



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**

BRUNNA STELLA DA SILVA CARVALHO MELO

**FORMAÇÃO INICIAL NA PERSPECTIVA DA ACESSIBILIDADE:
A TUTORIA ENTRE PARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Teresina/ Piauí

2021

BRUNNA STELLA DA SILVA CARVALHO MELO

Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na Educação Superior

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Diversidades/Diferenças e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Teresina/ Piauí

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

M528f Melo, Brunna Stella da Silva Carvalho

Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na Educação Superior / Brunna Stella da Silva Carvalho Melo. – 2021.

172 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021.

“Orientadora: Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.”

BRUNNA STELLA DA SILVA CARVALHO MELO

Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na Educação Superior

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Diversidades/Diferenças e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.

Tese aprovada em: 10/09/2021.

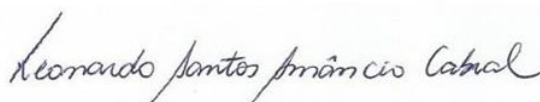
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
PPGED/ UFPI (Orientadora)



Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
PROFEI/ UNIFESSPA (Examinadora Externa)



Prof. Dr. Leonardo Santos Amâncio Cabral
PPGEES/ UFSCAR (Examinador Externo)



Profa. Dra. Antônia Edna Brito
PPGED/ UFPI (Examinadora Interna)



Prof. Dr. Luís Carlos Sales
PPGED/ UFPI (Examinador Interno)

À família linda que Deus me permitiu construir
e que me enche de forças para buscar ser alguém melhor todos os dias:
Isaac, meu marido. Cujo amor, encorajamento e apoio foram constantes!
Isaac Filho e Ana Luiza, meus filhos queridos, meus milagres!
Ao **filho** que não tive oportunidade de continuar a gerar!

AGRADECIMENTOS

Este era o momento mais esperado da escrita deste trabalho: o momento de revelar toda a gratidão do meu coração por ter alcançado este sonho que, por vezes, me pareceu tão distante. Fico emocionada de olhar para trás e ver que todo o esforço valeu a pena, que tudo o que aconteceu nestes 3 anos e meio de caminhada fortaleceram a pessoa, a pesquisadora e a profissional que sou hoje.

A minha maior gratidão devo a Deus, meu Pai, meu Alicerce, minha Fortaleza. “Pois dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. A Ele a glória para sempre! Amém!” (Romanos 11:36). Só Ele sabe o quanto eu pedia sabedoria, forças e persistência nas madrugadas solitárias e nos vários momentos de desânimo e provações pelos quais passei para conseguir chegar aqui. Obrigada, Papai, porque o Senhor não me deixou desistir!

Sou imensamente grata à família que Deus me permitiu formar. Ao Isaac, meu marido, companheiro, amigo, meu Amor. Obrigada por topar estar ao meu lado nesta viagem com passagem só de ida - que é o casamento - e pelo apoio confortante de sempre! Isaac Filho e Ana Luiza, amores da mamãe, razões pelas quais eu busco ser alguém melhor todos os dias. Vocês verão esta tese um dia e verão que a mamãe faz tudo para ser exemplo de sabedoria, resiliência e persistência para que vocês se orgulhem dela. Vocês são meus maiores motivos para continuar caminhando!

Agradeço aos meus pais (Valdineuza e Teixeira) e meus irmãos (Bárbara e Teixeira Filho), pelas orações incessantes, por acreditarem no meu potencial e me apoiarem nos momentos difíceis, inclusive, acolhendo minhas angústias. Sou grata a Deus por ter me escolhido para fazer parte desta família!

À família do meu marido, que me recebeu tão bem em seu seio e que tanto me apoiou e ajudou quando eu estava “sozinha” em Teresina. Em especial a minha sogra (Luzia) e a minha cunhada (Jéssica), as quais, por muitas vezes, ficaram com meus filhos para que eu pudesse ter um tempinho a mais com a tese e por me colocarem em suas orações.

À tia Valdira e à Marinalva que, em tempos diferentes, cuidaram da minha casa e dos meus filhos, para que eu tivesse um pouco de tempo de dedicação aos estudos e ao trabalho.

À Igreja Batista Renascença (IBR), meus queridos irmãos e amigos, por todas as orações e pela família que se tornaram para mim. Ao Celebrando Restauração, que através dos grupos de passos, tanto me ajudou na caminhada de luta diária.

Aos colegas de trabalho da PRAEC/UFPI por tantas oportunidades de aprendizagem e pela companhia diária. Às Pró-Reitoras e Coordenadoras que me chefiam neste tempo, pelo apoio ao meu trabalho. Às minhas colegas de NAU, Rafaella Santiago e Dilma Andrade, que me ensinam todos os dias que a luta pela inclusão das pessoas com deficiências não depende de nós três, mas também passa por nós, porque nós queremos fazer parte deste movimento. Obrigada pelo exemplo de profissionais que vocês são!

Ao NEESPI, um núcleo que vai além da pesquisa, é como uma família de muitos filhos, abraçados pelos corações bons da professora Ana Valéria e da professora Socorro Paixão. A cada pessoa que já compôs o núcleo e que ainda compõe, eu quero agradecer por todos os conhecimentos trocados, produzidos, pelas risadas nos encontros semanais, pelos lanches gostosos (nos encontros presenciais) e pela amizade.

À querida professora Ana Valéria. Eu não sei explicar tamanho cuidado e dedicação ao que faz. Me sinto acolhida e constrangida com tamanha humildade. Você é um exemplo para mim, professora!

À minha turma de doutorado. Como eu cresci e aprendi com vocês! Não foi fácil fazer um doutorado em outra área do conhecimento e vocês tornaram este processo mais leve, compartilhando o que sabiam (e como sabiam!) com uma pessoa que tinha muitas dificuldades com os termos da Educação. Em especial, agradeço à Carlinha (Carla Pedrosa), por sua amizade preciosa, pelo partilhar diário dos conhecimentos e das angústias também, e pela paciência com meu jeito acelerado e perguntador de ser.

Aos professores do PPGED – Luís Carlos Sales, Antônio de Pádua Lopes, Antônia Dalva França, Maria da Glória Moura, Francis Boakari, José Augusto Sobrinho e Ana Valéria Fortes Lustosa - que me conduziram ao conhecimento através das disciplinas ministradas, meu muito obrigada! Às Secretárias e à Coordenação do PPGED por sempre estarem dispostas a ajudar.

Aos professores – Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, Leonardo dos Santos Amâncio Cabral, Luís Carlos Sales e Maria da Glória Carvalho Moura - que muito contribuíram com este trabalho de pesquisa, por ocasião do exame de qualificação. Aprendi tanto em uma manhã! Aprendi, inclusive, que quando se compartilha conhecimento com leveza, sabedoria e humildade, eu aprendo de forma mais

significativa. Em mim, ficaram os conhecimentos e as emoções! Obrigada também, à professora Antônia Edna Brito, que acrescentou à banca e tão gentilmente aceitou participar da defesa da tese, a quem sou muito grata pelas contribuições! Obrigada a todos, de coração!

Muito obrigada aos professores que participaram da pesquisa na qualidade de ministrantes dos cursos: Rafaella Santiago Sousa, Maria Dilma Andrade Vieira dos Santos, Carla Teresa da Costa Pedrosa, Maria do Socorro Santos Leal Paixão, Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento e Ádila Silva Araújo Marques. Vocês são as maiores referências que eu tenho o prazer de ter por perto sobre cada um daqueles assuntos!

Agradeço o aceite, interesse e participação na pesquisa aos 18 estudantes que se dispuseram a contribuir de forma tão empenhada neste estudo. Vocês foram fundamentais em tudo o que foi construído aqui, muito obrigada!

Dedico este trabalho também a todos os estudantes público da educação especial da UFPI, que se defrontam diariamente com barreiras visíveis e invisíveis, mas que continuam lutando em busca de seus objetivos. A todos os estudantes com deficiências que ainda irão adentrar os espaços universitários em todo o país, meu desejo é que vocês encontrem um ambiente mais acolhedor e com práticas educativas mais inclusivas, que respeitem suas diferenças e suas singularidades.

À UFPI, meu local de trabalho, pela liberação e estímulo à capacitação do servidor.

A toda a minha família, amigos, alunos, por todo o carinho e motivação. Eu sou uma improvável que alcançou um lugar tão alto que só em sonhos era possível chegar. Esta conquista também é para vocês!

E sabemos que todas as coisas concorrem
juntamente para o bem daqueles que amam a Deus,
daqueles que são chamados segundo o seu propósito.
(Romanos 8:28)

MELO, Brunna Stella da Silva Carvalho. **Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na educação superior.** Tese (Doutorado em Educação). 2021. 172 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2021.

RESUMO

A expansão da universidade brasileira tem sido beneficiada pelo processo de democratização do acesso à educação superior. Esse contexto favoreceu o ingresso de um público diversificado de indivíduos historicamente marginalizados, como por exemplo, os estudantes público da educação especial: pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e pessoas com transtorno do espectro autista. A tese que se defende é que a tutoria entre pares realizada com alunos público da educação especial na educação superior tem relevância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal desses sujeitos, e contribui para a formação inicial do grupo de tutores. Este trabalho de pesquisa tem por objetivo geral: investigar como a tutoria entre pares contribui para o processo formativo inicial de alunos tutores na educação superior. O estudo está vinculado a linha de pesquisa Educação, Diversidades/Diferenças e Inclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa é de natureza qualitativa do tipo pesquisa-ação e teve como participantes 18 tutores que estudavam em uma universidade pública de uma das capitais do nordeste brasileiro. Os dados foram coletados de forma totalmente virtual, em virtude da pandemia pela Covid-19, e analisados através da análise temática de conteúdo derivando 08 categorias. O procedimento de coleta de dados envolveu 4 etapas: questionário inicial; curso de formação virtual para tutores; prática e avaliação do curso de formação de tutores; reflexão-ação sobre a atuação dos tutores entre pares. Os resultados encontrados evidenciaram que a maior parte dos tutores pertenciam aos cursos de licenciatura, mas todos relataram que a formação inicial precisa supri-los com mais conhecimentos gerais e específicos, teóricos e práticos, acerca das pessoas com deficiências; a experiência como tutor é rica e desenvolve sentimentos de empatia, realização e satisfação pessoal; os tutores precisam aprimorar práticas educativas para favorecerem a aprendizagem dos tutorados; as maiores dificuldades enfrentadas são relacionadas a acessibilidade, de modo geral; as expectativas dos tutores quanto aos tutorados são positivas e revelam a crença em seu sucesso acadêmico e futuro profissional; os tutorados têm alcançado êxito nas questões acadêmicas e pessoais a partir da tutoria. Esta pesquisa mostra uma mudança de perspectiva na medida em que considera que os próprios estudantes podem auxiliar o professor e os demais agentes educacionais no âmbito da educação superior através de práticas educativas voltadas para inclusão. Conclui-se que a tese foi confirmada ao evidenciar que a tutoria pode influenciar na realidade das instituições de educação superior brasileiras beneficiando alunos público da educação especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Superior. Pessoas com deficiências. Ensino por tutoria. Inclusão educacional.

MELO, Bruna Stella da Silva Carvalho. **Initial training from the perspective of accessibility/ peers tutoring in higher education.** Thesis (Doctorate in education). 2021. 172 f. Graduate Program in Education, Education Science Center, Federal University of Piauí, 2021.

ABSTRACT

The expansion of the Brazilian university has been benefited from the process of democratization of the access to higher education. This context favored the entry of a diversified audience of historically marginalized individuals, such as public special education students: people with disabilities, high abilities/giftedness and people with autism spectrum disorder. It starts with the thesis that peer tutoring carried out with public students of special education in higher education is relevant in the learning process and personal development of these subjects and contributes to the initial formation of tutors' groups. This research has as a general objective: to investigate how peer tutoring contributes to the initial training process of tutor students in higher education. The study is linked to the Education, Diversity/Differences and Inclusion research line of the Graduate Program in Education. The research has a qualitative nature, it is an action- research type and had 18 tutors as participants who studied at a public university in one of the capitals of northeastern Brazil. Data were collected in a completely virtual way, due to the Covid-19 pandemic, and analyzed through thematic content analysis, deriving 08 categories. The data collection procedure involved 4 steps: initial questionnaire; virtual training course for tutors; practice and evaluation of the training course for tutors; reflection-action on the role of peer tutors. The results found showed that most tutors belonged to teaching courses, but all reported that initial training needs to supply them with more general and specific theoretical and practical knowledge about people with disabilities; the experience as a tutor is rich and develops feelings of empathy, achievement and personal satisfaction; tutors need to improve educational practices to favor the learning of those being tutored; the biggest difficulties faced are related to accessibility, in general; the expectations of tutors regarding those being tutored are positive and reveal a belief in their academic success and professional future; tutors have achieved success in academic and personal issues from tutoring. This research shows a change in perspective as it considers that students themselves can help the teacher and other educational agents in the context of higher education through educational practices aimed at inclusion. It is concluded that the thesis was confirmed, showing that tutoring can influence the reality of Brazilian higher education institutions, benefiting public special education students.

Keywords: Special Education. College education. People with disabilities. Teaching by tutoring. Educational inclusion.

MELO, Brunna Stella da Silva Carvalho. **Formación inicial desde la perspectiva de la accesibilidad: tutoría entre pares de educación superior.** Tesis (Doctorado en Educación). 2021. 172 f. Programa de Posgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí, 2021.

RESUMEN

La expansión de la universidad brasileña se ha beneficiado del proceso de democratización del acceso a la educación superior. Este contexto favoreció la entrada de una audiencia diversa de individuos históricamente marginados, como por ejemplo, el público de estudiantes de la educación especial: personas con discapacidades, altas capacidades / superdotación intelectual y personas con trastorno del espectro autista. Se parte de la tesis de que la tutoría entre pares realizada con el público de estudiantes de la educación especial en educación superior es relevante en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal de estas materias y contribuye a la formación inicial del grupo de tutores. Este trabajo de investigación tiene por objetivo general: investigar cómo la tutoría entre pares contribuye al proceso de formación inicial de los estudiantes tutores en la educación superior. El estudio está vinculado a la línea de investigación Educación, Diversidad / Diferencias e Inclusión del Programa de Posgrado en Educación. La investigación es de naturaleza cualitativa del tipo investigación-acción y contó con 18 tutores como participantes que estudiaron en una universidad pública en una de las capitales del nordeste brasileño. Los datos fueron recolectados de manera completamente virtual, debido a la pandemia Covid-19, y analizados mediante análisis de contenido temático, derivando 08 categorías. El procedimiento de recolección de datos involucró 4 pasos: cuestionario inicial; curso de formación virtual para tutores; práctica y evaluación del curso de formación para tutores; Reflexión-acción sobre el rol de los pares tutores. Los resultados encontrados mostraron que la mayoría de los tutores pertenecían a cursos de docencia, pero todos informaron que la formación inicial necesita dotarlos de conocimientos teóricos y prácticos más generales y específicos sobre las personas con discapacidad; la experiencia como tutor es rica y desarrolla sentimientos de empatía, logro y satisfacción personal; los tutores necesitan mejorar las prácticas educativas para favorecer el aprendizaje de los tutores; las mayores dificultades enfrentadas están relacionadas con la accesibilidad en general; las expectativas de los tutores con respecto a los que reciben tutoría son positivas y revelan una creencia en su éxito académico y futuro profesional; Los tutores han logrado el éxito en cuestiones académicas y personales gracias a la tutoría. Esta investigación muestra un cambio de perspectiva al considerar que los propios estudiantes pueden ayudar al docente y otros agentes educativos en el contexto de la educación superior a través de prácticas educativas orientadas a la inclusión. Se concluye que la tesis fue confirmada, mostrando que la tutoría puede influir en la realidad de las instituciones de educación superior brasileñas, beneficiando el público de estudiantes de la educación especial.

Palabras clave: Educación especial. Educación universitaria. Personas con discapacidades. Enseñar por tutoría. Inclusión educativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema relacional das práticas educativas, pedagógicas e docentes	72
Figura 2 - O processo de pesquisa-ação: espiral sequencial de ciclos.....	84
Figura 3 - Principais ações para realizar a pesquisa-ação	85
Figura 4 - Espiral sequencial de ciclos das etapas da pesquisa.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Documentos normativos da inclusão na educação superior pública federal brasileira a partir da década de 1990.....	37
Quadro 2 - Benefícios e riscos da tutoria entre pares aos envolvidos	58
Quadro 3 – Desenvolvimento dos estudantes e o papel dos educadores por pares (tutores entre pares)	60
Quadro 4 - Apresentação dos participantes da pesquisa	90
Quadro 5 – Apresentação dos perfis dos participantes da pesquisa	91
Quadro 6 - Apresentação dos módulos do curso e especificação dos ministrantes	95
Quadro 7 - Formação inicial dos auxiliares acadêmicos	99
Quadro 8 - Concepções de tutores sobre a inclusão na educação superior.....	105
Quadro 9 - A experiência como tutor por pares de estudantes público da educação especial na educação superior.....	111
Quadro 10 - Necessidades formativas dos tutores.....	115
Quadro 11- Dificuldades em trabalhar com o estudante público da educação especial na educação superior.....	118
Quadro 12 – Expectativas dos tutores quanto à formação do estudante público da educação especial.....	123
Quadro 13 - Recursos e estratégias usadas pelos tutores para a inclusão do estudante tutorado	127
Quadro 14 - Práticas educativas possíveis implementadas pelos tutores.....	131

LISTA DE SIGLAS

BINCS	Bolsa de Inclusão Social
BINCS-ES	Bolsa de Inclusão Social – Estudante Surdo
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Humana
DACES	Diretoria de Acessibilidade
EaD	Ensino a Distância
IES	Instituições de educação superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
MEC	Ministério da Educação
NAEs	Núcleos de Assistência Estudantil
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
NAIA	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica
NAIRURAL-RJ	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
NAU	Núcleo de Acessibilidade da UFPI
NEESPI	Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva da UFPI
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNEE-PEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPNE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PRAEC	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PROAES	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PTE	Programa de Tutoria Especial
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAI	Secretaria de Inclusão e Acessibilidade
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias digitais de informação e comunicação

TICs	Tecnologias de informação e comunicação
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1	INTRODUÇÃO	22
2	A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	31
2.1	Marcos histórico-legais acerca da inclusão na educação superior: a questão da acessibilidade.....	32
2.1.2	Acessibilidade	33
2.2	Desafios e barreiras para a inclusão na educação superior brasileira	38
3	A TUTORIA ENTRE PARES NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	46
3.1	Breve evolução da tutoria.....	46
3.2	Conceituação e caracterização dos diferentes modelos de tutoria com ênfase na tutoria entre pares	50
3.3	A Tutoria entre pares como estratégia para inclusão em universidades públicas brasileiras	61
3.3.1	A tutoria entre pares como estratégia para inclusão na instituição <i>lócus</i> da pesquisa.....	67
4	PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	70
4.1	Prática educativa: conceitos e características	71
4.2	Considerações sobre práticas educativas inclusivas na formação inicial.....	74
5	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	81
5.1	Natureza da pesquisa.....	81
5.1.1	A pesquisa-ação.....	83
5.2	<i>Lócus</i> do estudo	87
5.3	Caraterização do grupo de participantes da pesquisa	89
5.3.1	Perfil dos participantes	90
5.4	Aspectos éticos da pesquisa	92
5.5	Procedimentos metodológicos	93
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98
6.1	Formação inicial	98
6.2	Concepções de tutores entre pares sobre a inclusão na educação superior	104

6.3	A experiência como tutor de estudantes público da educação especial na educação superior	110
6.4	Necessidades formativas dos tutores para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas.....	114
6.5	Dificuldades enfrentadas pelos tutores na educação superior.....	118
6.6	Expectativas dos tutores quanto à formação do estudante tutorado	123
6.7	Recursos e estratégias usados pelos tutores para a adoção de práticas educativas inclusivas.....	127
6.8	Mudanças possíveis nas práticas educativas implementadas pelos tutores.....	130
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICES	158
	Apêndice A– Questionário Inicial.....	159
	Apêndice B – Avaliação do curso de formação	163
	Apêndice C - Relatório das atividades de formação para tutores	164
	Apêndice D - Chamadas para as aulas do curso de formação	166
	ANEXOS	169
	Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI	170

APRESENTAÇÃO

Nasci em uma cidade de cerca de cinquenta mil habitantes, no interior do Piauí, chamada Barras. Tive uma trajetória educacional de dez anos em escola pública municipal e o último ano do ensino fundamental e todo o ensino médio estudei em uma escola privada da cidade. Sempre fui muito incentivada a estudar porque, segundo meus pais, esta era a única herança que eles poderiam deixar para os filhos, já que as condições financeiras não eram tão favoráveis.

Dos meus pais, recebi muito mais que apoio e incentivo, recebi modelo de dedicação, perseverança, humildade e luta pelos objetivos. Com quase 30 anos e com três filhos, minha mãe passou em seu primeiro vestibular e, no mesmo ano, meu pai, com 38 anos, também foi aprovado. Eu tenho um orgulho imenso da Pedagoga e educadora que minha mãe é e do que ela representa para a educação em Barras (PI) e do licenciado em Letras Português que meu pai é e de todos os desafios que ele venceu.

Na época do vestibular, a única opção que eu tinha era ser aprovada em universidades públicas, uma vez que as condições financeiras não me permitiam outra forma de cursar a graduação. Passados alguns semestres, desisti dos cursos de Nutrição, na Universidade Federal do Piauí (UFPI) e do curso de Tecnologia em Alimentos, no Instituto Federal do Piauí (IFPI), e optei por aquele que ganhou meu coração, a Psicologia, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

De 2006 a 2010, cursei a graduação em Psicologia, na qual, de tantas atividades que executei, grupos de estudo que participei e liderei, fui apresentada a duas áreas que me despertaram muito interesse: a Análise do Comportamento e a Educação Especial. Pude enveredar por essas áreas no trabalho com as pessoas que tinham deficiências através de estágio extracurricular na função de Acompanhante Terapêutico, o qual ajudou bastante na ampliação dos conhecimentos teóricos e, principalmente, práticos. No último semestre do curso de graduação em Psicologia passei no Programa de Mestrado em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e a menina do interior do Piauí deixou mais uma vez o casulo e voou para conhecer céus distantes dos seus.

De 2011 a 2013, desenvolvi a pesquisa de mestrado intitulada “Programações de ensino para refinamento das habilidades de leitura e escrita de um aluno com Transtorno de Asperger”, sob orientação da querida professora Dra. Deisy das Graças de Souza, na linha de pesquisa Comportamento e Cognição.

O intervalo temporal entre a defesa do mestrado e o ingresso no doutorado foi de cinco anos, tempo dedicado ao amadurecimento em vários aspectos da vida. No campo profissional, de 2013 a 2015 dediquei-me a realização de concursos, ao trabalho na rede de referência a assistência social, à docência na educação superior e nas pós-graduações. Como docente de Psicologia pude construir, compartilhar conhecimentos e pesquisar nas áreas de Análise do Comportamento, Psicologia da Aprendizagem, Ética, Psicologia Familiar e Psicologia das Necessidades Especiais.

O ano de 2014 foi bem especial porque conheci o Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva da UFPI (NEESPI), coordenado pela professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Neste caso, o presente foi duplo, visto que eu só a conhecia de ouvir falar e agora, eu estava próxima daquilo que amo estudar e também da professora tão elogiada por todos, inspiração como docente e aspiração para futura orientadora. Há sete anos faço parte deste grupo de pesquisa e sigo aprendendo e me orgulhando do que temos feito lá.

Em 2015 fui convocada pela UFPI para assumir o cargo de Psicóloga, lotada no Núcleo de Acessibilidade (NAU) desta universidade, no qual estou até o presente momento. Foi através do trabalho no NAU que as inquietações com relação ao problema desta pesquisa surgiram e só puderam ser trabalhadas no formato de estudo científico quando da inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em 2018, sob a orientação da professora Ana Valéria.

Percebo, na prática, que trabalhar a inclusão na educação superior é extremamente desafiadora por vários fatores e que três pessoas em um Núcleo não conseguem trazer a mudança necessária que é mais atravessada pela transformação de mentalidade e maturidade das pessoas do que por quaisquer alterações de estrutura física, tecnologias ou mobiliários. A herança discriminatória, as limitações da inclusão, o retrato da exclusão na universidade e a “estranha mania” de culpabilizar o outro justificando os atos excludentes entram no processo de caminhada por uma universidade mais democrática, onde todos têm direito a uma educação de qualidade, desde o acesso à permanência e ao término do curso.

Assim sendo, optei por trabalhar com uma das figuras que vem contribuindo através das práticas educativas voltadas para a inclusão, um segmento que se mostrou acessível, sedento de conhecimento e em cuja literatura, sobretudo internacional, apresenta-se importante no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes da educação especial – os tutores de pares. Os esclarecimentos acerca de

quem são os tutores e suas funções serão descritos posteriormente no capítulo referente a Tutoria entre Pares, no corpo teórico desta tese.

O interesse por estudar esta temática tem motivação pessoal, acadêmica e social. O primeiro, refere-se à minha trajetória de vida: filha de professores, psicoterapeuta com experiência em atendimento a crianças com deficiências, mestrado em Educação Especial, docência no ensino superior e servidora do NAU/UFPI. Academicamente, destaco o empenho em aprofundar e produzir conhecimento científico sobre a atuação dos tutores como agentes que auxiliam na inclusão de estudantes com deficiências nos espaços universitários. Aliada a esses fatores está a necessidade de devolver, para a sociedade científica e acadêmica, uma experiência que enriquece, melhora, modifica e amplia as práticas e as atitudes relacionadas à inclusão na educação superior.

Em concordância com o sábio rei Salomão - no livro de Eclesiastes, capítulo 3, versículo 1 – há tempo para todas as coisas que acontecem embaixo do céu, sob um propósito. As prioridades precisam ser respeitadas a fim de que os limites individuais e coletivos (no meu caso, familiares) não sejam ultrapassados. Seguindo esse pensamento, a partir do ano de 2018 passei a me dedicar somente ao trabalho como psicóloga na universidade e, concomitantemente, ao trabalho de estudante e pesquisadora, embelezado pela doce presença de meu filho, Isaac, que no primeiro dia de aula do doutorado estava completando 1 ano de idade. Concluo esta jornada, em 2021, contando agora com Ana Luiza, minha segunda filha, que tem 1 ano e meio de idade.

Para deixar registrado, o mundo ainda está um caos e fazer pesquisa neste contexto tem exigido resiliência, compreensão, disciplina, perseverança e resistência. Pela minha família, pelo que desenvolvo juntamente com meus colegas de trabalho, e por todas as pessoas com deficiências que já foram tão marginalizadas da sociedade, sigo acreditando que a ciência ainda é uma importante chave que quando girada corretamente, abre portas para novos e esperançosos caminhos. Espero, firmemente, que esta pesquisa, seja como uma chave!

1 INTRODUÇÃO

A Educação Superior brasileira, ao longo dos anos, tem passado por várias mudanças desde a forma do ensino às concepções de aprendizagem, a relação professor-aluno, o público a que se destina, o uso de metodologias educativas e os próprios objetivos que representa para a sociedade.

Para contextualizar melhor este conjunto de mudanças históricas na educação superior, será realizada uma breve retrospectiva. Tem-se registros de que a primeira escola de educação nesse nível datou de 1808 quando da vinda da família real portuguesa para o Brasil. Até meados da proclamação da República, em 1889, a educação superior tinha a finalidade meramente profissionalizante com o modelo de formação de profissionais liberais em faculdades isoladas seguindo os moldes da Universidade de Coimbra e tinha como principal objetivo formar as elites para que ocupassem cargos privilegiados, além de mantê-las em elevada posição social. Foi no final do século XIX, com a possibilidade legal oferecida pela Constituição da República, em 1891, que as universidades começaram a galgar passos mais largos, através da iniciativa privada (MARTINS, A., 2002).

A partir de 1929, as universidades estavam mais preocupadas com os aspectos científicos e com sua relevância social separando-se dos interesses políticos centrais que até então a dominavam. No período de 1930 a 1945 houve disputa pelo controle da educação superior entre as lideranças laicas e religiosas. De 1945 até o final da década de 1960, os movimentos sociais começaram a surgir em defesa de uma universidade menos elitista composta, principalmente, por alunos do sexo masculino e um corpo de profissionais pouco qualificado que focava exclusivamente na transmissão do conhecimento. Destaca-se o fato de que o ingresso de pessoas que tinham deficiências ainda era bastante embrionário (MARTINS, 2000; MARTINS, A., 2002; CABRAL, 2017).

Durante a década de 1970, a educação superior brasileira alcançou considerável aumento no número de instituições de ensino, de matrículas, diversidade de cursos e de funções docentes. Apesar de, na década de 1980, ter sofrido uma baixa nesse quantitativo devido a retenção e evasão dos alunos que vinham do ensino médio, a década seguinte contou com uma curva ascendente no número de matrículas nos cursos de graduação. Daí em diante, as universidades têm apresentado um perfil caracterizado pela incorporação de um público mais diverso socialmente, aumento do número de estudantes do sexo feminino, pessoas já

integradas no mercado de trabalho e a interiorização e regionalização do ensino (MARTINS, 2000; MARTINS, A., 2002).

Ainda na década de 1990, o grande desenvolvimento ocorrido na educação superior coincidiu com o momento histórico de maior motivação para a inclusão escolar das pessoas com deficiências e outras pessoas colocadas à margem da sociedade, como pobres, negros, indígenas. Alguns eventos mundiais foram responsáveis por esta repercussão: a) Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, que deu origem à Declaração Mundial de Educação para Todos, em 1990, a qual tinha como principal objetivo satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos respeitando suas culturas, línguas e espiritualidade através da promoção do acesso à educação de qualidade e equitativa (BRASIL, 1990); b) a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca na Espanha, que gerou a Declaração de Salamanca, em 1994, – a qual parte do princípio de que toda criança tem direito fundamental a educação de qualidade considerando seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem tomando por base as precisões educacionais e as características individuais dos alunos (BRASIL, 1994); e, por fim a Conferência Mundial Sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação, originando a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no século XXI, em 1998, que prevê, entre outras coisas, a igualdade de acesso na educação superior incluindo grupos específicos como: povos indígenas, minorias culturais e linguísticas, povos que vivem sob dominação estrangeira, pessoas com deficiências, acreditando que esses grupos possuem experiências e talentos que podem contribuir para o desenvolvimento das sociedades e nações (UNESCO, 1998; PEREIRA et al., 2016).

Com os anos 2000, o crescimento das instituições privadas ganhou maior destaque. Nesse período, já foi possível perceber que a expansão da educação superior no âmbito público e privado brasileiro trouxe modificações, como: a ampliação do número de universidades e de cursos, o aumento da admissão de docentes, das modalidades de ensino – incluindo o Ensino a Distância (EaD), crescimento no número de alunos matriculados e o aparecimento constante de novas instituições (SANTOS; SIMÕES, 2008; BROCH; BRESCHILIARE; BARBOSA-RINALDI, 2020).

Segundo o Censo da Educação Superior (2020) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019 existiam 302 instituições públicas e 2.306 privadas, com número de matrícula total de 8.603.824 sendo que 6.523.678 pertenciam a rede privada de ensino. De acordo com o Boletim nº 18 de dezembro de 2020, o censo referente ao ano de 2020 está previsto para o segundo semestre de 2021, mas, até o

presente momento ainda não se tem dados sobre a estimativa do quantitativo de cursos superiores no Brasil e de como se comportaram as matrículas nesse período, visto que os anos de 2020 e 2021 trouxeram consigo um cenário de forte crise financeira, inclusive para os estudantes cuja diminuição da renda familiar tem consequência direta no funcionamento das universidades.

O contexto pandêmico causado pela Covid-19 trouxe desdobramentos em várias áreas da sociedade, impactando a política, a cultura, a saúde e a economia, entre outros campos. A educação superior também sofreu com essas mudanças, sendo que as que mais saltam aos olhos são: a suspensão das aulas presenciais; a formulação de alternativas em caráter de urgência para que o ano letivo e/ou o semestre não fossem perdidos; as discussões e apropriações em curto prazo sobre o funcionamento de novas metodologias educacionais; além dos vários desafios concernentes à inclusão digital de professores e alunos (XAVIER; DAMAS, 2020) e a inclusão das pessoas com deficiências nesse contexto.

O panorama complexo trazido pela pandemia e suas consequências aponta para a necessidade de reinvenção das universidades, a fim de que estas sobrevivam neste tempo marcado pela volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, conforme defendem Xavier e Damas (2020). Algumas reflexões sobre o contexto educacional presente podem ser levantadas, sobretudo, as relacionadas a troca de atividades puramente presenciais pelo contexto remoto para a produção de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades; a flexibilidade local e temporal para os estudos; a necessidade de aprimoramento docente e discente para as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs); e a inevitabilidade de pensar e criar alternativas de ensino-aprendizagem que considerem e favoreçam as diferenças individuais; a qualidade do ensino; a sobrecarga de trabalho atribuídos aos professores e o descontentamento dos estudantes (XAVIER; DAMAS, 2020; SILUS; FONSECA; JESUS, 2020; GUSSO et al., 2020). Aliado a esses desafios, há o descrédito e a descrença nas funções científica e social da universidade traduzidos, entre tantas coisas, pelas perdas significativas em termos de recursos.

Partindo do pressuposto de que a universidade já estava sendo desafiada com a inclusão de estudantes da educação especial, imagina-se como ela precisa mudar, atualmente, para dar conta da diversidade educacional desses estudantes na modalidade de ensino remoto. As dificuldades eram, até então, atravessadas por questões como a ausência de recursos humanos capacitados e especializados para o ensino da diversidade, formação continuada de professores, ausência de materiais adequados, adequação de currículo, barreiras arquitetônicas, preconceitos e indiferenças tanto de alunos quanto de professores, ausência

e/ou dificuldades na realização de trabalho pedagógico que contemplassem as diferenças individuais dos alunos, ausência de políticas públicas para diminuição das taxas de evasão e abandono (PACHECO; COSTAS, 2006; GUIMARÃES; ARAGÃO, 2010; PLETSCH; LEITE, 2017; FIOR, 2017; ESTEVAN et al., 2018).

A complexidade dos desafios enfrentados pela educação superior brasileira com vistas a expansão, a criação de novas vagas e a democratização do acesso já foi prevista no documento “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020” (UNESCO, 2012, p. 12) a qual discute, por exemplo, a EaD como modalidade em expansão e o uso de novas tecnologias, conforme cita:

Dentre os desafios, foram destacados: i) a democratização do acesso e da permanência; ii) a ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; iii) a redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência; iv) a formação com qualidade; v) a diversificação da oferta de cursos e dos níveis de formação; vi) a qualificação dos profissionais docentes; vii) a garantia de financiamento, especialmente para o setor público; viii) a relevância social dos programas oferecidos; e ix) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica. Também foram discutidas as perspectivas abertas pela internacionalização, pela regionalização e pela mundialização, bem como pelas diferentes formas de utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Outro importante documento que enumerou desafios para a educação superior brasileira foi o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) com destaque para as metas 12 e 13 as quais referem-se à garantia da qualidade da oferta e expansão de matrículas no segmento público da educação superior, sobretudo para a população de 18 a 24 anos (meta 12) e a elevação da qualidade da educação superior através da ampliação da proporção de mestres e doutores no quadro de docentes em efetivo exercício (meta 13).

Até o momento foram relatados os desafios da sociedade atual para a universidade, no entanto, é imperativo também pensar sobre as provocações que a universidade apresenta para o estudante recém-ingresso em seus cursos superiores. Considerando que eles vêm de uma dinâmica escolar, estrutura de disciplinas, métodos de ensino e relações docente-discente diferenciadas das que se observam na educação superior, muitas são as exigências por eles enfrentadas podendo afetá-los em aspectos da vida de ordem pessoal, emocional, interpessoal, além do acadêmico. Um desses desafios é, justamente, o desenvolvimento da capacidade de independência dos estudantes como sendo responsáveis por amadurecer e regular a sua própria aprendizagem, em um contexto novo e, em alguns casos, agravado pela distância da família, visto que muitos estudantes mudam de cidade e até mesmo de Estado para cursar a graduação.

Os estudantes que estão em transição do ensino médio para a educação superior sofrem mudanças que podem desembocar em dificuldades para a aquisição de novos hábitos, o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para o sucesso acadêmico e, sobretudo, para a permanência nesse último nível de ensino. Esses aspectos dependem de fatores que não são puramente acadêmicos ou referentes à capacidade intelectual dos alunos. Em virtude disso, muitos estudantes buscam suas redes de apoio (família, colegas) para auxiliar nesse processo (DINIZ; ALMEIDA, 2006; TEIXEIRA, et al., 2008; OLIVEIRA; DIAS, 2014; STEVAM, et al., 2018).

É nesse contexto que se evidencia o modelo da tutoria como uma ferramenta relevante na orientação e apoio aos alunos. Aos programas institucionais que dispõem de um estudante, que sob supervisão, orienta/auxilia outro estudante, denominam-se Tutoria por Pares, Tutoria entre Pares, Tutoria entre iguais, Aprendizagem de Pares, Aprendizagem entre Iguais ou Programas de Tutoria (TOPPING, 2000). E entre outras tarefas que o tutor entre pares pode desenvolver no contexto universitário, estão: auxiliar nas estratégias de estudo e aprendizagem de conteúdos ministrados em sala de aula pelo professor; promover estratégias para a aprendizagem de conceitos importantes das disciplinas; realizar tarefas acadêmicas que reforcem os conteúdos estudados em classe mediante o que foi tratado em sala de aula, pelo docente; auxiliar na manutenção e desenvolvimento de ambiente de comunicação entre estudantes e docentes; adaptar atividades; atuar no desenvolvimento de comportamentos pró-sociais (engajamento interpessoal) e pró-estudo independentes; facilitando os processos de conhecimento da universidade e seu funcionamento; contribuindo para a adaptação, colaborando na diminuição nas taxas de evasão, abandono e insucesso nos estudos (RESTREPO et al., 2006; SIMÃO et al., 2008; SEABRA; MONTEIRO, 2009; GRÁCIO; CHALETA, 2011; RUBIO ROSAS, 2011; FIOR, 2017; COLETA; FERNANDES, 2017).

Neste trabalho de pesquisa o termo utilizado será o de “tutor entre pares” visto que existe uma relação de paridade em que um estudante (chamado de tutor) em relação de interação próxima com outro estudante (o tutorado) presta auxílio nas questões voltadas ao universo acadêmico, com implicações subjetivas para ambos. Apesar de ser uma função advinda da instituição, e não corresponder a uma relação de amizade ou de suprimento de expectativas pessoais e/ou emocionais, a tutoria entre pares consegue alcançar os níveis pessoais quando trabalha com o desenvolvimento das relações interpessoais, o gerenciamento das emoções como ansiedade em ocasião de atividade avaliativa, a autorregulação da aprendizagem e a organização individual das estratégias de estudo.

É nesse sentido que o estudo parte da premissa de que os tutores entre pares também são agentes promotores de práticas educativas inclusivas na educação superior; que essas práticas não são responsabilidade apenas do grupo de professores; que grande parte dos tutores corresponde aos cursos de licenciatura, mas existem tutores em outras áreas do conhecimento demonstrando o caráter transversal desta figura; e que sua atuação lhes favorece conhecimento prático e teórico com estudantes público da educação especial provocando diferencial em suas atitudes e em sua maneira de pensar o seu futuro profissional. Não obstante essa constatação, entende-se que a instituição não pode delegar ao tutor responsabilidades que são do próprio estudante. E, além disso, há de haver um debate amplo no âmbito das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) sobre quais são os limites de atuação desses sujeitos.

Normalmente, nas IPES, são estudantes de graduação que auxiliam academicamente os alunos público da educação especial. Eles exercem funções que, de acordo com a literatura científica, se identificam com um modelo de tutoria (SEABRA; MONTEIRO, 2009; CARDOZO-ORTIZ, 2011; LIPSKY, 2011; FERNANDES; COSTA, 2015; FIOR, 2017), como por exemplo, os desenvolvidos por algumas universidades brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), e Universidade Federal do Piauí (UFPI) – conforme serão detalhados no corpo deste trabalho.

Com base nisso, defende-se a tese de que a tutoria entre pares realizada com alunos público da educação especial na educação superior tem relevância para o processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal desses sujeitos, e contribui para a formação inicial do grupo de tutores, conforme indica a literatura sobre o tema (CARTER; CUSHING; KENNEDY, 2009; LIPSKY, 2011; FERNANDES; COSTA, 2015; MARINS, 2019). Pretende-se, portanto, responder ao seguinte **problema**: Como a tutoria entre pares contribui para o processo formativo inicial de alunos tutores na educação superior?

Nesse sentido, o **objetivo geral** deste trabalho de pesquisa é investigar como a tutoria entre pares contribui para o processo formativo inicial de alunos tutores na educação superior. Para tal, foram elencados alguns **objetivos específicos**: 1) Compreender, na perspectiva dos tutores, a experiência de tutoria como espaço formativo; 2) Descrever práticas educativas

inclusivas desenvolvidas por tutores entre pares; 3) Analisar as dificuldades enfrentadas por tutores na educação superior; 4) Conhecer como a formação inicial contribui para o trabalho de tutoria entre pares.

No intento de compreender mais profundamente o fenômeno educativo estudado, realizou-se uma pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação (SADÍN ESTEBAN, 2010; FRANCO, 2012). Para tal, contou com a participação de 18 tutores que contribuíram de forma significativa com a partilha de suas práticas e com o desejo de aprender mais sobre o público com o qual trabalham. Ressalta-se que a coleta de dados aconteceu nos anos de 2020 e 2021, período da pandemia mundial causada pelo novo coronavírus, o que fez com que todo o processo de pesquisa acontecesse de forma virtual.

A proposta inicial era de uma pesquisa colaborativa em que, após a realização de um curso de formação no qual seriam trabalhados os aspectos referentes ao público da educação especial, seria investigada a atuação prática dos tutores *in loco*, em seu ambiente natural de estudos e interações com os tutorados. Porém, em virtude do contexto de isolamento social, do semestre letivo paralisado (primeiro semestre de 2020) e dos semestres seguintes em regime remoto emergencial em que o funcionamento das aulas ainda estava em fase experimental, de aprendizagem de novas estratégias e metodologias educativas, de organização institucional para suprir os estudantes com deficiências e/ou em situação de vulnerabilidade social através de bolsas para obtenção de internet e/ou de recursos de tecnologia, entre outros fatores, foi necessário adotar medidas outras para a coleta de informações neste estudo de tese.

Assim, o que foi possível de ser construído em termos de metodologia foi a realização do curso de formação para os tutores, de forma totalmente virtual, através de sete encontros no formato de um encontro por semana, com professores e técnicos administrativos ministrantes das aulas, *experts* em cada uma das áreas estudadas. Posteriormente, fez-se uso de tecnologias de comunicação e informação como formulários *on-line* para obtenção das informações por parte dos participantes da pesquisa.

Mesmo diante de todo esse pano de fundo, a relevância deste trabalho justifica-se em função da reduzida produção científica brasileira acerca da tutoria entre pares nesse nível de ensino e, mais especificamente, com estudantes da educação como um todo, tendo em vista que aqueles encontrados retratam a realidade de grupos específicos, como por exemplo, estudantes com deficiência visual e estudantes com deficiência intelectual.

Nesse sentido, com vistas a verificar os estudos realizados em nível de mestrado e doutorado, foi realizada uma pesquisa com os seguintes descritores e operador booleano:

tutoria AND educação especial AND educação superior. Somente quatro trabalhos foram encontrados e dois deles não preenchem os critérios por não estarem relacionados à educação especial no ensino superior, restando apenas as pesquisas de Cabral (2013) e Lopes (2016).

A tese de Cabral (2013) objetivou explorar iniciativas relacionadas à orientação acadêmica e profissional de estudantes com deficiências no âmbito universitário através do trabalho de tutores acadêmicos. Para isso, realizou estudo em várias universidades europeias, como Itália, Inglaterra, França, Dinamarca e Irlanda. Os resultados da pesquisa possibilitaram identificar as boas práticas desenvolvidas nesses países e, assim, propor indicadores que podem contribuir para a implementação, avaliação e acompanhamento de programa de orientação acadêmica e profissionais para estudantes com deficiências.

A pesquisa de doutorado de Lopes (2016) teve como objetivo analisar os efeitos de um Programa de transição para a vida adulta no ambiente universitário cujo fim era proporcionar experiências de aprendizagem para a vida dos jovens com deficiência intelectual. Trata-se de uma pesquisa com delineamento experimental que contou com a participação de quatro estudantes com deficiência intelectual que estavam finalizando o ensino médio com vistas ao ingresso no superior, nove professores de disciplinas específicas, vinte e dois professores das salas regulares e trinta e dois mentores. Os resultados mostraram que o apoio dos tutores contribuiu para o desenvolvimento e independência dos estudantes com deficiência intelectual nas atividades das disciplinas propostas.

O primeiro trabalho encontra a proposta da tutoria na educação superior e para estudantes público da educação especial na educação superior, porém, o segundo não. Neste último, os tutores são estudantes do nível superior, mas os tutorados ainda não haviam ingressado. Diferente do que ocorre no trabalho de tese desenvolvido por Cabral, no qual os tutores são profissionais que atuam no mercado de trabalho, neste estudo, em função das características de universidades brasileiras, os tutores costumam ser, em alguns casos, estudantes da mesma classe e/ou mesmo curso.

Desta forma, é possível perceber a relevância de estudos que possam contribuir para a compreensão e, conseqüente atendimentos das necessidades de pessoas com deficiência na educação superior.

Para melhor compreensão desta pesquisa, ela está organizada da seguinte forma: esta seção inicial que traz a introdução do estudo; a segunda seção que aborda a inclusão na educação superior através de seus marcos histórico-legais com uma breve discussão sobre os desafios e barreiras para a inclusão neste nível de ensino. A terceira seção aponta algumas considerações sobre a tutoria entre pares, desde sua história, conceituação e caracterização e

sua atribuição enquanto estratégia para implementação de práticas educativas inclusivas na educação superior. A quarta seção versa sobre a prática educativa, seus conceitos e características, bem como traz considerações acerca da formação inicial voltada para práticas educativas inclusivas. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico do estudo, com a descrição da natureza da pesquisa, *locus*, participantes, aspectos éticos, procedimentos e forma de analisar os resultados. Na sexta seção há a análise e discussão dos resultados apresentados a partir das categorias temáticas elencadas em função das informações coletadas nas etapas da pesquisa. Por fim, são apresentadas as Considerações Finais e as referências.

2 A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Quando se fala em inclusão do público da educação especial¹, a que, de fato, isso se refere? A literatura traz conceitos sobre a inclusão que desembocam no fato de que as instituições de educação, sejam elas de quais níveis de ensino forem, precisam se modificar para que os estudantes com deficiências e outras diversidades tenham acesso à educação de qualidade através da eliminação de barreiras que obstruem a efetiva participação desses sujeitos na vida social (MANZINI, 2003; SASSAKI, 2005; ROCHA; MIRANDA, 2009).

Apesar do direito legítimo, a inclusão como se pretende - respeitosa, acolhedora, baseada nos princípios de equidade e na valorização das diferenças individuais - é um processo de construção histórico e, como tal, tem sofrido modificações através da ressignificação das concepções e das práticas de todos os envolvidos neste processo. O espaço educativo e os demais espaços precisam se adequar às particularidades das pessoas com deficiências visto que o contrário, a adequação das pessoas aos espaços, se caracterizou ao longo dos anos como uma prática excludente e polarizadora das diferenças, abrindo caminho para o preconceito, a discriminação, e a desvalorização das pessoas em função das suas deficiências.

E, no que se refere especificamente ao contexto educacional, a inclusão traz benefícios não somente para aqueles que se encontram no processo inclusivo, mas para todos os envolvidos - sejam colegas, professores, gestores - alargando suas concepções sobre a liberdade humana, seus direitos, e aprendendo a construir relações sociais e experiências que valorizem o ser humano (MARQUES, 2017).

É sobre a inclusão nesse contexto que esta seção versa. Inicialmente, será realizado um breve relato dos principais eventos históricos e os marcos legais que favoreceram o desenvolvimento de uma sociedade que passou a creditar às pessoas com deficiências o direito ao ingresso, permanência e formação de qualidade no nível superior, enfatizando a questão da acessibilidade. Posteriormente, serão apresentadas e discutidas algumas barreiras que se apresentam em forma de desafios a serem enfrentados pela educação superior

¹ Os termos “público da educação especial” e “pessoas ou estudantes com deficiências” serão utilizados nesta tese em alusão aos documentos - Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEE-PEI (BRASIL, 2008), Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2006), Estatuto da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) - que descrevem as pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação e/ transtorno do espectro autista (TEA) como sendo o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

contemporânea para alcançar o nível de inclusão que se pretende, histórica, legal e politicamente.

2.1 Marcos histórico-legais acerca da inclusão na educação superior: a questão da acessibilidade

As primeiras informações registradas sobre a inclusão de pessoas com deficiências na educação superior datam dos anos de 1930, porém, essa inclusão acontecia de forma ainda discreta (SELAU; DAMIANI, 2014). A partir da década de 1940 é que as diretrizes e ações educacionais começaram a ser elaboradas levando em consideração esta população (LIMA, 2020). A década de 1960 foi mais intensa no que diz respeito à questão da inclusão do público da educação especial em vários países, mas o Brasil – mesmo com a lei 5540/1968 que fixava normas de organização e funcionamento da educação superior - ainda se deparava com mecanismos excludentes de acesso à universidade (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018).

A incipiência da inclusão das pessoas com deficiência na educação superior continuou na década seguinte, mesmo com as normativas da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência - promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1975 – incentivando os países a garantir a elas os mesmos direitos que os demais cidadãos. Nota-se que somente em 1988, com o respaldo da Constituição Federal Brasileira, a educação encarada com um direito de todos e dever do Estado passou a disseminar mais o discurso da inclusão social. O direito de acesso das pessoas com deficiências aos diferentes níveis de ensino foi apoiado pela ONU com os princípios para o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência e a Década das Nações Unidas para a Pessoa com deficiência, em 1981 e 1983, respectivamente (NOZU; BRUNO; CABRAL, 2018).

O período de maior destaque para a inclusão do referido público foi os anos de 1990 com o crescimento de políticas voltadas para a inclusão na educação superior e o consequente aumento do número de matrículas neste nível de ensino (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011; SANTOS; HOSTINS, 2015; FERRARI; SEKKEL, 2007). A partir deste período, no Brasil, algumas normativas forneceram base para as políticas educacionais voltadas para esse tema, como as que serão descritas a seguir.

A portaria N° 1.793/94 considerou a necessidade de implementar formação complementar no currículo de professores e demais servidores que têm contato com pessoas

portadoras de necessidades especiais² (BRASIL, 1994). O aviso circular Nº 277, endereçado aos reitores das universidades federais teve a finalidade de fazer algumas sugestões de ajustes nas estruturas das universidades para ingresso dos estudantes com deficiências no contexto universitário (BRASIL, 1996a). No mesmo ano foi promulgada a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual assevera que o ensino deve ser de qualidade, é dever da família e do Estado, deve respeitar a liberdade da condição humana, o pluralismo das ideias e concepções. Conceitua o que se entende por educação especial enquanto modalidade de educação escolar e revela, no artigo 43, a amplitude da finalidade da educação superior, envolvendo o ensino, a pesquisa, extensão, a criação artística e pensamento reflexivo com vistas ao desenvolvimento do ser humano em todos os níveis (BRASIL, 1996b; 2020).

No próximo tópico será abordada a legislação que regulamenta sobre a acessibilidade e será realizada, inicialmente, uma breve discussão sobre o conceito de acessibilidade e do que ela trata no que se refere à questão da inclusão.

2.1.2 Acessibilidade

Tomar-se-á como base o conceito de acessibilidade apresentado no artigo 3º da Lei 13.146 - Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015):

...possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A acessibilidade - que é dever do Estado, da escola e da família - não se restringe apenas a diminuição de barreiras de infraestrutura, o entrar em determinados locais, mas também ao acesso seguro e independente de recursos de comunicação, equipamentos, informação, sistemas e tecnologias, portanto, indo além de espaços físicos (GIACOMINI, 2010; CÂNDIDO; NASCIMENTO; MARTINS, 2016).

É comum confundir acessibilidade com acesso pela semelhança das palavras, elas têm sido interpretadas como sendo condições para que a inclusão aconteça em determinados espaços, embora tenham sentidos diferentes. De acordo com Manzini (2005) a palavra acesso

² Optou-se por utilizar o termo vigente no documento relatado a fim de manter a fidedignidade das terminologias utilizadas à época. Nesta seção, serão, portanto, utilizados os termos trazidos nos documentos e serão apresentadas aspas.

está relacionada com um processo, sair de um lugar e chegar a outro lugar diferente, reflete um desejo de mudança e o vislumbre de lutar para alcançar um novo objetivo. Já acessibilidade, refere-se a algo mais concreto, palpável, mensurável, possível de ser avaliado. Em uma simples aplicação em frase para contextualizar o sentido de ambas as palavras, Manzini (2005; p.32) cita que “pode-se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares.”

Esta percepção mais ampla de acessibilidade supera o pensamento superficial de que construindo rampas, alargando as portas, rebaixando balcões, colocando mapa tátil, sinalização em relevo e adaptando banheiros está-se construindo um ambiente acessível. Como a lei (BRASIL 2005) trata, o conceito de acessibilidade perpassa as esferas da informação, comunicação, tecnologias e sistemas em detrimento das barreiras arquitetônicas. Portanto, pode-se afirmar que outros aspectos como a participação social tendo condições equiparadas de oportunidades se caracterizam como condição de acessibilidade (KASSAR; SILVA FILHO, 2019; SILVA FILHO; KASSAR, 2019).

Partindo do entendimento desse conceito e como um dos aspectos mais importantes na atualidade discutir-se-á a acessibilidade neste contexto histórico dando continuidade à evolução dos marcos legais.

A Portaria Nº 1.679/99 dispôs sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências e instruiu os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e credenciamentos de instituições (BRASIL, 1999a). O Decreto Nº 3.298/99 dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da “Pessoa Portadora de Deficiência”, contendo uma série de orientações normativas objetivando assegurar os direitos individuais, sociais, econômicos e culturais das pessoas com deficiências, sem uso de qualquer tipo de privilégio ou de paternalismo (BRASIL, 1999b).

A Portaria Nº 3.284/2003 referiu-se aos requisitos de acessibilidade de “pessoas portadoras de deficiências” para instruir os processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 2003). O Decreto 5.296/2004 que regulamenta as leis Nº 10.048/00 e 10.098/00 referiu-se à normas gerais e critérios básicos para o estabelecimento da acessibilidade para as “pessoas portadoras de deficiência” ou com mobilidade reduzida em vários espaços, inclusive na educação superior (BRASIL, 2004).

O Decreto Nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei Nº 10.436/2002 referiu-se a inclusão da Libras como disciplina: a) curricular obrigatória - nos cursos de formação de professores para o magistério e para a fonoaudiologia, incluindo também todos os cursos de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, o curso de Pedagogia e o de Educação Especial; b)

como disciplina curricular optativa - nos demais cursos da educação superior e educação profissional. Além disso, o decreto (artigo 14) garante que as pessoas surdas deverão ter “acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005)

No ano de 2005, o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP) e a Secretaria de Educação Superior (SESu) lançaram em conjunto o edital do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, convocando as Instituições Federais de Ensino Superior a apresentarem propostas para implementação de acessibilidade plena de pessoas com deficiências neste nível de ensino. Era uma forma de auxiliar no acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior através de ações afirmativas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação retratou a importância da democratização do acesso ao ensino superior, e o fez por meio dos programas de reestruturação e expansão das Universidades Federais - o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que consolida o REUNI (BRASIL, 2007).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), marco importantíssimo para a inclusão no Brasil foi promulgada em 2008 com o objetivo de promover condições de aprendizagem do público-alvo da educação especial no ensino regular através do acesso e do acompanhamento da participação desse aluno garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2008).

O Decreto Nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, traz os Núcleos de Acessibilidade como principal agente capaz de eliminar barreiras diversas, como as físicas, de comunicação e de informação, as quais podem restringir a participação e o desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes com deficiências nas universidades (BRASIL, 2011).

Em 2012, o documento norteador das comissões de avaliação do Ministério da Educação (MEC) denominado Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e à Distância apresenta a preocupação com as condições de acessibilidade para pessoas com deficiências e com mobilidade reduzida (BRASIL, 2012).

Em 2013, o MEC apresentou os Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o qual tem o objetivo de “servir de subsídio para a ação dos avaliadores acerca de questões

pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado” (BRASIL, 2013, p. 4).

No ano de 2015, a Lei Nº 13.146 instituiu a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão/ Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura, entre outros aspectos que a educação é um direito da pessoa com deficiência. É da ordem do poder público implementar um sistema educacional de tal modo inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino que o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica aconteçam, de igual modo, em oportunidades e condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Em 2016, a Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, dispôs sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiências nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

Os documentos normativos do final do século XX e início do XXI ainda prevaleciam pensando no acesso do estudante na universidade, mas não preconizavam a permanência com sucesso e a aprendizagem com qualidade, as quais só foram mais bem trabalhadas no início deste século acompanhando o movimento de expansão das universidades através de formas mais democráticas de acesso à educação superior.

A partir da exposição os documentos que norteiam o atendimento ao aluno com deficiência na educação superior é possível perceber que houve avanços consideráveis quando se compara com outros períodos da história brasileira. Não obstante essa consideração, a legislação em si não assegura o direito à educação de forma plena nas IPES, de modo que ainda há muito a ser feito para que isso ocorra efetivamente. As principais dificuldades ainda permanecem, como as barreiras atitudinais, por exemplo.

O Quadro 1 apresenta um resumo das normativas referentes à inclusão das pessoas com deficiências na educação superior.

Quadro 1 – Documentos normativos da inclusão na educação superior pública federal brasileira a partir da década de 1990

ANO DE PUBLICAÇÃO	DOCUMENTO	ATRIBUIÇÕES
1994	Portaria Nº 1.793	Implementar formação complementar no currículo de professores e demais servidores que têm contato com pessoas portadoras de necessidades especiais.
1996	Aviso Circular Nº 277	1º documento enviado aos reitores das universidades. Sugere que as universidades desenvolvam ações para acessibilidade, flexibilização dos serviços e capacitação docente para atender a demanda.
1996	Lei Nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1999	Portaria Nº 1.679	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.
1999	Decreto Nº 3.298	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências
2003	Portaria Nº 3.284	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
2005	Decreto Nº 5.626	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras
2005	1º edital - Incluir: Programa de Acessibilidade na Educação Superior	Iniciativa da Secretaria de Educação Especial e da Secretaria de Educação Superior para implementar política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência à educação superior.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Importância da democratização do acesso ao ensino superior, e o fez por meio dos programas de reestruturação e expansão das Universidades Federais – REUNI e PNAES.
2008	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	Acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.
2011	Decreto Nº 7.611	Dispõe sobre a educação especial, o AEE e outros
2012	Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância	Documento norteador das comissões do MEC para avaliação dos cursos
2013	Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação <i>in loco</i> no Sistema de Avaliação da Educação Superior.	Subsidiar a ação dos avaliadores acerca de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com necessidades de atendimento diferenciado.
2015	Lei Nº 13.146	Institui a lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência.
2016	Lei Nº 13.409	Garante reservas de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) públicas para pessoas com deficiências.

Fonte: Documentos normativos brasileiros

2.2 Desafios e barreiras para a inclusão na educação superior brasileira

Sabe-se do crescente avanço da inclusão das pessoas com deficiência e o ingresso deste público na educação superior (BRASIL, 2013; 2019). Esse contexto foi possível pelas investidas legais na formatação de políticas que fomentaram a garantia de seu acesso em igualdade de condições com as demais pessoas.

Obviamente, as palavras da lei não conseguem trazer a imediatividade necessária para conseguir subtrair a discriminação e marginalização sofridas por este segmento da sociedade ao longo dos anos e implementar, de fato, a inclusão. Os direitos das pessoas com deficiência, ficam, muitas vezes, expostos a meros formalismos legais, conforme asseveram Magalhães e Costa (2000). A inclusão ainda se mostra desafiadora tendo em vista que as políticas que a asseguram não garantem que os estudantes irão permanecer e terminar sua graduação, daí a necessidade de discutir os desafios que eles enfrentam e quais ações são necessárias para respaldar a garantia da acessibilidade (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014).

Nas palavras de Silva (2016), dois dos desafios encontrados para a inclusão dos estudantes com deficiências de forma mais justa socialmente, ou seja, de modo que todos tenham acesso pleno à educação de qualidade, são: a **igualdade de oportunidades** e a **igualdade de condições**. Andando juntas neste processo, a primeira está relacionada às formas utilizadas pelos estudantes para conseguirem ingressar na educação superior. A segunda, por sua vez, abrange os recursos tecnológicos, as condições pedagógicas e de infraestrutura oferecidas aos estudantes para minimizar o distanciamento das condições de acesso entre os dois grupos – aqueles com e sem deficiência.

Na tentativa de estabelecer um contexto de **equidade**, a política de ações afirmativas através da reserva de vagas³ destinadas às pessoas com deficiência, tem a função de promover iguais condições de acesso à educação superior para as minorias sociopolíticas - como os pobres, pardos, indígenas, pretos e pessoas com deficiência – que por algum motivo apresentam mais dificuldade em acessar e permanecer na educação superior (ANACHE; CAVALCANTE, 2018). O olhar do ponto de vista da equidade diminui as possibilidades de se pensar que a reserva de vagas destinada às minorias se caracteriza como tentativa de

³ A lei de reserva de vagas altera a lei 12.711/2012, a lei de cotas, que no artigo 3º afirma: “Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.”

facilitar, fornecer vantagens ou possibilitar o “salto de etapas”, que é a concepção que muitos têm acerca desta condição (LIMA, 2020).

Outro desafio relevante à universidade moderna é a **formação inicial na perspectiva da inclusão da diversidade**, conforme citam Prandi et al. (2012; p.119):

Daí a importância de as instituições de ensino pensar em um processo de formação e atuação para a docência de forma a responder necessidades diferenciadas dos educandos, considerando os conhecimentos necessários à aprendizagem, competências e atitudes frente à diversidade, por meio de currículos adequados, mudanças organizacionais, táticas de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades, visando ao processo de independência das pessoas com necessidades educacionais especiais.

De acordo com a LDB (Lei 9394/96), a formação inicial em nível de licenciatura ocorre em cursos de graduação de universidades ou institutos superiores de educação e confere ao licenciado a capacidade de trabalhar na educação básica em áreas como: ensino infantil, fundamental, médio, profissionalizante, ensino de jovens e adultos e educação especial.

Mesmo diante desse contexto de preparação na formação inicial, ainda se observa no discurso dos professores, a necessidade de ampliar os conhecimentos porque não se encontram preparados, fato que aponta para as fragilidades de formação que ainda existem na graduação (GATTI; BARRETO, 2009), inclusive nas formações na área de ciências (RIBEIRO, 2011) e de formações específicas como língua de sinais não cabendo aos intérpretes esta função (ALBRES, 2012; CHIACCHIO, 2014; OLIVEIRA, 2015; PINHEIRO, 2017). É provável que o descompasso entre os elementos teóricos e o “como fazer”, “o que fazer”, “para quem fazer”, sejam os elementos que trazem o sentimento que os professores descrevem.

Tal fato direciona para a necessidade da **formação profissional docente** que habilite a trabalhar com a inclusão, com as diferenças em sala de aula (FERRARI; SEKKEL, 2007; CASTRO, 2011; PRANDI et al., 2012; ANACHE; CAVALCANTE, 2018). Os professores são pilares fundamentais para a promoção da inclusão na educação superior, configurando-se como linha de frente, devem assumir sua relevância no rompimento com as práticas históricas de exclusão nos espaços universitários (PACHANO, 2008). Considerando que a sala de aula é um local de contato significativo do estudante na educação superior e que é neste contexto que as relações com os professores são mais estreitas, infere-se que grande parte das práticas educativas inclusivas começa e se estabelece na sala de aula.

Apesar dos docentes não serem os únicos a desempenharem esta função nos espaços universitários, visto que o aluno é da universidade e cabe a todo o seu coletivo se organizar para estabelecer um contexto de acolhimento e suprimento das demandas necessárias a inclusão (FERREIRA DE FARIA et al., 2021), ainda se faz necessária a formação dos docentes para atuarem com a educação especial no nível superior em caráter contínuo. A formação continuada do professor deve ser um processo sistemático, organizado e de intenção dele mesmo, mas também da instituição que deseja contribuir para que seu servidor construa uma formação profissional sólida e que contemple as exigências de seu cotidiano de trabalho (NÓVOA, 1992; PACHECO; FLORES, 1999; IMBERNÓN, 2010).

Castro (2011) aponta para a formação docente continuada uma vez que o despreparo didático-pedagógico repercute na atuação com a diversidade de discentes público da educação especial. Alguns autores revelam que a falta desse preparo reverbera nas dificuldades que os alunos têm de permanecerem na educação superior (PATRICIO, 2011; SANTOS, 2011; JESUS, 2012; LIMA, 2012).

Um dos distintos motivos que direciona o docente para a formação continuada, principalmente no quesito ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, está no sentimento de empatia que se caracteriza não somente pelo colocar-se no lugar do outro, mas também por compreender suas diferenças, diversidades, pluralidades e respeitá-las (NASCIMENTO et al., 2016). Sobre a relevância da empatia nos processos de busca de capacitação docente, Oliveira (2012, p.27) afirma que:

O comprometimento com a necessidade do outro, o comprometimento com uma educação realmente inclusiva é que vai possibilitar o professor a fundamentar sua prática pedagógica. O comprometimento do professor para com sua própria formação deve ser um fator que o possibilite a ser um instrumento de integração entre o aluno com NEE e os outros alunos, entre o aluno com NEE e o mundo a sua volta... Por isso a empatia e a sensibilização são fatores tão importantes na formação docente, pois permitem que o professor proporcione aos alunos o entendimento de que todos são sujeitos históricos, sociais e políticos, e não somente interagem no contexto escolar.

E o que acontece com relação à formação docente do professor universitário que não teve a oportunidade de estudar sobre a inclusão em sua formação inicial? A LDB (Lei 9394/96) não contempla este quesito e isso cria um “hiato” quanto à formação do professor fazendo com que ela fique sob a responsabilidade dele mesmo, o qual empreende buscas individuais e, em outros casos, dependente de iniciativas institucionais vagas (OLIVEIRA; SILVA, 2012). O professor universitário, então, vai construindo sua aprendizagem de forma intuitiva, autodidata e, até mesmo, reproduzindo irrefletidamente a rotina dos demais

professores e os modelos que teve ao longo de sua história (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; CARVALHO 2013).

Dadas algumas dimensões desafiadoras citadas, considera-se também a existência de barreiras através das quais os estudantes têm sua participação na vida acadêmica prejudicada. As **barreiras curriculares e estratégias didático-pedagógicas** demarcam a ausência de um desenho curricular que contemple as adequações e diferenciações das propostas pedagógicas para abranger as diferenças individuais a fim de que os estudantes tenham acesso às informações acadêmicas (PRANDI et al., 2012; ORRÚ; NÁPOLIS, 2017; ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

À medida que o currículo passa a ser pensado e aplicado considerando a existência de um público diverso na universidade - que tem história de aprendizagem diferente, que possui base acadêmica diferenciada e/ou que não teve condições para acessar uma educação básica de qualidade ou de elevada exigência acadêmica, e ainda, que possui algumas limitações – a atividade educativa cumpre seu propósito contribuindo, inclusive, para evitar índices de abandono e “fracasso” acadêmico, conforme testificam Prandi et al. (2012):

Por exemplo, quando se tem um estudante cego em sala de aula, utilizar atividade como assistir um filme legendado e fazer uma discussão sobre os elementos trazidos pelo recurso audiovisual apresentado, só será viável se a audiodescrição for providenciada para contemplar as necessidades do estudante. Ou, se existe um estudante com deficiência física a nível de membros superiores e limitações na coordenação motora fina, seria interessante que as atividades pudessem ser diferenciadas e adaptadas de modo a proporcionar condições para que ele as realize dentro de suas possibilidades, sem, no entanto, prejudicar os objetivos da disciplina. Os dois exemplos podem, perfeitamente, ser estendidos a toda a sala de aula, e os demais estudantes têm a oportunidade de experimentar formas variadas de acessar o conteúdo trazido para a aula sendo também beneficiados pela ampliação da situação favorecedora da aprendizagem. Como dizem Duarte et al., (2013), todos os que estão envolvidos no processo educacional, sejam deficientes ou não, serão beneficiados nesta ação.

As **barreiras de infraestrutura, arquitetônica e/ou a “pseudoacessibilidade”** foram descritas por Castro (2011) como sendo tentativas insuficientes de remover os obstáculos arquitetônicos, por exemplo, aquelas reformas de prédios tombados, os quais não podem ter suas estruturas físicas totalmente modificadas ou apenas a transformação parcial dos espaços físicos. Restam, neste último caso, espaços organizados de forma equivocada e insuficientes, os quais obstruem e prejudicam o direito de ir e vir das pessoas com deficiências, seu contato

com as demais pessoas, provocando necessidade de mais auxílio para adentrar os espaços que poderiam ser acessados com independência.

Se configuram como exemplos desse tipo de barreira, as rampas com dimensões erradas (altura, ângulo, largura); ausência de corrimãos; ausência de elevadores; pisos táteis que esbarram em objetos de grande porte (como árvores, bebedouros); barras de apoio, pias e papeleiras em alturas ou distâncias erradas; extintores de incêndio em área de circulação que dificulta o deslocamento de pessoas cegas; ausência de sinalização adequada nos espaços de livre circulação; estacionamento acessível; balcões de atendimento e guichês acessíveis; e outros (BRASIL, 2016).

As **barreiras atitudinais** são representadas pelo desconhecimento ou não reconhecimento das capacidades das pessoas com deficiências e, conseqüente, julgamento daquilo que são ou não capazes de realizar. No que concerne as atitudes dos professores em relação aos estudantes público da educação especial, Castro (2011) revela que as barreiras atitudinais se relacionam à desvalorização do potencial do aluno devido ao pouco conhecimento sobre as deficiências dos mesmos e das possibilidades em termos de estratégias didático-avaliativas a serem utilizadas.

Outras formas que podem caracterizar as barreiras atitudinais são: o desrespeito aos espaços destinados às pessoas com deficiências em auditórios ou salas de aula; ocupação ou obstrução de vagas e espaços de desembarque em estacionamentos; ocupação de banheiros acessíveis; o desconhecimento sobre as deficiências e o ideário preconceituoso generalizado sobre elas; a colocação de objetos nos locais pelos quais as pessoas com deficiências se deslocam; desvalorização da capacidade intelectual e cognitiva dos estudantes; indiferença ou desconsideração quanto a existência do estudante nos espaços acadêmicos ou considerando sua existência, mas negligenciando as modificações necessárias pela invisibilidade de suas necessidades acadêmicas, entre outros aspectos. Sobre este último ponto, as barreiras também se mostram no **pseudotratamento igualitário** em sala de aula, desta forma, desconsiderando as necessidades dos alunos, negando, inclusive, a adequação de metodologias e de recursos didáticos (MUCCINI, 2015; FERNANDES, 2015; RIBEIRO, 2016; BORGMANN, 2016).

O **preconceito** também se caracteriza como uma importante barreira a ser vencida na educação superior, tendo em vista que é uma construção social que se interpõe entre os relacionamentos, impedindo o contato mais amplo com o que vem da parte das diferenças. O preconceito, segundo Ferrari e Sekkel (2017), pode produzir uma falsa generalização que provoca um distanciamento do que vem do diferente, do externo. Compreendido como uma

manifestação individual, mas que reverbera no contexto social maior, é importante que este tema seja trabalhado dentro e fora de sala de aula para que as relações aluno-aluno, aluno-professor, aluno-demais servidores, sejam mais respeitosas, acolhedoras, compreensivas e transformadoras. Para tanto, as autoras acima revelam que a formação docente para a inclusão pode contribuir para a diminuição desses comportamentos no contexto universitário, porque pode promover a reflexão e a consequente contribuição para mudança das práticas excludentes.

Para Amaral (1995), o preconceito não se revela apenas quando se reduz a características negativas, quando por exemplo, subvaloriza o potencial de alguém. As atitudes de paternalismo, superproteção, o fazer pelo outro, revelam a incapacidade de acreditar que a pessoa com deficiência pode realizar determinadas atividades antes que possa dar a ela a oportunidade de tentar fazê-las. Apesar do componente negativo do preconceito, Chaves (2012) afirma que existe associação com o sentimento de rejeição, angústia, tristeza, mas também pode funcionar como elemento impulsionador para a superação das dificuldades, assim como para elevar a capacidade de resiliência do estudante com deficiência na educação superior.

No que diz respeito às **barreiras à inclusão digital**, vê-se que o mundo moderno já exige que os recursos digitais sejam dominados pelos estudantes. Os próprios estudantes com deficiências têm sua aprendizagem beneficiada pelo uso de recursos digitais como meio de acessar o conhecimento e, até mesmo, de estabelecer comunicação, como aqueles que utilizam de *softwares* leitores, tecnologias como modos digitais de acessibilidade com recursos de voz, aplicativos tradutores da língua brasileira de sinais, aplicativos que favorecem o deslocamento de pessoas cegas, entre outros. De acordo com Ferreira de Faria et al., (2021), a pandemia causada pela Covid-19 acentuou essa necessidade de uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a conectividade com a internet, agravando, inclusive, o vácuo estrutural existente entre os que podem ter acesso e os que não podem.

Longe de conseguir enumerar e discutir todas as barreiras e desafios que se apresentam para a inclusão, de forma geral, a **acessibilidade** na educação superior é o grande desafio. Entende-se que a acessibilidade não se resume aos aspectos estruturais e de infraestrutura que cooperam para a liberdade de ir e vir das pessoas com deficiências nos espaços físicos dos locais por onde se deslocam, como o alargamento de portas, construção de rampas, pisos táteis, mapas em alto-relevo, placas em braile, e outros. A acessibilidade é algo mais amplo, na medida em que contempla aspectos como acessibilidade atitudinal, comunicacional, digital, nos transportes, acessibilidade pedagógica. É, portanto, extrapolar as

dimensões arquitetônicas e envolver a abrangência de campos pedagógicos, avaliativos, de práticas educativas e metodológicas (BRASIL, 2013). No que diz respeito a esfera pública de educação superior, a acessibilidade é Lei e deve ser cumprida, é um direito dos sujeitos para os quais se destina (LUSTOSA; RIBEIRO, 2020). Conforme citam os Referenciais de Acessibilidade no Ensino Superior (BRASIL, 2013, p. 4):

Dotar as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade é materializar os princípios da inclusão educacional que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes.

A partir do exposto, pode-se concluir que a Acessibilidade é um desafio notável na realidade da educação superior. Sem a disponibilidade dos recursos e serviços de acessibilidade é inviável dizer que se pretende ou se faz uma universidade inclusiva.

Com intuito de estabelecer contexto promotor de acessibilidade, para a garantia de acesso e permanência, contribuir para a diminuição de preconceitos e das barreiras que impedem o pleno desenvolvimento do estudante com deficiência na universidade, além de trabalhar a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiências, através do Programa Incluir, os Núcleos de Acessibilidade foram fomentados nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014).

Um dos desafios à atuação dos núcleos de acessibilidade é a necessidade de melhorar o processo de identificação dos discentes público da educação especial que ainda não encontra consenso nas universidades, acentuando a necessidade de um sistema que integre as informações das matrículas e demais dados dos estudantes com o fim último de proporcionar condições de ações que fortaleçam seu sucesso acadêmico (ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

É possível encontrar elementos que denotem que o número de estudantes público da educação especial carrega subnotificação visto que a maioria dos sistemas censitários que buscam mensurar este quantitativo não é fidedigno por alguns motivos, como: a autodeclaração e a dificuldade de seu acompanhamento, o pouco conhecimento que se tem sobre o conceito de deficiência, o ocultamento da informação da deficiência e as consequências advindas deste ato e o conseqüente enfraquecimento da cultura inclusiva. Cabral e Santos (2017; p. 109) discutem sobre isso:

a)predomina, ainda, uma inércia política e cultural na qual a instituição tende a acompanhar, de maneira específica e prioritária, os estudantes que se autodeclararam, sobretudo no momento de suas matrículas, como tendo algum tipo de necessidade

educacional especial; b) o processo de autodeclaração ainda dá espaço a possíveis equívocos, talvez pelo desconhecimento da diferenciação entre deficiência (ex.: deficiência visual) e alguma disfunção corrigível (ex.: miopia), tanto por parte dos agentes e instrumentos institucionais, quanto pelos próprios estudantes; c) quando uma instituição considera somente as autodeclarações, ela pode fazer sucumbir ao fracasso aqueles estudantes com necessidades específicas e que, por ocultarem suas condições, tendem a vivenciar ao longo de sua trajetória situações de preconceito, abandono institucional e discriminação negativa entre seus pares; d) os estudantes que optam por não se autodeclararem, além de tender a não usufruírem de apoios específicos oferecidos pela instituição, podem contribuir com o enfraquecimento de um movimento político de seus pares que buscam por fomentar uma cultura institucional mais inclusiva, tangenciando ou não possíveis políticas de ações afirmativas.

Quando se leva em consideração somente a autodeclaração e não os documentos comprobatórios, por exemplo, através de laudos médicos e relatórios de equipe multidisciplinar de acompanhamento da condição do estudante ao longo da vida ou em algum momento dela, esse contexto pode ser um elemento complicador na compilação do quantitativo.

Os possíveis equívocos da sub ou hipernotificação podem ser implicados por variáveis decorrentes do desconhecimento sobre a deficiência fazendo com que o estudante se declare em uma categoria que não condiz com a realidade. Do contrário, a não declaração poderá levar ao desamparo de direitos e políticas institucionais inclusivas traduzidos em auxílios específicos dos setores responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes público da educação especial; a não realização de atividades relacionadas à adaptação, flexibilização e diferenciação do currículo; a discriminação por parte dos pares acadêmicos; e em última instância, a diminuição da força dos movimentos de luta por uma cultura mais inclusiva no contexto universitário.

Considerando os desafios e as barreiras expostas anteriormente, uma figura importante surge neste cenário de fortalecimento de práticas educativas inclusivas na educação superior: os tutores entre pares – descritos na seção a seguir.

3 A TUTORIA ENTRE PARES NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção tem alguns objetivos específicos que delineiam o que será descrito adiante: a) conceituar e referenciar historicamente os diferentes tipos de tutoria; b) conhecer a tutoria entre pares e seus objetivos; c) refletir sobre os benefícios e os riscos da tutoria entre pares para a inclusão do público da educação especial e do próprio tutor; c) apresentar as experiências de IPES brasileiras com a tutoria entre pares.

3.1 Breve evolução da tutoria

O sistema tutorial existe desde a antiguidade e persiste até os dias atuais, inclusive, se estendendo a diferentes setores da educação, como a educação especial, por exemplo (ALESKSANDROVNA et al., 2015; DUPAL, et al., 1998; SEABRA; MONTEIRO, 2009; TOPPING, 2000; ORLANDO, 2010; MENDES, 2010; COLETA; FERNANDES, 2017).

No início da civilização, os pais foram os primeiros tutores – de seus próprios filhos - que se tem conhecimento. Eles transmitiam a cultura, os valores, as crenças, leis, e o conhecimento era transmitido oralmente através da família. Na medida em que os pais consideraram que não tinham competências exigidas para o desenvolvimento de algumas habilidades requeridas pela sociedade, delegaram esse papel a tutores com o intuito de que estes servissem como modelo e fornecessem orientação quanto à formação física, intelectual, conduta moral e cívica (GORDON; GORDON, 1990 apud SEMIÃO, 2009).

Na antiguidade, para os povos mais primitivos, os líderes religiosos transferiam conhecimentos de vida e cultura para seus tutorados. Com o advento da escrita e a transição da sociedade tribal para a civilização, a tutoria relacionava-se com o sacerdócio. Na Grécia antiga, a relação de tutoria acontecia de forma individual focada no ensino do patriotismo, honestidade, honra, domínio próprio e justiça. Já na sociedade Romana, a educação era de responsabilidade da família e depois da escola (GEIB et al., 2007).

Para Proskurovskaya (2004 apud ALESKSANDROVNA et al. (2015), a tutoria teve início na antiga Esparta, quando então, os meninos deixavam suas famílias e eram acolhidos em campos e supervisionados por tutores com o objetivo de se tornarem guerreiros e desenvolverem a força de vontade.

Os filósofos Sócrates e Platão, na antiguidade clássica, são conhecidos como os fundadores da tutoria ao se utilizarem da mesma para o processo de construção da

aprendizagem e do conhecimento. Sócrates adotava o método denominado Maiêutica para levar o outro a construir seu próprio conhecimento por meio do diálogo. Platão se utilizava do mesmo sistema de ensino apresentado aos seus seguidores problemas que pudessem ser resolvidos de forma crítica (SEMIÃO, 2009).

O filósofo grego Aristóteles, que foi tutorado por Proxênio, em Atenas, e tutor de Alexandre, o Grande, na Macedônia, se utilizava do modelo de tutoria para educar seus discípulos (SEMIÃO, 2009). Já os romanos empregavam o sistema tutorial no ensino da leitura e da escrita; os jesuítas também faziam uso do modelo como forma de reduzir custos no ensino de crianças (FERNANDES; COSTA, 2015).

Na Roma antiga, foram identificados três tipos de tutores domésticos: a) a “ama” – era responsável por acompanhar a criança até os três anos de idade; b) o “*pedagogue*” – era um escravo grego responsável por ser um modelo intelectual moral, ensinador das virtudes romanas e das primeiras letras às crianças; c) o mesmo “*pedagogue*” – era responsável pela segurança da criança de 7 anos, que estava na escola primária, o *ludus*, e cuidava de supervisionar o trabalho do professor (GORDON; GORDON, 1990 apud SEMIÃO, 2009).

Na Idade Média, enquanto a Igreja Católica detinha o poder nas diversas esferas sociais, políticas e econômicas, o ensino acontecia nas escolas monacais – mosteiros – e era destinado ao clero e a nobreza, enfocando, sobretudo, questões religiosas. Foi na Idade Média que o papel do tutor teve expansão, principalmente por conta da criação do *New College* de Oxford, considerado o berço do sistema tutorial no século XII. No *New College* os alunos veteranos eram chamados de “*seniors*” e tinham a responsabilidade pelos comportamentos acadêmicos, a guarda da fé religiosa e dos valores morais dos “*juniors*”, os mais novos. Posteriormente, o sistema se desenvolveu também na Universidade de Cambridge no século XIII (SEMIÃO, 2009; PROSKUROVSKAYA apud ALESKSANDROVNA et al., 2015). Para Barbagira e Fedorova (1979 apud ALESKSANDROVNA et al, 2015), o sistema de tutoria tornou-se parte do sistema universitário britânico de forma oficial no século XVI.

Segundo Barbagira (1979 apud ALESKSANDROVNA et al., 2015, p. 493), o sistema de tutoria apresentava as seguintes características: “1) desenvolvimento da trajetória de educação individual, comunicação centrada na pessoa, trabalho regular de 1-2 estudantes com o professor; 2) trabalho de 3 professores com diferentes funções: supervisor, tutor moral e tutor (mais tarde desempenhando o ensino)”⁴ (tradução nossa).

⁴ 1) development of individual education trajectory, person-centred communication, regular work of 1-2 students with a teacher; 2) work of 3 teachers with different functions: supervisor, moral tutor and tutor (latter performs the teaching)

Mais adiante, no século XVI, o termo “tutor” na nomenclatura inglesa surgiu designando os professores que acompanham os alunos do *College* através de um trabalho individual. Diferentemente do tutor inglês, nesse século, a criação da universidade em Portugal, levou ao aparecimento da figura conhecida como “explicador” que era aquele que ensinava em casa os conteúdos ministrados na universidade, visto que os professores eram figuras menos acessíveis, vindos do exterior ou portugueses com formação externa. No século XVII, o trabalho do tutor passou a ser reconhecido não como guardião, mas como responsável pelo ensino das questões educativas e didáticas (SEMIÃO, 2009; ALESKSANDROVNA et al, 2015).

Durante o Renascimento, século XVI, a valorização da tutoria se tornou mais evidente. Os trabalhos publicados neste período apontam para o sistema de tutoria como sendo modelo eficaz de ensino, inclusive diminuindo a presença de professores interessados em ministrar aulas nas universidades, porque o aumento da procura pelos tutores ultrapassava a oferta de seus serviços, fato que contribuiu para que os jovens professores promissores em suas missões desistissem do magistério universitário. No século XVII, à medida que o contexto educativo da época foi-se ampliando para outras áreas, como geografia, mapas, técnicas de navegação, os tutores foram adequando sua atuação construindo materiais educativos que atendessem esta nova demanda (SEMIÃO, 2009).

O Racionalismo traz à tona os conhecimentos científicos e filosóficos, com destaque para as ciências experimentais e os métodos de ensino desorganizados que privilegiavam a aprendizagem enciclopédica e fragmentária, em que as crianças facilmente se dispersavam. O tutor, chamado de monitor, tinha a função de repetir as lições transmitidas pelos mestres e ajudá-los nas dificuldades. O princípio era de que ao ensinar os outros colegas, o tutor estava aprendendo também (SEMIÃO, 2009).

No Iluminismo, Pestalozzi tentou elaborar um método de educação e ensino exclusivamente destinado às escolas elementares. Instituiu o sistema de mentoria como uma forma de buscar os melhores alunos para que pudessem auxiliar outros tendo em vista a falta de condições econômicas porque as escolas eram mantidas por caridade. Mais tarde, esse sistema foi modificado transformando-se em diversas formas de tutoria entre pares (SEMIÃO, 2009).

Tendo em vista que, nos séculos XIX e XX, os modelos de mentoria representavam educação para as camadas mais pobres e que a escola precisava adquirir um molde mais organizado de sua forma de prover a educação como um ato social, o ensino foi colocado como laico, universal e gratuito. A modernização do sistema educativo respingou no

incremento da formação dos professores, levando-os a pensarem métodos educativos ativos que levassem em consideração os interesses dos alunos, tais como os estudos defendidos pelo movimento da Escola Nova, no qual se destacaram Dewey e Montessori (SEMIÃO, 2009).

No século XVIII, o sistema de tutorias nas universidades adquiriu prestígio e no século XIX, com todas as grandes modificações ocorridas nas universidades – perda dos privilégios para a sociedade elitista, clerical e masculina e a entrada das mulheres no corpo discente – a educação mútua estava alicerçada na educação sem mestres ou chefes (GEIB et al., 2007).

Os diferentes modelos de universidades encaravam a tutoria também de forma diferenciada (GEIB et al, 2007):

- a) Modelo Francês: O programa tutorial não foi tão valorizado visto que a educação adotava a concepção napoleônica da universidade com centralização nos interesses do Estado, sem autonomia e investimento na formação humanizada e qualificada através das tutorias;
- b) Modelo Inglês: a tutoria era imprescindível no ensino do homem educado por excelência com vistas à formação moral e a preparação profissional baseada nos princípios de equidade, liberdade, moderação, sabedoria;
- c) Modelo Norte-Americano: de início, a universidade era similar ao modelo inglês de tutoria, com ênfase na formação moral, mas, aos poucos, adotou uma postura pragmática e técnica em que predominava a interação universidade-empresa, de forma que o modelo tutorial foi abandonado, passando a predominar o interesse no desenvolvimento tecnológico;
- d) Modelo alemão: A ênfase desse modelo era a pesquisa vista como promotora da reflexão entre iguais: professor e aluno. Desse modo, a tutoria era um processo de mediação acadêmica em que a formação era humanística e técnico-científica com o intuito de favorecer educação com base nos princípios da igualdade, liberdade e responsabilidade.

Marins (2019, p. 54) afirma que a tutoria, apesar de ter várias designações e faces nos contextos em que foi utilizada, tem como característica sobressalente a flexibilidade, de acordo com o contexto histórico e cultural na qual se desenvolve.

Apesar de a tutoria ter assumido as mais diversas designações e formatos ao longo dos tempos, teve um papel de destaque enquanto estratégia de ensino individual no

qual a flexibilidade é uma das suas características e permite que seja adaptável ao espaço social, econômico, político e cultural de qualquer época.

3.2 Conceituação e caracterização dos diferentes modelos de tutoria com ênfase na tutoria entre pares

O termo “tutor” vem do latim “tutor” e significa aquele que tem tutela sobre alguém, protetor, defensor. De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss o termo é um substantivo masculino e tem os seguintes significados:

Aquele que exerce a tutela, sendo legalmente responsável por quem não atingiu a maioridade (no Brasil, 18 anos).
 Aquele que defende; quem protege alguém; protetor.
 Aluno que recebe a incumbência de auxiliar outros alunos.
 [Botânica] Vara ou estaca utilizada para dar suporte a uma planta de caule frágil.

Conforme verificado, tutoria é um termo polissêmico e depende muito do contexto para ser definido. Seabra e Monteiro (2009, p. 1) analisaram a definição do tutor enquanto agente protetor e do tutor enquanto agente educacional e definem os termos assim:

[...] a palavra tutor se refere ao indivíduo legalmente encarregado de ser seu protetor e defensor, num conceito ligado a processos de justiça; o termo *mentoring* (mentor) é aquela pessoa que guia, ensina ou aconselha e aparece mais ligado a uma perspectiva educacional.

Apesar da diferenciação etimológica, o que se observa é que o termo “tutoria” vem sendo aplicado no campo educacional em referência ao suporte oferecido ao estudante que enfrenta desafios em sua vida acadêmica e se faz necessária em diferentes contextos: tarefas, estratégias de estudo, aprendizagem de conteúdos ministrados em sala de aula, desenvolvimento de pré-requisitos para a aprendizagem de conceitos-chave, promoção de reforço do conhecimento através de propostas e desenvolvimento de atividades acadêmicas, manutenção e fomento de ambiente de comunicação entre estudantes e docentes; elaboração de trabalhos acadêmicos; habilidades sociais e de comunicação; adaptação à vida acadêmica através do conhecimento da vida universitária, do ambiente social e administrativo da instituição; (RESTREPO et. al., 2006; SIMÃO et. al., 2008; COLLAZO; HERNANDES, SEOANE, 2014; FIOR, 2017; COLETA; FERNANDES, 2017).

Historicamente, a prática da tutoria no contexto educacional foi realizada por uma variedade de pessoas, não somente professores. Pôde ser concretizada por pais ou outros adultos, alunos, irmãos, os quais se comprometeram em ajudar e apoiar a aprendizagem de

outros de forma interativa, sistemática e significativa. Interativa porque tinha a característica de acontecer entre pares, ou seja, entre iguais, envolvendo minimamente uma dupla de pessoas; sistemática porque exigia organização, estrutura, treinamento e cuidado; e significativa por fazer sentido no contexto da aprendizagem do tutorado. Com essas características, seus benefícios destacam-se para além daqueles apresentados apenas aos alunos tutorados – que são aqueles que se beneficiam da tutoria – como também aos próprios tutores (TOPPING, 2000, p. 6).

Tutoria pode ser definida como um processo em que pessoas, não necessariamente professores, ajudam e apoiam a aprendizagem de outras de uma forma interactiva, sistemática e significativa. É utilizada com mais frequência numa base de um para um, ou seja, entre pares. Os tutores podem ser pais, encarregados de educação, irmãos e irmãs, outros membros da família, colegas e vários tipos de voluntários. Até mesmo crianças de cinco anos aprendem a ser tutores eficazes. Qualquer pessoa pode ser um tutor – qualquer indivíduo pode ajudar outro nalguma coisa. Muitas vezes, ao ajudar os outros a aprender, os próprios tutores, aprendem [...]

[...] A tutoria pode ser eficaz de diferentes maneiras para diversos pares. Comparada com o ensino formal, ela pode permitir: mais prática; mais actividade e variedade; mais ajuda individualizada; maior questionamento; vocabulário mais simples; mais modelos e demonstração; mais exemplos relevantes; uma maior resolução de mal-entendidos; mais incitamento e auto-correcção; mais frequente feedback e elogio; mais oportunidades de generalizar; mais reflexão acerca da aprendizagem (metacognição); e mais auto-regulação e tomada a seu cargo do próprio processo de aprendizagem.

Ressalta-se que numa perspectiva mais ampla e histórica, a tutoria pode ser desenvolvida por qualquer pessoa, até mesmo um familiar. Entretanto, do ponto de vista que está sendo abordado nesta pesquisa, especificamente, envolve um trabalho com um tutor (que é um par acadêmico) para promover suas habilidades e competências. Assim sendo, nesta forma de tutoria exige-se uma abordagem mais específica com o tutor, de forma organizada e monitorada.

Para Gatti e Blary (2018 apud MARINS, 2019), a tutoria acontece quando um estudante ajuda, acompanha e cuida de outro aluno. Para Hoot, Walker e Sahni (2012), o tutor é, geralmente, um aluno com desempenho mais elevado na turma que é colocado para trabalhar com outro com desempenho mais baixo a fim de auxiliá-lo em suas dificuldades com conceitos acadêmicos e comportamentais. Estevam et al. (2018) corroboram com o autor anterior ao afirmar que na tutoria o aluno veterano, avançado no curso, instrui o recém-ingresso (calouro).

Para Topping (2000), a tutoria é vista como uma estratégia eficaz em que um colega se organiza para contribuir com a aprendizagem de outro, gerando um clima de motivação pelo envolvimento do outro par. Collazo, Hernandez e Seloane (2014) afirmam que a tutoria é

vista como ação de orientação e acompanhamento do estudante universitário nas questões empreendidas pela universidade quanto às problemáticas de rendimento acadêmico e interação social.

A tutoria entre pares é compreendida, de modo geral, como um modelo de ensino em que os estudantes se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem dos conteúdos de cunho acadêmico (FRISON, 2013). Estes pares funcionam como uma espécie de “professor” em que o contato face-a-face com outro estudante possibilita executar instruções, práticas, repetições e esclarecimentos de conceitos-chave das disciplinas acadêmicas, auxiliando na criação de condições estratégicas de permanência no nível educacional, incorporando não somente desafios de cunho acadêmico, mas também as dificuldades afetivas e sociais (FERNANDES; COSTA, 2015; FIOR, 2017; TOPPING, 2000).

Entre as **principais finalidades da tutoria** destacam-se: orientação pessoal, acadêmica e profissional. A primeira está relacionada ao suporte quanto a adaptação, tomada de decisões, autoconhecimento. A segunda relaciona-se com as questões educativas, hábitos de estudos e dinâmica no contexto de aprendizagem. A terceira pretende auxiliar o estudante em suas escolhas profissionais baseadas em características próprias de sua personalidade, interesses, aptidões e habilidades (ARGUIS, 2002; COLLAZO; HERNANDEZ; SEOANE, 2014).

Nas palavras de Topping (2005), a **ação tutorial** segue **alguns critérios** de acordo com as situações. Quando relacionada ao conteúdo curricular, pode acontecer em todas as disciplinas. No que diz respeito ao formato de contato, é possível haver um tutor para um grupo de alunos, mas é mais eficaz quando a relação acontece de um para um. Quando se refere às séries, a tutoria pode ocorrer em séries e idades parecidas ou diferentes séries e idades distintas também. Quanto às habilidades a serem trabalhadas, podem ser as acadêmicas, por exemplo, já planejadas em ambientes externos à interação. Com relação ao tempo, pode ser na hora da aula ou em outro horário, de forma combinada com o tutorado. Quanto às características do tutor e do tutorado, aquele pode ser mais adiantado na série ou não, e este pode ter alguma dificuldade ou deficiência. E quanto aos objetivos, os que mais predominam são os acadêmicos, de autoconceito, intelectuais, atitudinais e afetivos. Entretanto, o estudo de Estevam et. al, (2018) lembra sobre os benefícios de os encontros serem semanais, com curta duração e individualizados que, inclusive, podem ocorrer de modo virtual.

Destaca-se que o trabalho dos tutores deve ser uma iniciativa institucional cujo maior objetivo é auxiliar na aprendizagem dos estudantes e favorecer sua permanência no nível

educacional em que estes se encontram. Para isso, eles podem contar, geralmente, com a presença de professores que possam capacitá-los na teoria e na prática para a execução dessa função (RUBIO ROSAS, 2011; FIOR, 2017). Acredita-se que o sucesso da tutoria é garantido a partir do treinamento dos tutores (LIPSKY, 2011; FRISON, 2013).

Especificamente no contexto universitário, para Simão et al. (2008), a tutoria possui algumas características que são comuns:

a) promover e facilitar o desenvolvimento integral do estudante, desde a dimensão intelectual, até a afetiva, a social e a pessoal.

b) é uma ação personalizada da educação universitária em que os estudantes conseguem se planejar e desenvolver sua trajetória acadêmica a partir do acompanhamento individualizado com vistas a construção e amadurecimento dos conhecimentos e atitudes;

c) a tutoria permite que o aluno tenha conhecimentos dos serviços prestados pela universidade garantindo, assim, o uso adequado deles.

Nessa perspectiva, o tutor não é encarregado de apenas auxiliar o estudante nas questões acadêmicas e no processo de aprendizagem. Seu trabalho envolve mais do que isso, a assistência integral aos estudantes traz consigo a responsabilidade de estar próximo do tutorado também em assuntos pessoais e interpessoais, afetivos, emocionais e sociais. Os tutores podem ajudar os estudantes tutorados a projetarem suas expectativas e objetivos futuros para a trajetória acadêmica e profissional a partir do amadurecimento de seus conhecimentos e de suas atitudes. Sendo um veterano na educação superior, constitui-se ainda como sua função, apresentar o universo acadêmico ao tutorado, mostrando os setores universitários, bem como as formas de acesso e uso de determinados serviços. A tutoria entre pares se apresenta como uma importante ferramenta de orientação e apoio aos tutorados contribuindo, inclusive, para a diminuição das taxas de abandono e insucesso no ensino superior (SEABRA; MONTEIRO, 2009; GRÁCIO; CHALETA, 2011, RUBIO ROSAS, 2011; COLLAZO; HERNANDEZ; SEOANE, 2014).

Na universidade, a tutoria apresenta amplitude de características e modelos e cada um trabalha no processo de adaptação ao seu modo, atingindo objetivos e resultados específicos e definidos e potencializando a aprendizagem dos estudantes (SEABRA; MONTEIRO, 2009; FRISON, 2013). Nesse contexto, Boronat Mundinia, Ruiz e Pombo (2005) citam algumas **dimensões de tutoria**:

a) Tutoria legal ou administrativa: prescrita na legislação de algumas universidades como vinda da ordem administrativa;

b) Tutoria docente ou curricular: diz respeito ao conteúdo e aos programas das grades curriculares das disciplinas;

c) Tutoria acadêmica ou formativa: correspondente ao auxílio ao estudante nas disciplinas acadêmicas para que ele desenvolva a aprendizagem de forma autônoma e com criatividade;

d) Tutoria personalizada: o professor fornece apoio tanto ao estudante quanto ao futuro profissional no que diz respeito ao seu desenvolvimento formativo;

e) Tutoria em período de práticas: tradicionais em alguns cursos, como medicina e enfermagem, em que existem professores que ensinam e os tutores que são responsáveis pelas práticas;

f) Tutoria à distância: referente aos cursos à distância;

g) Tutoria como atenção à diversidade: devido às diferentes culturas, características pessoais, fenômenos sociais e econômicos que trazem uma diversificação de pessoas e aprendizagens ao contexto universitário;

h) Tutoria entre pares/iguais (*peer tutoring*): os mentores funcionam como intermediários de alunos que ficam sob sua responsabilidade.

Entre as **funções gerais** que o tutor entre pares deve desempenhar na universidade, sobretudo com os novos ingressantes, destacam-se (RUBIO ROSAS, 2011; p. 7):

- 1) Estabelecer um marco global de atuação que corresponda às necessidades emergentes dos estudantes.
 - 2) Melhorar as relações e a comunicação entre os diversos grupos da comunidade universitária.
 - 3) Fomentar as relações pessoais entre estudantes a fim de criar nos estudantes um sentimento de comunidade.
 - 4) Proporcionar aos estudantes estímulos para o desenvolvimento da reflexão e diálogo, a autonomia e a crítica no âmbito acadêmico, assim como estratégias e recursos para a aprendizagem, tais como aprendizagem autônoma, a participação na instituição e a exploração de recursos formativos extracurriculares.
 - 5) Apoiar e orientar o estudante em seu processo de formação integral.
 - 6) Identificar as dificuldades que se apresentam nos estudos e analisar as possíveis soluções.
- (Tradução nossa)⁵

Segundo a autora, os estudantes que ingressam na universidade se sentem deslocados e por vezes, sozinhos. Os tutores auxiliam-nos no conhecimento dos setores e seu

⁵ 1) Establecer un marco global de actuación que corresponda a las necesidades emergentes de los estudiantes. 2) Mejorar las relaciones y la comunicación entre los diversos grupos de la comunidad universitaria. 3) Fomentar las relaciones personales entre estudiantes a fin de crear en los estudiantes un sentimiento de "Comunidad". 4) Proporcionar a los estudiantes estímulos para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico, así como, estrategias y recursos para el aprendizaje, tales como el aprendizaje autónomo, la participación en la institución y la explotación de recursos formativos extracurriculares. 5) Apoyar y orientar al estudiantado en su proceso de formación integral. 6) Identificar las dificultades que se presentan en los estudios y analizar las posibles soluciones.

funcionamento, bem como favorecem condições de socialização e auxílio com os conteúdos das disciplinas. A tutoria entre pares preocupa-se com o desenvolvimento integral do estudante que ingressa na universidade, auxiliando, inclusive, na autonomia da aprendizagem, que é um dos principais objetivos da educação superior: que o aluno regule suas formas de aprender e se torne independente, buscando estudar para além do que é ministrado em sala de aula.

Lipsky (2011) define os tutores como “educadores de pares⁶” (*peer educators*), tutores que lideram instruções suplementares, também chamados de mentores acadêmicos e estudantes semelhantes que promovem suporte acadêmico e aprimoramento no ensino superior. Seu maior papel é guiar os estudantes da aprendizagem infantil e dependente que eles tinham nos níveis básicos de ensino a uma aprendizagem mais adulta e independente, característica da educação superior.

Os tutores têm a responsabilidade de prestar assistência aos estudantes tutorados nas áreas de aprendizagem em que eles têm dificuldade e, para isso, utilizam-se de técnicas que os ajudam a lembrar e aprender conteúdos mais difíceis. Apesar disso, não são vistos como *experts* ou como substitutos dos professores. Os benefícios desta atuação não acontecem apenas para os tutorandos, os tutores também se beneficiam, uma vez que através de seu trabalho eles obterão habilidades acadêmicas e recompensas em sua carreira, melhoria nas habilidades de resolver questões complexas, aprimoramento na tomada de decisões e na resolução de problemas diversos (LIPSKY, 2011). Mesmo com as divergências estruturais entre os programas que se utilizam da tutoria algumas características são comuns: trabalhar na adaptação do tutorando; os tutores, geralmente têm maior experiência em alguma atividade específica para que consigam acompanhar os tutorandos (CARDOZO-ORTIZ, 2011; ESTEVAM et. al., 2018).

Entre os **benefícios** observados na tutoria entre pares para os tutores e tutorados estão: a elevação da motivação dos tutorados para as questões acadêmicas; maior engajamento nas atividades promovidas pela instituição (CUNHA; CARRILHO, 2005; DINIZ; ALMEIDA, 2006; ESTEVAM et al, 2018); melhor adaptação social; diminuição da taxa de evasão de estudantes ingressantes (GRÁCIO; CHALETA, 2011; ESTEVAM et al., 2018); melhora da autoestima e satisfação pessoal (RUBIO ROSAS, 2009); resgate dos propósitos de colaboração e cooperação auxiliando no aprendizado de novas estratégias de estudo (FIOR,

⁶ Termo utilizado para Tutores entre Pares aqui neste trabalho de tese. Ressalta-se que o termo “educador de pares” será sempre utilizado neste texto quando a referência for Lipsky porque é assim que o termo é traduzido neste material.

2017); programa com poucos gastos financeiros e de fácil utilização que auxilia na melhoria autoestima dos estudantes com baixo desempenho, seja social ou acadêmico (FERNANDES; COSTA, 2015); colaboração mútua na aprendizagem entre tutor e tutorado, aumentando sentimentos de companheirismo e de pertencimento ao grupo de estudantes (SCHULLER et al., 2016).

Além do que já foi exposto sobre os benefícios da tutoria para quem dela se beneficia diretamente, o tutorado, alguns autores apontam os benefícios da tutoria entre pares para ambos, tutores e tutorados e para o tutor, individualmente: o trabalho entre pares melhora a qualidade universitária na medida em que se estabelece a criação de vínculos e fortalece a relação social entre os pares contribuindo para o desenvolvimento social e cognitivo, diminuindo as tensões que, muitas vezes, constituem barreiras para a aprendizagem. O depoimento de alguns estudantes na pesquisa realizada por essa autora é que “é mais fácil que aprendamos com um igual, pois se tem maior facilidade de expressar o que cada um conhece e sente”⁷ (tradução nossa) (CARDOZO-ORTIZ, 2011, p. 318). A potencialização da aprendizagem pela igualdade de condição par-par, a oportunidade de trabalhar juntos com e pelo aluno, o respeito, a tolerância e a colaboração ajudam no processo de aprendizagem (ESTEVAM et. al., 2018).

Para o **tutor**, estão o aprofundamento ou melhor domínio do conteúdo trabalhado pelo professor para “ensinar” ao tutorado, desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação (ouvir, explicar, resumir, questionar), consciências de suas próprias lacunas no conhecimento e reconhecimento das do tutorado. Os estudantes tutores se comprometem com sua própria formação e com a de seus companheiros, contribuindo para a diminuição dos índices de evasão universitária (CUNHA; CARRILHO, 2005; CARDOZO-ORTIZ, 2011).

Apesar dos benefícios, os estudos indicam que o papel do tutor, quando não estabelecido corretamente, pode levar a conflitos quanto ao discernimento sobre os papéis. O estudo de Covin e Ashman (2010) afirma que os mentores têm perspectivas diferentes quanto à sua função, que vai desde o treinador de aprendizagem até mesmo o “amigo de confiança” ou o “defensor do aluno”. Tal confusão pode tornar a relação tutor-tutorado disfuncional e é necessário que as funções e os papéis sejam bem esclarecidos e estipulados para que ambas as partes não se compreendam equivocadamente.

⁷ “es más fácil que aprendamos con un igual, pues se tiene mayor facilidad de expresar lo que cada uno conoce y siente

Quais são os principais riscos dessa relação? Fatores como: o desejo pessoal de ser um ótimo tutor durante todo o tempo pode implicar no medo da rejeição ou não aceitação; o tutor ter uma ligação emocional com o tutorado; permitir que o tutorado se torne muito dependente do tutor ou o inverso, assemelhando-se ao serviço de uma “babá” ou uma “muleta”; tutor incomodando o tutorado; tutorados preocupados se os mentores estão executando corretamente seus papéis; favoritismo (COVIN; ASHMAN, 2010).

O medo da rejeição ou não aceitação pode ser evidenciado em contextos nos quais o tutorado mostra-se insatisfeito com algo dito ou feito pelo tutor, ou em situações em que este último não se comportou da forma esperada por aquele. Na possibilidade de trocar de tutor, o tutorado pode utilizar-se disso para experimentar novas vivências com outros colegas e até como mecanismo de “ameaças” ou “punições”. Pode acontecer que o estudante auxiliado desenvolva sentimentos outros que não os da relação acadêmica e isso pode prejudicar a atuação de ambos: relacionamentos íntimos, sentimento de posse de ambas as partes, sentir-se no direito de opinar sobre o que um ou outro faz em seu tempo fora dos estudos em dupla, entrar nas relações pessoais de um ou outro, usar o tutor como instrumento de execução das tarefas que deveriam ser do tutorado, todos esses se constituem como elementos que podem mudar o rumo da relação que se espera entre o tutor e o estudante que este auxilia.

Pode acontecer ainda que o sentimento de paternalismo, compaixão, o cuidado excessivo e/ou superproteção, atravessem essa relação. O tutor, ao invés de ser aquele que “abre portas acessíveis” para que o estudante passe por elas de forma mais independente possível, faz o contrário: abra as portas e ainda atravesse o estudante, sendo que sem essa ajuda não é possível passar. A metáfora mostra o que acontece, muitas vezes, no contexto universitário: o estudante com deficiência está sempre acompanhado de seu tutor, precisando dele para algo. Vistos como figuras indissociáveis, um funciona como “muleta” para o outro, quando um é visto, o outro inevitavelmente é solicitado. O quadro 2 apresenta um resumo dos riscos e benefícios da tutoria entre pares para os envolvidos.

Quadro 2 - Benefícios e riscos da tutoria entre pares aos envolvidos

TUTORES	TUTORADOS
BENEFÍCIOS	
Desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação	Recebimento de orientação e apoio quanto à dinâmica da universidade
Desenvolvimento da capacidade de resolver questões complexas	Diminuição das taxas de abandono e insucesso nos estudos
Aprimoramento nas tomadas de decisões	Desenvolvimento de autonomia na aprendizagem
Oportunidade de trabalhar com e pelo outro	Elevação da motivação para questões acadêmicas
Diferencial na carreira futura	Maior engajamento nas atividades promovidas pela instituição
Colaboração mútua na aprendizagem	Melhoria no desenvolvimento social, acadêmico e cognitivo
Busca pela melhoria de domínio dos conteúdos trabalhados	Melhoria na autoestima e satisfação pessoal
Reconhecimento das próprias lacunas no conhecimento e das do colega tutorado	Aprendizagem de novas estratégias de estudo
	Aumento do sentimento de pertencimento ao grupo e de companheirismo
RISCOS	
Serem vistos como <i>experts</i>	Expectativas equivocadas quanto à função do tutor
Serem vistos como substitutos dos professores	Tornar-se dependente do tutor
Expectativas equivocadas quanto à sua própria função: “amigo de confiança”, “defensor do aluno”	Desenvolver sentimentos amorosos pelo tutor
Medo da rejeição ou não aceitação	Querer controlar a vida do tutor em detrimento das próprias necessidades do tutorado
Fomentar uma relação de dependência: “muleta”, paternalismo, compaixão, superproteção	

Fonte: Elaboração própria a partir dos estudos de CUNHA; CARRILHO, 2005; DINIZ; ALMEIDA, 2006; SEABRA; MONTEIRO, 2009; CARDOZO-ORTIZ, 2011; GRÁCIO; CHALETA, 2011; LIPSKY, 2011; RUBIO ROSAS, 2011; COLLAZO; HERNANDEZ; SEOANE, 2014; FIOR, 2017; ESTEVAM et al, 2018

No sentido de dirimir as possíveis desvantagens da relação de tutoria, Greenwood (1997) faz menção a três requisitos que precisam ser considerados para a aplicação com sucesso desta estratégia de aprendizagem baseada na cooperação:

- 1) Formação prévia dos estudantes – corresponde ao treinamento do tutor para que ele fique ciente de sua atuação e tenha um mínimo de conhecimentos necessários para a função;
- 2) Controle de qualidade – atividade de supervisão por parte dos professores para avaliar a atuação dos tutores;
- 3) Mudança na concepção tradicional de prática do professor – baseada na ideia de que o professor é o único detentor do conhecimento e que este é transmitido de forma unidirecional e linear.

Para evidenciar um modelo funcional da delimitação de papéis do tutor e em quais áreas específicas ele deve atuar, o quadro a seguir apresenta um modelo criado por Arthur

Chickering (1993 apud Lipsky, 2011) que mostra 7 aspectos do desenvolvimento psicossocial de estudantes universitários com o auxílio dos educadores de pares (tutores). Lembrando que a evolução desses aspectos não é linear e unidirecional, podendo variar quanto à velocidade, direção e quantidade de variáveis.

Ressalta-se que a opção por trazer um quadro como modelo de sistematização do trabalho de tutores de pares, revela a importância de evidenciar os papéis bem delimitados desses atores. Isso não quer dizer que sua função seja cerceada pelas instruções apresentadas, mas apenas que elas funcionam como norteadoras desses papéis. Assim, eles saberão quais habilidades trabalhar com os alunos tutorados e o que podem fazer para implementar, construir, evoluir e auxiliar no desenvolvimento destas.

Quadro 3 - Desenvolvimento dos estudantes e o papel dos educadores por pares (tutores entre pares)

CARACTERÍSTICA DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ESTUDANTE	EXEMPLOS DOS PAPÉIS DO EDUCADOR DE PARES
1. Desenvolvimento intelectual, físico e competência interpessoal	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Envolver cada estudante em suas atividades; ✓ Chamar os estudantes pelo nome e esperar que eles respondam ao chamado; ✓ Serem vistos como “modelos de estudantes”, por isso, passar adiante as recomendações sobre aprendizagem e comportamento de estudo; ✓ Realizar <i>feedback</i> frequente com os estudantes para aumentar sua competência e confiança em seu trabalho.
2. Manejo das emoções	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fornecer segurança; ✓ Incorporar técnicas de redução de ansiedade; ✓ Incentivar os alunos a desenvolver rede apoio de familiares e amigos; ✓ Indicar ao serviço competente da universidade os alunos que se mostrarem deprimidos, ansiosos, zangados, etc.
3. Movendo-se para autonomia e interdependência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fornecer sugestão para que os estudantes tutorados organizem seus próprios grupos de estudo para matérias mais difíceis; ✓ Deixar os alunos perceberem que se espera que eles realizem as atividades de casa e resolvam os problemas antes de seu encontro; ✓ Nos encontros, pedir aos tutorados que busquem respostas para suas questões; ✓ Mostrar aos alunos como monitorar sua própria aprendizagem e desempenho.
4. Desenvolvimento de relações interpessoais maduras	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Em encontros em grupo, pedir aos estudantes que sentem ao lado de pessoas que não conhecem; ✓ Incorporar atividades colaborativas misturando periodicamente os grupos para que trabalhem com diferentes pessoas; ✓ Criar um ambiente acolhedor e confortável nos encontros; ✓ Não tolerar comentários preconceituosos, sexistas, racistas ou outros.
5. Estabelecimento de autoidentidade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar comportamentos e atitudes bem-sucedidos; ✓ Incentivar os estudantes a avaliarem suas fraquezas pessoais e áreas que necessitam ser melhoradas, motivando-os a melhorarem; ✓ Incentivar os alunos a fornecerem exemplos pessoais quando explicarem os conceitos.
6. Propósito de desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabalhar o desenvolvimento de metas com os alunos; ✓ Relacionar os assuntos estudados com os objetivos planejados para a carreira individual.
7. Desenvolvendo integridade	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incorporar atividades que exijam pensamentos de nível superior e habilidades de raciocínio, como defender pontos de vistas e procurar evidências que apoiem uma opinião; ✓ Chamar atenção para a satisfação pessoal vinda da compreensão de um conteúdo; ✓ Direcionar os alunos a avaliarem os encontros em grupo, a produtividade e a contribuição deles.

Fonte: Traduzido de Lipsky (2011; p. 5)

3.3 Tutoria entre pares como estratégia para inclusão em universidades públicas brasileiras

A tutoria entre pares pode ser utilizada como estratégia de aprendizagem para favorecer o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais de estudantes com deficiências. Traz pontos positivos para a permanência e desenvolvimento de habilidades acadêmicas satisfatórias para este público (RAMALHO, 2012) mas, para isso, é de fundamental importância a seleção e a capacitação adequada dos tutores (orientação e acompanhamento técnico de forma contínua e sistematizada) (RAPOSO, 2006).

Fernandes e Costa (2015; p. 54) consideram a escassez de pesquisas sobre a temática da tutoria na educação superior para estudantes com e sem deficiência e vislumbram expectativas para estudos futuros:

Assim, acredita-se que novas pesquisas podem aprimorar e conhecer mais possibilidades para a tutoria de pares direcionada a alunos com deficiência visual, no ensino técnico e superior, como por exemplo: verificar a existência de iniciativas semelhantes em universidades públicas e outros institutos federais, com uma amostra maior de participantes; avaliar os impactos da tutoria no desempenho acadêmico dos tutorados; elaborar e avaliar uma intervenção para sensibilizar alunos sem deficiência sobre a adesão para exercer a atividade de tutoria, no ensino superior; propor e avaliar uma intervenção com foco no treinamento para os tutores exercerem sua função de modo mais eficaz e condizente com as necessidades dos alunos com deficiência visual.

Em pesquisa realizada nos sites institucionais verificou-se que as instituições se utilizam de terminologias diversas para a atuação do que este trabalho de tese vem tratando como tutoria entre pares, como por exemplo, auxiliares e monitores. Considera-se que o termo adequado para o trabalho que estes estudantes realizam é “tutor”. Observou-se que a forma como eles são chamados determina, em parte, como é cobrada sua atuação para com os pares acadêmicos.

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em ação conjunta com a Pró-Reitoria de graduação denomina de **monitores** os estudantes de graduação que acompanham e fornecem apoio aos estudantes com deficiências nesta universidade. As principais atuações dos monitores são: fornecer orientação aos estudantes com deficiência em trabalhos de campo, salas de aula, laboratório, biblioteca e outros contextos relacionados ao ensino e aprendizagem. A seleção do monitor acontece através de edital que especifica os cursos que necessitam de sua atuação, exigindo disponibilidade de 12 horas semanais e apresenta especificações quanto ao semestre do curso

que cada monitor está matriculado. Ele recebe um valor em forma de bolsa de 400,00 (quatrocentos reais) mensais e atua sob a supervisão de um professor responsável (EDITAL 01/2019).

A Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA) juntamente com a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) destina **bolsas de tutoria inclusiva** a estudantes de graduação (tutores) que têm a função de desenvolver habilidades e competências através de atividades acadêmicas e sociais junto aos estudantes público da educação especial (tutorados) acompanhados pela SIA. As bolsas são remuneradas (valor de 400,00), em sua maioria, e algumas voluntárias. O estudante deve cursar a partir do 3º semestre do curso, ter rendimento acadêmico superior a 7,0 e disponibilidade de 12 horas semanais para as atividades, deve demonstrar interesse pela temática da inclusão e afinidade com o tipo de atividade a ser trabalhada. O tutor recebe suporte e orientação especializada da SIA e de professores colaboradores da UFRN (EDITAL 001/2020)

A PROGRAD da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia juntamente com o Núcleo de Políticas de Inclusão (NUPI) denominam **estudantes de apoio à inclusão** - que podem ser bolsistas ou voluntários - aqueles que atuam no suporte à inclusão e acessibilidade no acompanhamento a estudantes com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais específicas ⁸atendidos pelo NUPI. Atuam com carga horária de 10 ou 20 horas semanais e os bolsistas remunerados recebem 250,00 (duzentos e cinquenta reais) ou 500,00 (quinhentos reais), de acordo com a carga horária trabalhada, respectivamente. A orientação e supervisão dos bolsistas ocorre por um servidor do Centro de Ensino no qual atua, escolhido pelo NUPI (EDITAL 02/2021).

O NAI da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) através do Programa de Apoio à Inclusão Qualificada de alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e com altas habilidades e superdotação no Ensino Superior denomina de **tutor acadêmico** ou **bolsistas de ensino** aqueles estudantes matriculados na graduação e que tenham disponibilidade de 20 horas semanais para as atividades de tutoria com remuneração de 400,00 (quatrocentos reais) (EDITAL 03/2021).

A Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) juntamente com o NAI da Universidade Federal do Acre (UFAC) através do Programa de Monitoria e Tutoria para

⁸ Os termos “transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais específicas”, sem alteração das terminologias, foram apresentados conforme o documento institucional (edital) apresentou.

Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação - Promtaed) seleciona estudantes de graduação, os **monitores e tutores**, para auxiliarem o público destinado ao Programa contribuindo para o desenvolvimento e melhoria de seu desenvolvimento acadêmico dos estudantes da educação especial. Os objetivos da bolsa de monitoria e de tutoria são diferenciados. A primeira corresponde à criação de condições através da adaptação de materiais e recursos para acesso aos conteúdos teóricos e práticos e a segunda, ao acompanhamento dos estudantes no reforço acadêmico dos conteúdos estudados, provendo materiais pedagógicos e recursos para aprofundamento e desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à permanência e conclusão do curso pelo estudante público da educação especial.

Cabe aos estudantes selecionados para a bolsa de **monitoria e tutoria de apoio à inclusão** ações como: estimular a responsabilidade, autonomia, cooperação, satisfação em ampliar conhecimentos e empenho nas atividades acadêmicas; promover maior interação entre os estudantes e o ambiente acadêmico; aprofundar os estudos sobre a temática de atuação; aquisição de habilidades para produção e adaptação dos materiais necessários a dar suporte às aulas. Nesta modalidade de bolsa, o estudante deve ter disponibilidade de 20 horas semanais e estar matriculado no mesmo curso do estudante a ser apoiado, com bolsa de tutoria, de 8 horas semanais. As bolsas estão relacionadas às condições de vulnerabilidade socioeconômica dos bolsistas (EDITAL 06/2021).

Na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) seleciona bolsistas para atuação no Programa de Tutoria Pedagógica Específica à Discentes com Deficiência com o objetivo de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desse público em disciplinas específicas de seus cursos, a fim de melhorar seu rendimento nesses componentes curriculares. O **tutor pedagógico** é um estudante de graduação com conhecimentos básicos sobre o componente curricular específico que o estudante com deficiência necessita. Este tutor fica sob orientação e acompanhamento do professor do curso ou da disciplina em que o discente com deficiência está matriculado, juntamente com a equipe do NAIA.

O Programa tem duração de seis meses e o valor da bolsa é de 400,00 mensais, podendo ser prorrogada por até um semestre letivo a depender do desempenho do tutor. Entre seus objetivos estão: oferecer apoio acadêmico aos estudantes público da educação especial; possibilitar ao discente uma formação na perspectiva inclusiva, contribuindo para sua permanência e conclusão no curso com consequente diminuição do tempo médio de

permanência neste, das taxas de evasão e melhoria no desempenho acadêmico. Para tal, o bolsista deve ter disponíveis 20 horas semanais (EDITAL 005/2021).

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) juntamente com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAIRURAL RJ) e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES) selecionam o que chamam de tutores/bolsistas que atuam na contribuição da promoção e execução das ações organizadas, orientadas e planejadas pelo Núcleo a fim de combater a evasão, a retenção e o desligamento dos estudantes público da educação especial. Entre as principais atribuições destinadas ao **tutor/bolsista** – que devem destinar 20 horas semanais à função de tutor tendo como contrapartida a bolsa no valor de R\$ 400,00 durante todo o semestre letivo – estão: prestar atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais; fornecer apoio pedagógico na forma de leitor, escriba, intérprete/tradutor de Libras-Língua Portuguesa (vice-versa); participar da elaboração de material pedagógico e organizar, executar e planejar ações pedagógicas demandadas pelo NAIRURAL RJ (EDITAL 016/2016).

A Diretoria de Acessibilidade (DACES) da Universidade de Brasília (UnB), através do Programa de Tutoria Especial (PTE) seleciona estudantes tutores para atuarem junto aos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas cadastrados na DACES. A **tutoria especial** pode ser realizada na modalidade voluntária ou remunerada, por estudante de graduação ou pós-graduação, e é acompanhada pelo professor da disciplina e a equipe técnica da DACES. Sua criação está aparada na Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Nº10/2007 e tem por objetivo oferecer apoio acadêmico aos estudantes com necessidades educacionais especiais e que estejam inscritos no Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE); promover a inclusão na universidade e oferecer formação acadêmica na perspectiva inclusiva ao estudante da UnB. Os tutores recebem formação destinada a temática da inclusão, deverão estar cursando ou ter cursado a disciplina em que irão atuar e só podem ser tutores de uma disciplina por vez e devem se comprometer com envios de relatórios parciais e gerais à equipe da DACES (SITE INSTITUCIONAL UNB, 2021).

De acordo com a Resolução Nº10/2007, os envolvidos no programa de inclusão têm funções específicas, como por exemplo: a) ao PPNE – planejar ações; treinar, acompanhar tutores, tutorados e professores; prever estratégias de apoio; indicar recursos pedagógicos, institucionais e tecnológicos; articular setores universitários para alternativas à inclusão dos estudantes tutorados; b) aos professores – apresentar no início do semestre o plano de ensino da disciplina e cumprir o cronograma de atividades; participar junto com o PPNE na

busca de alternativas ao aluno; repassar com antecedência material didático e instrumento de avaliação a serem adaptados; acompanhar o desenvolvimento das atividades do estudante e solicitar o tutor sempre que julgar necessário; c) ao tutorado – definir com o professor e o tutor as adaptações necessárias; antecipar os materiais acadêmicos e equipamentos a serem utilizados, entre outras; d) ao tutor especial: submeter-se ao treinamento; cumprir cronograma; responsabilizar-se pelos equipamentos e materiais emprestados pelos professor, PPNE e tutorado; apresentar-se ao PPNE para tirar dúvidas sobre a adaptação do material, e outros.

Já a Universidade Federal de Sergipe (UFS) instituiu o programa de **tutoria inclusiva** de apoio acadêmico a estudantes com necessidades educativas especiais, composto por estudantes, docentes e gestores (coordenadores dos cursos da universidade, programa de ações inclusivas e a Divisão de Ações Inclusivas). Os estudantes eram pessoas com ou sem deficiências que cursavam graduação ou pós-graduação. Os com deficiências eram os tutorados e os sem deficiências, os tutores, sendo que o trabalho destes, poderia ou não ser remunerado.

Cada um dos integrantes tinha funções específicas, por exemplo: ao Programa de Ações Inclusivas cabia planejar ações, articular setores da universidade, prever estratégias de apoio, definir recursos orçamentários e financeiros. À Divisão de Ações Inclusivas cabia selecionar os participantes, coordenar, acompanhar e avaliar a atuação do grupo de tutores, disponibilizar espaços e condições de estudo adequados aos tutorados. Ao professor: apresentar o plano de ensino ao Departamento e à coordenação do curso do tutorado; cumprir o cronograma de ensino informando sobre possíveis mudanças a fim de não prejudicar o estudante; enviar antecipadamente ao órgão competente os materiais didáticos e as atividades avaliativas a serem utilizados na disciplina para serem adaptadas às necessidades do tutorado; participar de reuniões para buscar alternativas para melhor acompanhar e incluir o tutorado. O tutorado tinha a função de: definir junto com o professor e o tutor o tipo de adequações que ele precisaria; elaborar juntamente com o tutor o cronograma de atividades a ser executado nas disciplinas e avisar quando do trancamento de alguma delas; solicitar em tempo hábil o material com as adequações necessárias; comunicar quando o tutor não cumprir as atividades previstas. Ao tutor: participar de treinamento e reuniões técnicas; cumprir o cronograma de atividades previsto; recorrer ao órgão competente para retirar dúvidas quanto à adequação dos materiais; prezar para que as atividades não atrapalhem o tutorado em seus horários de outras disciplinas; responsabilizar-se pela conservação do material emprestado e dos equipamentos

utilizados; comunicar quando o tutorado não cumprir as atividades previstas (RESOLUÇÃO 08/2014).

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) juntamente com A Pró-Reitoria de Graduação e a Secretaria Geral de Ações afirmativas, Diversidade e Equidade denominam **bolsista treinamento** o estudante de graduação que coopere junto ao docente ou técnico-administrativo nas tarefas de planejar, elaborar e avaliar materiais, recursos e estratégias didáticas acessíveis (produção/adequação de materiais em mídias acessíveis, converter materiais e textos para formatos acessíveis, descrever imagens para pessoas com deficiência visual) destinadas ao estudante com deficiência apoiando-o em suas atividades de estudo. No caso deste edital em específico, além do objetivo de promover o treinamento do estudante tutor para o exercício profissional, na perspectiva da acessibilidade, a ênfase estava na modalidade não presencial por ocasião da pandemia. A orientação, condução, avaliação e supervisão das atividades com os bolsistas treinamento dependem do professor ou do técnico-administrativo responsável pela coordenação do projeto. O bolsista deverá ter disponíveis 12 horas semanais durante os 5 meses de vigência da bolsa, a qual tem remuneração de 267,00 (duzentos e sessenta e sete reais) (EDITAL 02/2020).

Esta breve busca pela atuação dos tutores em algumas universidades públicas brasileiras evidenciou alguns aspectos relevantes:

- a) Projetos de tutoria são elaborados tendo como principal objetivo colaborar para o acesso, permanência e avanço pedagógico do estudante público da educação especial com consequente contribuição para a diminuição de evasão e retenção desses estudantes. É uma devolutiva institucional à crescente demanda que se apresenta, mas também é preciso ter em vistas que a universidade faz investimento financeiro nos estudantes e não é interessante que haja evasão, abandono, trancamento ou retenção dos mesmos.
- b) Os projetos são geralmente vinculados às Pró-Reitorias de Graduação e alguns às Pró-Reitorias de Assuntos Estudantis e Pró-Reitorias de Extensão, o que leva a questionar a existência dos tutores em programas de Pós-Graduação visto que neste nível também existem alunos com deficiências.
- c) O valor das bolsas é mais ou menos semelhante – quatrocentos reais – bem como a média das cargas horárias disponíveis exigidas semanalmente – 12 horas. Mesmo não caracterizando vínculo empregatício, o estudante não deve acumular bolsa com outras oriundas de mesmo financiamento e não poderá ultrapassar a carga de quatro horas diárias de trabalho.

- d) Dentre as atividades prestadas pelos tutores destacam-se o planejamento, a execução e a avaliação das estratégias de inclusão através da adequação de materiais pedagógicos e do acompanhamento nos estudos dos tutorados.
- e) A supervisão e orientação da atuação do tutor geralmente acontece na figura do professor da disciplina, coordenador do projeto, raras vezes, coordenador do curso ou departamento de ensino. A equipe dos Núcleos de Acessibilidades se faz presente em colaboração com os responsáveis pela supervisão.
- f) Os tutorados precisam estar, de alguma forma, sendo acompanhados pelos Núcleos de Acessibilidade, através de cadastro e atendimentos.
- g) Os tutores são selecionados mediante edital com alguns critérios gerais, como: índice de rendimento acadêmico igual ou superior à média, pois são exigidos conhecimentos básicos sobre o componente curricular, estar cursando semestre igual ou posterior ao do tutorado, compromisso em prestar relatórios parciais e gerais ao Núcleo, ter interesse na temática da inclusão e submeter-se às orientações e supervisões da equipe.
- h) Tutores, monitores e bolsistas são os termos utilizados pelas universidades para designarem estudantes que prestam apoio acadêmico aos seus pares. Isso mostra que não existe um consenso acerca do termo e, tampouco, sobre as funções que eles exercem. Alguns estão mais ligados a estudar os conteúdos teóricos e práticos das aulas com o tutorado, outros a trabalharem para tornar os materiais e recursos didáticos mais acessíveis, entre outras funções.
- i) A tutoria está mais relacionada a disciplinas específicas ou a cursos específicos para o semestre ou ano letivo vigente. Os editais não deixam claro se ela pode ocorrer em grupos, mas evidencia que acontece de um para um, sempre que solicitada, embora o tutor esteja disponível semanalmente.

3.3.1 A Tutoria entre pares como estratégia para inclusão na instituição *lócus* da pesquisa

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), atualmente conta com o auxílio de pares acadêmicos, denominados institucionalmente de **auxiliares acadêmicos**. Esses tutores, para o exercício de suas funções, passam por uma “seleção” a nível de edital. O edital é de fluxo contínuo e a análise da documentação é realizada pelo Serviço Social do Núcleo de Acessibilidade da Universidade (NAU) mesmo que a indicação seja por via da Coordenação de Curso ou pelo próprio estudante (EDITAL 11/2020).

Os tutores recebem um auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) através da Bolsa de Inclusão Social (BINCS) e Bolsa de Inclusão Social- Estudante Surdo (BINCS-ES) precisam destinar ao tutorado um total de 12 (doze) horas semanais de atividades desenvolvidas, as quais são registradas e assinadas por ambos, visto que essa modalidade de acompanhamento acontece de um para um.

Apesar dos encontros iniciais com os novos tutores e dos encontros semestrais com os tutores “veteranos” – não existe uma sistemática de treinamento específico e supervisão periódica para a melhoria das práticas educativas dos tutores e a supervisão não acontece pelos professores, mas pelos servidores do NAU. Os encontros de supervisão ocorrem sempre que o NAU é solicitado ou sempre que, no acompanhamento das demandas do estudante PAEE e de seu desempenho acadêmico, é necessário discutir ou avaliar estratégias em conjunto tutor e equipe do NAU.

Algumas características deste formato de tutoria o diferenciam das demais universidades citadas na seção anterior. Elas, apesar de apresentarem práticas de tutoria diferenciadas, mostram que esta é uma estratégia passível de mudanças de acordo com a realidade de cada universidade e de ajustes à medida que se observa necessidade. Observou-se também que algumas universidades funcionam como modelo de prática de tutoria para outras e, à medida em que as experiências bem-sucedidas vão acontecendo, as demais tentam implementar em seus projetos.

- a) Na UFPI não existe um projeto que especifique os objetivos e as funções dos envolvidos na prática de tutoria.
- b) A seleção ocorre por meio de edital institucional, o qual se vincula ao Núcleo de Acessibilidade pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC).
- c) O valor das bolsas é semelhante ao da maioria das universidades – 400,00 – e a disponibilidade de horas exigidas também é semelhante (12 horas por semana).
- d) Não existe uma sistematização quanto à formação dos tutores e regularidade nas orientações de sua atuação, assim como somente ao Núcleo se resume esta função. Os professores dos cursos, departamentos e disciplinas não estão imbricados neste processo, muitas vezes, negligenciando, negando, atribuindo função docente ao estudante tutor ou desconhecendo sua função a função para o estudante com deficiência.
- e) A seleção considera a vulnerabilidade social do candidato a tutor e a indicação pelo tutorado, conforme afinidade entre ambos. Tal fato, pode ser gerador de

confusão quanto às funções de ambos tutor e tutorado, comprometendo a relação anterior de amizade e companheirismo.

- f) A tutoria ocorre mais frequentemente no modelo de um para um, porém, no curso de Letras-Libras esta não é a realidade. Possibilitada pelo grande número de estudantes surdos, torna-se inviável que exista um tutor por estudante ou por disciplina do curso.

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O contexto atual de sala de aula apresenta inúmeras variáveis que fazem com que o professor e as instituições educativas adotem novas posturas. O estudante carrega não só uma bagagem teórica de conhecimentos acadêmicos, mas também, experiências pessoais de aprendizagem e de vida. É por isso que as instituições, intencionalmente, têm se apropriado de novas práticas que acompanhem o processo natural de mudanças na sociedade.

A docência, uma vez compreendida como o hábito de ensinar, vem caminhando no sentido de superar os diferentes desafios impostos pela contemporaneidade. O contexto de ensino atual é complexo e o professor entende que o conhecimento atravessa as paredes das salas de aula e ganha proporções que não se pode mensurar. Assim, os alunos trazem suas experiências, vivências de outros ambientes e as práticas ganham múltiplas faces.

A situação de ensino transmissor do conhecimento em modelo unidirecional e repetido tem dado espaço à ação reflexiva sobre a atuação docente (ZEICHNER, 1993) e a substituição do modelo tecnicista aponta para um estilo de educação que considera que os envolvidos são agentes transformadores do mundo por sua capacidade dialógica. O professor é visto como um agente da *práxis* transformadora e, portanto, necessita de uma formação teórica que seja sólida e lhe garanta capacidade de reflexão crítica acerca de sua prática (FREIRE, 1987).

Freire (1987) fez muitas críticas ao estilo que denominou de “educação bancária” comparando-a com o modelo de educação em que alguém que sabe mais deposita algo (neste caso, o conhecimento) sobre alguém que sabe menos. Ele enfoca a necessidade da dialogicidade como parte fundamental da prática educativa e da condição dos homens como sendo “seres da *praxis*” (ação e reflexão) transformadores do mundo em que habitam, da realidade em que educam e são educados.

Na atualidade, é urgente rever e modificar práticas educativas que contemplem a diversidade de estudantes que se inserem na educação superior. As universidades têm se modificado no sentido de transformar suas concepções de educação e práticas de ensino para que seus alunos acessem, permaneçam, progridam e tenham êxito suficientemente satisfatório para completar o curso com qualidade.

Diante de todas as mudanças exigidas e/ou necessárias, que pontos podem ser discutidos acerca das práticas educativas voltadas para a inclusão dos estudantes público da educação especial? Este capítulo relembra conceitos e características da Prática Educativa diferenciando-a de dois outros tipos de prática: a docente e a pedagógica; e traz considerações

sobre a formação inicial na perspectiva da acessibilidade para a promoção de práticas educativas inclusivas na educação superior.

4.1 Prática educativa: conceitos e características

Quando se trata do ensino e da aprendizagem, facilmente vem à mente a célebre frase de Sócrates afirmando que “o ensino é sempre mais que o ensino”. Isso quer dizer que não é possível controlar a relação que existe entre o que se ensina e o que se aprende, visto que ela é imprevisível e não imediata, é atravessada por experiências pessoais, pelos sentidos criados e pelas vivências de passado e presente das pessoas. Assim sendo, o ensino acadêmico é potencializado pelos múltiplos caminhos pelos quais passam as pessoas em suas histórias de vida. É nesse sentido que a expectativa atual para a seleção de práticas educativas é que os educadores as ampliem e as diferenciem a fim de alcançar um público mais diverso academicamente, ensino que alcance maior generalidade, de leitura de mundo e não o ensino reprodutivo, mecânico, não reflexivo, de informações sobre o mundo (FRANCO, 2020).

Para refletir sobre as práticas educativas necessárias ao contexto atual de ensino, é mister primeiramente diferenciar alguns conceitos que embora, muitas vezes, carreguem o posto de sinônimos, não são unívocos. Práticas pedagógicas, práticas educativas e práticas docentes são diferentes e envolvem finalidades distintas, embora complementares no contexto pedagógico.

Ao se referir às práticas pedagógicas, parte-se do pressuposto de que elas agem para a concretização de processos pedagógicos, estando relacionadas, portanto, à Pedagogia. A Pedagogia se configura como um filtro nas influências sociais (exemplo: escola e família) que agem sobre uma geração e o foco deste filtro é transformar essas influências em processos educativos. Essas práticas pedagógicas são complexas e organizadas de forma intencional para suprir as demandas solicitadas por determinadas comunidades sociais (FRANCO, 2020; 2016).

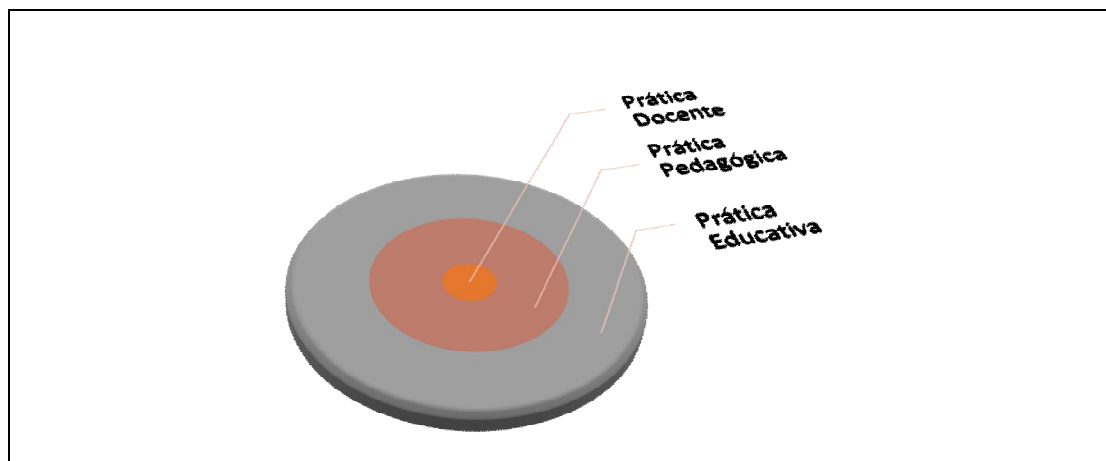
Se as **práticas pedagógicas** estão ligadas à Pedagogia, qual a relação com a prática docente? A prática docente nem sempre é prática pedagógica. O é quando existe caráter de intencionalidade prevista para a ação, quando o docente tem consciência e age em função de sua responsabilidade social, da crença de que sua ação traz transformação para a vida dos seus alunos, quando se mostra comprometida com o projeto pedagógico institucional, quando é acompanhada de planejamento e reflexão. As práticas docentes são fundamentadas nas práticas pedagógicas, porque não podem se desconectar do todo, as práticas pedagógicas lhes

dão direção e sentido. É um elemento relacional, uma construção coletiva, não existe sem a dialogicidade dos sujeitos da educação, uma vez que o docente está constantemente revendo sua prática, avaliando e refazendo novos meios e possibilidades (FRANCO, 2020). No entanto, a prática pedagógica não está restrita à figura do professor, como uma ação coletiva e institucional, pode advir de vários sujeitos: gestores, docentes, discentes, família (MOURA, 2014).

Já quando se fala em **práticas educativas**, a finalidade é a concretização de processos educativos (FRANCO, 2020; 2016), e sendo mais ampla, compreende todas as práticas anteriores permitindo a efetivação de processos educacionais. Tem relação com o conhecimento acumulado histórica e socialmente e se caracteriza como um fenômeno generalizado e de natureza social, porque considera o contexto cultural em que os sujeitos estão inseridos. As práticas educativas podem ser realizadas por várias instituições, como: família, religião, Estado, escola (MOURA, 2014).

Abaixo, apresenta-se uma figura que esquematiza didaticamente a relação entre as práticas educativas, pedagógicas e docentes.

Figura 1 - Esquema relacional das práticas educativas, pedagógicas e docentes



Fonte: Elaboração própria com base em Franco (2020)

Para que as práticas educativas sejam trabalhadas do ponto de vista reflexivo são necessários meios teóricos que contribuam para sua análise, considerando a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem que se configuram na prática do educador. Esse caminho para melhoria das práticas é semelhante ao que acontece com outros profissionais que também têm seu campo de atuação em área de complexidade, conforme lembra Zabala (1998; p. 16).

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, têm sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.

Segundo o autor, se a prática é complexa demais é possível afirmar que o que acontece na aula só pode ser analisado na própria interação dos elementos que dela fazem parte. As questões metodológicas, o planejamento, a avaliação e as sequências didáticas são variáveis importantes da prática educativa a serem consideradas uma vez que o que acontece no contexto de aula e a própria intervenção pedagógica precisa levar em conta as intenções, as expectativas e a avaliação dos resultados da interação.

A prática educativa é mais do que o simples uso de metodologias para trabalho dos conteúdos dentro e fora da sala de aula. Ela tem início no planejamento do trabalho educativo e pondera, entre outros aspectos, as características da disciplina que será ministrada, o público-alvo, os interesses, os valores, a interação com a turma e os objetivos dela para além dos objetivos dos conteúdos a serem ensinados (ZABALA, 1998; UTTA, 2018).

Utt (2018) faz uma reflexão acerca das práticas educativas como intencionais levando em consideração aspectos sociais e históricos dos quais elas dependem. Ele ressalta que estas não correspondem apenas ao “como fazer”, como elaborar e aplicar técnicas de ensino partindo de um pensamento mais limitado e tecnicista, mas analisa os conceitos imbricados, a visão de mundo, os valores e os componentes éticos dos profissionais.

Como as práticas educativas podem ser relacionadas à aprendizagem que se produz para as diferentes pessoas? Esta é uma reflexão complexa que traz implicações para o estabelecimento de diferentes níveis, desafios, ajudas e avaliações apropriadas às características pessoais dos alunos. Sobre isso, Zabala (1998, p. 36) relata que:

Sem dúvida, é difícil conhecer os diferentes graus de conhecimento de cada menino e menina, identificar o desafio de que necessitam, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho. Mas o fato de que custe não deve nos impedir de buscar meios ou formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma resposta adequada às necessidades pessoais de todos e cada um de nossos alunos.

No contexto específico das práticas educativas inclusivas, é necessário buscar meios para que as minorias, representadas não apenas pelo público da educação especial,

desenvolvam habilidades através da aprendizagem dos conteúdos. O que talvez seja um dos grandes desafios da educação superior contemporânea: promover o ensino de qualidade através de práticas educativas que considerem a inclusão de diferentes pessoas e suas diversas formas de aprender.

Posto isso, este trabalho parte do princípio de que os tutores entre pares também são agentes promotores de práticas educativas inclusivas na educação superior e que essas práticas não são de responsabilidade da parcela da universidade restrita aos docentes. Para contextualizar a atuação dos diversos atores na promoção de práticas educativas inclusivas, é necessário refletir acerca de como ocorrem a formação desses profissionais a nível inicial. O tópico seguinte se destina a isso.

4.2 Considerações sobre práticas educativas inclusivas na formação inicial

Esta seção visa contribuir com reflexões e questionamentos, à luz do que a literatura traz acerca de como as graduações têm trabalhado seus alunos para os capacitar na perspectiva da acessibilidade a fim de promover práticas educativas inclusivas.

Os cursos superiores têm a função de promover formação que habilite aos docentes a capacidade de desenvolver consciência de sua realidade de atuação, que forneça fundamentação teórica para desenvolver práticas educativas coerentes e que instrumentalize tecnicamente para trabalhar de forma mais eficaz (SAVIANI, 1976). Apesar de Saviani (1976) falar especificamente do curso de Pedagogia, algo neste sentido é trabalhado na política educacional brasileira.

De acordo com a LDB (Lei 9394/96), a formação inicial em nível de licenciatura ocorre em cursos de graduação de universidades ou institutos superiores de educação e confere ao licenciado a capacidade de trabalhar na educação básica em áreas como: ensino infantil, fundamental, médio, profissionalizante, ensino de jovens e adultos e educação especial.

A Resolução CNE/CEB 02/2001 que define as Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica, estabelece, no artigo 18, dois tipos de professores que podem trabalhar com estudantes público da educação especial, no nível básico de ensino: os capacitados (parágrafo 1º) e os especializados (parágrafo 2º). Os capacitados são aqueles que apresentam comprovação de que em sua formação tiveram contato com conteúdos da Educação Especial que os capacitaram a perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica de acordo com as singularidades desses alunos; avaliar

continuamente se o processo educativo está sendo efetivo para aquele aluno; e atuar em equipe, sobretudo, com os professores especializados.

Os professores especializados são aqueles que comprovam curso de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas ou curso de pós-graduação em área específica da educação especial ou complementação de estudos na área. Eles devem apresentar competências para: identificar as necessidades educacionais especiais a fim de conseguirem definir, implementar estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos e práticas alternativas e trabalhar em equipe.

A Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação que define as diretrizes curriculares nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica direciona para os atendimentos às diferentes especificidades da educação, incluindo a educação especial conforme citado no artigo 2º abaixo.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (*grifo nosso*).

Conforme a mesma Resolução (parágrafo 2º, do inciso V), os cursos de licenciatura devem apresentar em seu componente curricular conteúdos específicos como as disciplinas de Libras e Educação Especial, o que mostra que, de alguma forma, os conteúdos referentes à inclusão têm sido estudados na educação superior a nível de graduação.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (*grifo nosso*).

Apesar disso, observa-se que as formações têm trabalhado de forma mais genérica e ampla, apenas tangenciando aspectos referentes à temática da inclusão e o estudante em formação não consegue aprofundar saberes que são essenciais para produção de

conhecimento. É o que Saviani (2007) traz como o caráter paradoxal das diretrizes curriculares de formação como sendo restritas (no essencial) e demasiadamente extensivas (nos acessórios).

A forma como os professores formadores trabalham os conteúdos de suas disciplinas voltadas para a educação especial leva em consideração aspectos amplos como: os princípios que norteiam a proposta pedagógica do curso, a formação docente que considere os princípios da educação na perspectiva inclusiva, a concepção de homem, de sociedade, de fundamentos da educação e de profissional que aquela instituição pretende formar (DEIMLING; CAIADO, 2012).

Esta preparação na formação inicial é crucial para o desempenho do professor em suas práticas docentes e como autoavaliem suas habilidades e competências no atendimento de estudantes público da educação especial (TERRA; GOMES, 2013) Para que o triângulo formado pela Preparação, Formação e Atuação na inclusão seja interessante a ponto de provocar as mudanças necessárias na vida dos estudantes público da educação especial e em sua própria realidade é necessário que o processo de refletir sobre a prática educativa seja uma constante (MEDEIROS, 2002).

Alguns autores afirmam que não é coerente julgar as práticas dos professores unicamente pela formação que tiveram. Existe um contexto social, histórico, econômico, a realidade política que a escola segue, sua oportunidade de formação e a predisposição para se engajar neste processo (DEIMLING; CAIADO, 2012; TERRA; GOMES, 2013). Por exemplo, quando Deimling e Caiado (2012, p. 62) falam das práticas excludentes executadas por alguns professores, orientam que estas não são decorrentes de fatores únicos, mas de um contexto social mais amplo.

Não se pode considerar, por exemplo, que uma formação inicial inadequada seja a causa exclusiva de práticas pedagógicas excludentes. É importante considerar que o professor está inserido em um contexto, que é o da escola, e que esta, por sua vez, insere-se em um contexto maior, que é o sistema de ensino, guiado por políticas públicas geradas por um contexto ainda mais amplo, que é o sistema social capitalista. Assim, fatores como a estrutura física e organizacional da escola, os recursos financeiros, pedagógicos e humanos de que a escola dispõe, bem como as condições em que se desenvolve o trabalho do professor e as políticas públicas que regem o sistema de ensino são, igualmente, importantes e devem ser ponderados no momento da análise da prática pedagógica do professor, na atuação com alunos com ou sem NEE.

Em contrapartida, Terra e Gomes (2013) contam que a pouca contribuição efetiva vinda dos cursos de formação inicial parece provocar o preparo insatisfatório do profissional, principalmente, quando se trata das mudanças atitudinais necessárias para a efetiva inclusão

de estudantes público da educação especial. As disciplinas voltadas para a Educação Especial devem preparar, minimamente os estudantes a saberem reconhecer a diversidade e trabalhar com elas em sala de aula regular bem como numa perspectiva colaborativa (DEIMLING; CAIADO, 2012).

Em relação ao que os documentos oficiais comentam acerca da educação especial e da garantia de formação dos licenciados para esta temática, Saviani (2009) afirma que se os cuidados necessários com a modalidade da educação especial não forem providenciados no contexto da formação dos professores, os discursos da literatura educacional e dos documentos oficiais serão vãos. Ele considera que apesar da educação especial ser tratada minuciosamente nos documentos legais, quando se trata da formação de professores, se torna uma questão secundária, ora situando a educação especial no rol das situações que demonstram consciência da diversidade, ora limitando-a a atividade complementar de caráter opcional, a fim de integralizar os estudos. Acerca disso, Saviani (2009, p. 153) destaca:

Portanto, o quadro atual representa um retrocesso em relação ao período inaugurado em 1946 com a Lei Orgânica do Ensino Normal. Com efeito, como se indicou, essa legislação previa que os institutos de educação, além do ensino normal, ministrariam cursos de especialização para formar, entre outros, professores de Educação Especial [...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

Mas como fazer isso se, às vezes, o próprio professor da disciplina não a aborda da forma prevista? Não é possível mensurar o modo como os conteúdos são trabalhados ou se são trabalhados em sua totalidade, assim como não se consegue prever a preparação que os professores das disciplinas específicas têm em todos os cursos. Desta forma, revela-se importante que outras disciplinas dos cursos de formação também transversalizem a temática contemplando conteúdos ou tópicos que se refiram à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (DEIMLING; CAIADO, 2012).

No que diz respeito à **função da universidade** como formadora de profissionais, ela tem um importante papel enquanto instituição produtora de conhecimento para o desenvolvimento da ciência, da cultura, da tecnologia e do próprio homem configurando-se como um importante meio para o avanço científico na sociedade. Sendo também responsável por promover a cidadania e contextos de convívio social, tem a função de oportunizar educação para todos. É nesse sentido que a educação inclusiva tem representado um grande desafio para a educação superior moderna, mas é uma questão de democracia e cidadania

implementar práticas educativas que incluam estudantes com deficiências (CASTANHO; FREITAS, 2006).

Para que todo esse sistema seja renovado, é primordial que as ações pedagógicas representadas pelas práticas docentes sejam também modificadas. A prática do educador deve ser pautada, não somente em políticas públicas de inclusão que defendem o acesso democrático, mas também numa prática reflexiva (CASTANHO; FREITAS, 2006).

Uma das máximas citadas na obra de Freire (1996, p. 25) intitulada “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” é a de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” Isso quer dizer que ensinar está longe de ser a mera transmissão de conhecimentos que vão tomando forma em um corpo indeciso. Freire (1996) lembra que não existe docência sem a existência do discente e este não se reduz à condição de objeto daquele. Daí a importância de uma prática carregada de reflexão crítica em forma de movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, sem a qual a teoria se transforma em palavras sem significado e a prática, a mera execução, ativismo.

Para evidenciar um dos aspectos preocupantes que acontece na universidade em decorrência do despreparo dos docentes e demais servidores quando se trata de práticas educativas inclusivas, a pesquisa de mestrado de Sousa (2018) apontou para o preconceito como uma das práticas excludentes na universidade. Como relatam Ferrari e Sekkel (2007) o preconceito é uma defesa que torna a experiência impedida e se coloca entre os relacionamentos, assim, informações, orientações e políticas ainda não são suficientes para provocarem significativas mudanças nas atitudes de educadores e alunos.

Quando se pensa na perspectiva de que o preconceito é uma formação de caráter social, compreende-se a necessidade iminente de trabalhos de conscientização mais enfáticos para cobrar ações menos discriminatórias a partir da reflexão sobre as consequências que estas provocam nas relações professor-aluno; aluno-aluno, servidor-aluno, etc. Para Ferrari e Sekkel (2007, p. 642), o início formal desta conscientização deve acontecer na própria formação do professor a nível de graduação sendo tão relevante quanto a importância que se dá ao domínio docente do conteúdo ou das técnicas de ensino para as práticas educativas.

Se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações em sala de aula. Isso torna necessário um trabalho de conscientização dessas determinações presentes nas relações e de reflexão sobre as possíveis ações para sua superação. Tal trabalho deve ser iniciado na formação do professor, o que reforça a necessidade de formação pedagógica do docente do ensino superior que contemple a reflexão sobre as atitudes frente às diferenças. Essa reflexão revela-se tão importante quanto o domínio de conteúdos

específicos das áreas de conhecimento, pois ambos os fatores podem ser decisivos para a efetividade das ações educativas.

Outro aspecto que se evidencia em decorrência do despreparo na formação inicial é o discurso dos professores sobre a necessidade de ampliar os conhecimentos específicos sobre a temática, o que os faz justificar suas práticas no discurso de que não se encontram preparados, apontando para as fragilidades na formação inicial (GATTI; BARRETO, 2009). Mesmo que os professores admitam que são favoráveis a inclusão de pessoas com deficiência na educação superior (ALVARENGA, 2016; POKER; VALENTIM; GARLA, 2018), reconhecem que têm agido de forma falha porque sua formação na área é incipiente e, portanto, se sentem inseguros e despreparados (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

Gatti (2010) destaca que no curso de Pedagogia, as disciplinas específicas têm cunho mais teórico que prático, com termos mais genéricos e de caráter mais descritivo, ocasionando assim, um desequilíbrio entre as noções de teoria e prática suficientemente boas para a atuação do licenciado. A incompatibilidade entre a teoria e a prática também é evidenciada na pesquisa de Tavares, Santos e Freitas (2016). Corroborando com as ideias anteriores, o estudo de Barbosa-Vioto e Vitaliano (2013) mostrou que o curso deveria ter maior carga horária da disciplina de Educação Especial e educação Inclusiva; que outras disciplinas dos cursos abordassem o tema e que houvesse ampliação da experiência no atendimento educacional especializado e salas de aulas inclusivas a partir da disponibilização de locais de estágio. Segundo Michels (2011), há predominância, nas formações, de um modelo que privilegia os princípios médicos e psicológicos em detrimento dos pedagógicos.

As fragilidades das práticas docentes na educação superior se evidenciam ainda nas formas como implementam as avaliações, a forma tradicional de trabalhar os conteúdos, as dificuldades em lidar pedagogicamente com as diferenças, na pouca reflexão sobre sua metodologia de ensino e os fatores que podem provocar o “insucesso” dos estudantes e nas dificuldades em compreender sobre a necessidade de práticas colaborativas entre docentes e estudantes (LUSTOSA; RIBEIRO, 2020). Alguns aspectos/questionamentos que ficam evidentes quanto à formação inicial na perspectiva da acessibilidade é que:

a) a desobrigatoriedade de disciplinas voltadas para a Educação Especial nos cursos de bacharelado mostra que as conseqüências serão colhidas quando esses bacharéis, após seus mestrado e doutorados, voltarem para a universidade como professores. Quais práticas eles irão executar e baseadas em que princípios teóricos e práticos? O professor universitário, então, vai construindo sua aprendizagem de forma intuitiva, autodidata e, até mesmo,

reproduzindo irrefletidamente a rotina dos demais professores e os modelos que teve ao longo de sua história (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; CARVALHO 2013);

b) não existe ainda consenso quanto a formação apropriada para o professor: se a do capacitado ou a do especializado. O modelo proposto de capacitado e especializado é viável e suficiente? (SAVIANI, 2009; KASSAR, 2014);

c) o melhor modelo de formação é o que privilegia os conteúdos culturais e cognitivos ou os didático-pedagógicos? Segundo Saviani (2009) a integração dos dois modelos seria mais interessante, embora não aconteça na atualidade.

d) Como tem acontecido a formação se a maioria se mostra através do ensino privado ou de universidades públicas através de cursos semipresenciais, à distância ou por multiplicadores (KASSAR, 2014).

É por esses e outros motivos que Castanho e Freitas (2006) defendem a ideia de que as universidades necessitam, além de políticas públicas, de ações que sejam capazes de orientar também os docentes na formação de sujeitos que sejam capazes de olhar para diversidade, respeitá-la e aproveitar as diferenças para beneficiar a todos.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção tem como objetivo apresentar o caminho percorrido na realização da pesquisa e, em detalhes, mostrar quais os aspectos teóricos que fundamentaram a metodologia, evidenciando e justificando a escolha do tipo de pesquisa. Em seguida, são apresentadas as diferentes etapas em que o estudo ocorreu, são descritos os participantes, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

5.1 Natureza da pesquisa

Várias são as propostas metodológicas que a ciência pode adotar a fim de percorrer caminhos para a investigação dos fenômenos educacionais. Para esta tese a que revelou mais clareza para a produção de informações foi a pesquisa qualitativa. Neste tópico, serão apresentados conceitos e características da pesquisa qualitativa com ênfase na relevância de sua aplicação no contexto educacional e de transformação dessa realidade.

É praticamente impossível definir definitivamente o que seria a pesquisa qualitativa visto que ela representa um conceito muito amplo e referência uma série de perspectivas epistemológicas e teóricas, além de diversos métodos e estratégias de pesquisa. (SADÍN ESTEBAN, 2010). Existem vários conceitos teóricos e metodológicos e não há unificação entre eles, haja vista as várias possibilidades de estudar os seres humanos e as intrincadas relações sociais que se estabelecem nos diversos contextos (GODOY, 1995).

A pesquisa qualitativa surge na contramão do que se tinha como concepção de ciência moderna que seguia os princípios defendidos inicialmente por Galileu, Descartes e Comte: observação, experimentação e indução. Diz-se que este tipo de pesquisa atravessa as ciências da natureza, sociais e humanidades quando de sua contraposição à visão mecanicista de ciência e o seu principal fundamento não é explicar a natureza, mas compreender o homem (TURATO, 2004).

Do que foi colocado, existe uma distinção entre o compreender (visão qualitativa) e o explicar (visão quantitativa). O termo “explicar” advém do latim *explicare* que significa “desenvolver, soltar” e diz respeito à relação de causa e efeito entre os fatos, é o conhecimento do porquê eles acontecem, é mais objetivo e racionalista. Já o “compreender”, vem do latim *comprehendere* e significa “perceber, apreender”, considerando os sentidos e as

significações dos eventos ocorridos e consiste no conhecer como eles acontecem – considera, portanto, a apreensão e a percepção no conjunto (TURATO, 2004).

Nesta perspectiva de pesquisa, os processos são analisados tendo em vista a não dissociação entre o mundo objetivo e subjetivo dos participantes e a descrição dos resultados não apresenta a dureza encontrada na redução por números (SILVA, 2001). No que diz respeito às práticas de ensino, uma vez que são consideradas práticas humanas, não são passíveis de serem isoladas em explicações causais da mesma forma como as ciências naturais explicam os eventos (SADÍN ESTEBAN, 2010).

Algumas características especificam a pesquisa qualitativa: preza pela observação naturalista e sem controle experimental, em que os fatos são observados nos contextos em que ocorrem, sem que variáveis sejam isoladas; os dados são reais e profundos, holistas e dinâmicos, reconhece a complexidade das realidades humanas; o raciocínio é dialético e indutivo; o foco está na experiência humana; existe empenho pela singularidade; há envolvimento entre o investigador e os sujeitos investigados; o tamanho da amostra não é uma preocupação, uma vez que a riqueza das informações é o que mais interessa; os procedimentos não visam quantificar, explicar e mensurar os fenômenos; os dados geralmente são ricos em descrições de forma narrativa dos acontecimentos; está mais orientada para os processos que para os resultados e; os descobrimentos, a exploração e a descrição são pontos essenciais neste tipo de pesquisa (GUIMARÃES; MARTINS; GUIMARÃES, 2004; CALIL; ARRUDA, 2004).

Considerando a necessidade de analisar e reconhecer as diferentes perspectivas dos eventos educacionais e no intuito de investigar dados mais subjetivos e complexos é que esta tese segue a proposta da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, utiliza-se as palavras de Flick (2009; p. 24) ao afirmar que:

Aqui, o objeto de estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana [...] O objetivo da pesquisa está, então, menos em testar aquilo que já é bem conhecido (por exemplo, teorias já formuladas antecipadamente) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas. Além disso, a validade do estudo é avaliada com referência ao objeto que está sendo estudado, sem guiar-se exclusivamente por critérios científicos teóricos, como no caso da pesquisa quantitativa.

Visando trabalhar o objeto desta pesquisa de forma a compreendê-lo e discuti-lo criticamente optou-se por trazer uma abordagem de investigação e interpretação, devido ao

seu caráter mais construtivista, naturalista e crítico. Ela pode ser perfeitamente utilizada no âmbito dos eventos educativos e sociais para a transformação e propostas de mudanças nesses contextos, conforme Sadín Esteban (2010, p.127) relata:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento.

Nessa ideia da busca pela emancipação dos sujeitos da pesquisa, envolvendo-os com as tomadas de decisões e com práticas orientadas às mudanças, a pesquisa qualitativa, com sua perspectiva mais colaborativa e compreensiva adota como uma de suas metodologias a pesquisa-ação.

5.1.1 A pesquisa-ação

Nas últimas décadas, a pesquisa-ação tem sido utilizada de diversas formas, inclusive para variadas intencionalidades, formando o que Franco (2005) denominou de “mosaico de abordagens teórico-metodológicas”. Com o intuito de promover um contexto de mudanças de práticas e tomada de decisões é que a pesquisa-ação entra em cena na perspectiva qualitativa. Quando voltada para o contexto educacional, é orientada para as práticas no sentido macro, intencionando aperfeiçoá-las e, mais propriamente, gerar acúmulo de conhecimento sobre o ensino ou sobre a compreensão da realidade. O objetivo fundamental é intervir nas práticas educativas e levar os atores a se conscientizarem de seu papel neste processo formativo (THIOLENT, 1986; SANDÍN STEBAN, 2010; FRANCO, 2012).

De forma mais simplificada, Sandín Esteban (2010) defende que a característica metodológica fundamental da pesquisa-ação é a natureza cíclica do processo investigativo (Figura 2). A Figura 3 esquematiza essas fases retratando as principais ações necessárias para se realizar a pesquisa-ação.

Figura 2 - O processo de pesquisa-ação: espiral sequencial de ciclos



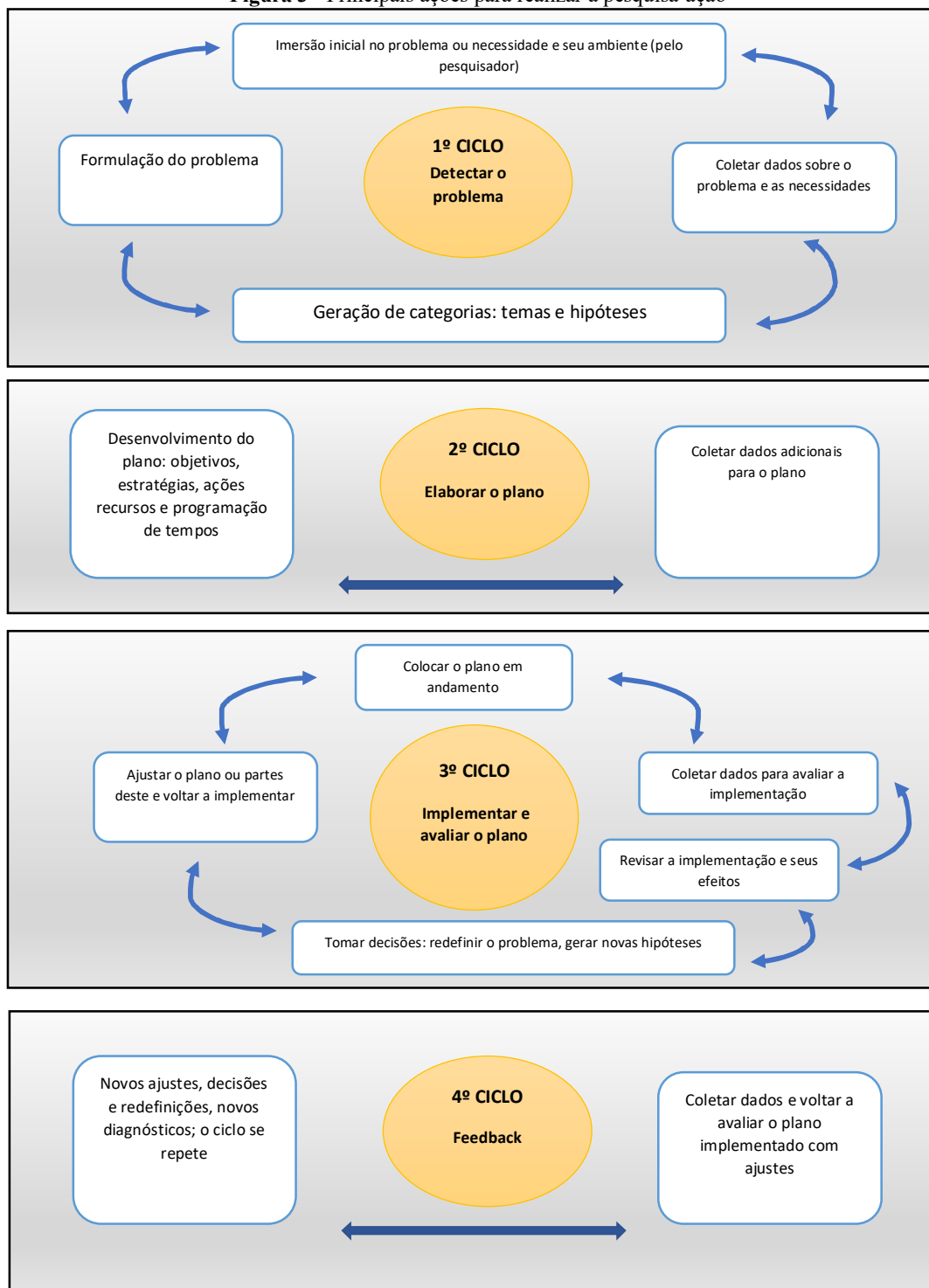
Fonte: Elaboração própria baseada em Sandín Esteban (2010).

Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 514) trazem uma série de conceitos, baseados em outros autores, para definir a pesquisa-ação:

Sandín (2003, p. 161) diz que a pesquisa-ação pretende, essencialmente, “promover mudança social, transformar a realidade e que as pessoas tenham consciência de seu papel nesse processo de transformação”. Elliot (1991) conceitua a pesquisa-ação como o estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação dentro dela. Para Leon e Montero (2002) é o estudo de um contexto social no qual, utilizando um processo de pesquisa com passos “em espiral”, o pesquisador ao mesmo tempo pesquisa e intervém.

Algumas características são apresentadas por Sandín Esteban (2010) na forma de “traços-chave que melhor definem a pesquisa-ação”: a) o envolvimento com a transformação e melhoria de uma realidade educacional e social; b) parte da prática a partir de problemas práticos; c) envolve a colaboração das pessoas; d) envolve reflexão sistemática na ação; e) é realizada pelas próprias pessoas envolvidas na prática que se pesquisa.

Figura 3 - Principais ações para realizar a pesquisa-ação



Fonte: SAMPIERI, COLLADO, LUCIO (2013)

Essas características são evidenciadas nesta tese baseada nas seguintes informações: a) parte de problemas da prática - considerando que os participantes desta pesquisa já tinham contato com a pesquisadora em seu contexto de atuação, o “problema detectado” já vinha sendo elaborado a partir de questionamentos não formais nas ocasiões em que aconteciam os encontros esporádicos com os tutores entre pares, antes mesmo de pensar nesta pesquisa com este fim.; b) envolvimento com a transformação da realidade educacional – a pesquisa vem com a intenção de ajudar a trazer luz sobre as práticas e reflexões acerca da temática na perspectiva dos tutores; c) colaboração – o diagnóstico foi realizado a partir das demandas trazidas pelos tutores sobre a necessidade de formação que os orientasse na perspectiva teórica e prática acerca de como proceder e compreender os alunos tutorados; d) reflexão sistemática na ação – evidenciada a partir do instante em que propõe realizar um estudo que considere a sistematização das informações construídas como dados de pesquisa científica; e) realização pelos envolvidos – a pesquisadora e os participantes estão próximos no processo de transformação da realidade educacional que se mostrava incipiente no quesito reflexão e aprendizagens sobre práticas que promovessem a inclusão do público da educação especial na educação superior no *locus* de pesquisa estudado.

Todos os conceitos apresentados pelos diferentes estudiosos passam pelo fato de que a pesquisa-ação é um modelo democrático e emancipatório de intervenção em um contexto social que necessita de transformação de ordem imediata e prática. Os participantes desta modalidade de pesquisa não são meros expectadores dos quais são extraídas informações que serão transformadas em dados científicos. Por isso, afirma-se que é uma modalidade de pesquisa libertadora e equitativa, em que todas as vozes são respeitadas, promovendo um contexto de desenvolvimento dos participantes. A pesquisa-ação exige realmente uma ação por parte das pessoas e não uma simples ação, mas algo elaborado e conduzido a partir de uma problemática de investigação.

Ainda que esta pesquisa se assemelhe em alguns pontos com a pesquisa-ação colaborativa, entende-se que esta se dá entre pesquisadores e professores que atuam diretamente nas escolas, denominados por Desgagné de práticos (2007). Nesse sentido, cabe ressaltar o que o autor comenta a respeito:

A idéia de colaboração entre pesquisadores e docentes práticos, para a construção de conhecimentos ligados ao ensino, provém da constatação do distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa que pretende esclarecê-lo. Há mais de uma década, esse distanciamento é, para muitos, comparado a um abismo entre a universidade e o meio escolar, entre a teoria e a prática, constatando-se que os conhecimentos construídos a esse respeito, de

responsabilidade das universidades e respectivas faculdades de educação, não pareciam incidir nas ações docentes, ajudando os professores a melhor enfrentar a complexidade das situações educativas com as quais se confrontavam cotidianamente (GITLIN, 1990 apud DESGAGNÉ, 2007, p. 8).

Franco (2005) faz uma observação acerca de pelo menos três tipos de pesquisa-ação realizadas de acordo com a direção, o sentido e a intencionalidade de transformação de uma realidade:

- a) **Pesquisa-ação colaborativa:** existe um grupo de professores que solicita uma intervenção por parte do pesquisador. Este, então, faz parte e torna científico o processo de mudança solicitado pelo grupo, participando desde a formulação do problema até a análise dos resultados, em parceria completa com o pesquisador.
- b) **Pesquisa-ação crítica:** os trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo apontam para a necessidade de uma intervenção através de um processo que valorize a construção cognitiva da experiência tendo em vista a emancipação dos sujeitos os quais realizam uma reflexão com caráter mais crítico de sua realidade.
- c) **Pesquisa-ação estratégica:** nesta modalidade, a participação dos sujeitos é nula e apenas o pesquisador implementa uma intervenção previamente planejada por ele, acompanha os efeitos e avalia os resultados desta intervenção, negando a dimensão crítica e dialética da pesquisa.

Esta tese se caracteriza, portanto, como uma pesquisa-ação crítica visto que leva em consideração a voz ativa dos participantes, os sentidos produzidos por eles, a ênfase no caráter formativo dos sujeitos como sendo conscientes das transformações ocorridas em si mesmos e nos processos que vivenciam com fins de favorecer um contexto de reflexão crítica sobre sua realidade e de conseqüente mudanças em suas ações.

5.2 *Lócus do estudo*

Primeiramente, é necessário realizar uma breve contextualização do porquê a pesquisa tem sua proposta a partir do ensino remoto, com a adoção de ambiente virtual e de tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Devido à pandemia provocada pelo novo coronavírus, iniciada no ano de 2019, mas difundida pelo mundo mais precisamente no primeiro semestre do ano de 2020, as universidades tiveram que adequar seu alcance aos alunos através do ensino remoto emergencial. Como o início da coleta de dados desta pesquisa começou no mês de junho de

2020 e durou todo o segundo semestre do mesmo ano e uma pequena parte do primeiro semestre do ano seguinte (2021), a possibilidade encontrada para torná-la viável foi a utilização dos meios virtuais de ensino-aprendizagem para promover as atividades com a utilização das TICs com fins de implementação e complementação das etapas da pesquisa.

Entende-se por ambiente virtual aquele que envolve a utilização da internet, telefone ou outros programas e aplicativos, por exemplo: e-mails, formulários eletrônicos, *sites*, ligações em áudio, vídeo, ou uso de quaisquer outros aplicativos para chamadas (BRASIL, 2021). O aumento do número desses ambientes e das TICs tem favorecido o maior uso dos e-mails pessoais e profissionais. No caso das pesquisas que se utilizam de recursos disponíveis nos e-mails, novas oportunidades aparecem aos pesquisadores com as vantagens de que os instrumentos de coletas de dados são remodelados de maneira que se obtenha “dados profundos e descritivos *on-line*, e adquira novos entendimentos da experiência humana” (BRAUN, 2019, p. 251).

Segundo Braun (2019), as entrevistas realizadas por e-mail favorecem ao pesquisador e ao participante em vários sentidos, inclusive sendo uma alternativa mais prática e de menor custo, com menos impacto de tempo, espaço, entre outros. Os métodos de análise dos dados podem também serem aplicados da mesma forma que nas pesquisas coletadas no formato tradicional. Foi o que ocorreu nessa pesquisa, pois os participantes puderam responder aos questionários enviados via *link* e manter comunicação através de grupo específico no *whatsapp* ou de forma individual por meio desse aplicativo e/ou de *email* durante todo o período de coleta de dados, que durou de junho de 2020 a janeiro de 2021.

O progresso no uso da internet tem permitido que muitas relações na sociedade atual sofram modificações e uma delas é a de ensino-aprendizagem, que tem ultrapassado os limites físicos da aula presencial, com a figura de um professor que detém grande parte do conhecimento específico de determinada área do saber. O advento da internet e dos recursos de tecnologia da informação atuais têm criado condições para que os discentes no mundo todo consigam ter acesso aos conhecimentos no seu ambiente doméstico, a qualquer tempo e lugar. (SANTOS, 2006). Cumpre destacar que nem todas as pessoas na realidade brasileira têm esta possibilidade de acesso, por vários motivos, sobretudo, pela desigualdade social que recai nas fortes necessidades financeiras porque passam grande parte da população brasileira.

No que tange a acessibilidade digital, nota-se que os recursos tecnológicos conectados às redes de internet devem proporcionar condições de autonomia de seus usuários, eficiência e eficácia no acesso à informação, superando as possíveis barreiras que possam se interpor ao acesso à comunicação, sejam atitudinais, ergonômicas, tecnológicas, na informação, entre

outras. Além disso, o desenvolvimento dos sistemas deve considerar as especificidades das necessidades de apoio dos grupos que apresentem alguma deficiência reconhecendo suas subjetividades e pluralidades (SILVA; PEREIRA; CABRAL, 2021).

5.3 Caracterização do grupo de participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 18 tutores de estudantes público da educação especial na condição de bolsistas através BINCS e BINCS-ES oferecida pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC) por meio do Núcleo de Acessibilidade (NAU) e com o apoio dos Núcleos de Assistência Estudantil (NAEs) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Para selecionar os participantes, alguns critérios foram seguidos: 1) Os participantes deveriam estar em plena atuação como tutores de estudantes público da educação especial; 2) Os participantes deveriam estar na função de tutores há pelo menos um semestre; 3) Os participantes deveriam concordar com os termos da pesquisa a partir das informações apresentadas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A).

Nesse sentido, não participaram os tutores que já haviam se desvinculado da tutoria, os que já haviam se formado, os que não concordaram com os termos da pesquisa apresentados no TCLE, aqueles que entraram recentemente na função e ainda não tiveram tempo mínimo de 1 semestre como tutor e os que não integralizaram todas as etapas da pesquisa.

Para preservar a identidade dos participantes, de acordo com os princípios éticos de pesquisa, optou-se por realizar uma homenagem ao Estado do Piauí, denominando-os com o nome de uma cidade deste Estado. Esses nomes foram escolhidos por eles através de mensagens enviadas em grupo privado de *WhatsApp*, utilizado nesta pesquisa para diversos fins, desde o repasse de informes, à tomada coletiva de decisões sobre aspectos da pesquisa e, até mesmo, na coleta de dados. Os nomes escolhidos foram: Picos, Parnaíba, Palmeirais, Luís Correia, Campo Maior, Teresina, Boqueirão, Oeiras, Corrente, Inhumas, Piripiri, Bom Jesus, Pedro II, Luzilândia, Castelo do Piauí, Floriano, São Raimundo Nonato.

Participaram deste estudo, portanto, 18 tutores, com idade entre 18 e 48 anos. Destes, 05 declararam-se como pertencendo ao sexo masculino e 13 ao sexo feminino. 12 deles eram estudantes do curso de Letras Libras, 01 do curso de Ciências Biológicas, 01 de Pedagogia, 01 de Engenharia Cartográfica e Agrimensura, 01 de Ciências Sociais, 01 de Moda, Design e

Estilismo e 01 do curso de Enfermagem e nenhum deles apresentava algum tipo de deficiência. (Quadro 4).

Quadro 4 - Apresentação dos participantes da pesquisa

NOME	IDADE	SEXO	GRADUAÇÃO
Piripiri	27	Masculino	Letras Libras
Corrente	23	Masculino	Letras Libras
Luzilândia	36	Feminino	Letras Libras
Bom Jesus	37	Feminino	Letras Libras
Teresina	25	Masculino	Letras Libras
Picos	20	Feminino	Letras Libras
Campo Maior	18	Feminino	Letras Libras
Boqueirão	41	Feminino	Letras Libras
Oeiras	38	Feminino	Letras Libras
Inhuma	24	Feminino	Letras Libras
Nazária	48	feminino	Letras Libras
São Raimundo Nonato	27	feminino	Letras Libras
Luís Correia	21	masculino	Enfermagem
Floriano	19	feminino	Ciências Sociais
Castelo do Piauí	22	feminino	Moda, design e estilismo
Pedro II	22	Masculino	Ciências Biológicas
Parnaíba	27	Feminino	Pedagogia
Palmeirais	25	feminino	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura

Fonte: Informações da pesquisa

5.3.1 Perfil dos participantes

O Quadro 6 traz uma caracterização breve dos perfis dos participantes, as informações mais detalhadas constam na descrição do texto.

Quadro 5 - Apresentação dos perfis dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES/ TUTORES ***	NATUREZA DA FORMAÇÃO	ESTUDANTE TUTORADO	EXPERIÊNCIA ANTERIOR COM O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
Piripiri, 27, M, LL	Licenciatura	Surdo**	Sim
Corrente, 23, M, LL	Licenciatura	Surdo	Sim
Luzilândia, 36, F, LL	Licenciatura	Surdo	Não
São Raimundo Nonato, 27, F, LL	Licenciatura	Surdo	Não
Bom Jesus, 37, F, LL	Licenciatura	Surdo	Sim
Teresina, 25, M, LL	Licenciatura	Surdo	Sim
Picos, 20, F, LL	Licenciatura	Surdo	Sim
Parnaíba, 27, F, P	Licenciatura	Deficiente Visual	Sim
Campo Maior, 18, F, LL	Licenciatura	Surdo	Não
Boqueirão, 41, F, LL	Licenciatura	Surdo	Sim
Oeiras, 38, F, LL	Licenciatura	Surdo	Não
Inhuma, 24, F, LL	Licenciatura	Surdo	Sim
Nazária, 48, F, LL	Licenciatura	Surdo	Não
Luis Correia, 21, M, E	Bacharelado	Deficiente Físico	Não
Floriano, 19, F, CS	Bacharelado	Deficiência múltipla	Não
Castelo do Piauí, 22, F, MDE	Bacharelado	Deficiente Intelectual	Não
Palmeirais, 25, F, ECA	Bacharelado	Surdo	Não
Pedro II, 22, M, CB	Bacharelado	TEA	Não

Fonte: Informações da pesquisa

*Tempo correspondente ao período em que o questionário inicial foi aplicado (julho/2020)

** Para fins didáticos, os estudantes com deficiência auditiva foram incluídos na categoria de surdos, embora se reconheça a diferenciação das entre ambos.

*** As abreviaturas nos nomes dos participantes apresentados no quadro 6 significam: nome fictício, idade, sexo declarado, curso. Por exemplo: Piripiri, 27, M, LL (nome: Piripiri, idade: 27 anos, sexo: masculino, curso: Letras Libras).

Os participantes eram estudantes que cursavam do 4º ao 9º semestres e tinham experiência como tutores de, no mínimo, 1 semestre letivo e, no máximo, mais de 4 semestres. 13 (72,2%) cursavam licenciatura e 05 (27,8%) bacharelado. Quanto ao tipo de deficiência dos estudantes que trabalhavam, estavam: 13 eram tutores de estudantes com surdez, 01 com Transtorno do Espectro Autista, 01 com deficiência visual, 01 com deficiência física, 01 com deficiência intelectual e 01 com deficiências múltiplas.

Quando perguntados se tiveram experiência prévia com pessoas com algum tipo de deficiência antes de ingressarem na universidade, 10 (55,5%) dos participantes responderam

que não e 08 (44,5%) responderam que sim, o que assinala que quase metade deles já tiveram algum contato próximo com pessoas com deficiências em suas vidas antes do ingresso como estudantes na educação superior.

No que diz respeito à participação em eventos ou cursos com a temática da Educação Especial, 02 (11,1%) participantes afirmaram não haver realizado curso ou participado de eventos e 16 (88,9%) afirmaram que já participaram. Destes últimos, 09 (56,25%) foram realizados na própria universidade e 07 (43,75%) fora dela. Isso mostra que a universidade tem mostrado iniciativas em termos de cursos e eventos voltados para a inclusão de estudantes público da educação especial e que os estudantes também têm realizado outras formações na área temática fora da universidade.

Concernente à preparação em termos de disciplinas e cursos de educação especial na formação inicial, 09 (50%) participantes responderam sim e 09 (50%) responderam não. Considerando que mais de 70% da amostra cursava licenciatura, o que corresponde ao que apontam os dados referentes à formação inicial sobre o despreparo dos professores (GATTI; BARRETO, 2009; POKER; VALENTIM; GARLA, 2018), pois somente a pedagogia tem disciplina sobre os Fundamentos da Educação Especial e Libras, ao passo que as outras, só tem Libras por força da lei. Nesse sentido, dos 13 participantes que cursavam licenciatura, 05 disseram não haver realizado preparação efetiva para trabalhar com a inclusão, mesmo estando entre o 6º e 8º semestres do curso e 08 dos que responderam ter algum tipo de preparação cursavam entre o 4º e 6º semestres do curso. Esse é um retrato da formação inicial no que diz respeito à educação especial.

5.4 Aspectos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi encaminhado e avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e aprovado através do Parecer N° 3.169.583, CAEE N° 02493518.0.0000.5214, na data de 26 de fevereiro de 2019.

Devido às mudanças estruturais na metodologia da pesquisa, a qual passou a ser totalmente virtual, o TCLE foi anexado ao formulário inicial (correspondente à primeira etapa da pesquisa) e o acesso a este questionário foi condicionado ao aceite na participação da mesma. Ou seja, somente após a leitura e a concordância com os termos apresentados no TCLE é que o participante teve acesso às questões iniciais apresentadas a eles através do questionário contido no recurso formulário *Google*.

Mesmo antes das orientações do Conselho de Ética em Pesquisa (BRASIL, 2021), o contato com os participantes aconteceu de forma individual esclarecendo sobre a modalidade totalmente virtual da coleta de dados, enfatizando a necessidade de realizar cuidadosamente a leitura do TCLE para esclarecimentos gerais sobre a pesquisa, os direitos dos participantes em se retirarem da mesma a qualquer momento e sobre os riscos e benefícios de sua participação. Os participantes tiveram acesso ao teor do conteúdo dos instrumentos antes de responderem os mesmos para tomarem suas decisões informados.

5.5 Procedimentos metodológicos

A situação já contextualizada neste trabalho tornou necessária a realização da pesquisa por meio virtual. Assim, todas as diferentes etapas desta, bem como o contato com os participantes durante todo o período de produção das informações, aconteceram em ambientes virtuais com o uso das TICs.

5.5.1 Etapa 1 – Questionário inicial

O questionário inicial foi enviado via *e-mail* por meio do Formulário *Google*, para os participantes. Gil (1999, p.128) traz uma definição bastante precisa sobre o conceito de questionário:

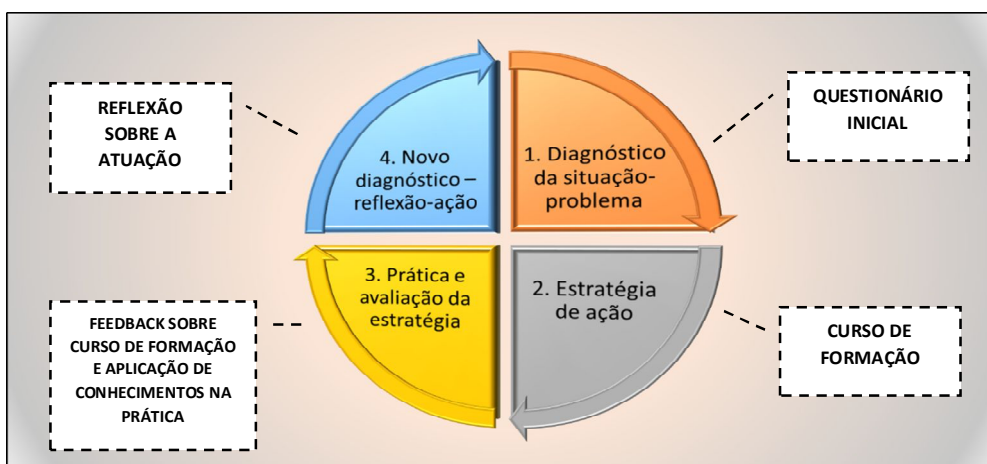
A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

O autor destaca ainda algumas vantagens: a possibilidade do alcance do maior número de pessoas em locais diferentes; menos custo e menor necessidade de treinamento de aplicadores; garantia de que será mantido sigilo quanto à identidade das pessoas; possibilidade de as respostas serem realizadas no tempo do respondente; diminuição da influência de opiniões ou de aspectos pessoais de quem está respondendo o questionário (GIL, 1999).

Esta primeira etapa consta na espiral sequencial de ciclos, conforme a Figura 4. Neste momento inicial foi realizado o **diagnóstico da situação-problema** formal – porque em contatos informais anteriores à situação de pesquisa, os tutores apontavam para a necessidade de alguma formação que lhes fornecessem subsídios teóricos e práticos para pensarem sobre a

temática da educação especial na educação superior de forma mais ampla, sem a restrição que tinham ao auxiliarem públicos específicos. Esta etapa aconteceu a partir das respostas ao questionário inicial, o que constituiu um norte sobre a estratégia a ser utilizada posteriormente, de modo a contribuir para a diminuição da problemática apresentada pelos participantes.

Figura 4 - Espiral sequencial de ciclos das etapas da pesquisa



Fonte: elaboração própria

5.5.2 Etapa 2 – Curso de Formação virtual para Tutores

A **estratégia de ação** foi implementada através do curso de formação apresentado aos participantes na modalidade de extensão vinculado às atividades do NAU/UFPI, setor responsável, dentre outras coisas, pelo acompanhamento, treinamento e coordenação das atividades dos tutores. O curso pôde garantir aos participantes, além da informação e troca de conhecimentos, carga horária complementar e certificação.

O curso foi denominado Formação para Auxiliares Acadêmicos de Alunos Público-Alvo da Educação Especial da UFPI, com carga horária de 20 horas, organizado em 7 módulos teóricos e com apresentação de conteúdos gerais sobre a legislação brasileira e da UFPI, sobre o público da educação especial, discussões e reflexões gerais acerca da temática da inclusão na educação superior, bem como estratégias práticas para serem implementadas pelos tutores no contexto de sua atuação com os tutorados (conferir relatório no Apêndice C). Os módulos foram referentes aos seguintes temas:

- ✚ Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Resolução 076/19 da UFPI;
- ✚ Deficiência Auditiva;

- ✚ Altas habilidades/superdotação;
- ✚ Deficiência visual e cegueira;
- ✚ Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- ✚ Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- ✚ Deficiência Intelectual.

As aulas de cada módulo foram ministradas por profissionais com titulação de mestres ou doutores que pesquisavam e/ou trabalhavam na área específica do módulo ministrado. Assim, foram garantidos minimamente domínio e *expertise* no conteúdo apresentado. Veja o quadro 5:

Quadro 6- Apresentação dos módulos do curso e especificação dos ministrantes

TEMA	MINISTRANTES	VINCULAÇÃO	TITULAÇÃO
PNEEI e Resolução 076/19 - UFPI	Ma. Brunna Stella da Silva Carvalho Melo	Técnico-Administrativo (Psicóloga) – NAU/UFPI	Mestre em Educação Especial
Deficiência Auditiva e Surdez	Ma. Ádila Silva Araújo Marques	Docente (Curso de Letras/Libras) - UFPI	Mestre em Estudos da Tradução
Altas Habilidades/ Superdotação	Ma. Carla Teresa da Costa Pedrosa	Externo - UFPI	Mestre em Educação
Deficiência Visual e Cegueira	Ma. Rafaella Santiago Sousa	Técnico-Administrativo (Assistente Social) – NAU/UFPI	Mestre em Ciência Política
	Ma. Maria Dilma Andrade Vieira dos Santos	Técnico-Administrativo (Pedagoga) – NAU/UFPI	Mestre em Educação
Tecnologia Assistiva e AEE	Ma. Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento	Externo - UFPI	Mestre em Educação
Transtorno do Espectro Autista	Ma. Brunna Stella da Silva Carvalho Melo	Técnico-Administrativo (Psicóloga) – NAU/UFPI	Mestre em Educação Especial
Deficiência Intelectual	Dra. Maria do Socorro Santos Leal Paixão	Docente (Curso de Pedagogia) - UFPI	Doutora em Educação

Os materiais das aulas eram enviados aos alunos sempre com antecedência para que tivessem oportunidade de refletir, estudar e pesquisar previamente sobre o assunto. Estes materiais foram elaborados pelos próprios professores ministrantes em formato de apostilas ou de apresentação em *powerpoint*.

O curso teve a duração de 7 (sete) semanas com 1 (uma) aula de aproximadamente 1 (uma) hora por semana, nas quartas-feiras, período noturno – melhor horário de adesão para os participantes - através da plataforma virtual do *Google Meet*. O link era disponibilizado aos cursistas no dia da aula (APÊNDICE D) e no decorrer da semana eram apresentados os

informes e disponibilizados os materiais de estudo. Aos participantes que por algum motivo não puderam participar da aula ao vivo, a pesquisadora enviava a gravação.

O curso em caráter de extensão teve uma proporção maior do que a planejada e foi necessário abrir oportunidade para os demais tutores – recém-chegados, aqueles que não aceitaram ou não puderam participar da pesquisa, outros que eram alunos de *Campi* fora de sede – os quais não eram participantes da pesquisa, mas também se beneficiaram com o conhecimento produzido, as discussões, reflexões, carga horária complementar e certificação.

5.5.3 Etapa 3 – Prática e avaliação do curso de formação de tutores

A **etapa de avaliação** do curso de formação também aconteceu por meio de formulário *Google* e consistiu basicamente em questionamentos acerca da satisfação dos participantes com o curso, assim como para tecerem comentários sobre se tiveram ou não suas expectativas e necessidades formativas contempladas (Apêndice B). Este *feedback* certamente será relevante em outros momentos em que experiências como estas voltarem a acontecer, porém, para esta pesquisa serviu como gatilho para as reflexões trabalhadas na etapa seguinte – a de reflexão-ação (ver Figura 4).

Como nesta ocasião, os tutores ainda estavam em fase de reorganização de suas vidas acadêmicas devido ao contexto da pandemia, das consequências que a interrupção das aulas presenciais trouxe, e início do regime remoto emergencial, não foi possível verificar na prática, em seu ambiente natural, a atuação deles com os alunos tutorados.

Porém, não havendo esta possibilidade, a **etapa prática** foi a aplicação de um questionário com formas diversas de apresentações com a temática da inclusão de pessoas com deficiências. A intenção era de que eles pudessem refletir criticamente e avaliar sua conduta diante do estudante tutorado, como futuros educadores que serão – em sua maioria – e como agentes de práticas educativas inclusivas no presente, apontando para a necessidade de praticar o exercício da reflexão-ação (reflexão sobre a ação e reflexão na ação). É também uma forma de verificar se houve algum tipo de mudança de pensamentos quanto à prática realizada no contexto educativo. Por outro lado, poderiam ficar à vontade para afirmar que não mudariam sua forma de atuação e que em situações semelhantes tornariam a se comportar da mesma forma.

5.5.4 Etapa 4 – Reflexão-ação sobre a atuação dos tutores entre pares

Neste momento, conforme já citado, os participantes tiveram a oportunidade de refletirem sobre sua prática e elaborarem no campo do discurso novas formas de atuação baseadas em experiências anteriores. Assim, foi oferecida oportunidade em que eles deveriam refletir sobre alguma situação vivenciada com o tutorado e discutir sobre as possíveis mudanças em suas práticas para aquele contexto, fechando o ciclo da espiral na última **etapa de reflexão-ação**.

As reflexões produzidas iniciariam um novo ciclo da espiral, o qual não foi possível pelas adversidades do contexto de pandemia e suas consequências na mudança do trajeto metodológico da pesquisa.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os resultados decorrentes das etapas da pesquisa. Para a organização e análise dos dados utilizou-se da análise de conteúdo temática descrita por Franco (2005).

De um total de 23 estudantes que desempenhavam a função de tutores (até o mês de novembro do ano de 2020), 18 deles aceitaram participar desta pesquisa. A representatividade é de 78,2%, isso significa que quase 80% do total dos tutores participou deste estudo, o que aponta para uma amostra interessante. Porém, como este estudo é de natureza qualitativa, a profundidade da compreensão de cada caso, em particular, ganha mais importância do que a média estabelecida de suas respostas.

Considerando os objetivos específicos da pesquisa que consistiam basicamente em: identificar o perfil dos tutores; descrever práticas educativas inclusivas desenvolvidas por tutores; analisar as dificuldades enfrentadas por eles; conhecer como a formação inicial contribui para o trabalho de tutoria e; compreender a experiência de tutoria, os resultados direcionaram para 08 categorias temáticas:

1. Formação inicial
2. Concepções de tutores entre pares sobre a inclusão na educação superior
3. A experiência como tutor de estudantes público da educação especial na educação superior
4. Necessidades formativas dos tutores
5. Dificuldades em trabalhar com o estudante público da educação especial na educação superior
6. Expectativas dos tutores quanto à formação do estudante tutorado
7. Recursos e estratégias usadas pelos tutores para a inclusão do estudante tutorado
8. Mudanças nas práticas educativas implementadas pelos tutores

6.1 Formação inicial

A categoria Formação Inicial teve por objetivo verificar como a formação na graduação, seja licenciatura ou bacharelado, tem contribuído para a atuação do participante enquanto tutor do estudante com deficiência. Desta categoria derivou-se cinco subcategorias

(Quadro 7). Ressalta-se que 02 participantes não responderam ou não apresentaram resposta condizente com a pergunta.

Quadro 7 – Formação inicial dos auxiliares acadêmicos

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Graduação como estágio	1
Formação específica favorecendo a aprendizagem de metodologias de ensino	7
Graduação como produtora de conhecimento acerca do estudante público da educação especial	4
Ausência de disciplinas voltadas para a inclusão do público da educação especial	1
Sensibilização quanto aos direitos e equidade	3
TOTAL	16

Fonte: Informações da pesquisa

6.1.1 Graduação como estágio

Quanto à experiência tida na graduação como uma preparação para a vida profissional, nesta subcategoria, o estudante Piripiri relata que seu curso o prepara para atuar junto ao público a que se destina. Cumpre destacar que quando os participantes dizem ser “auxiliares acadêmicos” eles estão se referindo à tutoria entre pares, na qual eles são os tutores. O termo “auxiliares” é como os tutores são conhecidos institucionalmente na universidade *lócus* da pesquisa.

Minha graduação me prepara para a educação especial. Ser aluno auxiliar funciona como um estágio para mim. **(Piripiri)**

Piripiri é estudante de Letras Libras, já realizou cursos sobre a temática da educação especial e tinha experiência anterior com o público a que destina sua atuação. Sobre a formação do docente em Letras Libras e seu campo de atuação, Albres (2012) afirma que a formação inicial deve prover condições para um trabalho docente consciente dos conhecimentos teóricos e suas aplicações práticas, o que parece acontecer na graduação do estudante mencionado.

6.1.2 Formação específica favorecendo a aprendizagem de metodologias de ensino

Quanto à formação inicial como favorecedora de aprendizagem de metodologias de ensino, de forma mais específica, os participantes Corrente, Luzilândia, Campo Maior, Inhuma e Boqueirão afirmaram que a graduação tem auxiliado no sentido de ensinar métodos

e estratégias que podem ser utilizados para facilitar o ensino dos estudantes surdos. Nazária complementa afirmando que a graduação possibilita, em termos de disciplinas, melhor compreensão das singularidades e da história de vida dos estudantes surdos.

Ressalta-se que todos os participantes desta subcategoria são estudantes do curso de Letras Libras e já realizaram algum curso ou participaram de eventos com a temática da inclusão. Logo, deve-se considerar as particularidades deste grupo de participantes, uma vez que são estudantes de curso com disciplinas específicas voltadas para o estudante com surdez e que, como consequência, conseguem ter acesso à prática específica do ensino para este público.

Tem contribuído com a boa eficácia, usando vários métodos para o ensino e auxílio do aluno (**Corrente**)

Me ajudou muito a conhecer e esclarecer, no meu caso, como se dá a educação dos estudantes surdos, as metodologias que podemos utilizar para facilitar o ensino a esses estudantes, fazer com que eles se sintam de fato, incluídos na educação (**Luzilândia**)

O curso Letras Libras é voltado para a Língua Brasileira de Sinais e, dessa forma, ele vai ao encontro do meu objetivo, me apresentando a história do surdo, metodologias para serem utilizadas no ensino aprendizado do surdo, também me permite ter contato com os surdos no ambiente acadêmico, então ela me apresenta várias formas de se trabalhar com o meu público-alvo (**Campo Maior**)

A formação contribui na minha atuação em diversos aspectos, pois as disciplinas do curso são voltadas para área da surdez e me dão subsídios para desenvolver essa função através de metodologias apropriadas para auxiliar e desenvolver os alunos surdos, dando a eles a oportunidade de terem um bom desempenho acadêmico (**Boqueirão**)

Vejo as dificuldades dos alunos surdos, penso em estratégias que facilitem a sua aprendizagem (**Inhuma**)

Tenho adquirido mais conhecimentos (**Nazária**)

Corroborando com essa subcategoria, Lustosa e Mendes (2020) em pesquisa sobre a formação inicial em licenciatura em Educação Especial na perspectiva dos egressos concluíram que um curso de formação específica - assim como o de Letras Libras - proporcionou aos participantes o aumento de seus conhecimentos teóricos acerca da educação especial, além de mudanças nas concepções sobre a deficiência e abertura para novas perspectivas profissionais e de campos de atuação, fornecendo ainda subsídios para

aperfeiçoar a atuação prática com o estudante público da educação especial, assim como dirimir preconceitos, ao promover mudanças atitudinais.

Essa é a diferença primordial entre uma formação inicial que possibilita o acesso não só a conteúdos teóricos, mas a vivências com o público da educação especial, a possibilidade de conhecer novas metodologias e estratégias que tornem viável diferenciar o ensino de acordo com as necessidades dos educandos (ALBRES, 2012). Sem isso, a inclusão fica seriamente comprometida e o sentimento de insegurança no ensino de pessoas com deficiência e o discurso sobre o despreparo docente, se configura como a culpa que recai sempre sobre a formação inicial que é incipiente na união dos aspectos teórico-práticos (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, 2010).

6.1.3 Graduação como produtora de conhecimento acerca do estudante público da educação especial

Nesta subcategoria, na qual o participante considera a graduação como promotora de conhecimento acerca do estudante público da educação especial, deve-se considerar não somente os aspectos didático-metodológicos utilizados pelos docentes em sala de aula que proporcionam conhecimento teórico, mas atentar-se ainda para o fato de que os alunos aprendem uns com os outros na vivência em outros locais que não, necessariamente, a sala de aula.

Bom Jesus afirma poder conhecer melhor sobre a educação dos surdos e o tipo de deficiência. É estudante do curso de Letras Libras e já fez curso ou participou de eventos com a temática da educação especial. Picos, Oeiras e São Raimundo Nonato falam que o contato direto com seu público - estudantes surdos, pois são acadêmicos de Letras Libras - proporciona conhecimento sobre sua história, cultura, especificidades e necessidades. Desses, somente Picos teve experiência anterior com o público da educação especial, mas todos os participantes já haviam realizado cursos ou participado de eventos na área.

Tem contribuído de forma essencial, pois a partir dela pude obter conhecimento sobre esse tipo de deficiência (**Bom Jesus**)

Na minha graduação tenho contato diariamente com alunos surdos pois estudo com eles, isso possibilita entender melhor quais as necessidades do surdo e como eu posso auxiliar, além das várias disciplinas voltadas para educação que fazem parte da grade do curso (**Picos**)

Ela me coloca em contato direto com o meu público-alvo (suas especificidades, sua cultura) entre outras (**Oeiras**)

Contribui muito na compreensão dos diferentes históricos das pessoas surdas e a compreensão do reconhecimento delas de si mesmas, enquanto surdos, como surdos ou deficientes auditivos. A formação acadêmica e também outras formações externas me auxiliaram na empatia e nas estratégias de compreensão das diferenciações entre DA (deficiência auditiva) e surdez, mesmo que a forma de adquirir conhecimento de ambos seja a mesma, a autopercepção dos indivíduos afeta muito o desenvolvimento deles. Portanto, busco ajudá-los a prosseguir à medida que dão suas próprias passadas, ou seja, mostram ter estrutura psicocognitiva para prosseguir, já que embora todos sejam capazes, só conseguem alcançar algo com o mínimo de crença que conseguirão, ainda que ao fim consigam ir além do que esperavam (**São Raimundo Nonato**)

Desta forma, experiências como as que os tutores estão tendo conferem a eles oportunidades de atuarem de perto com estudantes com deficiências proporcionando momentos diversos de produção e ampliação de conhecimento. Essas experiências, mostram que a vivência na graduação, seja participando em um curso de formação específica, seja convivendo com os estudantes tutorados, possibilita uma prática mais bem-sucedida. Daí a importância de se trabalhar para uma formação adequada que considere as diferenças e a diversidade dos alunos (FERRARI; SEKKEL, 2007; CASTRO, 2011; PRANDI et al., 2012; ANACHE; CAVALCANTE, 2018).

6.1.4 Ausência de disciplinas voltadas para a inclusão do público da educação especial

Pedro II não é um estudante de licenciatura, ele cursa Ciências Biológicas e fala da compreensão do estudante com deficiência a partir da convivência no contexto dentro e fora da sala de aula e ainda que na grade curricular de seu curso são escassas as discussões em termos de disciplinas sobre a temática da inclusão. Esse participante não teve experiência anterior com pessoa com algum tipo de deficiência, mas já fez curso e/ou participou de eventos fora da universidade com o tema da inclusão.

Considerando a grade curricular do meu curso, tanto a obrigatória quanto a optativa, poucas são as matérias voltadas para o PAEE. Antes de entrar no curso, meu contato com o PAEE era praticamente nulo, pouco era debatido e levado em conta quanto as diferenças entre os alunos na educação deles. Contudo, ao longo da graduação, mais pessoas com os diferentes perfis do PAEE foram ingressando ao curso. Com isso, a convivência dentro e fora

das salas de aula, possibilitadas pela formação acadêmica me ajudou a compreender mais sobre o PAEE (**Pedro II**)

Considerando que Pedro II é estudante de curso de Bacharelado urge comentar sobre a ausência de disciplinas que explorem conteúdos sobre a inclusão, ao tempo em que a obrigatoriedade se encontra nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002). A abreviação PAEE citada pelo participante remonta ao termo “Público-alvo da educação especial”, conforme a PNEEPEI (2008).

A fala de Pedro II vai ao encontro da pesquisa de Ribeiro (2011) quando destaca que mesmo que os professores dos cursos de ciências se dissessem abertos às propostas da educação inclusiva, se referem a si próprios como despreparados, denunciando a necessidade de formação de professores da área de ciências para as questões relacionadas a educação da diversidade.

Percebe-se que a formação constitui um dos aspectos mais importantes quando se trata do processo de escolarização do público da educação especial, mas não só isso, trata-se de tema vital para provocar modificações nas concepções, nas formas de ensinar, nas estratégias a serem adotadas com esse segmento. Essa é uma razão para que se insista na formação específica, como o curso de Licenciatura em Educação Especial, presente atualmente em somente duas universidades federais, a de Santa Maria e a de São Carlos (LUSTOSA; MENDES, 2020).

6.1.5 Sensibilização quanto aos direitos e a equidade

Os participantes, de modo geral, falam sobre a sensibilização que a formação inicial proporciona quanto aos direitos e equidade da educação a nível superior para todos, para a diversidade e para as pessoas com deficiência (LUSTOSA; MENDES, 2020).

Luís Correia, estudante de enfermagem, relata sobre os preconceitos a serem ultrapassados; Parnaíba, estudante de Pedagogia, verbaliza sobre a educação com direitos iguais para todos; e Floriano, estudante de Ciências Sociais, fala sobre a vivência social e os problemas sociais como fontes de reflexão para compreender as particularidades do estudante que auxilia.

Tem me sensibilizado mais sobre a importância de medidas de inclusão na universidade, sobre seus direitos, necessidades e preconceitos a serem vencidos (**Luís Correia**)

Como minha área é a educação, no decorrer do curso aprendemos diversas maneiras de inclusão e sobre a necessidade e direito de uma Educação com equidade (**Parnaíba**)

Nas Ciências Sociais estudamos bastante sobre alteridade e a relação com o outro, a vivência social, os problemas sociais. Essas análises, reflexões e debates que são levantados, me ajudam a entender as particularidades dos processos da estudante que acompanho (**Floriano**)

Os participantes corroboram com a literatura acerca do direito a igualdade de educação para todos, de acordo com a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), Lei Brasileira de Inclusão (2005), a Política Nacional da Educação Especial - PNEE (BRASIL, 2008).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) lembram que se consegue ter mais visibilidade sobre a importância de uma educação de qualidade para todos, sem distinção, a partir das condições mais democráticas de acesso, permanência e conclusão dos estudos.

Quando Luís Correia fala dos preconceitos a serem vencidos, cumpre lembrar que este é um dos grandes desafios da educação superior, uma importante barreira a ser superada e que pode ser dirimida ainda no contexto de formação inicial, quando se tira o foco das diferenças que inferiorizam uns aos outros ou subvalorizam o potencial de alguém (AMARAL, 1995; FERRARI; SEKKEL, 2017).

6.2 Concepções de tutores entre pares sobre a inclusão na educação superior

Primeiramente, é importante destacar o uso da palavra “concepções” para esta categoria. Segundo o dicionário *on-line* a palavra vem do latim *conceptio.onis*. e diz respeito a ideias, opiniões, julgamentos, pontos de vista, a maneira como uma pessoa compreende, exerce a função do entendimento sobre determinado fenômeno. É, portanto, efêmera, podendo ser modificada de acordo com o contexto.

Lima (2007) traz o conceito de concepção, junto à visão de professores sobre o fazer docente, como um conjunto de crenças que estão ligadas ao contexto sociocultural em que o indivíduo se encontra e que, por ser plástica e mutável, pode ser geradora de várias outras concepções. Isso reflete diretamente nas práticas docentes, em como o professor direciona metodologicamente sua disciplina, os objetivos e conteúdos didáticos, recursos e processos de

avaliação, assim como o avanço de sua profissionalidade. Desta forma, sobre o processo de construção das concepções, Lima (2007, p.6) especifica que:

Uma concepção, na verdade, não se configura apenas como um produto, mas como um processo de atividade de construção mental do real, cuja elaboração ocorre por meio de informações aprendidas e apreendidas, através dos sentidos, dos relacionamentos interpessoais nítidos com os pares. Esses construtos vão se acumulando na memória do sujeito, de forma codificada, organizada, categorizada num sistema cognitivo global e coerente.

Acerca das concepções proferidas pelos tutores no que diz respeito à inclusão na educação superior, o quadro 8 aponta para cinco subcategorias.

Quadro 8 - Concepções de tutores sobre a inclusão na educação superior

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Inclusão limitada, inadequada e incompleta	3
Inclusão vista como possibilidade promotora do conhecimento e desenvolvimento do aluno público da educação especial	4
Desenvolvimento da empatia nos envolvidos	3
Inclusão como responsabilidade institucional	3
Inclusão como postura política de defesa do direito a igualdade	4
TOTAL	17*

Fonte: Informações da pesquisa

*Um dos participantes não apresentou resposta coerente com a pergunta

6.2.1 Inclusão limitada, inadequada e incompleta

De maneira geral, os participantes Piripiri, Luzilândia e Palmeirais concebem a inclusão como algo limitado. Essa limitação acontece em vários aspectos distintos, delimitados por eles, como: a presença do intérprete não determina a inclusão; necessidade de metodologia docente adequada para os estudantes surdos; a instituição precisa adaptar ambientes e materiais; existe falta de conhecimento e reconhecimento sobre o estudante com deficiência.

Limitada e de modo errado, pelo menos no caso dos surdos. Inclusão para surdo não se limita apenas a presença de um intérprete em sala de aula. A metodologia do professor deve ser adequada também, pois os surdos percebem o mundo de modo visual e, portanto, de modo mais concreto, por isso sentem dificuldade em compreender conceitos abstratos. O recurso imagético é de suma importância. Em disciplinas como história, português, filosofia, sociologia, eles encontram muita dificuldade.
(Piripiri)

Seria bom se a inclusão existisse de fato, de forma completa, com ambientes e materiais adaptados a esses estudantes por toda a instituição de ensino. Acho que falta muita coisa para acontecer a inclusão de verdade. **(Luzilândia)**

Acredito que podemos fazer mais para incluir aqueles que têm algum tipo especial de necessidade. Falta conhecimento e reconhecimento no meio acadêmico sobre esse público e como lidar com ele em certas situações. **(Palmeirais)**

Quando Piripiri revela que a presença do intérprete por si só não caracteriza inclusão e que é necessário que os professores implementem metodologias que facilitem a aprendizagem do estudante surdo, reafirma o que apontam Pinheiro (2017), Oliveira (2015) e Chiacchio (2014) quando dizem que é vital que os professores empreendam práticas inclusivas, sobretudo com os estudantes surdos, e que não cabe somente aos intérpretes a função de atuar na permanência desses estudantes na educação superior.

As instituições de ensino superior, caracterizadas pelo conjunto formador de seus servidores integrando setores administrativos e pedagógicos, devem promover contexto de inclusão para os estudantes que adentram o espaço acadêmico. Neste caso, a inclusão é caracterizada não apenas pelas adaptações de atividades, de estruturas, da disponibilidade de equipamentos, mas também e, principalmente, por acessibilidade atitudinal, a qual pode ser impossibilitada pela ausência de informação e pelo desconhecimento. As falas de Luzilândia e Palmeirais são atravessadas por estas questões que já são tão evidenciadas em várias pesquisas como sendo condição essencial para a inclusão da forma como se pretende (ALVES, 2015; FERNANDES, 2015; RIBEIRO, 2016; MUCCINI, 2017; LEONARDO, 2017; FERREIRA, 2018).

6.2.2 Inclusão vista como possibilidade promotora do conhecimento e desenvolvimento do aluno público da educação especial

Compreender a inclusão como uma possibilidade para promover e desenvolver acadêmica e, futuramente, profissionalmente o estudante público da educação especial foi assim definida na concepção de tutores de estudantes surdos.

Penso que é uma ótima oportunidade para desenvolver os conhecimentos do aluno **(Corrente)**.

É de suma importância para o desenvolvimento deles, bem como para o desenvolvimento da sociedade **(Campo Maior)**

A inclusão do aluno PAEE é de suma importância, pois eles têm a oportunidade de se desenvolver profissionalmente e, desta forma contribuir para a sociedade (**Boqueirão**)

Acredito que seja necessária, pois possibilita à pessoa com surdez vislumbrar um universo de possibilidades. O ensino superior é a possibilidade de mostrar que pode ir para além, ultrapassar barreiras e paradigmas de restrições impostas pela sociedade (**Oeiras**)

A inclusão no contexto universitário, no entendimento dos participantes, é uma porta que se abre para o desenvolvimento social, acadêmico, pessoal e profissional do estudante público da educação especial. Eles interpretam esta experiência com otimismo (Corrente), como importante (Campo Maior e Boqueirão) e necessária (Oeiras). De acordo com Fernandes (2015), as experiências subjetivas e institucionais vivenciadas pelos estudantes com deficiência na educação superior acarretam avanços no seu desenvolvimento pessoal.

Outros aspectos que se evidenciam é que os tutores acreditam que os conhecimentos adquiridos pelos tutorados podem fazer com que eles exerçam sua profissão de forma a contribuir com a sociedade, o que remonta ao conceito de inclusão que fomenta a plena participação dos sujeitos na sociedade tendo eliminadas as barreiras impeditivas (MANZINI, 2003; SASSAKI, 2005; ROCHA; MIRANDA, 2009). O outro aspecto é que a formação a nível de graduação do estudante surdo, neste caso, prova para a sociedade discriminadora que eles são capazes de superar as restrições impostas por ela.

6.2.3 Desenvolvimento da empatia nos envolvidos

A empatia é uma característica interessante dos seres humanos, os quais conseguem se identificar com o outro ao se colocar em seu lugar. Koller, Camino e Ribeiro (2001) relatam que a empatia é carregada de polissemia e relaciona-se ao contexto. Segundo os autores, a empatia está conexas ao conteúdo afetivo do altruísmo, respostas emocionais a experiências emocionais de outros, tendência em adotar o ponto de vista do outro, antecipação de comportamentos e reações do outro a partir da adoção de seu ponto de vista psicológico, etc.

Os vários conceitos são utilizados de acordo com a ênfase que se quer dar nas pesquisas. Esta definição coaduna com a concepção dos participantes sobre o que a inclusão na educação superior provoca neles e nas demais pessoas envolvidas, no caso, seus tutorados.

Acho uma política extremamente válida, tanto para o aluno PAEE como para os outros alunos e professores. O aluno PAEE tem uma melhoria na trajetória no ensino superior, seja aumentando a sua eficiência na grade curricular, na sua capacidade de enfrentar e ingressar no mercado de trabalho, como também, em sua vida coletiva no campus. Para os alunos é importante, pois eles passam a ter uma visão mais empática, política e crítica sobre a metodologia de ensino e a inclusão que a universidade oferta para os alunos PAEE, assim como as suas necessidades e dificuldades. Por fim, também é benéfico para os professores, pois eles passam a atualizar e/ou adaptar suas metodologias pedagógicas a fim de abarcar a diversidade no perfil estudantil que compõe a turma de seus alunos (**Pedro II**)

Eu tenho plena certeza de que o acesso do aluno com necessidades poderá mudar a realidade da inclusão de forma geral, pois a partir do momento em que eles são representados por pessoas que vivenciam suas dificuldades o resultado será mais voltado para a inclusão (**Bom Jesus**)

De modo geral, vejo como algo muito relevante, por ter esse olhar empático e se sensibilizar para que os alunos possam compreender e ter um auxílio nas disciplinas. Vejo como algo muito positivo (**Teresina**)

No que diz respeito à inclusão, a empatia está relacionada também a compreender o lugar do outro e respeitar suas diferenças. Para os tutores, a empatia é extremamente relevante para que ele consiga compreender as necessidades de auxílio apresentadas pelos tutorados e se fazerem presentes nos momentos certos para as demandas certas. Ambos são beneficiados com a ajuda mútua (FRIZON, 2013), com a motivação na contribuição com a aprendizagem do outro (TOPPING, 2000) e, até mesmo, no resgate da autoestima e a satisfação pessoal do tutorado (RUBIO ROSAS, 2009).

Por conta da necessidade de conhecer as diferenças é que alguns professores buscam a formação continuada para aprofundar os conhecimentos e incrementar suas práticas através de propostas metodológicas que abarquem as diferentes pessoas e suas formas de aprender, conforme asseveram Oliveira (2012) e Nascimento et al. (2016).

6.2.4 Inclusão como responsabilidade institucional

A inclusão como sendo de responsabilidade institucional e, portanto, de todos os atores que fazem a universidade, é necessária e importante, conforme relatam Picos, Luís Correia e Floriano.

É extremamente necessário que esse aluno tenha seu espaço dentro da universidade, ou seja, ele necessita de suporte para que a inclusão realmente aconteça. O aluno precisa ser visto e a universidade precisa pensar formas de garantir acessibilidade aos alunos (**Picos**)

Penso que é de grande importância, pois possibilita meios que tornam sua formação mais confortável e possível, diminuindo sua evasão (**Luís Correia**)

Ela deve ter o seu lugar e sua totalidade contemplada, de modo que as atividades de inclusão tenham relevância para cada setor que gerencia a universidade, assim como os centros de ensino e os projetos que devem abarcar esses alunos (**Floriano**)

Alguns aspectos merecem destaque nas respostas fornecidas pelos participantes, como: a) a universidade é responsável por tornar o estudante com deficiência visível aos demais (Picos); b) a inclusão é vista como agente que reduz a possibilidade de evasão dos estudantes com deficiências (Luís Correia); c) a universidade é responsável por “dar lugar” para que o estudante com deficiência seja contemplado em sua totalidade (Floriano).

Todas as falas remetem aos documentos normativos, especialmente, nacionais (PNEE, 2008, 2020) e locais (Resolução 076/19; PDI-UFPI, 2020) sobre a responsabilidade institucional em promover condições de acesso e permanência de estudantes público da educação especial no contexto universitário. Porém, chama atenção o fato de que mesmo diante dos direitos os estudantes com deficiência são invisibilizados. A consequência disso é que seus direitos também o são e as práticas excludentes continuam a se perpetuar através de atitudes preconceituosas, comentários excludentes e descrédito à capacidade cognitiva e social dos estudantes, conforme Souza (2018).

Luís Correia também fala sobre a questão da evasão e de uma inclusão mais confortável e possível, denotando que se esses dois últimos critérios não forem contemplados, a consequência inevitável seria a não permanência do estudante na universidade. Vale lembrar que os tutores, no exercer de sua função, se comprometem não somente com a sua formação como também com a de seus pares tutorados, contribuindo com a diminuição das taxas de evasão, insucesso e conseqüente abandono dos estudos (PACHECO; COSTAS, 2006; GUIMARÃES; ARAGÃO, 2010; PLETSCH; LEITE, 2017; FIOR, 2017; ESTEVAN et al., 2018).

6.2.5 Inclusão como postura política de defesa do direito a igualdade

A educação vista como um direito fundamental reverbera nas falas de Parnaíba, Inhuma, Castelo do Piauí e São Raimundo Nonato como uma forma de permitir que os estudantes com deficiência alcancem, de fato, o lugar que lhes é concedido por direito, visto que as dificuldades parecem superar às de outros estudantes que não apresentam algum tipo de deficiência.

É uma excelente forma de trazer um pouco mais de igualdade no âmbito educacional, pois os alunos PAEE enfrentam o dobro dos desafios que a universidade pode oferecer e a inclusão facilita essa vivência (**Parnaíba**)

É de extrema importância, pois ajuda o sujeito a ocupar o seu espaço e entender muito mais sobre diversas coisas (**Inhuma**)

É de extrema importância, pois todos precisam de educação, e no ensino superior as dificuldades encontradas são maiores e a inclusão faz com que os alunos PAEE, de certa forma, tenham equidade no ensino (**Castelo do Piauí**)

Necessária e indispensável, já que é direito básico (**São Raimundo Nonato**)

Documentos como a PNEE (BRASIL, 2020) e a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2006), além da Declaração de Salamanca (1994), marco fundante desse processo, trazem a questão do direito de todos à educação em igualdade de condição com as demais pessoas e que, o público da educação especial, em toda a sua vida acadêmica tenha qualidade no ensino considerando suas singularidades e livre de preconceitos e de discriminação.

Apesar de legítima, a inclusão como se pretende acolhedora e respeitosa faz parte de uma construção histórica e social que já tem passado por ressignificações de concepções e práticas, mas ainda enfrenta o desafio das concepções errôneas sobre o direito ao acesso e permanência no estudante com deficiência na educação superior (LIMA, 2020).

6.3 A experiência como tutor de estudantes público da educação especial na educação superior

Na categoria que descreve o que a experiência como tutor proporciona, destacaram-se as subcategorias que relacionaram a satisfação em atuar na formação do estudante com deficiência (07 participantes/ 38,9%); a compreensão da experiência como enriquecedora e formativa (07 participantes/ 38,9%); atuação que traz desafio para o tutor (03 participantes/

16,7%), mas, mesmo assim, vem carregada do sentimento de satisfação pessoal (01 participante/ 5,5%) (Quadro 9).

Quadro 9 - A experiência como tutor por pares de estudantes público da educação especial na educação superior

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Sentimento de satisfação no auxílio ao processo formativo do aluno público da educação especial	7
Vivência expressa como desafio	3
Experiência como troca enriquecedora e formativa	7
Sentimento de realização pessoal	1
TOTAL	18

Fonte: Informações da pesquisa

6.3.1 Sentimento de satisfação no auxílio ao processo formativo do aluno público da educação especial

Esta foi uma das subcategorias com maior importância. Os participantes mostraram satisfação, gratidão e felicidade porque conseguiram participar positivamente da vida acadêmica de seu tutorado contribuindo para o sucesso da formação deste.

É gratificante pôr o que aprendo na prática e vejo o efeito disso de modo imediato, apesar de os alunos surdos fazerem pouco uso. Eles estão (mal) acostumados, pois desde a época escolar, os professores têm o hábito de "passar" esses alunos, pois sabem que caso eles fiquem mais tempo na disciplina, isso será mais dispendioso para eles. Poucos são os que se preocupam, ensinam e se preocupam com o aprendizado deles. Por isso muitos não se esforçam, pois nunca foram estimulados e incentivados, mostrando que são capazes (**Piripiri**)

É muito gratificante contribuir para a formação de um aluno, auxiliando o mesmo (**Corrente**)

É gratificante poder contribuir para a vida estudantil de um colega (**Picos**)

Me sinto contribuindo para o crescimento e sucesso do meu colega (**Oeiras**)

Me sinto importante por estar contribuindo com sua formação (**Luís Correia**)

Satisfeita e grata (**São Raimundo Nonato**)

Sinto-me lisonjeada por contribuir com a inclusão desse aluno na sociedade e em seu futuro profissional (**Nazária**)

Essas falas remetem ao que a literatura traz acerca dos benefícios mútuos da tutoria entre pares. A tutoria surgiu da necessidade de que os estudantes superassem suas dificuldades acadêmicas (SEABRA; MONTEIRO, 2009), no entanto, à medida em que os tutores auxiliam, eles também aprendem conteúdos, executam estratégias diversas, desenvolvem e aprimoram táticas de ensino, crescem pessoal e emocionalmente, entre outras coisas (CARDOZO-ORTIZ, 2011; TOPPING, 2000). Coleta e Fernandes (2017) destacam que o grau de satisfação do tutor está diretamente correlacionado com a eficácia das estratégias utilizadas por eles para a aprendizagem de seus tutorados, sendo oportunidade de aprendizagem significativa para ambos.

6.3.2 Vivência expressa como desafio

Os participantes se mostram desafiados em sua prática como tutores entre pares por vários motivos: a aprender mais para conseguir facilitar o aprendizado do estudante público da educação especial (Luzilândia); o tutor se acha “sozinho” neste caminho devido ao pouco interesse do corpo docente em promover práticas educativas mais inclusivas e mentoreá-los neste processo (Parnaíba); dificuldades advindas do trato com o estudante tutorado (Castelo do Piauí).

Me sinto desafiada e procuro aprender sempre mais para facilitar o aprendizado desse aluno (**Luzilândia**)

Em muitos momentos, um pouco impotente, pois ainda faltam algumas ferramentas e interesse de alguns professores em ajudar no processo de ensino (**Parnaíba**)

É desafiador, muitas vezes encontro dificuldade para auxiliar por não saber lidar com as limitações da estudante, mas é gratificante quando consigo fazer com que ela entenda os assuntos que trabalhamos (**Castelo do Piauí**)

De fato, trabalhar a aprendizagem de um estudante com deficiência, dentre vários outros aspectos, é desafiador até mesmo para professores que já tiveram os conhecimentos mínimos necessários para conhecer e avaliar o estudante através dos cursos de graduação e cursos de formação continuada, conforme os requisitos prescritos na Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação.

Quando se remete à atuação de tutores, a situação parece ser agravada porque eles estão lidando com seus próprios colegas, incluindo, neste contexto, uma série de variáveis pessoais, emocionais e expectativas acerca do desempenho de ambos. Porém, a literatura mostra que o estudante tutor se esforça em compreender os conteúdos para conseguir trabalhá-los com o seu par, em desenvolver habilidades sociais e de comunicação (como ouvir, explicar, resumir, questionar), em tomar consciência de suas próprias lacunas no conhecimento e reconhecimento das do tutorado (CUNHA; CARRILHO, 2005; CARDOZO-ORTIZ, 2011).

Outro desafio é realizar esta função sem que haja um professor monitorando de perto sua atuação, conforme preconizam os estudos sobre a tutoria, os quais afirmam que seu sucesso é garantido a partir do treinamento e supervisão dos tutores (LIPSKY, 2011; FRISON, 2013). A sistematização da ação, o planejamento, o treinamento e a supervisão são necessários para que a atuação do tutor aconteça de forma satisfatória e não pese sobre seus ombros uma responsabilidade que não lhes cabe.

6.3.3 Experiência como troca enriquecedora e formativa

Outra subcategoria de grande relevância foi a que considerou a experiência da tutoria entre pares como enriquecedora no processo formativo tanto de tutores como de tutorados. Os participantes afirmaram sentir-se felizes, privilegiados, gratos, realizados, transformadores de realidades.

Eu me sinto feliz em participar sendo auxiliar. Me trouxe ótimas experiências tanto do ponto de vista profissional como pessoal. Sinto-me mais confiante na minha capacidade de ensinar, pois aprendi a transmitir a informação para o aluno PAEE de uma forma mais acessível. Ver que o aluno melhora e que eu estou ajudando na sua formação me deixa bastante contente (**Pedro II**)

Me sinto privilegiada, até porque quando nos aproximamos de fato deles, nós aprendemos muito mais. Com isso, há uma troca cultural e profissional também de ambas as partes (**Bom Jesus**)

É muito gratificante poder auxiliar nas dúvidas e dificuldades desses alunos, também muito enriquecedor, pois a troca de conhecimentos é enorme, entretanto não é uma tarefa simples, pois requer tempo e esforço (**Campo Maior**)

Auxiliar o aluno surdo é uma constante troca de conhecimento, ao mesmo tempo que ensino, aprendo!!! (**Boqueirão**)

Que tem uma troca de aprendizagem, muitas vezes a gente vai aprendendo junto (**Inhuma**)

Tem sido uma grande oportunidade de pôr em prática algo que sempre tive prazer: ensinar e ajudar. A monitoria tem sido benéfica para ambas no nosso desenvolvimento acadêmico como pessoal e no lado emocional também, fator importante. Acho importante que os colegas ao redor reconheçam isso e vale ressaltar também o êxito positivo que minha acompanhada começou a ter a partir do início da monitoria (**Palmeirais**)

Sinto que a vivência universitária que me é proporcionada por meio disso faz com que eu pense novas problemáticas e formas de aumentar a visibilidade da realidade da estudante que acompanho, assim como fazer parte da construção social dos espaços em que ela faz parte (**Florianópolis**)

Realizado! Muito feliz (**Teresina**)

Os benefícios na aprendizagem e, em outros aspectos, como as habilidades sociais, emocionais, de resolução de problemas, são evidenciados para os estudantes tutores e tutorados apontando que os ganhos são para ambos (FERRARI; SEKEL, 2007). A tutoria não consiste em uma relação unidirecional de um modelo tradicional de aprendizagem, pelo contrário, ela rompe o paradigma de que a aprendizagem consiste no repasse de informações de quem sabe mais para quem sabe menos e parte para o ponto em que aprender com o outro pode ser algo muito mais desafiador, participativo e enriquecedor para os envolvidos.

As falas evidenciam os propósitos de cooperação e colaboração mútua no processo de aprendizagem o que implica em sentimentos de companheirismo e realização (SCHULLER et al., 2016; FIOR, 2017). A oportunidade do trabalho conjunto coaduna com o desenvolvimento do respeito, da tolerância e da colaboração que auxiliam no processo de aprendizagem de ambos (ESTEVAM et. al., 2018).

6.4 Necessidades formativas dos tutores para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas

Ao serem indagados sobre o que pretendiam aprender com o curso de formação, as respostas dos participantes variaram desde a necessidade de ampliação dos conhecimentos gerais e específicos sobre as pessoas com deficiências às técnicas, estratégias e métodos de

ensino que pudessem contribuir com as práticas educativas inclusivas que já implementavam em seu fazer diário, enquanto tutores.

O quadro abaixo descreve as subcategorias derivadas dos questionamentos sobre as necessidades formativas dos participantes. Cumpre observar que a categoria de ampliação dos conhecimentos tanto gerais (05 participantes/ 27,8%) quanto específicos (05 participantes/ 27,8%) dividiram as falas dos participantes, mas a que mais teve destaque foi a necessidade de apreensão de novas formas de atuação, o “como fazer” representado pela categoria de estratégias, métodos e técnicas para o desenvolvimento acadêmico e social do estudante com deficiência (08 participantes/ 44,4%).

Quadro 10 – Necessidades formativas dos tutores

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Ampliação dos conhecimentos gerais sobre o estudante público da educação especial	5
Aprendizagem de novas estratégias, métodos e técnicas para o desenvolvimento acadêmico e social do aluno tutorado	8
Aprimoramento dos conhecimentos específicos sobre o aluno tutorado	5
TOTAL	18

Fonte: Informações da pesquisa

6.4.1 Ampliação dos conhecimentos gerais sobre o estudante público da educação especial

As necessidades formativas levantadas foram responsáveis por direcionar a visão dos ministrantes dos diferentes módulos do curso de formação. Os participantes valorizam o conhecimento geral sobre as deficiências para ampliação dos conhecimentos que já têm, mas também buscam saber mais sobre aquelas deficiências com as quais trabalham especificamente, a fim de aprimorar o saber sobre “o que fazer” e “como fazer” diante das demandas apresentadas pelos tutorados. Assim, o conhecimento teórico juntamente com o conhecimento da prática pode, certamente, contribuir melhor para sua formação atual e para o seu futuro profissional (GATTI, 2010; GATTI; BARRETO, 2009; POKER; VALENTIM; GARLA, 2018).

De uma forma geral eu busco aprender mais sobre PAEE e sobre educação inclusiva **(Pedro II)**

Pretendo difundir sobre a inclusão nas vidas de outras pessoas também. **(Bom Jesus)**

Pretendo ampliar meus conhecimentos e desenvolver ainda mais minhas habilidades para melhorar minha desenvoltura quando profissional!
(**Campo Maior**)

Pretendo entender e me sensibilizar mais sobre as necessidades dos alunos PAEE e prestar um auxílio da melhor forma possível (**Luís Correia**)

Pedro II e Luís Correia revelam a necessidade de aprender mais sobre as pessoas com deficiências e sobre a educação inclusiva, de modo geral, para que sejam capazes de compreender e se sensibilizar mais com as necessidades dos alunos. Campo Maior complementa falando sobre a precisão de melhorar suas habilidades, inclusive, para seu futuro enquanto profissional; e Bom Jesus, pretende conhecer para difundir o conhecimento adquirido.

Tais falas denotam a empatia dos tutores e o comprometimento com as pessoas com as quais trabalham. Eles não somente querem saber sobre as deficiências, querem compreender sobre as diferenças, as singularidades, a diversidade de aprendizagem apresentada pelo público (OLIVEIRA, 2012; NASCIMENTO et al., 2016), enfim, obter o conhecimento e a sensibilidade que fundamentem suas práticas a caminho da inclusão. Além disso, pretendem sensibilizar outras pessoas, o que já indica um aspecto extremamente positivo da tutoria.

6.4.2 Aprendizagem de novas estratégias, métodos e técnicas para o desenvolvimento acadêmico e social do aluno tutorado

Esta seção refere-se às respostas dos participantes que afirmam a necessidade formativa de conhecer mais sobre estratégias práticas a serem trabalhadas com seus tutorados.

Gostaria de ter mais noções metodológicas e pedagógicas (**Piripiri**)

Aprender estratégias para trabalhar com alunos de educação especial e inclusiva (**Luzilândia**)

Mais estratégias de ensino e auxílio ao aluno PAEE (**Corrente**)

Novas Estratégias (**Teresina**)

Novas estratégias de ensino e conhecimento na área (**Parnaíba**)

Pretendo compreender melhor as diversas dificuldades vivenciadas por alunos auxiliares (PAEE) bem como conhecer algumas estratégias possíveis a serem utilizadas na tentativa de minimizar alguns déficits existentes no auxílio deles **(Oeiras)**

A entender mais sobre dificuldades de aprendizagem dos alunos, saber estratégias que ajudem na aprendizagem significativa **(Inhuma)**

Aprender a lidar com a situação da auxiliada, encontrar métodos e estratégias de ensino para um modo mais didático e simples, tendo assim um aprendizado consistente, e também recursos que auxiliem ambas no processo de ensino e aprendizado **(Castelo do Piauí)**

Alargar conhecimentos sobre estratégias de convivência e inserção da estudante no espaço de socialização e construção acadêmica na universidade, principalmente na entrada desse aluno em grupos de pesquisa que vão para além das questões que derivam da sala de aula. **(Floriano)**

Os participantes Oeiras e Inhuma, além de relatarem a necessidade de conhecimentos sobre estratégias metodológicas como os demais participantes, intencionam conhecer as dificuldades dos estudantes com surdez para aprender os conteúdos acadêmicos. Floriano, relembra um aspecto importante da atuação do tutor, que é o benefício de sua participação no desenvolvimento afetivo e social dos estudantes tutorados, além dos acadêmicos (FERNANDES; COSTA, 2015; FIOR, 2017; TOPPING, 2000).

6.4.3 Aprimoramento dos conhecimentos específicos sobre o aluno tutorado

Todos os participantes relataram o desejo de aprender sobre as formas de ensinar e aprender dos alunos que atuavam. Eram estudantes do curso de Letras Libras e mostraram interesse na ampliação de seu repertório, com vistas a contribuir cada vez mais com a aprendizagem dos alunos assistidos. Palmeirais, apesar de ser estudante do curso de engenharia cartográfica e de agrimensura era tutor de estudante com surdez, logo, tinha os mesmos interesses específicos que os demais participantes desta subcategoria.

Espero que eu possa melhorar naquilo que já faço e entender mais sobre o assunto e sobre os alunos que auxílio. **(Picos)**

Pretendo aprimorar os métodos e as estratégias de ensino na área da surdez **(Boqueirão)**

Procuro mais conhecimentos e experiências nesse meio, que esta formação possa estar me influenciando positivamente e proporcionar mais

aprendizados para serem postos em prática no meu meio acadêmico e com a minha assistida (**Palmeirais**)

Aprofundamento sobre a língua brasileira de sinais e assim poder contribuir gradativamente (**Nazária**)

Filtrar as informações para adequá-las à minha realidade e o que posso fazer com esse conhecimento em prática. (**São Raimundo Nonato**)

Sobre a formação do docente para o ensino do estudante surdo, Albres (2012) lembra da fraca articulação existente entre a teoria e a prática e da intensa precisão em aliar esses conhecimentos devido à natureza específica do curso em questão em que o docente em formação precisa ser preparado para ter consciência das questões teóricas específicas e suas implicações práticas no ensino e aprendizagem dos estudantes surdos.

6.5 Dificuldades enfrentadas pelos tutores na educação superior

Quando os participantes foram questionados sobre quais as maiores dificuldades enfrentadas na função de tutor junto aos estudantes público da educação especial, a maioria respondeu que consistiam na acessibilidade de modo geral: no uso de estratégias didáticas, materiais e recursos adaptados, além das barreiras arquitetônicas presentes (07 participantes/ 38,9%), o que vai ao encontro das necessidades formativas relatadas por eles.

Outras dificuldades evidenciadas foram a disponibilidade de horários para os encontros (05 participantes/ 27,8%), o compromisso que os tutorados deveriam ter em buscar pelo auxílio do tutor em tempo hábil para a organização dos estudos (04 participantes/ 22,2%), e a dificuldade que os estudantes surdos tinham em compreender a língua portuguesa (02 participantes/ 11,1%).

Quadro 11 – Dificuldades em trabalhar com o estudante público da educação especial na educação superior

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Disponibilidade de horários	5
Acessibilidade	7
Compromisso na busca pelo auxílio do tutor	4
Compreensão da língua portuguesa pelos estudantes surdos	2
TOTAL	18

Fonte: Informações da pesquisa

6.5.1 Disponibilidade de horários

Nesta subcategoria, a principal dificuldade apresentada pelos participantes foi conciliar os horários de encontro com os tutorados. Interessante lembrar que, neste sistema de bolsa – com claros critérios delimitados em edital - o estudante tutor deve ter disponíveis 12 horas semanais para o trabalho com o aluno com deficiência. Como essas horas não são fixas em turnos em que os estudantes são matriculados e os tutores podem ou não ser do mesmo semestre letivo do tutorado, a correspondência dos horários é combinada entre as partes.

Pedro II fala sobre ter que conciliar os horários de tutoria com outros aspectos da vida, podendo implicar em prejuízos em alguns deles. Palmeirais revela que o desconhecimento dos docentes quanto aos direitos de tempo estendido para entrega dos trabalhos pelos estudantes público da educação especial, aperta os prazos e isso acarreta maior necessidade de adequação nos horários disponíveis para as atividades de tutoria.

Oeiras (tutor de estudante com surdez) cita outras dificuldades como a dificuldade na comunicação e no material disponível, mas afirma também que o tempo precisa ser melhor organizado. Floriano (tutor de estudante com deficiências múltiplas) cita a acessibilidade arquitetônica em termos de engenharia e o envolvimento dos estudantes com deficiências em projetos de pesquisa e extensão, mas, especificamente, a maior dificuldade dele enquanto tutor é a disponibilidade de horário.

Apesar de todos os aspectos positivos, trabalhar com o aluno PAEE tem sim suas dificuldades. Penso que a principal delas seja a disponibilidade de tempo. Como auxiliares temos a grande tarefa de conciliar a nossa vida acadêmica, profissional e pessoal com o trabalho com o aluno. E, às vezes, algumas dessas áreas acaba sendo prejudicada. **(Pedro II)**

A dificuldade é em conciliar os horários **(Teresina)**

Existem alguns benefícios que o aluno especial possui, porém a maioria das coordenações, departamentos e professores desconhecem. Por exemplo, o aluno especial tem direito a um prazo maior para entrega de atividades, se assim solicitar. Porém, fica complicado realizar tal ação quando o professor desconhece tal norma e, assim, repassa o problema a coordenação, podendo gerar um desconforto e, até mesmo, uma situação complicada para o aluno. Sobre ensinar e amparar o aluno assistido, apenas o choque de horário é empecilhos e é resolvido e adequado no decorrer do período, no mais não tenho dificuldades. **(Palmeirais)**

A universidade ainda não possui uma acessibilidade total para os alunos, na questão que envolve o desenvolvimento de pesquisas e projetos extensionistas por parte desses alunos e algumas estruturas quanto a engenharia não foram pensadas minuciosamente para os alunos. Os horários acabam sendo um problema também, visto que às vezes pego algumas disciplinas que a aluna que acompanho não pode pegar, pela quantidade limitada **(Floriano)**

Sim, a dificuldade se mostra em ambas as partes, mas faz parte do processo, vamos “quejando-as” dia após dia. As dificuldades estão na adequação de horários, no processo comunicativo, na disponibilidade de material entre outras. **(Oeiras)**

Uma das características essenciais ao trabalho organizado de tutoria é o estabelecimento de horário semanal disponível para as atividades, o que traz rotina e sistematização da atividade de tutoria. Segundo Estevam et. al (2018), existem benefícios no fato dos encontros acontecerem sistematicamente, com curta duração e ser individualizado, podendo, inclusive, acontecer de modo virtual.

Cabe lembrar que o encontro individualizado é uma dificuldade para os tutores de estudantes com surdez, porque eles não executam a atuação de um para um. Eles auxiliam pequenos grupos de alunos, divididos entre as disciplinas do curso, o que traz implicações para o encontro com todos e qualidade de alcance da ação do tutor.

6.5.2 Acessibilidade

Quando se fala em acessibilidade na educação superior, remonta-se não somente aos aspectos estruturais de um prédio, mas tudo aquilo que envolve a efetiva inclusão das pessoas com deficiências. Extrapola essas dimensões e abrange campos mais amplos como os pedagógicos, avaliativos, de práticas educativas e metodológicas (BRASIL, 2013).

Assim, quando os participantes relatam suas dificuldades na didática (Corrente), nos recursos metodológicos (Castelo do Piauí), na ausência de materiais adaptados e recursos visuais (Luzilândia, Parnaíba, Boqueirão, Inhumas), e mesmo na arquitetura da instituição (Luís Correia), eles dizem, em outras palavras, que suas maiores dificuldades consistem na insuficiência das condições de acessibilidade na instituição da qual fazem parte.

As dificuldades variam muito, dependendo da didática que você pode usar como meio de auxílio. **(Corrente)**

Materiais adaptados. **(Luzilândia)**

Uma das maiores dificuldade que enfrentamos é na qualidade do material que os professores nos enviam. Muitas vezes vem tão mal feito cheio de manchas, rasuras e borrões que não conseguimos digitalizar e adaptar, mesmo fazendo pedido aos mesmos, muitos não dão a devida importância. **(Parnaíba)**

Recursos visuais. **(Boqueirão)**

Falta de recursos e matérias para facilitar a aprendizagem do aluno surdo que é visual. **(Inhuma)**

A dificuldade é encontrar uma maneira didática para auxiliar, recursos, estratégias e também entender as limitações dela. **(Castelo do Piauí)**

A dificuldade está mais relacionada na estrutura física da universidade que não é totalmente adaptada para o aluno PAEE que trabalho, existem barreiras arquitetônicas que dificulta sua mobilidade. **(Luís Correia)**

6.5.3 Compromisso na busca pelo auxílio do tutor

Todos os participantes que responderam a esta seção, são do curso de Letras Libras e falam que os próprios alunos procrastinam a busca pelo auxílio do tutor. Conforme já mencionado, o tutor deste curso tem uma função diferenciada visto que o acompanhamento do tutorado não acontece de maneira predominantemente individual.

Dificuldade em que eles entendam a necessidade de solicitar o auxílio, pois não há esforço visto que sabem que terão aprovação ao final da disciplina. Às vezes parece que eles não têm consciência do que é a universidade. **(Piripiri)**

Alguns alunos não demonstram tanto interesse e isso complica o trabalho, não são todos, mas uma minoria prefere procurar o auxílio apenas em dias de prova, é necessário tempo para estudar e antecedência na preparação **(Picos)**

A maior dificuldade é a falta de compromisso de alguns alunos PAEE **(Campo Maior)**

A maior dificuldade é confrontar, às vezes, pois depende de cada indivíduo, cada um tem sua história, um histórico de anos escolares base de pouca atenção ao aluno e de descrédito a eles que, muitas vezes, os levam a ter crenças falsas de limitação que não existem na realidade,

apenas na mentalidade de quem os ensinou ou se negou a ensinar (**São Raimundo Nonato**)

As falas trazem outra reflexão: atenção ao histórico processo de desmerecimento e desvalorização do conhecimento da pessoa com deficiência - neste caso, auditiva – que menospreza sua capacidade intelectual, cognitiva e produtiva (CASTRO, 2011). Revelam ainda que os estudantes com deficiência não parecem compreender que este processo muda no contexto da educação superior. Enquanto na educação básica, suas habilidades e conhecimentos poderiam não ser corretamente avaliados, e as barreiras atitudinais estavam disfarçadas pelo pseudotratamento igualitário (MUCCINI, 2015; FERNANDES, 2015; RIBEIRO, 2016; BORGMANN, 2016), a universidade, enquanto instituição que se diz inclusiva, tem a função de se preocupar com a qualidade do ensino que se compromete a prestar a todos os alunos.

6.5.4 Compreensão da língua portuguesa pelos estudantes surdos

Bom Jesus e Nazária são tutores de estudantes surdos e apresentam dificuldades com as questões metodológicas para ensino da Libras, uma vez que a língua tem uma estrutura própria, e, às vezes, o estudante que ingressa na universidade têm dificuldade de transitar entre a língua portuguesa (segunda língua) e a língua de sinais (língua mãe) (BISOL et al., 2010). O que remete, mais uma vez ao que Albres (2012) relata acerca da necessidade do curso de formação em Letras Libras ensinar ao docente os conhecimentos teóricos intrinsecamente articulados aos práticos.

As dificuldades mais visíveis posso dizer que seria em saber fazer uso de uma língua que segue uma estrutura própria (Libras), pois o surdo muitas vezes fica em dúvida em qual padrão ele deve se identificar mais. Nesses momentos realmente prejudica (**Bom Jesus**)

Sim, dificuldades em muitas vezes por meu aluno surdo não compreender a língua portuguesa, eles têm essa dificuldade, mas transcrevo para a língua de sinais. Mas tanto ensino como aprendo com essa dificuldade e no final tudo sempre dá certo (**Nazária**)

6.6 Expectativas dos tutores quanto à formação do estudante tutorado

Quando perguntados sobre as expectativas que tinham sobre a formação do estudante tutorado, alguns participantes não ofereceram respostas condizentes com as perguntas (Teresina, Inhumá e Palmeirais), por isso não constam na frequência do quadro 12.

As respostas variaram entre: incentivo ao esforço pessoal que os estudantes com deficiência têm (Piripiri, Floriano e Castelo do Piauí); esperam que eles consigam adquirir conhecimento e concluam seu curso (Corrente, Pedro II, Picos, Luís Correia); desejam que os estudantes tenham sucesso profissional e pessoal (Campo Maior, Boqueirão, Oeiras e São Raimundo Nonato); expectativa de que os estudantes com deficiência contribuam para o ingresso de demais estudantes na universidade (Luzilândia); e expectativas positivas apesar das dificuldades enfrentadas pelos tutorados (Bom Jesus, Parnaíba e Nazária).

Quadro 12 – Expectativas dos tutores quanto à formação do estudante público da educação especial

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Incentivo ao esforço pessoal do estudante público da educação especial	3
Aquisição de conhecimento e conclusão do curso	4
Sucesso profissional e pessoal	4
Contribuir para a inclusão dos próximos estudantes com deficiência que ingressarem na universidade	1
Expectativas positivas apesar das dificuldades a serem enfrentadas	3
TOTAL	15

Fonte: Informações da pesquisa

6.6.1 Incentivo ao esforço pessoal do estudante público da educação especial

Um dos benefícios da relação de tutoria é que o tutor atua também na esfera pessoal e emocional dos tutorados, além de sua contribuição nas questões acadêmicas. Para Topping (2000), o tutor contribui com a aprendizagem de seu par construindo um contexto motivacional e de elevação da autoestima.

Piripiri relata como os professores também contribuem no incentivo dos estudantes com surdez. Floriano (tutor de estudante com deficiências múltiplas) fala sobre a sabedoria e do grande potencial do estudante que auxilia. Castelo do Piauí (tutor de estudante com deficiência intelectual) faz uma reflexão interessante sobre a autoestima do estudante com deficiência, que por vezes se percebe inferior aos outros, mas que vê com potencial para as

disciplinas mais práticas e mostra expectativas de desenvolvimento nas disciplinas teóricas, as quais exigem mais raciocínio e interligação de conhecimentos.

Já no sexto período, muita coisa mudou. Com o apoio dos professores e dos outros auxiliares já conseguimos ver eles se esforçando mais e isso é gratificante. Sempre incentivamos para que a atitude parta deles (**Piripiri**)

Minha perspectiva trata-se do grande potencial de análise e força de vontade para construir algo novo que essa estudante tem, acompanho o seu processo e é valoroso, posicionamentos sábios que podem resultar em muitas construções pessoais e sociais (**Floriano**)

A expectativa dela conseguir seguir com o curso superior de forma que ela não se sinta menos que os outros, a capacidade dela em disciplinas práticas é alta e com esforço de ambas as partes as disciplinas teóricas passam a ser menos difícil a cada encontro (**Castelo do Piauí**)

6.6.2 Aquisição de conhecimento e conclusão do curso

O ingresso do estudante com deficiência da educação superior é apenas um dos vários desafios que ele tem que enfrentar. Chegar neste nível de ensino, prosseguir nas disciplinas e completar o curso com qualidade é algo que a própria universidade preza, mas que é perpassado por vários contextos que emperram o processo da forma como deveria ser. A exemplo, pode-se citar: o preconceito (AMARAL, 1995; FERRARI; SEKKEL, 2007), pseudotratamento igualitário, a indiferença que produz invisibilidade (MUCCINI, 2015; FERNANDES, 2015; RIBEIRO, 2016; BORGMANN, 2016), barreiras de várias ordens – sobretudo curriculares e de estratégias didático-pedagógicas (ANACHE; CAVALCANTE, 2018), ausência de formação docente adequada (FERRARI; SEKKEL, 2007; CASTRO, 2011), ausência de políticas que contribuam para a diminuição de evasão e abandono (PACHECO; COSTAS, 2006; GUIMARÃES; ARAGÃO, 2010; PLETSCH; LEITE, 2017; FIOR, 2017; ESTEVAN et al, 2018)

As expectativas seriam de adquirir conhecimentos em sua formação e conseguir concluir o curso (**Corrente**)

Por estar acompanhando de perto e ser em parte responsável pela formação do aluno, tenho uma expectativa alta quanto a sua formação e trajetória acadêmica. Vejo o seu potencial e a sua constante melhoria, e isso me faz depositar certas expectativas de progresso quanto a sua formação. Quanto o aluno não se sai bem em uma matéria, me sinto

frustrado. Mas percebo que existem uma série de fatores por detrás de uma nota (**Pedro II**)

Espero que todos os alunos que já auxiliiei e os que continuo auxiliando consigam se formar e não desistam pelo caminho (**Picos**)

Tenho muitas, uma delas, é vê-la formada e ingressar em uma pós-graduação, já que é um dos seus sonhos, e contribuir com isso é muito gratificante (**Luís Correia**)

As maiores expectativas apresentadas pelos tutores é de que os tutorados consigam concluir o curso, não desistam pelo caminho, que deem continuidade aos estudos através do ingresso na pós-graduação. Um aspecto interessante apresentado por Pedro II é que ele se sente frustrado em sua atuação quando o estudante não exhibe um bom resultado nas atividades avaliativas que exigem nota. O sentimento de frustração mostra o quanto ele se dedica ao que faz e o quanto suas expectativas sobre o tutorado vão se ampliando.

Cunha e Carrilho (2005) lembram que o tutor contribui com a diminuição das taxas de evasão universitárias quando se compromete com a sua formação e a formação dos tutorados. Mas também que expectativas elevadas que não conseguem ser superadas podem funcionar como um fator de risco para a relação de tutoria na medida em que pode gerar certo incômodo (COVIN; ASHMAN, 2010).

6.6.3 Sucesso profissional e pessoal

Todos os participantes relatam o desejo de ver o sucesso profissional e pessoal de seus tutorados com o término do curso e que eles consigam fazer a diferença na vida de outras pessoas através dos conhecimentos adquiridos. Diante dessas falas, é possível perceber o quanto é importante a posse do diploma de ensino superior, mas mais que isso, de uma educação que teve qualidade suficiente para fazer do estudante com deficiência um profissional de excelência, qualificado, que tenha seu trabalho reconhecido e que possa investir no ensino de outras pessoas.

Este é um dos maiores desafios da universidade moderna: fazer com que os direitos de educação para todos sejam válidos, mas que garantam real aprendizagem. A inclusão de verdade consiste na modificação das instituições de ensino, independente dos níveis e modalidades, para que os estudantes com deficiências e com outras características tenham acesso à educação de qualidade através da sobreposição das barreiras que obstruem sua

plena participação na vida acadêmica (MANZINI, 2003; SASSAKI, 2005; ROCHA; MIRANDA, 2009). Essas últimas só precisam ser sobrepostas porque ainda existem. A real inclusão só aconteceria se as barreiras que impedem o desenvolvimento pleno das pessoas não mais existissem.

Espero que eles saiam da graduação com o melhor aproveitamento, desenvolvimento e conhecimento possível, que eles sejam excelentes profissionais (**Campo Maior**)

A expectativa é ver eles formosos e trabalhando na área!!! (**Boqueirão**)

As minhas expectativas são as melhores, as mais promissoras, o sucesso (em qualquer que seja a área) é evidente (**Oeiras**)

Minha expectativa é que eles não tenham apenas um diploma, mas façam a diferença na vida de outras pessoas, surdos e surdas que precisam de atenção fora da universidade, afetando outras gerações (**São Raimundo Nonato**)

6.6.4 Contribuir para a inclusão dos próximos estudantes com deficiência que ingressarem na universidade

Luzilândia é tutor de estudante surdo e sua fala remete à histórica busca das pessoas com deficiências pelos seus direitos. A educação é um desses direitos. O próprio estudante é o mais capacitado para falar sobre as suas próprias necessidades e representar o grupo de estudantes com demandas semelhantes às suas, são os verdadeiros peritos acerca de suas deficiências.

A alguns desses alunos, parece faltar um pouco de interesse e paciência. Alguns desistem do curso por acharem difícil. Mas, aos que continuam, espero que eles realizem a transformação necessária para melhorar a acessibilidade deles e dos próximos que virão. Acho que eles têm mais propriedade para falar o que melhorar na formação deles (**Luzilândia**)

6.6.5 Expectativas positivas apesar das dificuldades a serem enfrentadas

Os tutores relatam ter ótimas expectativas quanto aos tutorados, mesmo que passem por dificuldades e precisem quebrar padrões estabelecidos socialmente que repercutem na

discriminação e na desvalorização do seu potencial, ainda se mostram motivados a continuar estudando.

Tenho as melhores! Mas sei que o caminho a ser trilhado por ele terá em alguns momentos muitas dificuldades sociais e culturais. Por exemplo: A aceitação da sua língua (**Bom Jesus**)

Tenho bastante expectativa positivas, vejo bastante entusiasmo e dedicação apesar das dificuldades (**Parnaíba**)

Expectativas que este aluno quebre tabu e saiba que ele é capaz de inserir-se de maneira geral, contribuindo assim com seus conhecimentos e aptidões (**Nazária**)

6.7 Recursos e estratégias usados pelos tutores para a adoção de práticas educativas inclusivas

Quando indagados sobre quais recursos e estratégias utilizaram em sua prática como tutores para a inclusão dos estudantes público da educação especial, dois participantes (Piripiri e Castelo do Piauí) não responderam e, por isso, não constam na análise.

Quadro 13 - Recursos e estratégias usadas pelos tutores para a inclusão do estudante tutorado

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Uso de recursos para auxílio visual, sinais, imagem e escrita (esquemas, resumos, mapas mentais)	8
Instruções aos envolvidos quanto aos direitos e deveres do aluno público da educação especial	3
Formação de grupos: rodas de conversação, dramatização, grupos de pesquisa	5
TOTAL	16

Fonte: Informações da pesquisa

6.7.1 Uso de recursos para auxílio visual, sinais, imagem e escrita (esquemas, resumos, mapas mentais)

Com exceção de Parnaíba (tutor de estudante com deficiência visual), todos participantes que responderam nesta subcategoria eram tutores de estudantes surdos. Estes últimos tutores, considerando a dificuldade que os tutorados têm com a língua portuguesa, usaram estratégias para facilitar a dinâmica de aprendizagem e a apreensão do conhecimento através de imagens (figuras e vídeos), resumos e esquemas, sinais para contextualização dos termos, leitura conjunta de textos.

Parnaíba também considerou as necessidades do tutorado que auxiliava, como tendo baixa visão, tinha o uso do *kit* de lupas manuais como recurso para auxílio nas leituras de textos impressos e a digitalização dos materiais para que fossem convertidos em áudio através de programa leitor.

Auxílio nas disciplinas já cursadas por mim, alguns materiais usados na hora de auxiliar e métodos de imagem e escrita a ser exemplificado **(Corrente)**

Ser mais concisa possível. Fazer uso de imagens e esquemas que resumam o assunto tratado. Procurar palavras que se encaixem ao vocabulário deles **(Luzilândia)**

Imagens, diálogos e os sinais da própria língua dos surdos **(Bom Jesus)**

Vídeos, quadro, folha, lápis e canetas, textos **(Teresina)**

Fazemos mapa mental, resumos, usamos de desenhos e imagens (já que os surdos são visuais) etc **(Picos)**

Uso de lupas e digitalização de material **(Parnaíba)**

Acompanhamento direto (presencial) com leitura de texto pelo aluno surdo e minimização de dúvidas sobre termos e/ou colocação contextual. Utilizamos o Whatsapp como ferramenta para auxílio; imagens e/ou vídeos para uma boa fixação e compreensão do conteúdo ou situação **(Oeiras)**

Estratégias de mostrar imagens que se encaixa no conteúdo ensinado, uso de vídeos do YouTube traduzidos para libras **(Inhuma)**

Os conhecimentos gerais e específicos sobre as deficiências trazem ao tutor mais experiência para que seja capaz de aliar a teoria ao que é necessário realizar na prática, a partir da identificação das demandas e das melhores estratégias a serem implementadas a fim de auxiliar na aprendizagem dos colegas tutorados, adequando e diferenciando propostas pedagógicas para favorecer essas diferenças individuais (PRANDI et al., 2012; ORRÚ; NÁPOLIS, 2017; ANACHE; CAVALCANTE, 2018)

6.7.2 Instruções aos envolvidos quanto aos direitos e deveres do aluno público da educação especial

Apesar das políticas públicas institucionais sobre os direitos dos estudantes público da educação especial e o avanço de toda a política nacional e internacional sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, a democracia do acesso à educação superior, os deveres dos professores enquanto agentes facilitadores dos processos educativos, as alocações de Palmeirais e Luís Correia conduzem a reflexões acerca da real necessidade de se estar constantemente “mostrando papéis” sobre os direitos dos estudantes.

Luís Correia precisa apresentar para os docentes as dificuldades e facilidades do aluno que auxilia para que busquem estratégias avaliativas e dinâmicas de aprendizagem que o contemplem. Esse fato sugere que o tutor conhece mais sobre o aluno tutorado do que o professor e que o apoio está na direção tutor-professor e não professor-tutor, conforme apresentado na literatura acerca dos riscos do papel do tutor gerando expectativas equivocadas quanto ao seu papel (COVIN; ASHMAN, 2010).

Eu tento conciliar as decisões do aluno com a política da universidade e as inclinações pedagógicas dos professores. Consulto as normas da instituição e as apresento ao aluno. Explico as possibilidades e aconselho, dada as suas particularidades, qual eu acho que seja a melhor delas, e ele as escolhe. Aos professores, aviso as dificuldades e facilidades do aluno, a fim de buscar avaliações e dinâmicas que considerem o seu perfil
(**Pedro II**)

Repassando a lista de direitos a coordenação do curso e, sempre que necessário, lembrando professores sobre eles, de forma a ajudar e amparar, de acordo com os direitos do aluno especial o próprio
(**Palmeirais**)

No início de cada período, junto a aluna PAEE distribuimos folhas impressas para os professores (as) sobre seus direitos garantidos pela universidade, assim ocorre a adaptação do laboratório para as aulas e provas práticas da aluna, por exemplo
(**Luís Correia**)

6.7.3 Formação de grupos: rodas de conversação, dramatização, grupos de pesquisa

Os tutores utilizam-se da formação de grupos com vários objetivos: trocas de informações, promoção da independência e autonomia do estudante nas habilidades sociais, desenvolvimento da fala, produção de textos.

Para a inclusão desses alunos faço rodas de conversação, troco informações durante os intervalos das aulas, nos trabalhos em grupos

sempre organizamos de forma que o aluno melhor se desenvolva (**Campo Maior**)

Trocas de conhecimento em rodas de conversas, vídeos, dramatização (**Boqueirão**)

Trabalhos em equipe (**Nazária**)

Convivência com os demais grupos na elaboração de projetos, alargar a independência da estudante para se posicionar nas aulas apesar da sua dificuldade com a fala, impulsionar o uso de ferramentas tecnológicas, estímulo para entrar em grupos de estudo e pesquisas (**Floriano**)

As estratégias são em trabalhos em grupo sinalizar junto, valorizar a fala deles e pedir que eles mesmos façam suas leituras e produzam em português resumo do que conseguirem entender. No individual, busco tirar dúvidas do que sei, do que não sei prefiro me direcionar aos professores (**São Raimundo Nonato**)

O estímulo a autonomia acadêmica e social são algumas das habilidades que o tutor tem como função através do desenvolvimento e estímulo de ações como a melhoria das relações e a comunicação com os colegas, professores, servidores; autonomia na aprendizagem; desenvolvimento do sentimento de comunidade e pertencimento (RÚBIO ROSAS, 2011).

6.8 Mudanças possíveis nas práticas educativas implementadas pelos tutores

Após o curso de formação, foi aplicado um questionário (Apêndice B) referente ao *feedback* sobre o curso de formação. A última questão, solicitou que os participantes descrevessem uma situação na qual realizaram alguma intervenção com o estudante que auxiliavam, mas que, com os conhecimentos que adquiriram com o curso de formação, fariam de outra forma ou expandiriam sua forma de atuação. Para a análise desta categoria considerou-se que a implementação das práticas educativas são intencionais para serem pedagógicas e interferem concretamente nos processos educacionais (FRANCO, 2020; 2016); a necessidade de uma formação teórica que garanta aos sujeitos do processo educativo a reflexão crítica sobre sua ação e na sua ação rompendo com a visão tecnicista do ensino (FREIRE, 1987; ZEICHNER, 1993; ZABALLA, 1998); que as práticas educativas são mais amplas e levam em consideração os contextos históricos e sociais onde se inserem (MOURA, 2018).

Nesta categoria, 3 participantes afirmaram que não mudariam em nenhum aspecto sua intervenção: Castelo do Piauí, Palmeirais e São Raimundo Nonato

Não houve nenhuma situação, pois o tempo em que auxiliei foi curto e nesse curto momento conseguimos encontrar maneiras de se ajudar em determinadas situações, mas com o aprendizado das aulas do curso irei encontrar outras maneiras de auxiliar (**Castelo do Piauí**)

Até o momento nenhuma situação que foi requerido intervenção (**Palmeirais**)

Não tenho nenhum arrependimento das práticas adotadas (**São Raimundo Nonato**)

Os demais participantes variaram suas respostas falando que buscariam por metodologias diversas, desenvolveriam mais a autonomia nos tutorados e os motivariam a buscar pelos seus direitos e, outros, relataram que buscariam melhorar suas práticas, de forma geral.

Quadro 14 – Práticas educativas possíveis implementadas pelos tutores

SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
Busca por metodologias diversas	4
Trabalho no desenvolvimento da autonomia e busca dos direitos do PAEE	5
Melhoria das práticas a partir da ampliação dos conhecimentos	6
TOTAL	15

Fonte: Informações da pesquisa

6.8.1 Busca por metodologias diversas

Piripiri, Inhuma e Picos são tutores de estudantes surdos e remontam ao uso de estratégias visuais para melhorar a compreensão do conteúdo estudado com os tutorados. Piripiri fala que não focaria em apenas uma necessidade, mas olharia para o tutorado que auxiliava de uma forma mais geral, considerando que outros aspectos deveriam ter sido abordados, como por exemplo, o uso de atividades lúdicas.

Picos, percebeu, com a experiência, que o uso de recursos visuais como, *slides*, imagens, mapas mentais dos conteúdos, bem como as ferramentas de vídeo dispostas no Laboratório de Acessibilidade e Inclusão (LACI) da universidade, facilitavam o aprendizado dos tutorados.

Pedro II, sendo tutor de estudante com deficiência intelectual, do curso de Ciências Biológicas, relata que foi transformando sua atuação para a utilização de recursos visuais

(desenhos) e aplicação cotidiana (através de analogias) para tornar a aprendizagem mais significativa.

Quando fosse auxiliar um(a) estudante com deficiências múltiplas/associadas, buscaria mais de uma metodologia para atender suas necessidades, como o uso de atividades mais lúdicas ou outra prática que possibilite melhor compreensão visando que esse estudante não tem somente uma deficiência, assim é preciso buscar um meio que respeite e seja um denominador comum entre as suas limitações. **(Piripiri)**

Tornar o auxílio mais visual para que o estudante surdo tenha uma aprendizagem significativa. **(Inhuma)**

No começo do auxílio, eu utilizava mais resumos, leituras e explicações para ensinar o conteúdo. Contudo, com o tempo fui transformando os assuntos em esquemas, e percebi a melhora na atenção e absorção do conteúdo. Hoje, sei que para a modalidade da estudante que auxilio, o estímulo visual e pensamento abstrato ligado a algo do cotidiano importa bastante, além disso, utilização de analogias e desenhos ajudariam ainda mais no ensino, e, portanto, seria minha principal forma pedagógica. **(Pedro II)**

Sempre trabalhei com os alunos surdos e no começo não sabia muito bem como repassar os conteúdos e estudar com eles pois faltava experiência, com o tempo fui percebendo as estratégias que facilitam o aprendizado deles como o uso de imagens, slides, fazer sempre um mapa mental do conteúdo, o próprio LACI já é de grade ajuda com todas as ferramentas que possui. **(Picos)**

A partir do que foi exposto, observa-se o que Franco (2020) fala acerca da precisão em observar as necessidades dos alunos e ampliar e diferenciar as práticas a fim de alcançarem um público mais diverso. Zaballa (1998) corrobora essa ideia quando lembra que a implementação de práticas educativas é algo complexo e que deve considerar o estabelecimento de diferentes níveis, desafios, ajudas e avaliações apropriadas às características pessoais dos alunos.

6.8.2 Trabalho no desenvolvimento da autonomia e busca dos direitos do PAEE

Parnaíba é tutora de um estudante com deficiência visual, no curso de Pedagogia e, apesar já realizar a função há no mínimo 4 semestres, e com experiência em ouvir as necessidades de seu tutorado, faria diferente quanto a recorrer aos direitos do estudante quando os viu sendo negligenciados pelos professores.

Oeiras e Luzilândia perceberam que o melhor caminho era orientar o estudante tutorado estimulando sua autonomia e independência e não realizar as tarefas por ele. Oeiras relata que atentaria mais para as singularidades das pessoas com outras deficiências, como estudantes com baixa visão.

Floriano, há 4 semestres tutor de estudante com deficiências múltiplas, também estimularia sua independência e estimularia participação em grupos de estudos e atividades de pesquisa e extensão propostas na universidade.

Luís Correia, há 3 semestres sendo tutor de estudante com deficiência física no curso de Enfermagem verbaliza sobre a necessidade de expandir o conhecimento acerca dos direitos dos estudantes com deficiência na universidade.

Sobre as intervenções, sempre busquei ouvir ela e saber o que melhor facilitava, usei muitas das técnicas que foram acordadas no curso. Mas algo que aconteceu e, se fosse hoje, faria diferente, seria quando alguns professores se negaram a fornecer matérias e avaliações de acordo com a necessidade dela, assim privando-a de seus direitos. **(Parnaíba)**

Certa vez um aluno, surdo, pediu ajuda para produzir uns *slides*. Eu, percebendo alguns erros e um grande número de informações desnecessárias fui retirando e já fazendo os *slides*. Hoje eu faria diferente, junto com ele iria orientando o que retirar e por quê. Iríamos buscar qual imagem poderia demonstrar o que ele queria repassar. Outra modificação é com relação ao uso de recursos didáticos em ambiente que tem pessoas com baixa visão, *layout* de I, contas a serem usadas entre outras coisas **(Oeiras)**

Antes eu procurava fazer um resumo para facilitar o entendimento do aluno e hoje entendi que não é o correto a se fazer. Hoje, tentaria auxiliá-lo explicando o assunto de maneira geral **(Luzilândia)**

Situações em que não trabalhei a inserção do estudante que acompanho em atividades de extensão e pesquisa, por não saber a forma como a universidade expande as questões de inserção e participação do discente. Após o curso, acredito encorajar a estudante que acompanho e fazê-la conhecedora dos processos que também vivenciou, para tornar esse aprendizado plural e com um acesso mais viável. Estímulo para grupos de estudos, e demais atividades **(Floriano)**

Me recordo de um acontecimento, onde eu não era ainda auxiliar, em que minha par estava em uma aula prática de anatomia e por ter deficiência física, ela teve dificuldade na locomoção e eu mesmo não sendo ainda seu auxiliar me preocupei com o tempo fornecido para ela realizar a prova, sendo o mesmo tempo dos outros estudantes e por não saber de seus direitos não intervi com a monitora e a professora. Hoje, sabendo de seus direitos pelo estatuto da UFPI, sempre conversamos com os monitores e

professores antes das aulas e provas práticas para a adaptação do ambiente e o aumento do tempo (**Luís Correia**)

A consciência de ouvir as necessidades individuais do tutorado; estimulá-lo a expandir os conhecimentos sobre seus direitos; sobre sua autonomia, por exemplo, não realizando as tarefas pelo estudante; são exemplos claros de que a ampliação dos conhecimentos acerca do público que atende e as mudanças nas práticas e nas técnicas implementadas para auxiliar em sua aprendizagem, tornam os tutores agentes de transformação do mundo por sua capacidade reflexiva e dialógica, conforme as palavras de FREIRE (1987).

6.8.3 Melhoria das práticas a partir da ampliação dos conhecimentos

Os participantes relatam ter ampliado a visão limitada que tinham para uma possibilidade maior de estratégias: Boqueirão relata ter mais conhecimento sobre a condução de um estudante com cegueira; Teresina percebeu que o tutorado tinha mais particularidades que precisavam ser consideradas nas estratégias de estudo para potencialização da aprendizagem; Bom Jesus fala da forma de abordar o colega tutorado; Nazária fala sobre a necessidade de educar as pessoas ao redor através da visibilidade da necessidade de comunicação com a pessoa com deficiência auditiva e; Campo Maior e Corrente dizem ter aprendido mais formas para trabalhar com o estudante tutorado.

Eu auxiliei um aluno cego e fiquei muito preocupada se estava fazendo de forma correta, hoje, com certeza, se eu encontrar o cego vou saber conduzi-lo e com muito mais segurança (**Boqueirão**)

Teve um momento que fui auxiliar uma aluna surda que tinha muita dificuldade de compreender textos. E pedi para ela ler o texto duas vezes, e, mesmo assim, não conseguiu interpretar. Até perceber que ela não tinha apenas surdez, mas outras deficiências. Isso me fez procurar estratégias para trabalhar, e percebi que sempre tenho que sinalizar todos os textos para que haja uma compreensão, fazendo isso era compreensível. Se fosse hoje, procuraria conhecer mais essa aluna, me colocar no lugar dela e sempre inovar com estratégias e práticas aprendidas do curso (**Teresina**)

Eu sempre esperava o aluno vir me procurar, mas depois dessa formação, eu entendi que não basta apenas esperá-lo, eu tenho que proporcionar momentos de proximidade entre mim e o aluno atendido. Ou seja, vai depender mais do aluno auxiliar proporcionar momentos de auxílio acadêmico (**Bom Jesus**)

Certa vez fui ao setor da Residência, tratar de um assunto que já havia sido protocolado com a minha aluna surda, chegando lá me deparei com uma situação engraçada e ao mesmo tempo triste, pois ninguém sabia LIBRAS e ficaram sorrindo da maneira como eu conversava com a aluna surda, transmitindo para eles o que ela falava. Se fosse hoje teria os orientado pela busca da nossa segunda língua oficial, mas de maneira educada e como forma de estimular a curiosidade pela Língua brasileira de sinais e sua importância (**Nazária**)

Bem depois das aulas, eu percebi que existem formas distintas de se trabalhar com o estudante que eu auxilio, foi utilizado aplicativos sugeridos durante as aulas que facilitaram muito (**Campo Maior**)

Usaria estratégias que aprendi e me posicionaria de uma forma para auxiliar de melhor forma possível (**Corrente**)

Nota-se que as necessidades formativas apresentadas pelos estudantes vêm de encontro a esta categoria no ponto em que requisitavam ampliação dos conhecimentos gerais e específicos sobre as pessoas com deficiências a fim de embasarem suas práticas educativas por meio de estratégias que pudessem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem para com os tutorados. Assim, ao ponto em que os participantes revelam que, de alguma forma, mudaria, ampliariam, diversificariam sua atuação, incorre-se que os conhecimentos teóricos foram relevantes para compor reflexões críticas sobre sua atuação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certa vez, uma servidora foi indagada, em uma entrevista, se a universidade estava pronta para a inclusão de pessoas com deficiências. Após alguns segundos de silêncio, a pergunta foi respondida: “Ela se prepara na medida em que recebe”. Talvez esta seja a realidade de muitos contextos de educação superior em que a vivência da inclusão bate às portas e, juntamente com esta demanda, uma série de outras modificações e ampliações de práticas educativas também são exigidas.

Sem contar que a realidade vivida pelo mundo nos últimos dois anos (2020 e 2021), um período de pandemia mundial que levou as escolas e as universidades a redimensionarem suas estratégias e formas de fazer com que o conhecimento seja transmitido, construído e mediado através de estratégias outras que não a marcada pela presença total ou parcial de professores, alunos, servidores.

Essas mudanças afetaram e têm afetado a realidade educacional de milhares de estudantes universitários que se veem obrigados a aderir a um formato de acesso à educação que talvez não seja aquele que eles mais preferiram ou se adequem. É provável que este sentimento se assemelhe ao que muitos estudantes com deficiências se deparam quando adentram a universidade: a forma como são tratados e “ensinados”, muitas vezes, não é a melhor forma para eles aprenderem, não consideram suas singularidades, limitações, particularidades. O modelo único de educação atravessa as modalidades de ensino e chega à educação superior tentando nivelar a diversidade de estudantes e suas várias formas de aprender e produzir conhecimento, mas revela-se ineficaz porque ninguém aprende as mesmas coisas e da mesma forma.

Este breve exercício de empatia abre um leque de questionamentos acerca de como ocorre a inclusão de estudantes com deficiências, altas-habilidades/superdotação, pessoas com transtorno do espectro autista – público da educação especial – e outras minorias, na formação inicial.

Na formação inicial, um dos agentes promotores de práticas educativas inclusivas são os tutores de pares. Diante do que foi exposto especificamente neste trabalho de tese e do que foi levantado de outras universidades brasileiras, compreende-se, através de uma definição geral, que o tutor de pares é um estudante de graduação, que através de uma relação de paridade e individualizada – de um para um - desenvolve habilidades de auxílio acadêmico para um estudante público da educação especial que dele necessite. O tutor não substitui a figura do docente na relação de ensino e aprendizagem, como o próprio nome sugere, ele está

encarregado de prestar apoio a outro estudante em condição de paridade com ele. Assim, o docente necessita estar implicado no processo de planejamento, supervisão da tutoria e no desenvolvimento das habilidades pretendidas no aluno tutorado, visto que o docente é quem, de fato, sabe planejar e sequenciar o conteúdo. Desta forma, a relação tutor e do tutorado é beneficiada, quando este necessita fortalecer estratégias e aprendizagem de conteúdos não cabendo aquele o ensino desses conteúdos.

Considerando esses aspectos, este estudo partiu da **tese** de que a tutoria entre pares realizada com alunos público da educação especial na educação superior tem relevância no processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal desses sujeitos, e contribui para a formação inicial do grupo de tutores. Para isso, delimitou-se o **objetivo geral**: investigar como a tutoria entre pares contribui para o processo formativo inicial de alunos tutores na educação superior.

Para alcançar essa proposta, utilizou-se da metodologia qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação com intuito inicial de ser uma pesquisa colaborativa, mas que, em virtude da pandemia, necessitou de adequações metodológicas de forma que as informações só puderam ser coletadas de modo totalmente virtual.

As informações produzidas com este estudo foram organizadas em **categorias** que encontraram diretamente os objetivos específicos da mesma: 1) formação inicial; 2) concepções de tutores entre pares sobre a inclusão na educação superior; 3) a experiência como tutor de estudantes público da educação especial na educação superior; 4) necessidades formativas dos tutores; 5) dificuldades em trabalhar com o estudante público da educação especial na educação superior; 6) expectativas dos tutores quanto à formação do estudante tutorado; 7) recursos e estratégias usadas pelos tutores para a inclusão do estudante tutorado; 8) mudanças nas práticas educativas implementadas pelos tutores.

A análise das informações da pesquisa revelou que o trabalho desenvolvido pelos tutores é transversal às diferentes áreas do conhecimento, com base no perfil apresentado em que 13 dos 18 participantes eram estudantes de licenciatura e 5 deles, de bacharelado.

Sobre a **descrição de práticas educativas desenvolvidas pelos tutores**, os participantes relataram que utilizaram como recursos e estratégias para inclusão dos tutorados: o uso de recursos visuais (sinais, imagens, vídeos), escrita (resumos, esquemas, mapas mentais), formação de grupos (rodas de conversa, grupos de pesquisa, dramatização), instruções legais acerca dos direitos e deveres dos estudantes público da educação especial, desenvolvimento da socialização e autonomia dos estudantes. Além disso, mostraram boas práticas ao conversarem com as coordenações, professores e colegas sobre os direitos e como

agiriam em situações posteriores, revelando que a tutoria é efetivamente uma forma de promover práticas educativas inclusivas.

Ao analisar as **dificuldades enfrentadas pelos tutores** na educação superior, a acessibilidade mostrou-se como sendo a de maior relevância até pelo leque de aspectos relacionados a ela. Outras dificuldades encontradas foram: a compatibilidade de horários para os encontros, a dificuldade que os estudantes com deficiência auditiva possuíam em compreender a língua portuguesa e o compromisso que os tutorados deveriam ter na busca pelo tutor.

Acerca do conhecimento de como a **formação inicial** contribuiu para o trabalho da tutoria entre pares, os tutores concebem a sua formação inicial como contexto favorecedor de oportunidade de aprendizagem de metodologias de ensino, como produtora de conhecimento acerca dos estudantes público da educação especial, como lugar sensibilizador quanto aos direitos e equidade, como local de estágio e ainda como ambiente marcado pela ausência de disciplinas voltadas para inclusão (neste caso, curso de bacharelado), mas também apontam que ainda há muito a ser feito para promover a inclusão de forma mais efetiva.

Entre as necessidades formativas apresentadas pelos tutores, eles apontaram que necessitavam ampliar os conhecimentos gerais e específicos sobre a diversidade de estudantes público da educação especial e; aprender novas estratégias, métodos e técnicas que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos tutorados.

E, na perspectiva dos tutores, a **experiência como tutor** revelou sentimento de satisfação e realização pessoal com o trabalho que executavam, configurando-se como uma experiência enriquecedora, formativa, mas que também é desafiadora. Através dessa experiência, os tutores concebem que a inclusão de estudantes com deficiências na universidade é limitada, inadequada e incompleta, mas que é uma possibilidade de conhecer esses estudantes e favorecer o desenvolvimento da empatia em todos os envolvidos. A inclusão é vista como uma postura política de defesa do direito à igualdade e é de responsabilidade institucional zelar por sua plena execução.

Ainda neste contexto de experiência dos tutores, a investigação sobre suas expectativas quanto a formação do estudante tutorado, os resultados mostraram que eles esperavam por: conclusão do curso acompanhado de sucesso pessoal e profissional; que eles contribuam para a inclusão de novos estudantes com deficiências a partir de seus exemplos e da luta por seus direitos; apesar das dificuldades, os tutores valorizam os esforços individuais dos tutorados.

O estudo possibilitou a confirmação inicial da tese de que trabalhando em colaboração e cooperação com seus pares, na formação inicial, para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem de conteúdos acadêmicos, de habilidades sociais e emocionais, os tutores também desenvolviam habilidades que lhes permitiam reconhecer suas próprias limitações; se envolviam de tal forma no comprometimento com a tutoria que se dedicavam a aprender mais o conteúdo, o que oportunizava benefícios para ambos e uma formação que traz o diferencial em sua forma de compreender e trabalhar com as diferenças.

Não se consegue mensurar em que medida estes benefícios se estendem para as diversas áreas de suas vidas e nem quais as implicações terão em seu futuro profissional, independente da natureza da formação inicial: se licenciatura ou bacharelado. Porém, o que se infere é que oportunidades de aprendizagem como esta beneficiarão e trarão posturas profissionais no desenvolvimento de práticas educativas em contextos diversos de vivência que revelarão o diferencial nesses sujeitos.

Em se tratando do contexto universitário, é sabido das políticas de acesso do público da educação especial através do sistema de reserva de vagas, mas a permanência desses estudantes no ambiente acadêmico não é garantida apenas com seu ingresso. Uma série de ações são necessárias a fim de que sua permanência ocorra de forma a garantir uma educação de qualidade que lhe garanta finalizar o curso de graduação e alcançar o mercado de trabalho através de sua competência.

As ações afirmativas promovidas pela universidade como os serviços de apoio pedagógicos, psicológicos, odontológicos; as bolsas em pecúnia; os serviços de intérpretes, leitores, escribas, transcritores Braille; os recursos de tecnologias assistivas e aumentativas nos laboratórios; as adaptações de materiais didáticos; as legislações institucionais que regem as políticas de inclusão nas mesmas, são traduzidos também como apoios para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma mais acessível.

É neste sentido que se considera essencial o estabelecimento de uma cultura de inclusão na educação superior através do fomento de práticas educativas mais inclusivas; do fortalecimento das políticas de inclusão; de ações voltadas para a conscientização e os direitos das pessoas com deficiências; reflexões acerca de formas de ensino acessível a todas as pessoas; da equiparação das oportunidades de aprendizagem considerando as diferenças individuais, entre outros aspectos.

Apesar dos riscos da relação de tutoria, nota-se que os benefícios para ambos os pares – tutor e tutorado – e para a instituição, se mostram mais promissores. O tutor de pares, mesmo não sendo um serviço que a universidade deva adotar como obrigatório para promover

a inclusão em seus espaços, diante de tudo o que foi exposto, se confere como uma figura relevante, cuja atuação é passível de ser adotada levando em consideração os contextos financeiros e culturais de cada instituição de educação superior. O que se pretende propor é que a atuação do tutor também é importante para a permanência do estudante público da educação especial, tendo em vista que não é interessante para a instituição que os estudantes evadam depois de todo investimento decorrido em sua educação.

Este estudo não se desdobra fechado e completo, ainda porque a ciência não traz verdades absolutas e concretas, mas construções temporárias sobre determinada realidade e recorte local, temporal, social e cultural. Diante do contexto em que esta pesquisa se desenvolveu, estas foram as contribuições possíveis. Ao pensar em possibilidades de pesquisas futuras, alguns desdobramentos são propostos, como: verificar, através de uma perspectiva colaborativa, as práticas educativas inclusivas implementadas pelos tutores com seus tutorados em seu ambiente natural de estudo; verificar como seria a eficiência da tutoria se efetivada a partir da rotatividade de tutores; e avaliar os impactos da tutoria no rendimento acadêmico dos tutorados e dos tutores; investigar os impactos da tutoria na permanência de estudantes público da educação especial na educação superior.

Conforme já mencionado na apresentação desta tese, este estudo tem cunho científico para inquietações vividas tanto por esta pesquisadora em seu local de trabalho, quanto pelos tutores, em seu local de atuação. Assim, ao passo em que o desenvolvimento da tese traz enriquecimento científico e contribui para a produção de importantes informações sobre o objeto de estudo, também representa muito do ponto de vista pessoal e profissional para esta pesquisadora. O anseio é de que esta pesquisa seja como uma chave que, uma vez girada corretamente, abra portas para novos e esperançosos caminhos.

REFERÊNCIAS

ALESKSANDROVNA, C.E. et al. History of Origin of Tutoring in Global Educational Practice. **Mediterranean Journal of Social Sciences**. Rome, Italy, Vol. 6, No 6 p. 492-497, 2015.

ALVARENGA, B.T. **Inclusão na universidade: concepções e ações na organização do ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande/RS, 2016. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010898.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência**: em companhia de Hércules. São Paulo: Robe, 1995.

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, Número Especial, p.115-125, 2018.

ANACHE; A. A.; ROVETTO, S. S. M.; OLIVEIRA, R. A. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, v.27, n.49, p.299-312, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037/pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

ARGUIS, R. et al. **Tutoria**: com a palavra, o aluno. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA-VIOTO, J.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 11, p. 353-373, 2013. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281028437005.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 40, n. 139, pp. 147-172, ISSN 1980-5314, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW9ZCtGWQFRztD85gQFN/?lang=pt#>>. Acesso em: 5 ago. 2021.

Boletim nº 18 de dezembro de 2020. **Censo da Educação Superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/boletins/Boletim_n18_Censo_Superior.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

Boletim nº 18 de dezembro de 2020. **Censo da Educação Superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/boletins/Boletim_n18_Censo_Superior.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BORGMANN, Marta Estela. **Reconhecimento da diferença**: desafios para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior. 2016, 173f. Tese (Programa de Pós-Graduação

em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Ijuí, Rio Grande do Sul, 2016.

BORONAT MUNDINA, Julia; RUIZ, Elena; POMBO, Nieves. La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. v 8, n 5, p. 69-74, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

_____. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

_____. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

_____. **Aviso Circular n. 277, de 08 de maio de 1996**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf> Acesso em: 09 de maio de 2019.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> . Acesso em: 15 mai. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência e protocolo facultativo**. Brasília, DF, MEC, 2006. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 03 dez. 2020.

_____. **Declaração de Salamanca**, 1994. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

_____. **Declaração Mundial de Educação para Todos**, 1990. Unicef. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 09 jun. de 2021.

_____. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 09 de maio de 2019.

_____. **Decreto n. 5.626, de 22 de setembro de 2005.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 09 de maio de 2019.

_____. **Decreto Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n^{os} 10.048, de 8 de novembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em: 22 ago. 2021.

_____. **Documento orientador das comissões de avaliação *in loco* para instituições de educação superior com enfoque em acessibilidade.** Brasília, 2016. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/documentos_orientadores/2016/documento_orientador_em_acessibilidade_avaliacao_institucional.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.3>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jun. 2021.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 09 de maio de 2019.

_____. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 09 de maio de 2019.

_____. **Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: 2008. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso: 09 de maio de 2019.

_____. Ministério da Saúde. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**, de 24 de Fevereiro de 2021. Disponível em:
 <<http://www.ifto.edu.br/ifto/comites/cep/conep/24-02-2021-orientacoes-para-pesquisas-em-ambientes-virtuais.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf> Acesso em: 09 de maio de 2019.

_____. **Portaria n.º 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 09 de maio de 2019.

_____. **Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior**. Edital nº 3, de 26 de abril de 2007. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=813-editalincluir-integra-2007-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 de maio de 2019.

_____. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* no Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília, DF, MEC, 2013. Disponível em: <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf>. Acesso em: 09 de maio de 2019.

BRAUN, Virginia. **Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

BROCH, C.; BRESCHILIARE, F. C. T.; BARBOSA-RINALDI, I. P. A expansão da educação superior no Brasil: notas sobre os desafios do trabalho docente. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online], v. 25, n. 02, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200002>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, B. C. Instrumentos informatizados institucionais para a identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.11, n.1, p.105-117, 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 371-387, out. 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência**: perspectivas internacionais. 2013. 217 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2904>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CALIL, R. C. C.; ARRUDA, S. L. S. Discussão da pesquisa qualitativa com ênfase no método clínico. In: **Método qualitativo**: epistemologia, complementariedades e campos de aplicação. Sonia Grubits; José Angel Vera Noriega (organizadores). São Paulo: Vetor, 2004.

CÂNDIDO, E.A.P; NASCIMENTO, C.R.S; MARTINS, M.F.A Acessibilidade na educação superior também envolve o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.1017-1033, 2016.

CARDOZO-ORTIZ, Claudia Esperanza. Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. **Educación y Educadores**, [S.l.], v. 14, n. 2, aug. 2011. Disponível em: <<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1926>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CARTER, E.W.; CUSHING, L.S.; KENNEDY, C.H. **Peer support strategies**: for improving all students social lives and learning. Paul H. Brookes Publishing Co: Baltimore, Mariland, USA, 2009.

CARVALHO, Genyvana Criscya Garcia. **Docência na educação superior**: narrativas de professores bacharéis sobre dilemas da prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013. Disponível em: <https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/DissertaGenyvana%20Criscya%20Garcia%20Carvalho%20fev%202013.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

CASTANHO, D, M; FREITAS, S.N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista Educação Especial**. n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

CASTRO, S. F. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras**. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2011.

CHAVES, Suzana Araújo. **Os sentidos subjetivos atribuído ao preconceito por uma aluna cega do ensino superior**, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Piauí, Teresina, 2012.

CHIACCHIO, Simon Skarabone Rodrigues. **Saberes docentes fundamentais para a promoção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior brasileiro**, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em:

<<https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/9774/1/Simon%20Skarabone%20Rodrigues%20Chiacchio.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

COLETA, N.; FERNANDES, P. Tutoria de pares com alunos com perturbações do espectro do autismo: uma via para a inclusão. **Revista Educação Especial em Debate**. v.2; n. 3; p. 61-84; jan/jun, 2017.

COLLAZO, M.; HERNANDEZ, O.; SEOANE, M. La tutoría entre pares: primera experiencia curricular opcional en la Facultad de Odontología - UdelaR. **Odontostomatología**, Montevideo, v. 16, n. 23, p. 54-66, mayo, 2014.

COLVIN, J. W.; ASHMAN, M. Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. **Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning**, v. 18, n.2, p. 121-134. May, 2010.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, p. 215-22, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/qjznyDrBP5CtCf5MmLxZLgv/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DEIMLING, N.N.M; CAIADO, K.R.M. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das universidades públicas paulistas **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 51-64, setembro/dezembro, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25487/pdf_31>. Acesso em: 17 jul. 2021.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago, 2007. **Dicionário online de Português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/concepcao/>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DINIZ, A. M.; ALMEIDA, S. L. Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrônico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. **Análise Psicológica**, XXIV (1), v. 29, n. 38, 2006. Disponível em: <<http://publicacoes.ispa.pt/publicacoes/index.php/ap/article/view/151/pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

DUARTE, et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira Educação Especial**, v. 19, n. 2, Abr-Jun, Marília, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/vysNfqkGp33FbMDyzLwpVPC/?lang=pt>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

DUPAUL, G. et al. **Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder**: effects on classroom behavior and academic performance. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/13398508_Peer_Tutoring_for_Children_with_Attention_Deficit_Hyperactivity_Disorder_Effects_on_Classroom_Behavior_and_Academic_Performance>. Acesso em: 04 fev. 2021.

EDITAL nº 01, de 06 de março de 2020. **Processo Seletivo de Bolsa de Tutoria Inclusiva.**

Disponível em:

<file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/EDITAL_N_001_2020_PROCESSO_SELETIVO_DE_BOLSA_DE_TUTORIA_INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

EDITAL nº 01/2019. Seleção de bolsistas do programa de monitoria de graduação (PMG) para acompanhamento e apoio a estudantes com deficiência dos cursos de graduação da UFMG. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/EdNai.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

EDITAL nº 02, de 10 de agosto de 2020. **Promoção da Acessibilidade em Atividades de Ensino Não Presenciais Emergenciais (ENPE).** Disponível em:

<<http://www.prograd.ufscar.br/estudantes-de-graduacao/arquivos-estudantes/arquivos-bolsas/EditalB.TreinamentoAcessibilidade.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

EDITAL nº 02, de 11 de fevereiro de 2021. **Seleção para cadastro de estudantes bolsistas remunerados e voluntários para realizar acompanhamento estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/altas habilidades e outras necessidades educacionais específicas – 2021.** Disponível em:

<https://ufrb.edu.br/portal/images/documentos/20210211144857_Edital_022021_NUPI.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

EDITAL nº 03, de 05 de maio de 2021. **Programa de Bolsas Acadêmicas – PBA**

Modalidade Iniciação ao Ensino. Edital de seleção de bolsista. Disponível em:

<https://wp.ufpel.edu.br/nai/files/2021/05/EDITAL-GR.CID_.NAI-03.2021.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

EDITAL nº 05, de 08 de junho de 2021. **Seleção de bolsistas para atuação no programa de tutoria pedagógica específica à discentes com deficiência.** Disponível em:

<https://www.unifesspa.edu.br/images/editais/editais_2021/Edital_NAIA_005-2021_-_Retificado_1.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

EDITAL nº 06, de 07 de abril de 2021. **Programa de Monitoria e Tutoria para Apoio ao Estudante Público-Alvo da Educação Especial** (Pessoa com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação) – Promtaed. Disponível em: <<http://www2.ufac.br/editais/proaes/edital-proaes-no-06-2021-2013-programa-de-monitoria-e-tutoria-para-apoio-ao-estudante-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-com-altas-habilidades-superdotacao/edital-promtaed-2020-1-para-publicacao.pdf/view>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

EDITAL nº 11, de 04 de novembro de 2020. **Edital de seleção de auxiliares acadêmicos para estudantes público-alvo da educação especial** – bolsa de inclusão social (BINCS) - período regular remoto 2020.1. Disponível em:

<https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDITAL_11_BINCS_120201104175030.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

EDITAL nº 16, de 26 de junho de 2016. **Edital de seleção PROGRAD/PROAES /UFRRJ.**

Disponível em: <<https://portal.ufrrj.br/wp-content/uploads/2016/06/edital-n16-da-bolsa-de-tutoria-nairural.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

ESTEVAM, Carolina et al. Programa de tutoria por pares no ensino superior: Estudo de caso Artigo. **Rev. bras. orientac. prof.**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 185-195, dez, 2018.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues. **Dinâmicas de significação e trajetórias de desenvolvimento**: experiências de estudantes com deficiência autodeclarada na universidade. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, Mar, 2015.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

FERREIRA DE FARIA, P. M. et al.; Inclusão no ensino superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. 1-19, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35389. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35389>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FIOR, C. Contribuições da monitoria e da tutoria entre pares para a permanência do estudante no ensino superior: análise de publicações do CLABES de 2011 a 2014. **Congressos CLABES**. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1584>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 27, p.367-379, maio-ago, 2020. Disponível em: <<file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/unisantos-seer-artigo09.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Tutoria: uma prática de ensino autorregulada utilizada no ensino superior. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 66-81, dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GEIB, L. T. C. et al. A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 60, n. 2, p. 217-220, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1991.

GIACOMINI, Lília. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial / Lilia Giacomini, Mara Lúcia Sartoretto, Rita de Cássia Reckziegel Bersch. - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43220>>. Acesso em: 25 out. 2021.

GODOY, Arilda Schimidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

GRÁCIO, L.; CHALETA, E. **Facilitação da adaptação ao Ensino Superior**: um programa de tutoria por pares. VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación, Universidad de Valladolid, p. 6741-6750, 2011. Disponível em: <<http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/4658/1/Res2ValadolidLuisaElisaDSpace.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

GREENWOOD, C. Classwide peer tutoring. **Behavior and Social Issues**. v. 7, n. I, p. 53-57, 1997. Disponível em: <<https://journals.uic.edu/ojs/index.php/bsi/article/view/299/2924>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

GUIMARÃES, C. F.; ARAGÃO, A. L. A. Reflexões sobre as políticas e ações institucionais: a caminho da inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior de Natal-RN. In: IV Seminário Nacional Sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais, 2010. **Anais IV Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais**. Natal: UFRN, 2010.

GUIMARÃES, L. A. M.; MARTINS, D. A.; GUIMARÃES, P. M. Os métodos qualitativo e quantitativo: similaridades e complementaridade. In: **Método qualitativo**: epistemologia, complementariedades e campos de aplicação. Sonia Grubits; José Angel Vera Noriega (organizadores). São Paulo: Vetor, 2004.

GUSSO, Hélder Lima et al. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade** [online], v. 41, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.238957>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

HOOT, B; WALKER, J; SAHNI, J. **Peer tutoring**. Council for Learning Disabilities. 2012. Disponível em: <<https://council-for-learning-disabilities.org/wp-content/uploads/2013/11/PeerTutoring.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, I. D. **Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão**. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís do Maranhão, 2012.

KASSAR, M. C.M. A formação de professores para a educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

KASSAR. M.C.M; SILVA FILHO, D.M. Condições de acessibilidade e a inclusão educacional em um município sul-mato-grossense. **Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED**, 2019. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_21_8>. Acesso em: 26 out. 2021.

KOLLER, S. H.; CAMINO, C.; RIBEIRO, J. Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 43-53, 2001.

LEI Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. As concepções/crenças de professores e o desenvolvimento profissional: uma perspectiva autobiográfica. **Revista iberoamericana de educación**. n.º 43/7, 2007.

LIMA, S. H. C. G. **Fatores da relação humana na prática educativa com uma aluna com Síndrome de Down no curso de Pedagogia**: uma experiência exitosa. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIPSKY, Sally, A. **Training Guide for College Tutors and Peer Educators**. Pearson, 2011.

LOPES, B. J. S. **Programa de transição para a vida adulta de jovens com deficiência intelectual em ambiente universitário**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8121>>. Acesso em: 18 jun. de 2021.

- LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp2, p. 1523–1537, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp2.13825. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825>>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- MAGALHÃES, R. C. B. P.; COSTA, M. P. R. Classes especiais para deficientes mentais na representação de professores. **Educação: teoria e prática**. (Revista do Departamento de Educação da UNESP), Rio Claro, v. 8, n.14/15, p. 19 – 32, 2000. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/2344/2082>>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- MANZINI, E. J. Análise de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial (1992- 2002). **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: Unesp, v. 9, n. 1, p. 13- 24, 2003.
- MANZINI, E.J. Inclusão e Acessibilidade. Revista da Sobama, v. 10, n.1, Suplemento, pp. 31-36, 2005. Disponível em: <<https://www.unifio.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/Inclus%C3%A3o-e-Acessibilidade.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2021.
- MARINS, K. H. C. **Benefícios da tutoria por pares para o aluno com deficiência intelectual**. Dissertação (Mestrado EM Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12395/DISSERTA%c3%87%c3%83O-%20VERS%c3%83O%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- MARQUES, A. H. Análise da inclusão e da acessibilidade no ensino superior. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 23, n.2, p. 024-054, jul/dez, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/>>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** [online]. 2002, v. 17. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.
- MEDEIROS, W.A. **Representações de professores sobre a educação especial diante da inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais na escola comum**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.
- MICHELS, M.H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago, 2011 Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: DF, 2020. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2021.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, 2011.

MOURA, A.B.F.. **Reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior: (re) conhecimento da experiência**, 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: <https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/07Tese_Adriana_Borges_Ferro_Moura20190704162001.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MUCCINI, Patrícia. Estudantes com surdocegueira na universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica. 2017, 118 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.
NASCIMENTO, Hiata Anderson et al. Cidadania e inclusão: desafios para a formação docente. **Extensio: R. Eletr. de Extensão**. Florianópolis, v. 13, n. 24, p.128-137, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S. A. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 22, p. 105-111, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392018056>>. Acesso em: 22 ago. 2021.

OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Dificuldades na Trajetória Universitária e Rede de Apoio de Calouros e Formandos. **Psico**, v. 45, n. 2, 187-197, 2014.

OLIVEIRA, Tatiana Novaes. **A empatia, a sensibilização, e a formação de professores do ensino público para uma inclusão efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012.

OLIVEIRA, V.S; SILVA, R.F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, v.2, P.193-205, maio 2012.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações Sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no Ensino Superior**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190624/OLIVEIRA%20Waldma%20Ma%20Menezes%202015%2028disserta%20a7%20a3o%29%20UEPA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

ORLANDO, P. D.. **O colega tutor de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física**. 2010. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

- ORRÚ, S. E.; NÁPOLES, R. A. L. Educação inclusiva no ensino superior: desafios para o século XXI. Em S. E. Orrú (Org.). **Por uma escola inovadora e inclusiva: desafios à educação do século XXI**. Librum: 2017.
- PACHANO, G. G. Desenvolvimento Profissional de docente universitário frente aos desafios do mundo contemporâneo. **Anais VII Redestrado**. p. 1-20, Buenos Aires, 2018: 12. Seminário Internacional de la Red Estrado, Lima, Peru, Actas, 2018.
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.
- PACHECO, R.V; COSTAS, F.A.T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, N,27; p. 151-167, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4360/pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- PATRICIO, L. **As políticas públicas de inclusão de surdos no ensino superior: especificidades do processo**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
- PEREIRA, R. C. S.; FACIOLA R. P. F.; HOLANDA, R. M. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 147-160, 2016.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2003.
- PINHEIRO, M. W. **Tradução como ferramenta de compreensão da língua portuguesa no curso de letras libras da Universidade Federal do Ceará**. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/28758/3/2017_dis_mwpinheiro.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.
- PLETSCH, Márcia Denise; LEITE, Lúcia Pereira. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe.3, p. 87-106, 2017.
- POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. v. 22, pp. 127-134, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>>. Acesso em: 17 jul. 2021.
- PRANDI, L. R. et al. Inclusão educacional no ensino superior: principais desafios e perspectivas contemporâneas em educação. **Akrópolis Umuarama**, v. 20, n. 2, p. 113-123, abr./ jun, 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/4647-14492-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/4647-14492-1-PB%20(3).pdf)>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- RAMALHO, M.N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em:

<https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_28afb4675bdd6fe6e1aec2475ca86d1f>. Acesso em: 03 jul. 2021.

RAPOSO, P. N. **O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

RESOLUÇÃO CEPE Nº 10, de 03 de abril de 2007. **Cria o Programa de Tutoria Especial (PTE), normaliza o apoio acadêmico a estudantes com necessidades especiais e dá outras providências**. Disponível em:

<http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=37&Itemid=704>. Acesso em: 12 jul. 2021.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

RESOLUÇÃO nº 08, de 28 de março de 2014. **Institui o Programa de Tutoria Inclusiva de apoio acadêmico a estudantes com necessidades educativas especiais na UFS**. Disponível em: <https://proest.ufs.br/uploads/page_attach/path/871/0082014_-_tutoria_inclusiva.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2021.

RESOLUÇÃO nº 2, de 1º 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

RESTREPO, A. I. et al. Tutores Pares en la Facultad de Medicina. **Revista Ciencias de la Salud**, [S.l.], v. 4., p. 122-135, 2006.

RIBEIRO, D. M. **Barreiras atitudinais: barreiras e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**. 2016, 115 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

RIBEIRO, E.B.V. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-go**. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. Acesso e Permanência do Aluno com Deficiência na Instituição de Ensino Superior. **Revista Educação Especial**. v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>. Acesso em: 23 jun. 2021.

RUBIO ROSAS., L. P. **La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo?** Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2009. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/po-nencias/0187-F.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

SADÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, A. L. P.; SIMÕES, A. C. Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v. 16, n. 59. 259-274, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FCDYSGyCTXZ8PKsx6kKKzZh/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SANTOS, B.S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, T. HOSTINS, R. C. L. Política Nacional para a Inclusão no Ensino Superior: uma revisão da Legislação. **Unopar Cient. Ciênc. Human. Educa.**, Londrina. V.16, n.3, p.194-200, 2015.

SANTOS, Y. B. da S. **As políticas públicas de educação para a pessoa com deficiência: a proposta dos Institutos Federais**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SASSAKI, R. K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, p.20-30, set./out. 2007. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SAVIANI, D. Contribuição de uma definição do curso de Pedagogia. **Didata: a revista do educador (O que é Pedagogia?)**, n. 5, p. 13-22, São Paulo: Arlete D'Antola, 1976.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SCHULLER, J. A. P. et al. Tutoria nas aulas de Educação Física inclusiva: uma revisão sistemática. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 3, set. 2016.

SEABRA, I. L.; MONTEIRO, I. Tutoria...Tutorias. Ozarfaxinars, **revista do CFAE de Matosinhos**, n. 5, 2009.

SELAU, B.; DAMIANI, M. Quando não se falava em inclusão: a história de vida do primeiro advogado cego formado no Brasil. **Revista Educação Especial**, v.27, n.49, p. 417-430, 2014.

SEMIÃO, F. M. R. C. **Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem.** 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Ciências de Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada. Disponível em: <<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/457/1/DissertMestradoFilomenaSemiao.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SILUS, A.; FONSECA, A.L.C.; JESUS, D.L.N. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc em Revista**, v. 16, n. 2, p. e5336, 11 dez, 2020. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/liinc/article/view/5336/5105>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SILVA, E. A. **Possibilidades, limites e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior – legislação, reflexões e apontamentos.** 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional - ININTER, Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.uninter.com/handle/1/58>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação.** Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, I. A.; PEREIRA, R. V.; CABRAL, L. S. A. O direito ao acesso à informação sob a perspectiva da acessibilidade. In: ALAERTE, A. M. C. et al. (Orgs.). **Fronteiras e direitos humanos: análises interdisciplinares.** Curitiba: Íthala, 2021. Disponível em: <<https://www.idea.ufscar.br/arquivos/producoes/e-book-fronteiras-e-direitos-humanos-2021.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

SILVA FILHO, D.; MAGALHÃES KASSAR, M.C.M. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial (UFMS)**, v. 32, 2019. Acesso em: 26 out. 2021. Disponível em: Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

SIMÃO, A. M. V. et al. Tutoria no Ensino Superior. Concepções e práticas. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 7, p. 75-88, 2008.

SOUSA, Rafaella Santiago. **O impacto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ensino superior**, 2018. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil, 2018.

TAVARES, L.M.F.L.; SANTOS, L.M.M.; FREITAS, M.N.C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., Marília, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

TEIXEIRA, M. A. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008.

TERRA, R.N; GOMES, C. G. inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan./abr. Santa Maria,

2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1986.

TOPPING, K.J. Trends in Peer Learning. **Educational Psychology**. v. 25, n. 6, p. 631–645, 2005. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410500345172>>. Acesso em: 01 jul. 2021.

TOPPING, Keith. (2000). **Tutoria**. Academia Internacional de Educação. Departamento Internacional de Educação. UNESCO. Série Práticas Educativas – 5. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_05_por.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

TURATO, Egberto Ribeiro. A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa: uma discussão epistemológica necessária. In: **Método qualitativo: epistemologia, complementariedades e campos de aplicação**. Sonia Grubits; José Angel Vera Noriega (organizadores). São Paulo: Vetor, 2004.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação**. Brasília, UNESCO, CNE, MEC, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/DESAFIOS-E-PERSPECTIVAS-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR-BRASILEIRA-PARA-A-PROXIMA-DECADA.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Programa de Tutoria Especial em 2021/1**. Disponível em: <http://acessibilidade.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=765>. Acesso em: 12 jul. 2021.

UTTA, Bergson Pereira. **Prática Educativa no Ensino Superior: implicações metodológicas no curso de pedagogia**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

XAVIER, I.; DAMAS, M. Pandemia de coronavírus no Brasil: desvelando o cenário. Brasília: **EDUX Consultoria**, 2020. Coletânea Coronavírus e o Impacto na Educação Superior Brasileira, v. 1) ISBN: 978-65-990912-1-6. Disponível em: <<file:///C:/Users/SAMSUNG/Downloads/COLET%C3%82NEA%20-%20VOL.%201.final.pdf>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Inicial

QUESTIONÁRIO INICIAL – TUTOR

Prezado (a);

Este questionário tem o intuito de realizar um diagnóstico prévio sobre você, sobre como você concebe sua formação teórica e prática acerca da inclusão do estudante Público-Alvo da Educação Especial no ensino superior e sua prática atual na relação com este público. Responda-o com o maior grau de detalhes e veracidade que puder. Mais de 1 item pode ser assinalado por questão. Responda as questões que se aplicam à sua atuação na universidade.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de doutorado com título: Tutoria por Pares no ensino superior com alunos público alvo da educação especial (PAEE).

Esta pesquisa encontra sua justificativa com base na tese de que o trabalho com alunos PAEE realizado a partir da Tutoria por Pares tem resultados efetivos no processo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal desses sujeitos, com claras implicações positivas para o grupo de tutores.

Através de sua proposta metodológica de formação virtual, a pesquisa poderá auxiliar os participantes no conhecimento teórico, estratégias de atuação e manejo sobre as diversas áreas do PAEE, o que poderá contribuir de maneira significativa na inclusão do PAEE no contexto universitário.

A pesquisa apresenta riscos mínimos para o participante, tais como fadiga, tempo gasto para responder as questões e participar dos encontros de formação. Para aquele participante que mobilizar alguma questão emocional, serão tomadas as providências cabíveis. A pesquisadora colaboradora é psicóloga e poderá usar de seus conhecimentos técnicos para estabilizar emocionalmente o participante e poderá ainda ativar a rede externa de serviços psicológicos e médicos, se necessário.

Vale ressaltar que você terá confidencialidade e privacidade preservadas, e poderá se desligar da pesquisa a qualquer momento. Os benefícios trazidos pela pesquisa serão a ampliação dos estudos da área de inclusão no ensino superior e os participantes poderão fazer uso dos conhecimentos adquiridos e aplicá-los em sua vida acadêmica e futuramente, profissional.

Como garantia de acesso, a qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pelo estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ressalta-se que a pesquisa é isenta de custos para o participante e não implica em qualquer tipo de remuneração ao mesmo. Qualquer tipo de dano decorrente da investigação, o participante terá direito à assistência e à indenização (Resolução 510/2016, Art.19, §2º).

Declaro estar ciente e informado (a) sobre os procedimentos de realização da pesquisa e declaro que irei participar voluntariamente.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail.
2. Você aceita participar desta pesquisa? *
()SIM ()Não
3. Qual sua idade? *
4. Qual a graduação que você cursa? *
5. Sexo? *
Masculino
Feminino
6. Qual a natureza de sua formação/graduação acadêmica? *

Bacharelado
Licenciatura
Ambos
7. Em qual semestre do curso você se encontra? *
Primeiro
Segundo
Terceiro
Quarto
Quinto
Sexto
Sétimo
Oitavo
Nono
Décimo
Décimo primeiro
Décimo segundo
8. Em qual área/setor do conhecimento você atua com aluno PAEE? *

CCHL – Centro de Ciências Humanas e
Letras CT – Centro de Tecnologia
CCN – Centro de Ciências da Natureza
CCE – Centro de Ciências da
Educação CCS – Centro de Ciências
da Saúde
CCA – Centro de Ciências Agrárias
9. Você já teve alguma experiência anterior com público-alvo da educação especial? *
Sim
Não
10. Você atua como Auxiliar Acadêmico do Estudante PAEE há quanto tempo? *
1 semestre
2 semestres
3 semestres
4 semestres
mais de 4 semestres

11. Qual o tipo de aluno PAEE você auxilia? *
- Deficiente físico
 - Deficiente visual Cego
 - Deficiente auditivo
 - Surdo
 - Deficiente intelectual
 - Transtorno do Espectro Autista – TEA Altas habilidades/Superdotação
 - Deficiências múltiplas
 - Outro: _____
12. Você já realizou algum curso, participou de algum(ns) evento(s) com essa temática? * Por exemplo: congressos, seminários, encontros, palestras sobre educação especial e inclusiva.
- Sim
 - Não
13. Se sim... *
- Na UFPI
 - Fora da UFPI
14. Você já teve alguma preparação, a nível graduação, para a Educação Especial? * Por exemplo: disciplinas ou cursos sobre educação especial e inclusiva.
- Sim
 - Não
15. Como sua formação tem contribuído para sua atuação como auxiliar acadêmico do estudante público-alvo da educação especial (PAEE)?
16. De modo geral, o que você pensa sobre a inclusão do aluno PAEE no ensino superior? *
17. Como você se sente ao auxiliar o aluno PAEE no ensino superior? *
18. Se existem dificuldades em trabalhar com o aluno PAEE, comente sobre elas. *
19. Se você tem expectativas para a formação deste aluno, fale sobre elas. *
20. Quais recursos e estratégias foram/são usadas por você para inclusão desse aluno em sala de aula? *
21. O que você pretende aprender com este curso de formação?

APÊNDICE B – Avaliação do curso de formação

Avaliação do Curso de Formação-1º feedback pesquisa-ação

Caro participante, venho agradecer por continuar conosco na pesquisa e por ter continuado no curso de formação que foi preparado com muita dedicação e carinho para que você pudesse usufruir o máximo possível de conhecimento para sua formação e atuação enquanto auxiliar acadêmico.

Nesta modalidade de pesquisa, a pesquisa-ação, sua opinião e feedback sobre as etapas são de fundamental importância para darmos continuidade ao processo metodológico.

Então, este formulário foi organizado para que você se expresse com o máximo de detalhe e veracidade possível com intuito de melhorarmos as próximas etapas da pesquisa. Não esqueça que todas as informações serão mantidas em sigilo.

Desde já agradeço sua disponibilidade!

1. Endereço de e-mail *
2. Qual o nome da cidade do Piauí que você escolheu para representar seu nome na pesquisa?*
3. Quais os pontos positivos do curso de formação de auxiliares acadêmicos para a sua atuação?*
4. Quais pontos você acredita que poderiam/deveriam ter sido trabalhados no curso e não foram? Ou em que o curso deixou a desejar?*
5. Você gostaria de saber mais sobre as práticas universais para beneficiar os alunos através da diferenciação do ensino, como: Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), Ensino Diferenciado, Ensino em Multiníveis, Ensino Colaborativo/Coensino e Tutoria por Pares? * Sim Não
6. Quando as aulas retornarem remotamente e você retomar sua atuação como auxiliar, você pretende aplicar os conhecimentos advindos do curso em sua prática? * Sim Não
7. Você compartilharia sua experiência como auxiliar acadêmico em período de ensino remoto para enriquecer esta pesquisa? * Sim Não
8. Descreva uma situação na qual você realizou alguma intervenção com o estudante que você auxilia mas que hoje, com os conhecimentos que adquiriu faria de outra forma, ou melhoraria sua performance. Relate a situação, o que você fez e o que você faria, se fosse hoje. *

APÊNDICE C - Relatório das atividades de formação para tutores



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS – PRAEC
NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UFPI-NAU

Campus Universitário Ministro *Petrônio Portella*, Bairro Ininga, Bloco 6,
 Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64.049-550
 Telefone: (86) 3215-5640; Fax (86) 3215-5643.
www.ufpi.br/praec nau.praec@ufpi.edu.br



RELATÓRIO DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PARA TUTORES

TEMAS	CONTEÚDOS	Carga horária
1. PNEE (BRASIL, 2008) e Resolução 076/19 - UFPI	1. Histórico	2
2. Deficiência Auditiva e Surdez	2. Conceitos	3
3. Altas Habilidades/ Superdotação	3. Características	3
4. Deficiência Visual	4. Prevalência	3
5. Tecnologia Assistiva e AEE	5. Estratégias e recursos para práticas educativas inclusivas na educação superior	3
6. Transtorno do Espectro Autista	6. Reflexões disparadoras de discussão sobre o tema	3
7. Deficiência Intelectual		3

1. PNEE (BRASIL, 2008) e Resolução 076/19 – UFPI

A coordenadora do curso e também ministrante Ma. Brunna Stella da Silva Carvalho Melo, realizou uma apresentação expositiva e dialogada sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) visto que a atual ainda não havia sido assinada nem entrado em vigência.

Esclareceu pontos sobre a Resolução do NAU – 076/19 – através de perguntas e respostas e posterior discussão sobre as dúvidas dos alunos.

2. Deficiência Auditiva e Surdez (DA)

A professora Ma. Ádila Silva Araújo Marques enviou um texto sensibilizador e disparador para a discussão na aula. Realizou uma apresentação refletindo sobre a surdez e sua implicação na vida acadêmica dos estudantes universitário pertencentes a este público.

3. Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD)

A professora Ma. Carla Teresa da Costa Pedrosa realizou uma apresentação baseada nos seguintes temas: Conceito de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD); Políticas educacionais; Características de AH/SD; Concepções de Criatividade e Inteligência; Mitos; Prática Educativa em AH/SD.

4. Deficiência Visual (DV)

As professoras Ma. Rafaella Santiago Sousa e Ma. Maria Dilma Andrade Vieira dos Santos (Assistente Social e Pedagoga do NAU, respectivamente) apresentaram aula dialogando sobre os aspectos históricos; conceitos; tipos de deficiência visual (DV); apresentando imagens de como o deficiente visual enxerga nos diferentes tipos de deficiência; e apresentando materiais de alta e baixa tecnologia que podem ser utilizados pelo estudante com DV no ensino superior.

5. Tecnologia Assistiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A professora Ma. Milena Viana Medeiros Barbosa do Nascimento realizou exposição sobre os aspectos históricos, conceituais e legais; as atribuições do professora; apresentou a sala de recursos multifuncionais e a função do AEE; apresentou sobre as tecnologias assistivas e suas categorias; recursos de acessibilidade a serem utilizados no AEE.

6. Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A coordenadora do curso e também ministrante Ma. Brunna Stella da Silva Carvalho Melo fez uma apresentação sobre o histórico, definições, características e prevalência do autismo; epidemiologia e causas; diagnóstico e avaliação multiprofissional; intervenções; e orientações sobre como proceder com o estudante com TEA na universidade.

7. Deficiência Intelectual (DI)

A professora Dra. Maria do Socorro Santos Leal Paixão realizou uma apresentação dialogando sobre a conceituação; documentos; modelos explicativos; tipos de deficiência no Brasil; critérios de diagnóstico, causas, avaliação e identificação; inclusão do estudante com DI.

Teresina, 24 de outubro de 2020.

Brunna Stella da Silva Carvalho Melo

Coordenadora do Curso de Extensão

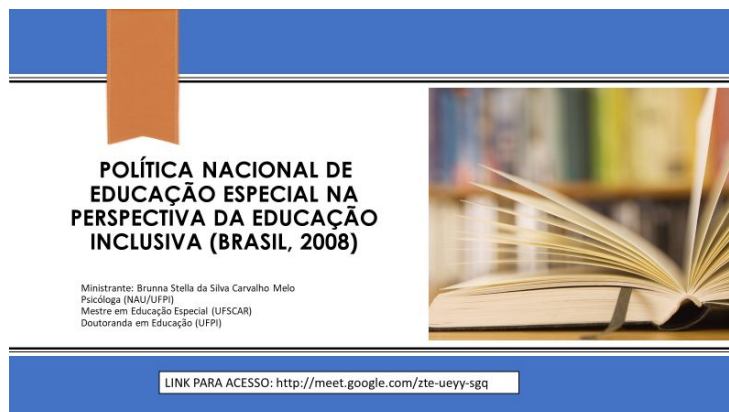
Psicóloga do Núcleo de Acessibilidade da UFPI

Mestre em Educação Especial – UFSCAR

Doutoranda em Educação – UFPI

APÊNDICE D - Chamadas para as aulas do curso de formação


AULA 1



POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (BRASIL, 2008)

Ministrante: Bruna Stella da Silva Carvalho Melo
Psicóloga (NAU/UFPI)
Mestre em Educação Especial (UFSCAR)
Doutoranda em Educação (UFPI)

LINK PARA ACESSO: <http://meet.google.com/zte-ueyy-sgq>

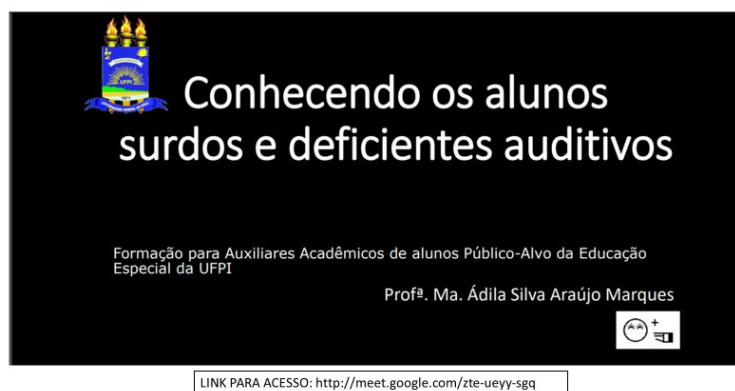


RESOLUÇÃO 076/19 - UFPI

Ministrante: Bruna Stella da Silva Carvalho Melo
Psicóloga (NAU/UFPI)
Mestre em Educação Especial (UFSCAR)
Doutoranda em Educação (UFPI)

LINK PARA ACESSO: <http://meet.google.com/zte-ueyy-sgq>

AULA 2



Conhecendo os alunos surdos e deficientes auditivos

Formação para Auxiliares Acadêmicos de alunos Público-Alvo da Educação Especial da UFPI

Profª. Ma. Ádila Silva Araújo Marques

LINK PARA ACESSO: <http://meet.google.com/zte-ueyy-sgq>

AULA 3

AULA 6



TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

MINISTRANTE: Brunna Stella da Silva Carvalho Melo

LINK: meet.google.com/eto-fuaj-vev

AULA 7



Deficiência Intelectual

MINISTRANTE: Professora Dra. Maria do Socorro Santos Leal Paixão

LINK: meet.google.com/eto-fuaj-vev

ANEXOS

**ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido submetido ao
Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TÍTULO: Formação continuada para aprimoramento de práticas educativas de professores e de auxiliares acadêmicos de alunos Público-Alvo da Educação Especial no ensino superior.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Profª Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

PESQUISADORA COLABORADORA: Brunna Stella da Silva Carvalho Melo

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Piauí - UFPI

UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado

LINHA DE PESQUISA: Formação Docente e Prática Educativa

Prezado(a) participante;

Você está sendo **convidado (a)** para participar da pesquisa intitulada “Formação continuada para aprimoramento de práticas educativas de professores e de auxiliares acadêmicos de alunos Público-Alvo da Educação Especial no ensino superior”. Caso aceite participar, você deverá assinar este Termo de Consentimento e devolver uma via ao responsável pela pesquisa. Caso queira desistir, você poderá retirar o seu consentimento, a qualquer tempo, independente de justificativa e sem prejuízos para você.

Esta pesquisa encontra sua **justificativa** com base na tese de que a formação inicial das licenciaturas e demais graduações são carentes de informações teórico-práticas que habilite ao ensino e manejo com o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) e que, portanto, necessitam de qualificação em nível continuado. O presente projeto de pesquisa tem como **objetivo principal** promover um espaço virtual de

formação continuada de docentes e auxiliares acadêmicos (alunos do mesmo curso que o aluno PAEE que recebem uma bolsa para auxiliá-los em suas atividades acadêmicas) que trabalham diretamente com o PAEE.

Através de sua **proposta metodológica** de formação virtual continuada, a pesquisa poderá auxiliar os participantes no conhecimento teórico, estratégias de atuação e manejo sobre as diversas áreas do PAEE, o que poderá contribuir de maneira significativa na inclusão do PAEE no contexto universitário. Para tal serão realizados 3 Estudos, com os seguintes procedimentos: 1) Questionário semi-estruturado, com perguntas abertas e fechadas afim de obter informações sobre os participantes e seu envolvimento com o objeto da pesquisa; 2) Curso de Formação Continuada em Educação Especial, realizado na plataforma virtual, com componentes teóricos acerca do objeto; 3) Entrevista, a fim de obter informações sobre vivências e percepções sobre o curso realizado no estudo anterior.

A pesquisa apresenta **riscos mínimos** para o participante, tais como: fadiga, tempo gasto para estudar e responder as questões do módulo teórico; e ainda, mobilização de algum conteúdo emocional e tempo gasto para responder a entrevista. Para os incômodos gerados pelos Estudos 1 e 2, o participante poderá interromper e voltar em outro momento, de acordo com suas possibilidades, visto que a plataforma virtual que abrigará o curso permite este tipo de interação. Para aquele participante que mobilizar alguma questão emocional na entrevista, esta poderá ser interrompida imediatamente, e serão tomadas as providências cabíveis. A pesquisadora colaboradora é psicóloga e poderá usar de seus conhecimentos técnicos para estabilizar emocionalmente o participante e poderá ainda ativar a rede externa de serviços psicológicos e médicos, se necessário.

Vale ressaltar que os participantes terão **confidencialidade e privacidade preservadas**, e poderá se desligar da pesquisa a qualquer momento, ou ainda por quaisquer imprevistos relacionados à integridade física, social e/ou psicológica. Os **benefícios** trazidos pela pesquisa serão a ampliação dos estudos da área de inclusão no ensino superior e os participantes poderão fazer uso dos conhecimentos adquiridos e aplicá-los em sua vida profissional.

Como **garantia de acesso**, a qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pelo estudo para esclarecimento de eventuais dúvidas, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Da mesma

forma, o Comitê de Ética pode ser consultado para esclarecer dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa, conforme informações no final deste Termo.

Ressalta-se que a pesquisa é **isenta de custos para o participante** e não implica em qualquer tipo de **remuneração** ao mesmo. Qualquer tipo de dano decorrente da investigação, o participante terá direito à assistência e à indenização (Resolução 510/2016, Art.19, §2º).

Declaro estar ciente e informado (a) sobre os procedimentos de realização da pesquisa, conforme explicitados acima e declaro que irei participar voluntariamente. Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante.

Local e data: _____ / _____ / _____

Assinatura do participante do estudo, nº de Identidade

Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Pesquisadora responsável (Docente)

Ma. Brunna Stella da Silva Carvalho Melo
Pesquisadora Colaboradora (Discente)

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina/PI, Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ, CEP:64.049-550, Telefone: (86)3237-2332, Email: cep.ufpi@ufpi.edu.br

