INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EMERSON DA COSTA MELO

A TUTORIA DE PARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Olinda - PE
2025

EMERSON DA COSTA MELO

A TUTORIA DE PARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profª Drª Bernardina Santos Araújo de Sousa.

Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos da EPT.

Macroprojeto de Pesquisa: Organização de espaços pedagógicos da EPT.

Olinda - PE
2025

M528t Melo, Emerson da Costa.

A Tutoria de Pares na Educação Profissional e Tecnológica: a mediação do estudante tutor no desenvolvimento do estudante tutorado com transtorno do espectro autista. / Emerson da Costa Melo. – Olinda, PE: O autor, 2025.
206 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Bernardina Santos Araújo de Sousa.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação de pessoas com necessidades especiais. 2. Educação - Inclusão. 3. Acessibilidade educacional. 4. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 5. Políticas públicas na educação. 6. Programa Tutoria de Pares. 7. Ensino - aprendizagem. I. Sousa, Bernardina Santos Araújo de (Orientadora). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.9 CDD (22 Ed.)

Catalogação na fonte
Bibliotecária Andréa Cardoso Castro - CRB4 1789

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EMERSON DA COSTA MELO

A TUTORIA DE PARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 14 de abril de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Bernardina Santos Araújo de Sousa
Orientadora
IFPE – *Campus* Belo Jardim

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues
IFPE – *Campus* Pesqueira

Prof. Dr. Rosangela Maria de Melo
IFPE – *Campus* Paulista

Prof.a Dra. Vanessa Cavalcanti de Torres
AEB/FBJ

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO
Autarquia criada pela Lei n° 11.892 de 29 de dezembro de 2008

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

EMERSON DA COSTA MELO

RELATÓRIO TÉCNICO CONCLUSIVO: GESTÃO DE RISCOS DO PROGRAMA TUTORIA DE PARES DO IFPE - *CAMPUS* RECIFE

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 14 de abril de 2025

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Drª. Bernardina Santos Araújo de Sousa
Orientadora
IFPE – *Campus* Belo Jardim

Prof. Dr. Kleber Fernando Rodrigues
IFPE – *Campus* Pesqueira

Prof. Dr. Rosangela Maria de Melo
IFPE – *Campus* Paulista

Prof.a Dra. Vanessa Cavalcanti de Torres
AEB/FBJ

Dedico este trabalho às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas vivências e singularidades inspiraram esta pesquisa. Que este estudo contribua para uma educação mais inclusiva e acolhedora.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

Agradeço à minha querida companheira, Erica Andrade, pelo amor, compreensão e apoio em todos os momentos. Você será sempre minha base e motivação para seguir em frente, mesmo nos dias mais desafiadores. Sou grato por ter você em minha vida e, por isso, cada conquista é nossa.

Aos meus pais pelo amor incondicional, pelos sacrifícios que fizeram para que eu pudesse realizar meus projetos e por estarem ao meu lado em cada etapa da vida. Sou profundamente grato por terem sido tão cuidadosos com minha formação e por transmitirem valores que carrego em toda a vida.

À professora Bernardina Santos Araújo de Sousa pelo acolhimento, dedicação, paciência e orientação ao longo de todo o processo. Sem seu apoio, este trabalho não teria sido possível. Ao conhecê-la, tive a certeza de que seria a pessoa certa para me acompanhar nesta caminhada.

Aos participantes da pesquisa, meu sincero agradecimento por compartilharem suas experiências, histórias e perspectivas. Suas contribuições foram essenciais para a realização deste estudo, que não teria sido possível sem a generosidade e abertura de cada um de vocês.

À minha amiga Vanessa Santos, psicóloga do IFPE, por ter me apresentado à Tutoria de Pares. Seu profissionalismo, sabedoria, sensibilidade e cuidado estiveram ao meu lado do início ao fim.

À Marcela Heráclio, amiga que conquistei durante o processo de pesquisa. Sua contribuição foi fundamental. Deixou suas digitais na Tutoria de Pares e neste trabalho.

Aos professores e colegas de turma pelo apoio e pelas discussões que enriqueceram este trabalho de maneira significativa.

À psicóloga Luciana Souza, cuja atuação foi fundamental para que eu mantivesse o equilíbrio necessário para enfrentar os desafios deste percurso acadêmico.

Aos meus amigos da Auditoria Interna do IFPE pelos incentivos, sensibilidade e apoio constante.

Por fim, agradeço ao IFPE, instituição que me acolheu e me proporcionou a oportunidade de desenvolver este estudo, além de oferecer um ambiente de aprendizado e crescimento.

RESUMO

Esta pesquisa investigou a Tutoria de Pares como estratégia inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). O estudo partiu do princípio da inclusão educacional, analisando como essa modalidade de acompanhamento pode favorecer o desenvolvimento acadêmico e social de discentes com TEA, considerando seus desafios específicos na comunicação e interação social. A pesquisa teve como objetivo analisar as estratégias de mediação utilizadas pelos tutores no programa, identificando suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com TEA. Adotou-se como marco teórico os conceitos de Vygotsky sobre mediação semiótica e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que destacam, inclusive, a importância das interações sociais no processo de aprendizagem. Metodologicamente, o estudo foi baseado nos pressupostos, características e técnicas da pesquisa qualitativa. Além disso, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin para examinar os dados coletados. A investigação organizou-se em três categorias: (1) Interações, mediações e desenvolvimento na Tutoria de Pares; (2) Condições de ingresso, acolhimento e acompanhamento; e (3) Inclusão pedagógica e social na Tutoria de Pares. Os resultados apontaram que a Tutoria de Pares promoveu avanços no desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com TEA, especialmente por meio de estratégias personalizadas como adaptação de atividades, uso de recursos visuais e tecnológicos, por exemplo. Destaca-se a construção de vínculos afetivos entre tutor e tutorado, o que pode favorecer a confiança e o engajamento no processo de aprendizagem. A mediação se mostrou fundamental no processo de tutoria, com os tutores atuando como facilitadores que ajustavam seu apoio às necessidades individuais de cada tutorado, buscando incentivar a autonomia. A pesquisa evidenciou que a seleção e a formação de tutores são importantes para a eficácia do programa, uma vez que podem qualificar as interações e potencializar os resultados da mediação pedagógica. Entretanto, também foram identificados desafios estruturais, particularmente no que diz respeito à necessidade de maior engajamento de docentes e coordenadores de curso, assim como à demanda por ampliação dos recursos institucionais para consolidação e expansão das ações de tutoria. Por fim, como produto educacional, foi desenvolvido um Relatório Técnico Conclusivo voltado aos processos de gestão do Programa Tutoria de Pares, que reúne informações fundamentadas na pesquisa para subsidiar a tomada de decisão e o aprimoramento do programa. O relatório incorpora uma análise de riscos alinhada às políticas institucionais e propõe recomendações para fortalecer a inclusão educacional.

Palavras-Chave: Tutoria de Pares; Inclusão e Mediação; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação Profissional e Tecnológica; Gestão de Riscos.

ABSTRACT

This study investigated Peer Tutoring as an inclusive strategy for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Federal Institute of Pernambuco (IFPE). Grounded in the principles of educational inclusion, the research examined how this mentoring model could enhance the academic and social development of students with ASD, considering their specific challenges in communication and social interaction. The study aimed to analyze the mediation strategies used by tutors in the program, identifying their contributions to the cognitive and social development of ASD students. The theoretical framework was based on Vygotsky's concepts of semiotic mediation and the Zone of Proximal Development (ZPD), which highlight the importance of social interactions in the learning process. Methodologically, the study followed a qualitative research approach, using Bardin's Content Analysis to examine the collected data. The investigation was organized into three categories: (1) Interactions, mediations, and development in Peer Tutoring; (2) Entry conditions, welcoming, and monitoring; and (3) Pedagogical and social inclusion in Peer Tutoring. The results indicated that Peer Tutoring promoted progress in the academic and social development of students with ASD, particularly through personalized strategies such as activity adaptations, visual aids, and technological resources. The establishment of affective bonds between tutors and tutees was highlighted, fostering trust and engagement in the learning process. Mediation proved essential in the tutoring process, with tutors acting as facilitators who tailored their support to each tutee's individual needs while encouraging autonomy. The research also emphasized the importance of tutor selection and training for the program's effectiveness, as these factors enhance interactions and maximize pedagogical mediation outcomes. However, structural challenges were identified, particularly regarding the need for greater engagement from faculty and course coordinators, as well as the demand for expanded institutional resources to consolidate and expand tutoring initiatives. As an educational product, a Final Technical Report was developed to support the management processes of the Peer Tutoring Program, providing research-based insights for decision-making and program improvement. The report includes a risk analysis aligned with institutional policies and offers recommendations to strengthen educational inclusion.

Keywords: Peer Tutoring; Inclusion and Mediation; Autism Spectrum Disorder (ASD); Vocational and Technological Education; Risk Management.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Parâmetros para seleção de estudos sobre Tutoria de Pares..... 25
Quadro 2 - Estudos selecionados por tipo e fontes de pesquisa.....25
Quadro 3 - Relação dos estudos sobre Tutoria de Pares..... 27
Quadro 4 - Subdivisões do TEA conforme a CID 11..... 59
Quadro 5 - Caracterização dos estudantes participantes..... 75
Quadro 6 - Caracterização dos servidores participantes..... 77
Quadro 7 - Categorias temáticas..... 88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Comissão de Assuntos Sociais
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGU	Controladoria-Geral da União
CGRC	Comitê de Governança, Riscos e Controles
CID	Classificação Internacional de Doenças
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONSUP	Conselho Superior do IFPE
DAE	Diretoria de Assistência ao Estudante
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETI	Ensino Técnico Integrado
GT	Grupo de Trabalho
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IMP	Intervenção Mediada por Pares
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IN	Instrução Normativa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Napne	Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência
NBR	Norma Brasileira
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PE	Produto Educacional
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRODEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....14
2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....24
2.1 PROCESSO DE LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DOS ESTUDOS.....24
2.2 EXPLORANDO OS ESTUDOS SELECIONADOS.....28
3 REFERENCIAL TEÓRICO.....35
3.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....35
3.1.1 Explorando a relação entre aprendizado e desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal.....37
3.1.2 Mediação no processo de aprendizagem e a internalização.....39
3.2 REFLEXÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PERCEBIDAS A PARTIR DO REGULAMENTO DO PROGRAMA TUTORIA DE PARES DO IFPE.....43
3.3 TRILHANDO OS CAMINHOS RUMO AO PROGRAMA TUTORIA DE PARES NO IFPE.....47
3.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....51
3.5 INCLUSÃO DE INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) POR MEIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ALTERNATIVAS ÀS AÇÕES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS.....57
3.6 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI Nº 12.764/2012 (LEI BERENICE PIANA) E A LEGALIDADE DO TEA COMO DEFICIÊNCIA.....65
4 METODOLOGIA.....67
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....67
4.2 ASPECTOS ÉTICOS.....70
4.3 LOCAL DA PESQUISA.....71
4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....72
4.4.1 Estudante tutorado e estudante tutor.....73
4.4.2 Servidores integrantes da Comissão Local de Tutoria do Campus Recife e do Grupo de Trabalho para elaboração do Programa de Tutoria de Pares.....75
4.5 PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....77
4.6 ANÁLISE DOS DADOS.....81
4.6.1 Pré-análise.....82
4.6.2 Exploração do material.....85
4.6.3 Tratamentos dos resultados, a inferência e a interpretação.....87
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....88
5.1 INTERAÇÕES, MEDIAÇÕES E DESENVOLVIMENTO NA TUTORIA DE PARES.. 89
5.2 CONDIÇÕES DE INGRESSO, ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO.....102
5.3 INCLUSÃO PEDAGÓGICA E SOCIAL NA TUTORIA DE PARES.....112
6 PRODUTO EDUCACIONAL.....114
6.1 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....116
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....118

REFERÊNCIAS..... 122
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL..... 136
APÊNDICE B - TCLE - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL (ESTUDANTE TUTOR) 169
APÊNDICE C - TCLE - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL (ESTUDANTE TUTORADO)..... 172
APÊNDICE D - TCLE - SERVIDORES DO IFPE..... 175
APÊNDICE E - TALE - ESTUDANTE TUTOR..... 178
APÊNDICE F - TALE - ESTUDANTE TUTORADO.....180
APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTE-TUTOR..... 182
APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SERVIDORES.....183
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO ESTUDANTE TUTORADO.....184
APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO DE TESTAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL... 186
APÊNDICE L - RESULTADOS DA TESTAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL. 188
APÊNDICE M - QUADRO ANALÍTICO.....192
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....194

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar as diretrizes que orientaram a condução desta pesquisa. Foram destacadas as razões que justificaram a sua realização, contextualizando a relevância e a necessidade do estudo. Em seguida, apresentados a questão de pesquisa e os objetivos que nortearam o desenvolvimento deste trabalho. Por fim, destacou-se o produto educacional resultante desta pesquisa.

A inclusão é um componente essencial para garantir a participação igualitária e o respeito à diversidade de todos os indivíduos na sociedade, independentemente de suas diferenças (Ferreira, 2005; Lopes Cabral; Mota; Gomes, 2022; Uchôa; Chacon, 2022). Para Sassaki (2009), a inclusão é a adequação da sociedade para atender às necessidades de todas as pessoas, inclusive tornando-as protagonistas desse processo, valorizando a diversidade em aspectos como etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outras características. No contexto desta pesquisa, a inclusão compreende a inserção das pessoas com deficiência em ambientes sociais e educacionais, além da necessária modificação da sociedade como um requisito fundamental para que essas pessoas possam se desenvolver plenamente e exercerem sua cidadania (Lopes Cabral; Mota; Gomes, 2022; Sassaki, 2005).

A cultura da inclusão compreende uma educação eficaz e abrangente, onde as escolas funcionam como comunidades educativas, garantindo o atendimento das necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, psicológicas ou sociais, incluindo aqueles com ou sem deficiência (Sanchez, 2005). Na inclusão, todos os alunos devem frequentar a classe regular, sem exceção (Sanchez, 2005; Mantoan, 2003). Portanto, ao garantir a inclusão da pessoa com deficiência em todos os ambientes e formas de ensino com equidade e qualidade, possibilita-se a formação de um ser social por meio da educação, com o objetivo de integrá-lo plenamente na sociedade (Silva; Paula; Costa; Ribeiro; Pereira, 2020).

Nesse sentido, a educação inclusiva é uma concepção fundamentada nos princípios dos direitos humanos, que busca garantir o acesso e o direito à educação de todas as pessoas, valorizando a diversidade humana. Além disso, a escola é vista como um espaço acolhedor e adaptável, em que cada estudante é acompanhado em suas singularidades e as práticas educacionais são ajustadas para atender às suas necessidades individuais. Dessa forma, a educação inclusiva vai além da equidade formal, reconhece a exclusão dentro e fora da escola e se empenha em romper barreiras, por meio da transformação cultural, de práticas pedagógicas flexíveis e de políticas educacionais inclusivas (Brasil, 2008; Monteiro; Pitt; Plácido, 2020; Sanchez, 2005; Uchôa; Chacon, 2022).

De acordo com Gonçalves e Duarte (2022), a educação inclusiva abrange propostas[1] que visam tanto aprimorar a prática docente como a gestão escolar, fundamentadas nos princípios da equidade e dignidade. Além disso, busca reconhecer e respeitar as diferenças com o propósito de combater atitudes discriminatórias.

Por sua vez, Uchôa e Chacon (2022) afirmam que a inclusão escolar e a educação inclusiva aparecem como demandas desafiadoras, pois não são tarefas simples e exigem mudanças de paradigmas educacionais, culturais, que perpassem pela compreensão de questões como:

> currículo que envolve todo o fazer pedagógico, o que engloba políticas, teorias, práticas, procedimentos, metodologias, avaliação etc., o que ultrapassa aquela concepção rígida comumente presente em algumas instituições educativas, restrita à grade/ementa curricular, com seus respectivos conteúdos e objetivos direcionados para professores e alunos" (Uchôa; Chacon, 2022, p. 6-7).

Apesar disso, destacam que negar as práticas inclusivas nas escolas é o mesmo que transformá-las em um lugar de exclusão. Portanto, é responsabilidade da escola e da sociedade empreender esforços para garantir que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e igualdade de acesso (Uchôa; Chacon, 2022).

Assim, os desafios encontrados nos sistemas de ensino apontam para a necessidade de enfrentar as práticas discriminatórias e buscar soluções para superá-las. A educação inclusiva ganha destaque no debate sobre a sociedade contemporânea e o papel transformador da escola na superação da exclusão, o que implica repensar a sua reorganização e o enfrentamento das necessidades apresentadas pelas classes especiais, promovendo uma mudança estrutural e cultural para atender às necessidades individuais de todos os alunos (Brasil, 2008).

Foi ao longo das últimas duas décadas que a educação especial passou a ganhar mais destaque no cenário educacional. A implementação de políticas públicas e legislações, especialmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei n° 13.409, de dezembro de 2016, direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais (NEE), em diversos âmbitos da sociedade, não se limitando à educação, reflete os avanços sociais alcançados por meio da luta pelos direitos fundamentais, como acesso à saúde, moradia e espaços públicos (Cavalcante, 2022).

De acordo com Melo (2021), durante a década de 1990, observou-se um considerável avanço na educação superior, com o aumento do acesso, mediante o surgimento da

[1] Universalizar o acesso à educação e promover a equidade, garantindo o atendimento às necessidades dos alunos e combatendo todas as formas de discriminação e exclusão (Gonçalves e Duarte, 2022).

Declaração Mundial Sobre Educação Superior no século XXI[2], por grupos colocados à margem da sociedade, coincidindo com um momento histórico marcado por uma crescente motivação em relação à inclusão escolar das pessoas com deficiências, pobres, negros e indígenas. Nesse sentido, Santos (2018) observa que a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino está em vigência há alguns anos.

Em relação às instituições federais de ensino, Beltrão, Alves e Martins (2023) asseveram que:

> Nas Instituições Federais, as matrículas das pessoas com deficiência entre 2017 e 2019, período no qual já está em vigor a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, teve um aumento de 30,97% nas matrículas desses estudantes. Esse dado, permite inferir que a Lei nº 13.409/2016 promoveu grande mudança no ingresso de estudantes com deficiência nas Instituições Federais, segundo dados do Censo Nacional da Educação, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Beltrão; Alves; Martins, 2023, p.874).

É importante destacar que a Lei nº 13.409/2016[3] introduziu modificações na Lei nº 12.711/2012[4] ao incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Posteriormente, em 2023, a Lei nº 12.711/2012 foi alvo de novas alterações, por meio da Lei nº 14.723/2013[5], as quais não tiveram impacto na disposição referente à reserva de vagas para pessoas com deficiência.

No entanto, garantir o acesso de alunos da educação especial à escola regular não é suficiente para garantir sua participação completa nas atividades escolares. A proposta de inclusão deve ser abrangente e significativa, indo além da simples presença física, com oportunidades reais de envolvimento dos alunos em todas as esferas educacionais (Marins, 2019; Seabra; Mendes, 2009). Sobre essa discussão, Demo (2022) argumenta que:

> Equalizar oportunidades exige ação assertiva explícita, não apenas frequentar a universidade ou a escola. Existe o mito comum de que, matriculando um deficiente na instituição pública, isto, de si, seja gesto inclusivo. Depende de como o deficiente for tratado. Se receber o mesmo cardápio, as distâncias são mantidas, porque o aproveitamento é muito desigual (Demo, 2022, p. 17).

Nesse contexto, Galasso e Santos (2021) afirmam que, nos últimos dez anos, a

---

[2] Em 1998, a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no século XXI, oriunda da Conferência Mundial Sobre Educação Superior no século XXII: visão e ação, passou a prever, entre outros, a igualdade de acesso na educação superior, incluindo grupos específicos como: povos indígenas, minorias culturais e linguísticas, povos que vivem sob dominação estrangeira e pessoas com deficiências (Melo, 2021).

[3] Alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

[4] Lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

[5] Alterou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

consolidação da Rede Federal e da Educação Profissional promoveu um considerável avanço na democratização do ensino, ampliando o acesso e expandindo o Ensino Profissional, beneficiando estudantes de diversas origens sociais. No entanto, os índices de evasão estudantil (de estudantes em geral) nos Institutos Federais se opõem à tríade da universalização do ensino, exigindo medidas para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito.

Dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha revelaram uma tendência de redução na taxa de evasão dos institutos federais de 2017 a 2020. No entanto, verificou-se uma tendência de aumento nessa taxa a partir de 2021. Em 2022, essa taxa de evasão foi de 19,62%. Tendência semelhante foi verificada em relação às taxas de evasão do IFPE, apresentando, em 2022, uma taxa de evasão de 21,79%.

É importante reconhecer que, embora a legislação garanta o acesso aos cursos, diversos obstáculos podem interromper a trajetória dos estudantes nos institutos federais. Fatores como a falta de materiais didáticos específicos, currículos não adaptados e a insuficiente formação dos professores, dentre outros, podem contribuir significativamente para a evasão dos estudantes do curso e da instituição (Galasso; Santos, 2021).

Adicionalmente, revela-se que, quando essa realidade é trazida ao contexto do estudante com deficiência, o desafio de manutenção e de capacidade institucional e pedagógica é ainda maior. Isso pode ser ratificado em uma pesquisa sobre a evasão de estudantes com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional em Minas Gerais, considerando o período de 2007 a 2010, das autoras Silva e Dore (2016), que constataram que os fatores associados ao abandono escolar desses alunos são semelhantes aos de alunos evadidos em geral, como a dificuldade de conciliar estudo e trabalho. Além disso, destacaram aspectos específicos para os alunos com deficiência, como a acessibilidade e a falta de atendimento educacional especializado.

Portanto, promover a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar requer o desenvolvimento de estratégias que efetivamente promovam práticas e diretrizes concretas e direcionadas ao público-alvo da educação especial (Vilela; Galasso, 2021).

O art. 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação é um direito fundamental da pessoa com deficiência e deve ser assegurada por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, a partir da promoção de um aprendizado ao longo da vida e de melhoria, ao máximo, das suas capacidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, devendo ocorrer de acordo com suas características individuais, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015). Além disso, o seu art. 28, no inciso XIII, dispõe

que o poder público tem o dever de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o acesso à educação profissional e tecnológica à pessoa com deficiência em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Alinhado aos normativos legais e pautado pelos princípios da educação inclusiva, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), em sua missão institucional, assume o compromisso de promover a educação profissional comprometida com uma prática cidadã e inclusiva com vistas ao desenvolvimento da sociedade (IFPE, 2022a).

De acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 (PDI)[6], o IFPE defende a educação inclusiva e respeita a diversidade, pois se coloca como uma instituição que oferece uma educação que busca garantir a todos o direito ao acesso e à permanência em uma sala comum no ensino regular, independentemente de suas características pessoais (IFPE, 2022a). Para o IFPE (2022a):

> Ter a inclusão e a diversidade como princípios fundamentais que norteiam as ações e metas institucionais significa empreender o combate às desigualdades sociais geradas pela falta de acesso de grupos sociais a direitos básicos, entre eles o direito a uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada, humanizada, laica e de qualidade (IFPE, 2022a, p. 51).

Sobre os valores institucionais, o IFPE (2022a) acrescenta:

> Os Valores do IFPE, considerados o conjunto de princípios sociais e culturais que permeiam a instituição e representam o que é importante, servem como parâmetros comportamentais e promovem a conduta ética e a construção de um trabalho compatível entre as áreas da organização, inclusive com os interessados e a sociedade. Assim, para o IFPE, as bases das relações intra e interinstitucionais e como a sociedade interage estão pautadas em cinco principais Valores, os quais foram materializados por meio da:
>
> Inclusão: é a prática do respeito à diversidade, à pluralidade e às diferenças. Representa o que é diverso e múltiplo (IFPE, 2022, p. 57).

Além disso, alinhado à sua missão, princípios e valores, o IFPE estabeleceu, em seu PDI 2022-2026, o "Objetivo Estratégico (OE- ES 03): ampliar a cultura institucional de respeito às diferenças e de acolhimento, implementando medidas de inclusão e diversidade com vistas a uma equiparação de oportunidades na sociedade" (IFPE, 2022a, p. 68).

Em linhas gerais, por meio desse objetivo estratégico, o IFPE busca fortalecer uma cultura de respeito à diversidade e inclusão (IFPE, 2022a). Ao propor a implementação de medidas inclusivas[7], o IFPE assume o compromisso de garantir o acesso, a permanência e o êxito a todos os membros da comunidade educativa, independentemente de sua origem social,

---

[6] Instrumento estratégico de planejamento e administração que leva em conta a identidade do IFPE em relação à sua missão, visão e valores (IFPE, 2022).

[7] Devem ser previstas nos planos de ação das áreas responsáveis, considerando os objetivos, iniciativas, indicadores e metas estabelecidas para o ciclo do PDI 2022-2026 (IFPE, 2022, p. 72).

gênero, raça/etnia, idade, capacidade física, sensorial e/ou intelectual, crenças religiosas ou quaisquer outras características sociais para alcançar uma maior equidade de oportunidades na sociedade (IFPE, 2022a).

É nesse contexto que surge a "Tutoria de Pares", prática acadêmica na qual estudantes tutores e tutorados colaboram reciprocamente no processo de aprendizagem, por meio do uso de estratégias pedagógicas específicas e individuais, contribuindo para o desenvolvimento de competências educacionais, sociais e interpessoais desses estudantes (IFPE, 2022b). Além disso, "[...] tem o intuito de fortalecer as ações de inclusão na perspectiva da permanência e do êxito dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (IFPE, 2022b). A Tutoria de Pares está compreendida como um programa da Política de Assistência Estudantil do IFPE. A propósito, por meio dessa Política, o IFPE busca viabilizar condições de permanência e êxito da comunidade discente do Instituto, contribuindo para a igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas, científicas, esportivas e culturais (IFPE, 2022b).

Estudos previamente levantados sobre o tema apontaram que a Tutoria de Pares tem sido uma estratégia capaz de promover a inclusão de alunos com deficiência em instituições de ensino (Cavalcante, 2022; Vilela; Galasso, 2021; Marins, 2019; Melo, 2021; Rosa, 2019; Santos, 2018; Ramos, 2019). Por outro lado, o tema "Tutoria de Pares", de modo geral, ainda é pouco estudado no Brasil, apresentando baixo índice de publicações (Fernandes; Costa, 2015; Marins; Lourenço, 2021). Para Cavalcante (2022), o tema é relevante porque ainda é carente de pesquisas no âmbito científico. No mesmo sentido, Melo (2021), ao justificar a realização de sua pesquisa de doutorado, mencionou que:

> [...] 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 (Melo, 2021, p. 28, grifo nosso).

Acrescenta-se que, de acordo com Vilela e Galasso (2021, p. 18), todos os aspectos relacionados à Tutoria de Pares "são de grande importância tanto para tutores quanto para tutorados, e a tríade comunidade escolar, aluno e família tem papel essencial para que seus benefícios se concretizem".

Ao considerar o primeiro semestre de 2024, o IFPE havia implementado o Programa Tutoria de Pares em 12 (doze) de suas 16 (dezesseis) unidades, a saber: (i) Afogados da Ingazeira; (ii) Barreiros; (iii) Belo Jardim; (iv) Cabo de Santo Agostinho; (v) Caruaru; (vi) Garanhuns; (vii) Igarassu; (viii) Ipojuca; (ix) Olinda; (x) Palmares; (xi) Pesqueira; e (xii)

Recife. Naquele período, 96 estudantes participavam do programa, sendo 48 tutores e 48 tutorados.

Diante desse cenário, tornou-se evidente o avanço do IFPE na implementação do Programa Tutoria de Pares, em suas respectivas unidades, sugerindo alinhamento com o previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência para garantir o cumprimento dos direitos e a promoção da inclusão, nestes termos:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...]
>
> V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

Dentro do grupo de estudantes participantes do Programa Tutoria de Pares do IFPE, há aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é um distúrbio no desenvolvimento neurológico (APA, 2014). Sobre as principais características dos indivíduos com TEA, Lima, David e Mendes (2024) esclarecem que:

> **As principais características de indivíduos com TEA incluem a capacidade de viver de forma individualizada, com poucas ou quase nenhuma interação, dificuldades de se comunicar** e uma busca restrita por repetição de atividades ou assuntos conhecidos, conhecida como "hiperfoco". Vale ressaltar que esses traços evidenciados pelo autor **podem variar entre os indivíduos**, uma vez que **não há um padrão para todos os autistas** (Lima; David; Mendes, 2024, p. 56, grifos nossos).

Por sua vez, ao abordarem sobre aspectos da Tutoria de Pares à luz da Teoria de Vygotsky, Vilela e Galasso (2021) afirmam que:

> **Por sua essência interativa, a base da Tutoria por pares associa-se à teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotsky**, cujo conceito considera a existência de uma potencial área de desenvolvimento cognitivo, área essa definida pela distância entre o nível atual de desenvolvimento (marcado pela capacidade atual de resolver problemas sem ajuda) e o nível de desenvolvimento potencial (**marcado pela capacidade de resolução de problemas mediante orientação de adultos ou em colaboração com "pares mais capazes"** (Vilela; Galasso, 2021, p. 14, grifos nossos).

Dessa forma, a eventual presença de dificuldades de interação social e comunicação enfrentadas pelas pessoas com TEA (Benini; Castanha, 2016; Lima; David; Mendes, 2024; Martins; Monteiro, 2017) indica ser um desafio para a Tutoria de Pares, pois a sua essência é interativa (Vilela; Galasso, 2021). A propósito, Vygotsky (2007) defende que a interação social desempenha um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo.

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo do indivíduo decorre da sua interação com o meio social. No contexto da Tutoria de Pares, no qual os estudantes desempenham papeis de tutores e tutorados, essa interação e a adoção de um conjunto de

significados e símbolos oriundos da linguagem pedagógica, possibilitam a colaboração, compartilhamento de conhecimentos e enfrentamento de desafios em conjunto, promovendo o processo de aprendizagem.

Nessa direção, a teoria de Vygotsky é definida como marco teórico para essa pesquisa, reconhecendo a importância da interação social e da mediação semiótica para o desenvolvimento cognitivo e educacional. A propósito, Martins e Moser (2012) definem a mediação como um ato de interação entre um mediador e um mediado, corroborando assim a perspectiva vygotskyana de aprendizagem mediada.

Também fundamentado em estudos de base vygotskyana, Oliveira (2005, p. 26) assevera que: "mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento". Nesse contexto e, ao se referir aos desafios da educação da criança anormal[8], Vygotsky (2011, p. 867) sustenta que: "aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal".

Essas reflexões evidenciam que a temática da "Tutoria de Pares" oferece um espaço a ser explorado com mais profundidade, proporcionando oportunidades para pesquisa e representando um recurso potencialmente valioso para promover a inclusão, apoiar a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, contribuindo com o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Notadamente, no caso específico de estudantes com TEA, a interação mediada entre tutores e tutorados pode favorecer o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua inclusão acadêmica e social. Por outro lado, as características próprias do TEA, como dificuldades de interação e comunicação, demandam estratégias pedagógicas específicas e uma mediação cuidadosa para que os benefícios da tutoria sejam plenamente alcançados.

Sendo assim, emerge o problema de pesquisa da presente dissertação, que consiste no movimento do Programa de Tutoria de Pares para atender às singularidades dos estudantes com TEA na visão dos envolvidos. A problemática decorre de uma quantidade reduzida de estudos voltados à Tutoria de Pares no Brasil, especificamente, voltada à educação

[8] "Os termos defectologia e criança anormal, utilizados no título e ao longo do artigo, foram mantidos na presente tradução por corresponderem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos. Atualmente, seriam equivalentes às expressões deficiência e educação especial e criança com deficiência, respectivamente" (Vygotsky, 2011, p. 863). De acordo com Rego (1995, p. 25), "É importante ressaltar que a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano no geral, justificando que a necessidade do estudo da criança reside no fato de ela estar no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala humana".

profissional. Além disso, a relevância é fortalecida quando se verifica no Programa de Tutorias de Pares uma alternativa para o alcance da permanência e êxito dos estudantes com deficiência pela capacidade de acompanhamento proposta, verificação de dificuldades específicas e intervenção pedagógica direcionada.

Diante desse cenário, apresenta-se como problema de pesquisa: de que modo a inclusão de estudantes com deficiência, especificamente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é favorecida pelas ações da Tutoria de Pares, no âmbito da relação entre estudante tutor e estudante tutorado, na perspectiva da mediação semiótica?

Para responder a esse questionamento, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as estratégias de mediação, adotadas na Tutoria de Pares, identificando suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo e social do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de colaborar com a sua inclusão pedagógica e social, no espaço escolar do Instituto Federal de Pernambuco.

Foram objetivos específicos da pesquisa: a) analisar as percepções do estudante tutorado com TEA e do tutor, no tocante às experiências vivenciadas a partir da Tutoria de Pares; b) identificar as estratégias e ações utilizadas nas atividades de tutoria para promover o desenvolvimento cognitivo e social do estudante tutorado com TEA; c) apresentar os principais elementos da mediação semiótica que favoreceram o desenvolvimento cognitivo e social do estudante tutorado, presente nos marcos legais e na literatura, incluindo análise dos documentos que norteiam o Programa Tutoria de Pares; d) destacar as oportunidades e os desafios encontrados para implementação do Programa Tutoria de Pares no IFPE; e) desenvolver, como produto educacional, um relatório técnico conclusivo que sistematize a análise dos riscos associados ao Programa Tutoria de Pares do IFPE, visando subsidiar a tomada de decisão, promover o aprimoramento contínuo e garantir a consistência das ações do Programa, em conformidade com a missão e valores do IFPE.

A relevância desta pesquisa se justifica pela necessidade de ampliar os estudos sobre a Tutoria de Pares no contexto brasileiro, adicionado ao potencial dessa prática em promover a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com TEA. Diante dessa constatação, busca-se, com as discussões e os achados da pesquisa, contribuir para o fortalecimento das políticas de assistência estudantil e para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, alinhado com os princípios defendidos pelo IFPE e pela legislação vigente. Espera-se que os resultados obtidos sejam úteis para a promoção de práticas inclusivas em toda a instituição, beneficiando a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo.

Como resultado desse esforço, e para atender a um dos requisitos do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), foi elaborado um Relatório Técnico Conclusivo, que constitui o produto educacional desta pesquisa. O documento tem como objetivo fornecer subsídios para a tomada de decisões, o aprimoramento e a consolidação do Programa Tutoria de Pares, garantindo que as ações propostas estejam em consonância com a missão e os valores institucionais do IFPE. Além disso, o referido relatório considerou os documentos institucionais sobre gestão de riscos, assegurando o alinhamento às diretrizes de prevenção e mitigação de riscos da instituição. Com foco no fortalecimento das políticas de inclusão, o produto educacional visa assegurar que as demandas dos estudantes com TEA e de outros públicos sejam plenamente atendidas.

Por fim, a estrutura da dissertação se apresentou da seguinte forma: no Capítulo 1, consta a introdução com a contextualização acerca do tema, o surgimento do problema de pesquisa, o objetivo geral e específico, além das justificativas teóricas e práticas. No Capítulo 2, foi detalhado o estado do conhecimento, os descritores e os critérios de inclusão e exclusão que foram utilizados para captação de trabalhos acadêmicos que abordavam a temática desta pesquisa. No Capítulo 3, foram discutidas as teorias que abarcam os fundamentos teóricos do estudo. No Capítulo 4, constaram os procedimentos metodológicos da pesquisa, além da forma de abordagem da pesquisa, os instrumentos e etapas adotadas para a coleta de dados, as características do campo do estudo e como se procederam as análises dos dados. No Capítulo 5, foram evidenciados os dados coletados durante a pesquisa, além dos achados da pesquisa com base nas discussões teóricas realizadas. No Capítulo 6, apresentou-se a proposta do produto educacional e seus objetivos, além de como pode ser aplicado como um instrumento de intervenção a partir das necessidades identificadas com o estudo. O Capítulo 7 apresenta as considerações finais do estudo. Nesse capítulo, além de um breve resumo da pesquisa, foram destacados os achados da investigação, as dificuldades e limitações encontradas, as contribuições do trabalho, bem como a identificação de necessidade para a realização de trabalhos futuros por outros pesquisadores.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo tem como objetivo apresentar considerações acerca das pesquisas sobre Tutoria de Pares com foco em sua aplicação no contexto da inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para isso, foi conduzido um processo de levantamento e seleção, considerando diversas fontes de pesquisa e utilizando critérios específicos de inclusão e exclusão. Os estudos selecionados foram analisados, destacando diferentes abordagens, desafios e benefícios da Tutoria de Pares, contribuindo para uma maior compreensão sobre essa prática.

2.1 PROCESSO DE LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DOS ESTUDOS

Para realizar uma análise das pesquisas científicas mais recentes sobre Tutoria de Pares, foi essencial examinar a produção acadêmica relacionada ao tema. Para isso, iniciou-se com um levantamento prévio dos estudos disponíveis sobre a temática em diversas fontes de pesquisa, de acordo com parâmetros prévios. O objetivo foi identificar e destacar os diferentes aspectos e abordagens que foram explorados ao longo do tempo e em diferentes contextos sobre o tema por meio das obras acadêmicas disponíveis (Frigotto; Neves; Batista; Santos, 2018).

Inicialmente, foram utilizados os descritores ou palavras-chave tutoria de pares, tutoria por pares, tutoria entre pares, e programa tutorial. À medida que alguns documentos passaram a ser consultados, identificaram-se outras nomenclaturas relacionadas à Tutoria de Pares, como, por exemplo, Tutoria Inclusiva e Intervenção Mediada por Pares. Para otimizar o processo de busca e garantir que os resultados retornados estivessem mais precisamente alinhados aos termos procurados, foi necessário utilizar aspas em cada descritor ou palavra-chave.

Considerando que o tema da pesquisa está voltado à área de educação e o acesso confiável e conveniente a teses, dissertações, artigos científicos e outros materiais produzidos por instituições especializadas do Brasil, utilizou-se como fontes de pesquisa os repositórios: “Catálogo de Teses e Dissertações Capes”; “EduCAPES”; “Periódicos Capes”; e “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações”.

Os critérios de inclusão estabelecidos foram os seguintes: estudos voltados à área de educação que contemplassem a Tutoria de Pares no contexto da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Foram considerados como critérios de exclusão estudos anteriores a 2018, demais estudos, estudos em língua estrangeira e estudos não consignados em teses, dissertações, artigos e livros. O Quadro 1, a seguir, ilustra os parâmetros utilizados para levantamento e seleção de estudos sobre Tutoria de Pares:

Quadro 1 - Parâmetros para seleção de estudos sobre Tutoria de Pares

Parâmetros	**Descrição**
Descritores e palavras-chave	Utilização de termos: "tutoria de pares", "tutoria por pares", "tutoria entre pares", "programa tutorial", "tutoria inclusiva" e "intervenção mediada por pares". Obs: aspas utilizadas para delimitar e refinar os termos de busca, assegurando que os resultados retornados estejam mais precisamente relacionados aos termos procurados.
Repositórios ou fontes de pesquisa	Catálogo de Teses e Dissertações Capes; EduCAPES; Periódicos Capes; e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
Critérios de inclusão	Estudos voltados à área de educação que contemplasse a tutoria de pares no contexto da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Critérios de exclusão	Estudos anteriores a 2018; demais estudos; estudos em língua estrangeira; e estudos não consignados em teses, dissertações, artigos e livros.

Fonte: o autor.

Após a verificação dos documentos, inicialmente selecionados, conforme os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, 11 (onze) foram escolhidos para análise. Essa seleção também envolveu a identificação e eliminação de documentos duplicados. Como resultado, uma tese e três dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram descartadas da relação. Priorizaram-se, assim, os trabalhos localizados no repositório Catálogo de Teses e Dissertações Capes. O Quadro 2 ilustra os estudos selecionados:

Quadro 2 - Estudos selecionados por tipo e fontes de pesquisa

Tipo	**Repositórios ou fontes de pesquisa**					**Total de estudos selecionados**
	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	**EduCAPES**	**Periódicos Capes**	**Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**	**Trabalhos em Duplicidade**	
Teses	02	-	-	01	01	02
Dissertações	05	-	-	03	03	05

Tipo	Repositórios ou fontes de pesquisa					Total de estudos selecionados
	Catálogo de Teses e Dissertações Capes	EduCAPES	Periódicos Capes	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Trabalhos em Duplicidade	
Artigos	-	01	03	-	-	04
Total	07	01	03	04	04	11

Fonte: o autor.

Nesse primeiro levantamento, não foram localizados estudos voltados às Instituições Federais de Ensino (IFs) ou à Educação Profissional Tecnológica. Verificou-se que, aparentemente, o tema Tutoria de Pares havia sido pesquisado de forma mais ampla no âmbito das universidades federais, com alunos de cursos superiores, e em escolas estaduais, com alunos do ensino fundamental.

Assim, sem encontrar estudos sobre a Tutoria de Pares Instituições Federais de Ensino (IFs) ou à Educação Profissional Tecnológica, decidiu-se, posteriormente, ampliar e diversificar a base de dados de consulta com a inclusão do *Google* Acadêmico. A consulta foi realizada a partir da opção “Pesquisa avançada”, onde foram utilizados os termos tutoria de pares e educação profissional e tecnológica, considerando, ainda, como “frase exata” o termo tutoria de pares. Ampliou-se o período de realização dos estudos, compreendendo o intervalo de 10 anos, dada à falta de estudos encontrados inicialmente. Dessa forma, obtiveram-se 200 resultados, dos quais, a partir de leituras aprofundadas, percebeu-se que, dos achados, 02 artigos foram selecionados por terem relação direta com a temática buscada, sendo 01 deles o artigo de Fernandes e Costa (2015), com 62 citações, conforme apontado pelo *Google* Acadêmico, o que indica a relevância desse estudo. Vale salientar que esses artigos contemplaram a Tutoria de Pares em uma instituição federal de ensino.

Em síntese, o primeiro levantamento das pesquisas sobre a Tutoria de Pares não encontrou estudos que também estivessem relacionados às Instituições Federais de Ensino (IFs) ou à Educação Profissional Tecnológica. A princípio, os estudos foram conduzidos em universidades federais, considerando alunos de cursos superiores; e escolas estaduais, considerando alunos do ensino fundamental. Entretanto, considerando a abordagem dos estudos no contexto do ensino regular e no âmbito de universidades federais, eles foram avaliados como relevantes para efeito de fundamentação e ampliação do repertório de conhecimentos sobre o objeto de estudo. No segundo movimento, foram encontrados dois estudos voltados à Tutoria de Pares em uma instituição federal de ensino. Assim, ao todo,

foram selecionados 13 estudos. Dessa forma, apresenta-se, a seguir, o Quadro 3 com os títulos e autores dos estudos escolhidos:

Quadro 3 - Relação dos estudos sobre Tutoria de Pares

Títulos	Autores	Ano	Endereço eletrônico
Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na educação superior	MELO, B. S. da S. C.	2021	http://hdl.handle.net/123456789/3168
A Tutoria Inclusiva na trajetória de discentes da UFRN: desafios e contribuições	CAVALCANTE, J. B. da S.	2022	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50929
Transtorno do Espectro Autista e Intervenção Mediada por Pares: aprendizagem no contexto de inclusão	RAMOS, F. dos S.	2019	http://repositorio.ufsm.br/handle/1/20485
Intervenção Mediada por Pares no Engajamento Acadêmico de Alunos com Autismo	RAMOS, F. dos S.; DE BITTENCOURT, D. D.; CAMARGO, S. P. H.; SCHMIDT, C.	2021	https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0261
Intervenção Mediada por Pares: Implicações Para a Pesquisa e as Práticas Pedagógicas de Professores com Alunos Com Autismo	RAMOS, F. dos S.; DE BITTENCOURT, D. D.; CAMARGO, S. P. H.; SCHMIDT, C.	2018	https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0261
Setor de Acessibilidade: ações para o processo de inclusão no Ensino Superior	ROSA, K. G.	2019	https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes-lista/
Efeito da Tutoria por Pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física	SANTOS, T. B. dos.	2018	https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/9677
Benefícios e desafios de um programa de Tutoria por Pares para um aluno com deficiência intelectual	MARINS, K. H. C. de.	2019	https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/12395
Avaliação de um programa de Tutoria por Pares na Perspectiva da Educação Inclusiva	MARINS, K. H. C. de; LOURENÇO, G. F.	2021	https://doi.org/10.1590/198053147218
Inclusão de alunos com deficiência na escola regular: a tutoria por pares	VILELA, M. A. M.; GALASSO, B.	2021	https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000100004

Títulos	Autores	Ano	Endereço eletrônico
Comunicação e interação social de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: possíveis efeitos de uma intervenção mediada por pares	CRESPO, R. O.	2020	https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6174.
Tutoria de Pares: Atuação na vida acadêmica dos discentes com necessidades específicas do IFBaiano–Campus Guanambi.	ARANHA, V. L.; SILVA, E de Q.; GOMES, M. M.; CRUZ, A. F. da.	2020	http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9354/9157
Possibilidades da Tutoria de Pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior.	FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da.	2015	http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00039.pdf.

Fonte: o autor.

Com base nos resultados obtidos até então, avançou-se para a exploração dos estudos selecionados.

2.2 EXPLORANDO OS ESTUDOS SELECIONADOS

Inicialmente, é relevante destacar, em relação aos estudos, outras terminologias apontadas por Melo (2021) que estão relacionadas à Tutoria de Pares, como Tutoria entre iguais, Aprendizagem de Pares, Aprendizagem entre Iguais ou Programas de Tutoria. Portanto, a nomenclatura Tutoria de Pares será adotada de forma definitiva, alinhando-se à mesma terminologia utilizada pelo IFPE em seus documentos institucionais. Apesar das diversas terminologias apresentadas nas pesquisas levantadas, entende-se que elas compartilham a mesma concepção.

Santos (2018) afirma que, inicialmente, a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino está em vigor há alguns anos. Esse processo foi marcado por uma trajetória de lutas em prol da educação inclusiva no Brasil (Marins, 2019).

No contexto de sua abordagem, Melo (2021) considerou o ingresso de um público diversificado nas universidades brasileiras a partir de um processo de expansão e democratização do acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, situou que, 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 [...]. No mesmo sentido, o crescente ingresso do público-alvo da Educação Especial no ensino superior

tem relação com a criação de políticas públicas voltadas à promoção de inclusão de pessoas com deficiência e necessidades especiais (Cavalcante, 2022).

Entretanto, apenas garantir a acessibilidade e a permanência dos alunos da educação especial na escola regular não é o bastante para assegurar sua participação efetiva nas atividades escolares. A proposta de inclusão deve ser ampla e significativa, indo além do que a simples presença na escola (Marins, 2019). Cavalcante (2022) afirmou que, além de ampliar o acesso ao Ensino Superior, é fundamental examinar as condições reais de permanência desses estudantes e adotar medidas efetivas para combater a evasão.

Partindo para uma visão mais ampla, Melo (2021) acrescenta que um dos desafios enfrentados pelos estudantes que ingressam no ensino superior é a necessidade de promover o desenvolvimento da autonomia para capacitá-los a serem responsáveis por seu próprio crescimento e pelo controle de sua aprendizagem. Assim, observa-se que a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no ambiente escolar da rede regular de ensino representa um desafio contínuo para gestores, professores e profissionais de diversas áreas (Vilela; Galasso, 2021).

Como uma alternativa para enfrentar esses desafios, Cavalcante (2022) destacou a Tutoria Inclusiva como uma estratégia para promover a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Do mesmo modo, a Intervenção Mediada por Pares (IMP) surge como uma alternativa promissora, ganhando destaque internacional por sua capacidade de promover habilidades sociais em alunos com TEA (Ramos, 2019). Para Marins e Lourenço (2019),

> avaliar a tutoria por pares (TP) **adquire sua relevância científica**, quando se propõe a investigar uma estratégia de colaboração no cotidiano escolar que pode: favorecer a participação do aluno PAEE, provendo condições para que ele participe das atividades propostas; resultar não só em **ganhos acadêmicos, mas também sociais; ser, para os professores, uma fonte de apoio para atenderem às necessidades de todos os alunos em classes tão heterogêneas** (Marins; Lourenço, 2019, p. 3, grifos nossos).

A tutoria é uma prática acadêmica na qual os estudantes, tanto tutores quanto tutorados, colaboram entre si para promover o processo de aprendizagem. Essa colaboração ocorre por meio de estratégias e ações que visam apoiar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades educacionais, sociais e interpessoais dos estudantes (IFPE, 2022b). Na mesma direção, Cavalcante (2022, p. 33) afirma que “de forma ampla, a Tutoria é uma estratégia de ensino em que os estudantes colaboram mutuamente no processo de aprendizagem, tendo como benefícios tanto ganhos acadêmicos quanto sociais”.

No contexto do IFPE, o Programa Tutoria de Pares, "[...] tem o intuito de fortalecer as ações de inclusão na perspectiva da permanência e do êxito dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (IFPE, 2022b).

Ainda com base no levantamento bibliográfico e documental, verificou-se, que, de acordo com o art. 58 da Lei nº 9. 394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que a educação especial deve acontecer na rede regular de ensino (Vilela; Galasso, 2021). Estudos apontaram que a Tutoria de Pares tem sido uma estratégia capaz de promover a inclusão de alunos com deficiência nas instituições de ensino (Melo, 2021; Cavalcante, 2022; Ramos, 2019; Santos, 2018; Marins, 2019; Marins; Lourenço, 2021; Vilela; Galasso, 2021). Por outro lado, verificou-se que o tema da Tutoria de Pares, de modo geral, ainda é pouco estudado no Brasil, apresentando baixo índice de publicações (Fernandes; Costa, 2015; Marins; Lourenço, 2021).

Segundo Cavalcante (2022), o tema é relevante porque ainda é carente de mais pesquisas no âmbito científico. Para Melo (2021), [...] a importância deste trabalho é justificada ao considerar a baixa produção científica no Brasil sobre a tutoria entre pares no contexto da educação superior, e, mais especificamente, com estudantes da educação como um todo. A maioria dos estudos encontrados retratam a realidade de grupos específicos, como estudantes com deficiência visual e estudantes com deficiência intelectual, por exemplo.

Em relação a estudantes com TEA, o estudo de Crespo (2020), caracterizado como uma pesquisa experimental de caso único, com delineamento de linha de bases múltiplas, investigou os possíveis efeitos de uma intervenção mediada por pares. A pesquisa focou em três crianças com TEA, com idades entre quatro e cinco anos, matriculadas em uma turma de pré-escola do sistema regular de ensino. O estudo foi dividido em três etapas: *baseline*, intervenção e generalização, todas conduzidas em sala de aula durante as atividades propostas pela professora titular da turma.

Foram analisados os atos comunicativos e interativos das crianças-alvo com seus pares (colegas dos alunos alvo da pesquisa) de desenvolvimento típico, categorizando-os em atos verbais, não verbais e fora de contexto, tanto de iniciativa quanto de resposta. Os resultados indicaram que todos os participantes apresentaram aumento nas variáveis analisadas, com exceção dos atos fora de contexto, que não registraram progresso (Crespo, 2020).

Para a autora, os achados corroboram outras pesquisas sobre o tema, reforçando a eficácia de intervenções mediadas por pares para promover a comunicação e a interação social de crianças com TEA. No entanto, destaca-se a necessidade de mais estudos no contexto

brasileiro, com amostras maiores, para ampliar a compreensão e a aplicabilidade dessas estratégias em diferentes cenários educacionais (Crespo, 2020).

Por sua vez, a pesquisa de Ramos (2019) teve como objetivo analisar os impactos da Intervenção Mediada por Pares (IMP) no processo de aprendizagem de estudantes com TEA em uma escola pública do município de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. A pesquisa contou com a participação de dois alunos com TEA, matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, quatro colegas com desenvolvimento típico e uma professora especializada (Ramos, 2019).

Para o estudo, foi adotada uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos, sendo desenvolvido como uma pesquisa interventiva, configurada como um estudo quase-experimental de caso único intra-sujeito. A análise quantitativa focou-se em medir os efeitos da IMP sobre as aprendizagens pré-acadêmica e formal. Paralelamente, a pesquisa incorporou uma análise qualitativa para acompanhar e documentar o progresso da aprendizagem formal ao longo das etapas da intervenção (Ramos, 2019).

A autora concluiu que a IMP é uma estratégia viável para o contexto nacional, podendo ser utilizada como um recurso importante na educação de alunos com TEA. Os resultados indicaram que a intervenção promoveu um aumento no comportamento mediador dos pares, além de elevar o tempo de engajamento dos alunos com TEA em atividades acadêmicas realizadas em sala de aula. No entanto, foi sugerida a replicação dos experimentos com amostras maiores e em diferentes cenários educacionais, a fim de ampliar as evidências sobre a eficácia da IMP e promover sua difusão no cenário educacional brasileiro (Ramos, 2019).

Semelhante ao estudo anterior, Ramos *et al*. (2021) investigaram os efeitos da IMP no engajamento acadêmico de alunos com TEA. A pesquisa contou com a participação de estudantes com TEA matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, quatro colegas com desenvolvimento típico e uma professora especializada. Os resultados sugerem a efetividade da IMP no processo de escolarização de alunos com TEA, contribuindo para o engajamento nas tarefas e para o desenvolvimento de habilidades pré-acadêmicas e formais. No entanto, os autores destacam que os resultados podem variar de acordo com as particularidades de cada participante. Além disso, foi destacada a importância das características do ambiente escolar e da dinâmica de interação entre os alunos como fatores que podem potencializar ou limitar os resultados da intervenção Ramos *et al*. (2021).

Em mais um estudo sobre o tema, Ramos *et al*. (2018) afirmam que a IMP é uma abordagem que pode promover a interação social entre alunos com TEA e seus colegas,

contribuindo para o desenvolvimento de habilidades sociais. Paralelo a isso, sinalizam que, originada na literatura a partir dos anos 1970, a IMP é caracterizada por três tipos principais: intervenção por proximidade, intervenção por reforço e intervenção por iniciativas (Ramos *et al*., 2018).

A esse respeito, os autores orientam que, na escolha da modalidade de IMP, é importante considerar as características dos participantes e como elas podem interagir com a abordagem de tratamento. Além disso, defendem que a IMP representa uma relevante contribuição para as práticas pedagógicas e para a inclusão escolar de alunos com TEA. Diante disso, no campo da pesquisa, a IMP ganha espaço, especialmente, diante da escassez de estudos nacionais e das evidências de sua efetividade em estudos internacionais (Ramos *et al*., 2018).

Por último, sustentam que essa estratégia permite que o apoio aos alunos com TEA venha não apenas dos professores, mas também dos colegas, promovendo uma mudança de perspectiva na dinâmica da sala de aula (Ramos *et al*., 2018).

Ao avançar para o âmbito das instituições federais de ensino, identificou-se o estudo de Fernandes e Costa (2015), que buscou "analisar e descrever a percepção de estudantes com deficiência visual e sem deficiência (tutores) sobre a atividade de tutoria de pares". Segundo os autores desse estudo, "a pesquisa ocorreu em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do interior do Nordeste Brasileiro" e contou com a participação de sete estudantes com deficiência visual como tutorados, seis estudantes como tutores e da coordenadora responsável pelas tutorias (Fernandes; Costa, 2015).

A pesquisa também se propôs a investigar as diferenças entre a tutoria de pares de estudantes de mesma classe e a de estudantes de cursos diferentes. Algumas fragilidades foram identificadas, quais sejam: necessidade de ampliar a formação dos tutores para lidar melhor com as atividades de tutoria; dificuldades com o envio antecipado de material por parte dos docentes; e falta de planejamento e alinhamento em conjunto com os professores para as atividades de tutoria (Fernandes; Costa, 2015).

Por outro lado, verificou-se que as atividades da tutoria têm sido positivas no desempenho acadêmico dos alunos e que, sem a tutoria, os tutorados poderiam ter maiores dificuldades para realização do curso e estariam mais sujeitos à desistência. Por fim, os resultados mostraram que, na visão dos tutorados e dos tutores, a Tutoria de Pares com alunos de mesma classe apresentou um maior grau de satisfação em comparação com a tutoria entre alunos de classes diferentes. Além disso, a Tutoria de Pares se mostra como uma estratégia

promissora de apoio à inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior (Fernandes; Costa, 2015).

Os estudos de Aranha *et al.* (2020) tiveram como objetivo analisar "os desafios da atuação da Tutoria de Pares acadêmica como apoio no processo formativo do estudante com necessidades específicas" no Instituto Federal Baiano - *Campus* Guanambi. A propósito, é relevante esclarecer que, nessa instituição, o Programa de Tutoria de Pares é subdivido em duas modalidades, a saber: a Tutoria de Pares acadêmica e a Tutoria de Pares sociopedagógica. A primeira tem como objetivo o acompanhamento dos tutorados nas disciplinas que estão com maiores dificuldades e a segunda modalidade tem o propósito de acompanhar o tutorado nas atividades pedagógicas e nas atividades de interação no ambiente institucional (Aranha *et al.*, 2020). O escopo dos estudos contemplou a Tutoria de Pares acadêmica. Participaram deste estudo os discentes que estavam cursando o ensino superior e exerceram ou exercem a função de tutores, alunos tutorados, a comissão do Núcleo de Atendimento às Pessoas com necessidades Específicas (Napne) e docentes.

Verificou-se a necessidade de algumas adequações para o pleno desenvolvimento do Programa Tutoria de Pares na instituição, como, por exemplo, treinamento para os tutores; intérpretes para apoiar as atividades de tutoria ou recursos para favorecer a comunicação, além de um espaço adequado para a realização da tutoria, entre outros. Por outro lado, com base no relato dos tutorados, a tutoria tem sido "benéfica ao seu sucesso educacional e possibilita o acesso ao ensino de qualidade e, como consequência, à inclusão" (Aranha *et al*., 2020, p. 7281).

Os estudos concluíram pela relevância do Programa de Tutoria de Pares acadêmica implementado no IF Baiano - *Campus* Guanambi como um suporte para os alunos com necessidades específicas. Além disso, o programa oferece aos estudantes tutores a oportunidade de adquirir novos conhecimentos e habilidades. No entanto, são necessárias algumas melhorias para aprimorar e fortalecer o programa (Aranha *et al*., 2020).

Assim, ao considerar os estudos de Fernandes e Costa (2015) e Aranha *et al.* (2020), que pesquisaram a Tutoria de Pares no contexto de uma instituição federal de Ensino, a Tutoria de Pares, embora careça de algumas melhorias, tem contribuído com o processo de inclusão dos estudantes. Pontos importantes precisam ser observados, como, por exemplo, o processo de formação dos tutores, a relação dos tutores e tutorados na perspectiva da satisfação com a tutoria, a relação dos tutores e docentes, quando da elaboração do plano de atividades de tutoria, sobre a disponibilização de materiais para realização de adaptação pelos tutores e se há estrutura adequada para realização das tutorias.

Vale salientar que, no tocante à formação dos tutores, Melo (2021, p.11) apontou que "a formação inicial para os tutores precisa suprir com mais conhecimentos gerais e específicos, teóricos e práticos, acerca das pessoas com deficiências". É fundamental promover a ampliação do conhecimento sobre inclusão e apoio na formação dos Tutores Inclusivos, a fim de capacitá-los para oferecer atendimentos efetivos aos alunos com deficiência (Rosa, 2019). Cavalcante (2022) destacou dificuldades na interação entre os discentes nas atividades de tutoria, como a incompatibilidade entre cursos, ensino remoto, falta de colaboração dos docentes. Marins (2019), em seus estudos, compreendeu que deve haver um equilíbrio adequado entre a quantidade de tutores selecionados e treinados perante as necessidades de sessões de tutorias para evitar um processo de sobrecarga. Além disso, apontou que é importante desenvolver estratégias que visem reduzir gradualmente a necessidade de intervenção dos tutores devido à dependência estabelecida pelos tutorados (Marins, 2019).

Em relação aos estudos atrelados aos contextos das Instituições Federais de Ensino (IFs) ou na educação profissional tecnológica, observou-se que existiram poucos estudos. Esses IFs possuem singularidades, dentre elas, a transversalidade no ensino em que possuem discente desde o ensino médio até o Doutorado, além de estruturas, políticas e algumas características similares às das universidades federais. Nesse contexto, cabe trazer a referência de Marins e Lourenço (2021), ao citarem Bowman-Perrott *et al.* (2013), que realizaram um estudo de metanálise sobre o tema, afirmando que a Tutoria de Pares é uma intervenção eficaz que independe do grau, nível de escolaridade ou condição de deficiência.

Em linhas gerais, os estudos analisados destacam a importância da Tutoria de Pares como uma estratégia promissora para promover a inclusão e o êxito educacional de estudantes com deficiência e necessidades específicas e, ao mesmo tempo, reconhecem a necessidade de melhorias nessa prática. Assim, ressaltam a importância de as instituições de ensino aprimorarem a organização, o planejamento e a execução dos programas de tutoria de pares como elemento fundamental para implementação de suas políticas inclusivas e de suporte aos estudantes.

Por fim, foi observado que o tema Tutoria de Pares representa uma lacuna de pesquisa, na área da educação, incluindo a educação profissional, o que fortalece o presente estudo, haja vista a necessidade de potencializar seus benefícios nesse contexto educacional.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, buscou-se desenvolver uma compreensão sobre conceitos essenciais que serviram como aporte teórico para esta pesquisa, destacando, em particular, os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e mediação, que possuem relação com o desenvolvimento dos processos psicológicos, presentes na Teoria Histórico-Cultural formulada por Lev Semyonovitch Vygotsky. Além disso, foram explorados o paradigma da inclusão e a educação especial com foco na perspectiva da educação inclusiva. Também foram destacados os caminhos trilhados em direção ao Programa Tutoria de Pares no IFPE. Em seguida, foram feitas breves considerações sobre a inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobre a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a questão da legalidade do TEA como deficiência.

3.1 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural tem como objetivo central compreender os aspectos tipicamente humanos do comportamento (como a linguagem, o pensamento, a aprendizagem e a cultura) e explicar como essas características se formaram ao longo da história da humanidade e como se desenvolvem na vida de um indivíduo (Vygotsky, 2007).

Vygotsky (2007) defendia que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelo contexto cultural e histórico no qual o indivíduo está inserido. Além disso, enfatizava que as interações sociais desempenham um papel essencial no desenvolvimento cognitivo e na aquisição de habilidades, sendo mediadas por elementos culturais como a linguagem e os instrumentos.

Nesse contexto, é possível afirmar que a interação social assume um papel fundamental na dinâmica da transmissão do conhecimento social, histórico e culturalmente construído, passando do nível interpessoal (social) para o intrapessoal (Vygotsky, 2007).

Em outras palavras, pressupõe-se que as características individuais se formam pela interação com o ambiente físico e social, incluindo as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o sujeito absorve e transforma influências culturais, intervindo em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta (Rego, 1995).

A interação entre o indivíduo e seu ambiente não é direta, mas mediada por ferramentas produzidas pela atividade humana. Por meio dos instrumentos e signos que as funções psicológicas superiores (controle consciente do comportamento, atenção, lembrança

voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de pensamento etc.), típicas dos seres humanos, são fornecidas pela cultura (Cavalcanti, 2005; Rego, 1995).

Vygotsky (2007) adotava o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa e fundamentou sua teoria nos métodos e princípios do materialismo dialético, que enfatiza a ideia de que todos os fenômenos devem ser compreendidos como processos em constante movimento, mudança ou transformação. “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (Vygotsky, 2007, p. 68). Sob esse aspecto, o autor acreditava que entender o processo era fundamental para compreender como os seres humanos desenvolviam as formas superiores de comportamento.

De acordo com Rego (1995), Marx argumentava que o trabalho desempenha um papel fundamental na evolução das habilidades e funções específicas do ser humano, bem como na formação da sociedade humana. Reforça que é por meio do trabalho que o ser humano transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo. O ser humano não apenas modifica o ambiente ao seu redor, mas também desenvolve suas próprias capacidades físicas e mentais (consciência e comportamento). Além disso, destaca que o trabalho não é uma atividade solitária, mas sim social. Nesse sentido, de acordo com Vygotsky (2007),

> O elemento-chave do nosso método, que eu tentarei descrever analiticamente nas seções seguintes, decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos (Vygotsky, 2007, p. 62).

Conforme o texto acima, Vygotsky (2007) destaca a diferença entre as abordagens naturalistas e dialéticas na compreensão do desenvolvimento humano, enfatizando que, na perspectiva dialética, o homem age sobre a natureza, contribuindo para a criação de novas condições naturais para sua existência, sendo esse aspecto essencial para o estudo das funções psicológicas superiores.

Foi com base nesses princípios, afirma Rego (1995), que Vygotsky sustentou que o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, como a produção das ideias, do pensamento, da consciência, estaria intrinsecamente ligado à atividade material e às interações

sociais entre os indivíduos. Por isso, “não é exagero afirmar que, num certo sentido, a obra de Vygotsky, Marx e Engels se completam” (Rego, 1995, p. 100).

Portanto, é a partir das ideias de Vygotsky (2007) que se entende que o desenvolvimento do ser humano é dinâmico e dialético, ou seja, acontece em interação com o contexto sociocultural e promove constantes reorganizações no indivíduo. Destaca-se, ainda, a interdependência entre aprendizado e desenvolvimento, aspecto essencial para a compreensão do desenvolvimento humano na teoria de Vygotsky, que foi explorado adiante.

3.1.1 Explorando a relação entre aprendizado e desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Proximal

Segundo Rego (1995), o pensamento de Vygotsky, ao formular conceitos como o da Zona de Desenvolvimento Proximal, oferece elementos valiosos para compreender a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. A autora ressalta a relevância dessas contribuições para compreender como os processos educacionais estão relacionados ao desenvolvimento cognitivo e social das pessoas.

De acordo com Moreira (2008), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito fundamental, nos estudos de Vygotsky, sobre a interação entre aprendizagem e desenvolvimento. À luz de Vygotsky (2007), é possível afirmar que a ZDP descreve a diferença entre o que uma pessoa é capaz de fazer sozinha, ou seja, resultado de certos ciclos de desenvolvimento completados (seu Nível de Desenvolvimento Real), e o que ela pode fazer com a ajuda de um colaborador mais competente (seu Nível de Desenvolvimento Potencial). Em outras palavras, a ZDP representa o espaço onde ocorre a aprendizagem, impulsionando o desenvolvimento da pessoa para além do que ela é capaz de fazer de forma independente:

> A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 2007, p. 98).

Assim, segundo Vygotsky (2007), o nível de desenvolvimento potencial é mais significativo para compreender o desenvolvimento mental do que o nível de desenvolvimento real, uma vez que este último representa ciclos de desenvolvimento alcançados (Rego, 1995). Nesse contexto, Vygotsky (2007), assevera que:

> O aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o "bom aprendizado" é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (Vygotsky, 2007, p. 102).

Portanto, apenas ensinar o que as pessoas podem fazer sozinhas não resulta em um desenvolvimento significativo. Em vez disso, o verdadeiro aprendizado ocorre quando o ensino está à frente do desenvolvimento, desafiando as pessoas a atingirem níveis mais altos de habilidade e compreensão. Nesse contexto, a ideia de que o aprendizado deve estar alinhado com o nível atual de habilidades e competências do indivíduo é fundamental na abordagem de Vygotsky, conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vygotsky, 2007).

Ademais, o aprendizado cria a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) porque o processo de aprendizagem, muitas vezes, envolve desafiar os limites atuais do conhecimento e das habilidades de uma pessoa (Vygotsky, 2007). Em outras palavras, quando uma pessoa está aprendendo algo novo, ela está trabalhando em algo que ainda está além do que domina completamente. Nesse sentido, a interação social e colaborativa se torna de suma importância para facilitar esse processo de crescimento e aprendizado (Vygotsky, 2007).

Sobre essa discussão, Vygotsky (2007) acrescenta que:

> Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.
>
> Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2007, p. 103).

A ideia central, de acordo com o texto acima, é de que o aprendizado não é o mesmo que desenvolvimento. O aprendizado é um aspecto essencial para o desenvolvimento humano, pois contribui com o crescimento e a evolução das capacidades mentais e cognitivas. Por outro lado, o desenvolvimento se refere às mudanças internas e progressivas que ocorrem nos processos mentais e nas capacidades de uma pessoa ao longo do tempo (Vygotsky, 2007).

Nesse contexto, o aprendizado é percebido como um elemento essencial e crucial no caminho do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Rego, 1995). Por isso,

Vygotsky (2007, p. 98) afirma que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”.

Portanto, o pleno desenvolvimento do ser humano depende significativamente do aprendizado, que ocorre dentro de um grupo cultural específico, por meio da interação com outros indivíduos da mesma espécie. É por meio da interação social que se adquire conhecimento, habilidades e valores culturais que são fundamentais para seu desenvolvimento (Rego, 1995).

Compreender a Zona de Desenvolvimento Proximal é fundamental para orientar estratégias educacionais e psicológicas eficazes, pois ela não apenas revela o que o indivíduo domina, mas também seu potencial de aprendizado futuro. Esse conceito fornece aos psicólogos e educadores uma ferramenta para entender não só os estágios completados, mas também aqueles em processo de formação, permitindo uma intervenção mais precisa no desenvolvimento em curso (Rego, 1995; Vygotsky, 2007).

Em síntese, conforme as ideias de Vygotsky (2007), a interação social e a aprendizagem, quando ocorrem na zona de desenvolvimento proximal, impulsionam o desenvolvimento de processos mentais mais avançados ao promover a transformação das relações sociais em funções psicológicas, mediadas pelas ferramentas criadas pela atividade humana. Dito de outra forma, as decisões e ações humanas são moldadas pela influência da cultura. A capacidade de agir é adquirida por meio de um processo de aprendizado que ocorre dentro das interações sociais, nas quais os mediadores culturais desempenham um papel essencial.

3.1.2 Mediação no processo de aprendizagem e a internalização

A aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual é estimulada pela interação social. Essa aprendizagem se dá por meio da mediação semiótica e da interação com o outro (Martins; Moser, 2012; Vygotsky, 2007). Esse conceito-chave de mediação é fundamental para compreender o desenvolvimento psicológico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

De acordo com Oliveira (2005, p. 26), na perspectiva de Vygotsky, “mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa de, então de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento”. Dessa forma, a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas sim mediada por uma série de ferramentas e interações culturais e sociais, que desempenham um papel fundamental no

desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Cavalcanti, 2005; Oliveira, 2005; Rego, 1995).

Para desenvolver o conceito de mediação na perspectiva da sua teoria, Vygotsky, sob a influência do materialismo histórico dialético, inovou ao desenvolver, de forma criativa, as ideias de Engels sobre o trabalho humano e a utilização de instrumentos como os meios pelos quais o ser humano modifica a natureza e, consequentemente, transforma a si mesmo (Rego, 1995; Vygotsky, 2007). Portanto, concentrou-se na análise da função mediadora dos instrumentos que são criados para facilitar a atividade humana. Os instrumentos têm o papel de provocar mudanças no ambiente externo, pois ampliam as capacidades do ser humano de intervir na natureza (Rego, 1995).

Dessa forma, Vygotsky (2007),

> De maneira brilhante, [...] estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural (Vygotsky, 2007, p. 26).
>
> [...]
>
> A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à, invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. (Vygotsky, 2007, p. 52).

Nesse sentido, Rego (1995) esclarece que:

> Vygotsky faz uma **interessante comparação entre a criação e a utilização de instrumentos** como auxílio nas ações concretas **e os signos**, que ele chama de instrumentos psicológicos, **que têm a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas**, portanto, internas ao indivíduo [...] (Rego, 1995, p. 52, grifos nossos).

Isto posto, percebe-se a importância tanto dos instrumentos físicos quanto dos signos na mediação das atividades humanas. Enquanto os instrumentos físicos são usados para manipular o ambiente externo e realizar ações concretas, os signos desempenham um papel fundamental na regulação das atividades mentais internas do indivíduo. Dessa forma, os signos atuam como mediadores das atividades mentais superiores, permitindo ao indivíduo controlar e organizar seus próprios processos cognitivos (Rego, 1995; Vygotsky, 2007).

Além disso, evidencia-se que a interação entre o homem e o ambiente é mediada não apenas materialmente, mas também simbolicamente. Ambos os tipos de mediação desempenham um papel fundamental na formação da mente humana e no desenvolvimento da

cultura, pois o homem ao transformar a natureza, ele próprio passa por um processo de transformação, marcando o movimento dialético (Rego, 1995; Vygotsky, 2007).

Nesse sentido, o processo de mediação, que inclui o uso de instrumentos e signos, é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo os seres humanos dos outros animais e possibilitando atividades mentais voluntárias e intencionais controladas pelo próprio indivíduo (Vygotsky, 2007). São dois elementos mediadores essenciais na atividade humana: o instrumento, que regula as ações diretas sobre objetos externos, enquanto o signo influencia os processos mentais, como controle consciente do comportamento, percepção, pensamento, memória e capacidade de atenção (Oliveira, 2005; Rego, 1995).

Moreira (2008) esclarece que, na mediação, tanto instrumentos quanto signos desempenham papeis fundamentais. Os instrumentos são ferramentas utilizadas para realizar ações, enquanto os signos são elementos que representam algo com um determinado significado. Esses elementos são produzidos pelas sociedades e estão sujeitos a mudanças históricas, influenciando o desenvolvimento social e cultural, o que enfatiza a natureza dinâmica da mediação e os seus benefícios na interação entre indivíduos e ambiente.

Para Vygotsky (2007),

> A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (Vygotsky, 2007, p. 55).

É importante ressaltar que, para Vygotsky (2007), a linguagem desempenha um papel central em sua teoria. Entendida como um sistema simbólico fundamental em todas as sociedades humanas, a linguagem é elaborada ao longo da história social, organizando os signos em estruturas complexas, que permitem se comunicar e impactam diretamente no pensamento e desenvolvimento cognitivo do indivíduo. A linguagem atua como uma ferramenta psicológica essencial, facilitando nossa interação com o mundo e a internalização de conceitos e significados culturais por meio das interações sociais (Oliveira, 2005; Rego 1995).

Nesse sentido, baseado nas concepções de Vygotsky, Moreira (2008) afirma que a inteligência prática está ligada à utilização de instrumentos, enquanto a inteligência abstrata

está relacionada ao emprego de signos e sistemas de signos, sendo a linguagem o mais significativo entre eles para o desenvolvimento cognitivo porque está desvinculado dos contextos imediatos, pois a unidade dialética entre os sistemas de inteligência prática e abstrata representa a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Na visão de Vygotsky (1996),

> A linguagem não depende necessariamente do som. Há por exemplo a linguagem de sinais dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. Nas linguagens dos povos primitivos, os gestos são utilizados em paralelo com o som e desempenham um papel de certa importância. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que emprega (Vygotsky, 1996, p. 36).

Assim, ao mencionar a linguagem de sinais dos surdos-mudos e a leitura labial, Vygotsky (1996) esclarece como a linguagem pode ser expressa por meio de gestos e movimentos, além do som, ampliando a compreensão sobre a diversidade linguística e como essa linguagem pode ser manifestada de diversas maneiras, não se limitando a um único meio de comunicação.

Para Vygotsky (2007), a internalização dos instrumentos e signos, produzidos culturalmente, leva a mudanças no comportamento e conecta os estágios iniciais e avançados do desenvolvimento individual. No mesmo sentido, Cavalcanti (2005) afirma que:

> **A internalização é um processo de reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos que o homem entra em interação. Trata-se de uma operação fundamental para o processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores** e consiste nas seguintes transformações: de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. [...] (Cavalcanti, 2005, p. 188, grifo nosso).

Moreira (2008) corrobora essa perspectiva ao destacar que:

> **A interação social está relacionada com a aquisição de significados, onde primeiro se capta o signo, socialmente compartilhado e depois começa a internalizar o signo. A internalização (reconstrução interna) de signos é fundamental para o desenvolvimento humano.** A aquisição do significado implica dizer que o indivíduo adquire a noção e a função dos objetos que o rodeiam atribuindo-lhes um significado social, sendo através da observação e da experimentação que o indivíduo relaciona os objetos aos seus respectivos significados. (Moreira, 2008, p. 05, grifo nosso)

Com base nos autores Cavalcanti (2005), Moreira (2008) e Vygotsky (2007), percebe-se a importância da interação social, do uso de signos e dos instrumentos na construção do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, pois com a participação nas interações sociais associadas à utilização dos signos, o sujeito se comunica e desenvolve suas habilidades cognitivas. Assim, quanto mais o sujeito se envolve nesse processo, mais suas operações psicológicas se modificam, alcançando novos patamares de compreensão e

habilidades. Além disso, ao aprender a utilizar novos instrumentos, o indivíduo expande significativamente o rol de atividades em que pode aplicar suas novas habilidades cognitivas.

Por isso, Rego (1995) afirma que o caminho do desenvolvimento humano ocorre na direção do social para o individual. Nesse sentido, Cavalcanti (2005, p. 188) afirma que a "formação da consciência, das funções psicológicas superiores, ocorre, então, a partir da atividade do sujeito, com a ajuda de instrumentos socioculturais, que são os conteúdos externos, da realidade objetiva".

Ao relacionarem as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky para a educação especial e inclusiva, em especial no que se refere a crianças com TEA, Souza e Silva (2024) afirmam que a interação social é fundamental para a oferta de uma adequada educação inclusiva, impactando no desenvolvimento cognitivo a partir dessas das interações com o ambiente sociocultural. Para elas, isso envolve a criação ou o desenvolvimento de ambientes escolares que favoreçam e incentivem tais interações (Souza; Silva, 2024).

Além disso, Souza e Silva (2024) ressaltam que a comunicação, em especial, a fala, é uma ferramenta decisiva para expressar pensamentos e estabelecer conexões sociais. No entanto, as autoras chamam a atenção para o fato de que, mesmo que algumas crianças com TEA tenham dificuldades na comunicação verbal, isso não significa que sejam incapazes de pensar ou aprender. Diante disso, defendem que os educadores personalizem o ensino, adaptando metodologias às habilidades individuais dos alunos (Souza; Silva, 2024).

Portanto, é por meio da interação social mediada pelo uso de instrumentos e signos, aliada à apropriação e internalização da cultura historicamente produzida pelo indivíduo, que as relações sociais se transformam em funções psicológicas, promovendo a expansão da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2007).

3.2 REFLEXÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PERCEBIDAS A PARTIR DO REGULAMENTO DO PROGRAMA TUTORIA DE PARES DO IFPE

A Tutoria de Pares no IFPE é regulamentada pela Instrução Normativa REI/IFPE nº 07, de 23 de agosto de 2022, decorrente da Resolução nº 133 de 30 de junho de 2022, do Conselho Superior do IFPE (Consup), que aprovou a reformulação da Política de Assistência Estudantil do IFPE. Essa resolução delineia as políticas e estratégias de assistência estudantil, dentro das quais a Tutoria de Pares se encaixa como um programa específico (IFPE, 2022b).

De acordo com a IN REI/IFPE nº 07/2022, a tutoria é uma atividade acadêmica na qual estudantes, tutores e tutorados colaboram de forma mútua no processo de aprendizagem.

Essa colaboração envolve a implementação de estratégias e ações voltadas para apoiar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades educacionais, sociais e interpessoais dos estudantes. A tutoria visa proporcionar um acompanhamento personalizado ao tutorado em componentes curriculares, tanto teóricos quanto práticos, além de auxiliar em atividades pedagógicas, organizacionais e/ou de interação no ambiente institucional, de acordo com as necessidades do estudante tutorado (IFPE, 2022b).

Logo, a própria natureza da tutoria é de interação entre os estudantes orientada para o ensino e aprendizagem. Como se verifica, a tutoria consiste em um acompanhamento personalizado que envolve a participação de mais de um estudante no processo, na condição de tutores quanto de tutorados. É, portanto, essa interação que reflete o princípio defendido pela Teoria Histórico-Cultural de que o desenvolvimento cognitivo ou das funções psicológicas superiores ocorrem por meio da interação social. Quanto à “implementação de estratégias e ações”, compreende-se que estão associadas ao conceito de mediação em Vygotsky. Por falar nisso, "a mediação é o processo de intervenção na relação do aluno com o conhecimento. É toda intervenção pedagógica que possibilita essa interação" (Cunha, 2020, p. 62).

O Programa Tutoria de Pares no IFPE, de acordo com o seu regulamento, possui as seguintes finalidades: (i) estimular a autonomia dos estudantes; (ii) prestar atendimento personalizado aos estudantes; (iii) colaborar para um melhor desempenho e viabilidade dos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes; (iv) promover o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades transversais, estimulando a partilha de saberes, a solidariedade e a cooperação; (v) favorecer a cooperação acadêmica, visando à melhoria da qualidade do ensino para estudantes; (vi) estimular o fortalecimento das relações interpessoais, através da promoção do contexto de aprendizagem entre pares; (vii) fomentar a participação de estudantes na prática da inclusão de pessoas com deficiência; e (viii) contribuir para construção e difusão de conhecimentos e com a prática inclusiva e cidadã (IFPE, 2022b).

Mais uma vez, observa-se uma afinidade com os princípios da teoria de Vygotsky. Por exemplo, pode-se entender que o desenvolvimento da autonomia decorre do amadurecimento das chamadas funções psicológicas superiores, ou seja, do desenvolvimento cognitivo. Esse processo se dá por meio da interação social, que estimula a aprendizagem, utilizando mediadores culturais (instrumentos e signos ou meios presentes no processo de mediação) que promovem a internalização, ou seja, a aquisição de habilidades que permitem agir de forma independente.

Mais adiante, na perspectiva do planejamento e da condução eficaz das atividades da tutoria, é fundamental que seja elaborado o Plano de Atividades de Tutoria. Essa responsabilidade recai sobre o Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (Napne), que deverá contar com o apoio dos docentes e dos estudantes envolvidos, de acordo com as necessidades específicas de cada estudante tutorado. Aos docentes cabe, dentre outras responsabilidades, a promoção do diálogo com os estudantes tutores e tutorados a respeito dos conteúdos dos componentes curriculares, além de contribuir para a construção de propostas pedagógicas que auxiliem no processo de tutoria, bem como o planejamento e realização de atividades semanais para cada dupla de tutor e tutorado (IFPE, 2022b).

Isto posto, verifica-se que o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) está intrinsecamente relacionado à necessidade de elaboração de um plano de atividades de forma individualizada na Tutoria de Pares. Esse processo requer reconhecer as reais capacidades do estudante tutorado, de modo que plano de atividades se enquadre dentro de sua ZDP (espaço onde ocorre a aprendizagem), ou seja, conhecendo suas potencialidades de aprendizagem para o adequado direcionamento das estratégias e ações de suporte (meios presentes no processo de mediação) a serem implementadas pelo tutor.

A efetiva execução da atividade de tutoria compreende que o estudante tutor é aquele designado como responsável por oferecer suporte ao outro estudante, conhecido como tutorado. Entre suas diversas atribuições, destacam-se : (i) a colaboração no planejamento das atividades; (ii) o auxílio aos tutorados na execução de trabalhos práticos ou experimentais, desde que estejam em consonância com seu nível de conhecimento e experiência; (iii) a cooperação no atendimento e orientação dos tutorados, com o intuito de viabilizar a inserção deles nos processos de ensino e aprendizagem no ambiente acadêmico; (iv) propor alternativas de suporte às aprendizagens do estudante tutorado, levando em conta suas habilidades e possibilidades individuais; (v) auxiliar o estudante tutorado na elaboração e no cumprimento de atividades e prazos; (vi) auxiliar o docente na adequação do material didático e definição das tecnologias assistivas a serem usadas pelo tutorado; (vii) participar da formação de tutores; (viii) contribuir no processo de formação de novos tutores; e (ix) apresentar mensalmente o relatório de avaliação das atividades de tutoria. Ao tutorado, dentre outras responsabilidades, (i) cabe alinhar, com o tutor, a sua rotina acadêmica e as atividades da tutoria; (ii) contribuir com processos de formação de novos estudantes tutores; (iii) tratar de assuntos relacionados à tutoria com o Napne; e (iv) apresentar mensalmente o relatório de avaliação das atividades de tutoria (IFPE, 2022b).

Com base no texto acima, percebe-se certa correlação com diversos conceitos da Teoria Histórico-Cultural previamente discutidos, tais como: interação social, aprendizagem, mediação, ZPD, internalização e desenvolvimento. Pontualmente, retoma-se o conceito da ZPD, indicando que nesse espaço de aprendizagem, o tutorado consegue realizar suas atividades sob a orientação do tutor, que assume um papel de maior experiência nessa dinâmica. A capacidade ou experiência necessária para a Tutoria de Pares no IFPE, de acordo com a IN REI/IFPE nº 07/2022, é avaliada por meio dos requisitos mínimos durante a seleção de tutores, que inclui análise documental e entrevistas. Após a seleção, é prevista uma etapa de formação dos estudantes para se prepararem para o exercício da tutoria, o que pode fortalecer ainda mais suas habilidades nesse papel.

Além disso, sob a perspectiva do estudante tutorado, ao demonstrar interesse em participar do programa e assumir a responsabilidade pelos ajustes em sua rotina acadêmica e pelas atividades de tutoria em parceria com o estudante tutor, evidencia-se um movimento de reciprocidade e bidirecionalidade, favorecendo a interação social, a aprendizagem e o desenvolvimento. Tal movimento reflete uma maior aproximação com os conceitos de Vygotsky, conforme descrito por Moreira (2008):

> A interação social é o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórica e culturalmente construído. **Essa interação** implica um mínimo de duas pessoas intercambiando significados; **implica também certo grau de reciprocidade e bidirecionalidade entre os participantes desse intercâmbio**, trazendo a eles diferentes experiências e conhecimentos, tanto em termos qualitativos como quantitativos. Crianças, adolescentes, adultos, moços e velhos, geralmente não vivem isolados; estão permanentemente interagindo socialmente em casa, na rua, na escola, no trabalho. **Vygotsky considera esta interação fundamental para o desenvolvimento cognitivo** e **linguístico** de qualquer indivíduo (Moreira, 2008, p. 5, grifos nossos).

No o IFPE, "o Programa de Tutoria de Pares tem como objetivo ampliar as condições de equidade, permanência e êxito no espaço educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]" (IFPE, 2022b). Portanto, o programa visa, em linhas gerais, oferecer suporte específico e personalizado para garantir que esses estudantes permaneçam no ambiente educacional e alcancem êxito acadêmico. Sob esse aspecto, cabe trazer as considerações de Rego (1995):

> Portanto, na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.
>
> [...]
>
> Dessa maneira, a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contexto familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do

> professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais (Rego, 1995, p. 110).

Com a interação, a partilha ou o papel do outro, surge a oportunidade para a construção do conhecimento. A presença de pessoas diferentes (heterogeneidade) intensifica esse processo, destacando a diversidade como um componente essencial para o avanço cognitivo e a expansão das habilidades individuais. Nesse sentido, o princípio da inclusão também se manifesta, promovendo um ambiente que valoriza e acolhe as diversas perspectivas, experiências e habilidades de todos os participantes, garantindo que ninguém seja deixado de fora do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Por fim, no que se refere ao acompanhamento da prática da tutoria, o regulamento do Programa de Tutoria de Pares no IFPE estabelece diversos mecanismos, como o acompanhamento do progresso dos estudantes participantes da tutoria (tutores e tutorados) pelas comissões de tutorias locais[9]; a exigência de apresentação de relatórios de avaliação tanto pelos estudantes tutores quanto pelos estudantes tutorados; e a avaliação contínua da prática da tutoria pelos docentes e pelas coordenações de curso (IFPE, 2022b). Cabe esclarecer que esses aspectos serão abordados, ao longo desta pesquisa, com o intuito de compreender os impactos da tutoria na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes envolvidos, fundamentando a investigação dos resultados alcançados nos princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

3.3 TRILHANDO OS CAMINHOS RUMO AO PROGRAMA TUTORIA DE PARES NO IFPE

Por volta do ano de 2019, o Programa de Tutoria de Pares emerge como uma possibilidade no IFPE, em decorrência de a unidade do IFPE - *Campus* Palmares ter se deparado com novos desafios ao receber uma estudante com deficiência visual para o Curso Técnico em Rede de Computadores. Naquela época, o *Campus* Palmares ainda não contava com um núcleo próprio do Napne e também não dispunha de servidores ocupantes do cargo de Pedagogo.

[9] O Art. 4º da Instrução Normativa REIFPE/IFPE nº 7, de 23 de agosto de 2022, dispõe que "A Comissão de Tutoria Local é a instância de gestão responsável pelo planejamento, execução, e acompanhamento do Programa de Tutoria de Pares, no âmbito do campus, sendo composta por representantes do Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (Napne) ou instância equivalente, coordenadores de cursos, equipe multiprofissional, docentes e outros profissionais cujas competências contribuam para a execução do programa." (IFPE, 2022, p. 01).

Diante desse cenário, a então Assistente Social juntamente com a então Coordenadora da Assistência Estudantil do *Campus* Palmares passaram a buscar alternativas que viabilizassem o processo de aprendizagem dessa estudante. Descobriu-se, após diligências na escola de origem dessa estudante, que ela contava com o apoio de um profissional Brailista[10] no contraturno, isto é, em período oposto às aulas regulares.

Nesse contexto e considerando a existência de um programa de monitoria e de estágio no *Campus* Palmares, discutiu-se a possibilidade de se disponibilizar um estudante monitor ou de um estagiário para apoio da estudante durante as aulas, bem como para ajudá-la nos estudos durante o contraturno escolar.

Com o avanço de pesquisas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, foi encontrada uma proposta de Tutoria de Pares de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Mais adiante, após os estudos do edital do programa proposto, realizaram-se, juntamente com o então diretor de ensino, adequações desse edital à realidade do *Campus* Palmares, resultando na elaboração de um documento específico.

Posteriormente, esse documento foi enviado à Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE), na Reitoria do IFPE, juntamente com a solicitação de autorização para execução do programa. O pedido de execução do Programa Tutoria de Pares no *Campus* Palmares foi negado, com a justificativa de que o programa não estava previsto na Política de Assistência Estudantil ou em qualquer outro normativo institucional. Dessa forma, como estratégia mais imediata, optou-se selecionar um estudante monitor, oriundo de edital regular de monitoria, que passou por uma formação e foi designado para oferecer suporte a essa estudante com deficiência visual.

Assim como no *Campus* Palmares, o *Campus* Pesqueira estaria vivenciando uma experiência semelhante com o ingresso de estudante com deficiência intelectual no Curso de Engenharia Elétrica a partir do segundo semestre de 2020. Esse desafio exigiu algumas medidas por parte dessa Unidade para garantir atendimento adequado a essa estudante, como, por exemplo: a análise prévia do histórico da vida estudantil e pessoal; planejamento do semestre, considerando as especificidades da estudante e o acompanhamento por meio de estudante monitor. Dentro desse contexto, reconheceu-se a necessidade de uma discussão mais abrangente e em nível institucional.

Essa discussão foi oficialmente estabelecida a partir da publicação Portaria IFPE/IFPE nº 274, de 5 de abril de 2021, por meio da qual foi instituído, no âmbito do IFPE, o Grupo de

[10] "Profissional (professor, transcritor, revisor, etc.) especializado no Sistema Braille" (brailista, on-line). Disponível em: https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/braillista.

Trabalho (GT) para elaboração do Programa de Tutoria de Pares e do Regulamento de Adaptação Curricular. Esse GT contou com membros da Pró-reitoria de Extensão (PROEXT), da Pró-reitoria de Ensino (PRODEN), da Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE), dos *Campi*: Recife, Pesqueira e Afogados da Ingazeira (IFPE, 2021).

Paralelo a isso, ainda em 2021, a Política de Assistência Estudantil do IFPE então vigente datava do ano de 2012 (Resolução CONSUP nº 021/2012). Sua reformulação havia sido iniciada no ano de 2018. Após aprovação no Colégio de Dirigentes (CODIR), a minuta de reformulação se encontrava no Gabinete da Reitoria para ser inserida como item de pauta na reunião do Conselho Superior (Consup) do IFPE visando a sua aprovação. Somente em junho de 2022, por meio da Resolução CONSUP/IFPE nº 133, foi aprovada a reformulação da Política de Assistência Estudantil do IFPE, que incluiu a previsão do Programa Tutoria de Pares no IFPE (IFPE, 2022c).

Conforme a Política Estudantil do IFPE, o Programa Tutoria de Pares foi classificado no "Eixo de Ação 2", que contempla as ações ou programas de prevenção e de promoção da saúde, assim como de incentivo à arte, à cultura, ao esporte e ao lazer, apoio às aprendizagens e às áreas estratégicas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação. Além disso, os programas do Eixo de Ação 2 desempenham um papel fundamental na formação intelectual, acadêmica, artística, esportiva e profissional dos estudantes, atendendo também às suas necessidades biopsicossociais e pedagógicas (IFPE, 2022c). Cabe esclarecer que a Política de Assistência Estudantil do IFPE está estruturada em dois eixos de ação. Assim, diferente do "Eixo de Ação 2", citado anteriormente, o "Eixo de Ação 1":

> inclui as ações/programas de atenção à moradia, alimentação, transporte, creche, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação (incisos I, II, III, V, VIII, IX e X do Decreto nº 7.234, de 2010).
>
> [...]
>
> Os programas do Eixo de Ação 1 destinam serviços e/ou auxílio financeiro, prioritariamente, a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e/ou com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, com vistas a assegurar a permanência e o êxito nos cursos. Devido ao fim a que se destinam, constituem programas imprescindíveis ao corpo discente.
>
> Os programas do Eixo de Ação 1 caracterizam-se por prover condições mínimas sociais a membros da comunidade estudantil oriundos de escola pública ou com renda familiar per capita de até 1 (um) salário mínimo e meio, através de serviços e/ou repasse financeiro, respeitando a inclusão de grupos específicos [...] (IFPE, 2022c, p. 18 e 20).

A princípio, parece haver um certo engano quanto ao devido enquadramento do Programa Tutoria de Pares em relação aos eixos da Política Estudantil, haja vista que esse

Programa contempla estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, o que poderia sugerir, de imediato, a sua inclusão no eixo de ação 1. Por outro lado, compreende-se que, no Programa Tutoria de Pares, a bolsa ou o auxílio financeiro é destinado ao estudante tutor, que não se submete ao critério de vulnerabilidade socioeconômica, mas que se propõe a oferecer suporte acadêmico ao estudante tutorado na aprendizagem, que possui necessidades específicas.

Após concluídos um dos objetivos propostos para o GT, com a elaboração da minuta de regulamento e edital modelo do Programa Tutoria de Pares, o então Reitor do IFPE aprovou a Instrução Normativa REIFPE/IFPE nº 7, de 23 de agosto de 2022, que passou a regulamentar o Programa de Tutoria de Pares, estabelecido pela Resolução nº 133 de 30 de junho de 2022, do Conselho Superior do IFPE. O artigo primeiro revela que essa instrução, ao regulamentar a execução e concessão de bolsas do Programa de Tutoria de Pares no IFPE, tem o objetivo de fortalecer as ações de inclusão na perspectiva da permanência e do êxito dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (IFPE, 2022b).

No IFPE, o Programa Tutoria de Pares é executado por meio de edital próprio, que considera as demandas e as especificidades dos *campi*, e está sob a responsabilidade de comissão específica local e sob a gerência dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Deficiência (IFPE, 2022b). De acordo com o art. 4º a Instrução Normativa REIFPE/IFPE nº 7, de 23 de agosto de 2022, a Comissão Local de Tutoria equivale à:

> instância de gestão responsável pelo planejamento, execução, e acompanhamento do Programa de Tutoria de Pares, no âmbito do *campus*, sendo composta por representantes do Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (Napne) ou instância equivalente, coordenadores de cursos, equipe multiprofissional, docentes e outros profissionais cujas competências contribuam para a execução do programa (IFPE, 2022b, p. 1).

Portanto, cada *campus* do IFPE que se propõe a oferecer o Programa Tutoria de Pares deverá contar com uma comissão de tutoria local, que deverá ter, em sua composição, membros ou representantes de diversas áreas, demonstrando a intenção de garantir uma execução mais abrangente e inclusiva do programa. As comissões locais de tutoria terão apoio e orientação da Comissão de Tutoria Sistêmica, que é a instância de gestão responsável pelo planejamento, execução e acompanhamento do Programa de Tutoria de Pares no âmbito do IFPE. Sua composição deverá contar com membros lotados na Coordenação de Políticas Inclusivas (Copi) da Pró-Reitoria de Extensão (Proext); na Pró-Reitoria de Ensino (Proden) e na Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE), bem como 01 (um) representante servidor de

cada *Campus* no qual o programa esteja implementado e que atue nas comissões locais de tutoria (IFPE, 2022b).

Ainda no ano de 2022, no IFPE, o *Campus* Afogados da Ingazeira foi pioneiro com o lançamento do Edital nº 14/2022, abrindo inscrição para seleção de estudantes tutores no âmbito do Programa Tutoria de Pares. As atividades de tutoria estavam previstas para terem início em novembro de 2022. No resultado da seleção, foram contemplados 04 (quatro) estudantes, com 02 (dois) classificados e outros 02 (dois) na lista de espera.

Em 2024, o Programa Tutoria de Pares havia sido implementado em 12 (doze) das 16 (dezesseis) unidades do IFPE: Afogados da Ingazeira, Barreiros, Belo Jardim, Cabo de Santo Agostinho, Caruaru, Garanhuns, Igarassu, Ipojuca, Olinda, Palmares, Pesqueira e Recife, período em que o programa contava com a participação de 96 estudantes, sendo 48 tutores e 48 tutorados.

3.4 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial é definida como modalidade de ensino que oferece um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados, com o intuito de apoiar, complementar e, em certos casos, substituir os serviços educacionais convencionais, assegurando a educação formal de alunos com necessidades educacionais diferentes da maioria das crianças e jovens (Mazzotta, 1999). Ampliando essa definição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, descreve a Educação Especial como "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (Brasil, 1996).

Portanto, tanto Mazzotta (1999) quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ressaltam a importância da Educação Especial como uma modalidade de ensino que busca garantir a educação formal de alunos com necessidades educacionais diversas.

Mazzotta (1999) enfatiza a oferta de recursos e serviços especializados para atender a tais necessidades, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) enfoca a inclusão desses alunos preferencialmente na rede regular de ensino.

Por outro lado, o sentido da educação especial, muitas vezes, foi distorcido, servindo como um instrumento de discriminação das camadas populares por rotular os problemas de aprendizagem, resultando na segregação do ambiente escolar regular (Mazzotta e Souza,

2000, p. 101). “A segregação era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados” (Mendes, 2006, p. 387 - 388).

Em outras palavras, a educação especial, historicamente, foi concebida como uma entidade separada da educação regular, visando atender alunos com deficiência ou aqueles que não se encaixavam nos sistemas educacionais convencionais (Brasil, 2008). Acontece que essa segregação resultou em preconceito e negligência, por parte das escolas, prejudicando o progresso educacional desses alunos (Rodrigues; Lima, 2017). Nesse contexto, Beyer (2006) afirma que:

> [...] do ponto de vista institucional, **a decorrência secular da forte influência do pensamento clínico significou a edificação de um sistema educacional paralelo ao sistema de educação formal das crianças ditas normais**. Se, por um lado, devemos admitir, sob pena de interpretar falsamente a própria história, que a dicotomia decorrente do modelo médico acentuou o fosso entre os conceitos de doença e saúde, normalidade e anormalidade, por outro, constatamos a construção, ao longo dos séculos XIX e XX, de um sistema paralelo de atendimento terapêutico-pedagógico das crianças com deficiência. **Assim, ao lado das escolas comuns, criaram-se as escolas especiais**, ao lado dos espaços sociais abertos, vimos espaços sociais demarcados e controlados serem erigidos, tais como as instituições psiquiátricas, os asilos e as instituições especiais.
>
> Enquanto as especiais ou os espaços institucionais especializados para pessoas com deficiência constituíram-se nas iniciativas pioneiras no sentido do atendimento terapêutico e educativo das mesmas, por outro lado, **acabaram por acentuar uma compreensão equivocada ou por projetar um conceito social igualmente equivocado: o de que elas constituíam-se em pessoas incompletas ou deficientes** (Beyer, 2006, p. 9, grifos nossos).

Portanto, para Beyer (2006), a separação histórica da Educação Especial da educação regular, impulsionada pela influência do pensamento clínico, resultou na criação de um sistema educacional paralelo ao sistema de educação formal para crianças com deficiência. Contudo, essa segregação também reforçou estigmas negativos sobre a capacidade dessas pessoas.

Nesse contexto, Mazzotta (1993; 1996 *apud* Brasil, 2006), destaca três atitudes sociais que marcaram a história da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com deficiência: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação, compreendidos assim:

> **A marginalização** é caracterizada como uma atitude de descrença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência, o que leva a uma completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para essa população.
>
> **O assistencialismo** é uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário, porque permanece a descrença na capacidade de mudança do indivíduo, acompanhada pelo princípio cristão de solidariedade humana, que busca apenas dar proteção às pessoas com deficiência.
>
> **A educação/reabilitação** apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais (Brasil, 2006, p. 10, grifos no original).

Sobre essa discussão, Freitas e Cavalcante (2022, p. 2) sustentam que "a inclusão da pessoa com deficiência (PcD), na rede regular de ensino, é um assunto relativamente recente, quando comparada à história da educação". Nas décadas de 1950 e 1970, ocorreram importantes movimentos na Educação Especial. Na década de 1950, surgiram as primeiras escolas e classes especializadas, consolidando a Educação Especial como parte do sistema educacional. Esse período foi caracterizado pela predominância da concepção científica da deficiência, aliada a uma mentalidade assistencialista enraizada desde a Idade Média. Nos anos de 1970, com o advento da proposta de integração, os alunos com deficiência começaram a frequentar as classes regulares, impulsionados pelos avanços na Psicologia e Pedagogia que demonstraram suas possibilidades educacionais (Freitas; Cavalcante, 2022). “A ideia de integração social surgiu como uma alternativa frente à prática de exclusão social a que a pessoa com deficiência viu-se submetida ao longo dos tempos” (Pacheco; Alves, 2007, p. 245).

A Integração defendia o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, desde que se adaptassem por conta própria ao ambiente, sem exigir dos sistemas educacionais e das escolas o compromisso de fazer adaptações para atender às necessidades desses alunos (Costa; Costa; Tuchinski; Miguel; Oliveira; Wathier, 2016). Apesar desse novo paradigma, existia, ao mesmo tempo, uma atitude de marginalização por parte dos sistemas educacionais que não ofereciam as condições necessárias para que os alunos com deficiência alcançassem sucesso na escola regular (Brasil, 2006).

A proposta de Educação Inclusiva surge, nos Estados Unidos, em 1975, e reflete os ideais do pós-guerra, de igualdade e oportunidade prometidos pelo governo norte-americano. A lei pública n° 94.142 abriu caminho para a entrada de alunos com deficiência nas escolas comuns, representando um marco na história da inclusão educacional (Mrech, 1998 *apud* Brasil, 2006). Contudo, tanto nos Estado Unidos como no Brasil e em outros países, essa proposta inicialmente limitava-se à inserção física dos alunos na rede regular de ensino, refletindo o paradigma da Integração. Os alunos só eram considerados integrados se conseguissem se adaptar à classe comum sem quaisquer adequações no sistema educacional estabelecido, situação que revelava a coexistência de atitudes de educação/reabilitação e marginalização, além de mostrar os desafios enfrentados na busca por uma verdadeira inclusão educacional (Brasil, 2006).

Ainda na década de 1970, no Reino Unido, surgiu o conceito de "necessidades educacionais especiais" devido à disparidade entre a proporção de crianças com dificuldades educacionais e a proporção de deficientes (Brasil, 2006). A adoção desse conceito foi

proposta no Relatório Warnock (1978) e apresentada ao Parlamento do Reino Unido, após constatarem que uma em cada cinco crianças manifestava necessidades educacionais especiais em algum momento de sua trajetória escolar, o que não correspondia à proporção equivalente de deficientes (Brasil, 2006).

Vale salientar que o conceito de "necessidades educacionais especiais" foi adotado na “Declaração de Salamanca”, em 1994, e ampliado para abranger, além das deficiências, crianças com altas habilidades/superdotação, crianças em situação de rua, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais com dificuldades educacionais especiais (Brasil, 2006; Unesco, 1994).

Nas décadas de 80 e 90, a proposta de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais trouxe uma abordagem inovadora, contrastando com o modelo de integração dos anos 70, que falhou em melhorar significativamente a educação desses alunos (Brasil, 2006). A principal crítica dirigida ao processo de integração foi por sua tendência de negligenciar as diferenças individuais das pessoas com deficiência, buscando forçá-las a se ajustarem a um padrão de normalidade imposto pela sociedade (Souza, 2015). Por outro lado, a inclusão propunha que os sistemas educacionais se tornassem responsáveis por garantir uma educação de qualidade para todos, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos com deficiência (Brasil, 2006).

Gonçalves e Duarte (2022) ressaltam que o movimento mundial em prol da educação inclusiva ganhou impulso durante os anos 1990, marcado por duas conferências de grande importância: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem (Tailândia), em 1990, e a Conferência Mundial sobre "Necessidades Educativas Especiais", ocorrida em Salamanca (Espanha), em 1994. Para Sánchez (2005), a conferência de 1994, em Salamanca, foi decisiva, pois contribuiu explicitamente para promover a Educação Inclusiva em escala mundial.

Com a Declaração de Salamanca, tem-se “a transição de práticas e concepções integracionistas – em que os alunos é que tinham que se adaptar à escola, ao currículo e a seus métodos, para uma concepção inclusiva, em que as instituições escolares passaram a compreender que o inverso é necessário” *(*Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022, p. 34). De acordo com Arruda e Dickson, (2018):

> A partir da Declaração de Salamanca (1994), o Brasil, a exemplo dos demais signatários, começou a implantar políticas de inclusão no ensino regular de alunos com necessidades especiais, por considerarem-nas como a forma mais democrática para a efetiva ampliação de oportunidades para essa população. Essas políticas baseavam-se em um ideal de democracia, cujo principal objetivo era a efetiva

> ampliação de oportunidades para essa população marginalizada (Arruda; Dickson, 2018, p. 216).

É nesse contexto que, na década de 1990, a Educação Especial no Brasil passa por mudanças importantes, substituindo o modelo de "Integração" pelo da "Educação Inclusiva", visando garantir que os alunos com deficiência tenham acesso e permanência no ensino regular, assegurando-lhes o direito à educação (Arruda; Dickson, 2018; Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022). Por sua vez, Sassaki (1997) observa que:

> A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que por causa das condições atípicas não lhe pareciam pertencer a maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (Sassaki, 1997, p. 16).

Seguindo essa linha de pensamento, Beyer (2006) argumenta que:

> O projeto da educação inclusiva, analisado do ponto de vista histórico e conceitual, não pode nem deve ser definido como um movimento passageiro ou como mero modismo. A reflexão em torno dos seus contornos históricos, como movimento cujas origens remontam às primeiras experiências de integração escolar na Dinamarca, aponta para a crescente consolidação de tal movimento histórico.
>
> O ápice desta progressão, com uma cronologia definida de avanços, transformações institucionais e revisões conceituais, deu-se com a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Dela resultou A Declaração de Salamanca, documento sinalizador de uma nova época na educação de crianças com necessidades especiais, em vários países do mundo.
>
> De um conceito equivocado sobre a educabilidade dessas crianças, com o predomínio de categorias clínicas, decorrentes da influência hegemônica secular da área médica na educação especial, passamos a assistir a um processo crescente de ressignificação de conceitos fundamentais (Beyer, 2006, p. 9).

Na perspectiva da reconstrução de conceitos fundamentais, Sassaki (1998) explica o paradigma da inclusão, nestas palavras:

> [...] esse **paradigma é o da inclusão social** – as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. **É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas)** (Sassaki, 1998, p. 9, grifos nossos).

De acordo com Sassaki (1997), a sociedade adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais. Nesse sentido, a filosofia da inclusão defende uma educação para todos, fundamentada na ideia de que as escolas, enquanto comunidades educativas, devem atender às necessidades de cada aluno, independentemente de suas características pessoais, psicológicas ou sociais (Sanchez, 2005). Sobre essa discussão,

Mantoan (2003, p. 16) afirma que “o radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional [...]”. Além disso, Mantoan (1998) acrescenta que:

> [...] A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocábulo integração é abandonado, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; **a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo**. As escolas inclusivas propõem um modo de constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado de acordo com essas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (Mantoan, 1998, p. 1, grifo nosso).

Esse conceito abrange a vida social e educacional, defendendo a inclusão de todos os alunos nas escolas regulares. Uma abordagem inclusiva na escola propõe um sistema educacional adaptado às necessidades individuais de cada aluno. Portanto, ao garantir a inclusão da pessoa com deficiência em todos os ambientes e formas de ensino com equidade e qualidade, possibilita a formação de um ser social por meio da educação, com o objetivo de integrá-lo plenamente na sociedade (Silva *et al.*, 2020).

É importante ressaltar que, segundo a premissa vygotskiana, que destaca a importância das experiências sociais no desenvolvimento humano, a segregação social imposta às crianças pode enfraquecer seu desenvolvimento. Portanto, Vygotsky se opõe ao envio sistemático de crianças com deficiência para escolas especiais. Ele critica o modelo pedagógico dessas instituições, que tendem a adotar uma abordagem excessivamente terapêutica, afastando, assim, as crianças do ensino regular (Bayer, 2006). “Possivelmente dentre os teóricos do século XX, aquele cuja abordagem mais significativamente enfocou a pessoa com deficiência foi a do pensador russo Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934)” (Bayer, 2006, p. 10).

Uchôa e Chacon (2022) afirmam que, na perspectiva inclusiva, a Educação Especial valoriza as potencialidades dos alunos, rompendo com a visão patológica da deficiência, que limita o indivíduo e questiona suas capacidades cognitivas. Portanto, é fundamental escolher uma abordagem curricular que fomente uma nova cultura escolar, refletindo e praticando os valores de uma escola autônoma democrática. Para que a escola seja um ambiente onde as pessoas aprendam a ser cidadãos, é fundamental superar visões patológicas da deficiência que restringem os sujeitos e reforçam discursos de exclusão (Uchôa; Chacon, 2022).

A educação especial, na perspectiva inclusiva, busca oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características individuais, promovendo acessibilidade e igualdade de oportunidades (Brasil, 2008; Tillmann; Almeida, 2020). Dentro desse contexto, a educação especial desempenha um papel fundamental na

proposta pedagógica da escola, atendendo às necessidades educacionais especiais dos alunos de forma articulada com o ensino comum (Brasil, 2008). Essa abordagem inclusiva transcende a separação entre os sistemas de ensino especial e regular, acolhendo as diferenças sem restrições. Nesse sentido, as escolas não segregam os alunos e não estabelecem regras específicas para planejamento, aprendizado e avaliação (Mantoan, 2003).

Para concretizar uma escola inclusiva, é necessário redefinir os planos educacionais em direção a uma educação voltada para a cidadania global, livre de preconceitos e que valorize as diferenças (Mantoan, 2003). Valorizar as narrativas, histórias e experiências únicas das pessoas com deficiência é uma condição para desconstruir visões inadequadas sobre deficiência. Na luta contra a concepção hegemônica da sociedade em relação à deficiência, foram inspiradas leis e políticas, que buscaram viabilizar novos horizontes para a construção de uma educação especial, de fato, inclusiva (Cavalcante, 2022).

Em síntese, a trajetória histórica da Educação Especial reflete uma evolução significativa desde a sua concepção inicial, ou seja, um sistema separado e segregado do ensino regular, à atual perspectiva inclusiva. Ao longo do tempo, movimentos como a integração e, posteriormente, a inclusão, buscaram garantir que todos os alunos tivessem acesso à educação. Contudo, o paradigma da integração falhou ao não considerar as diferenças individuais das pessoas com deficiência, exigindo delas uma adaptação à classe comum sem adequações no sistema educacional. Assim, é a busca por uma Educação Especial verdadeiramente inclusiva que representa um compromisso com os direitos humanos e a promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos.

3.5 INCLUSÃO DE INDIVÍDUOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) POR MEIO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ALTERNATIVAS ÀS AÇÕES PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que afeta o desenvolvimento neurológico, resultando em dificuldades ou algum grau de comprometimento nas áreas de comunicação, linguagem, interação social e comportamento. Essa terminologia, adotada com o intuito de expressar a variedade de manifestações observadas no TEA, reflete as dificuldades sociocomunicacionais e comportamentais enfrentadas pelas pessoas com essa condição (Brasil, 2022; Vasconcellos, 2019).

“Etimologicamente [...], o autismo vem da palavra de origem grega *autos,* cujo significado é ‘próprio ou de si mesmo’ [...]” ou “[...] voltar-se para si mesmo” (Dias, 2019, p. 124; Sousa, 2021, p. 191). “[...] traduz um estado ou uma orientação, isto é, uma pessoa fechada, reclusa em si” (Onzi; Gomes, 2015, p. 189). Apesar das vastas pesquisas, as causas do TEA ainda não estão esclarecidas (Fadda; Cury, 2016; Martins; Monteiro, 2017).

Vasconcellos (2019), ao ressaltar a evolução do entendimento e da classificação do TEA ao longo do tempo, afirma que:

> O autismo foi descrito, como uma categoria nosográfica específica, na década de 1940, pelos psiquiatras Leo Kanner e Hans Asperger, para nomear um transtorno marcado pelo retraimento social e outras características consideradas atípicas. Apenas em 1980, essa condição foi inserida como uma nova classe de transtornos, na 3ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), com a denominação de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Posteriormente, o autismo passou a integrar os Transtornos Globais do Desenvolvimento, no DSM IV e, na 5ª edição deste Manual, começou a ser designado como Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Vasconcellos, 2019, p. 56).

Nesse contexto, Sousa (2021) esclarece que:

> [...] a APA [American Psychiatric Association] publicou o DSM 5 no ano de 2013, o que constitui o consenso científico mais atual sobre a condição do autismo. Neste documento, estabeleceu-se que a Síndrome de Rett1 seria separada da condição e os demais Transtornos Globais do Desenvolvimento, esses seriam agrupados sob um diagnóstico único de Transtorno do Espectro Autista - TEA [...] (Sousa, 2021, p. 193).

Assim, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido como um transtorno do neurodesenvolvimento. É caracterizado por déficits que impactam negativamente a interação social e a comunicação, além de apresentar padrões de comportamento repetitivos, resultando em limitações nas atividades cotidianas.

Por sua vez, a Classificação Internacional de Doenças (CID-11)[11] destaca que o Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por déficits persistentes na capacidade de iniciar e manter interações sociais, bem como na comunicação social. Além disso, pode apresentar uma variedade de padrões de comportamento restritos, repetitivos e inflexíveis (Lima; David; Mendes, 2024).

Na CID 11, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é identificado pelo código 6A02 e as suas subdivisões[12] passam a estar relacionadas com a presença ou não da deficiência

---

[11] A versão mais recente da CID, a CID-11, foi adotada pela 72ª Assembleia Mundial da Saúde em 2019 e entrou em vigor em 1 de janeiro de 2022.

[12] Organização Mundial da Saúde (OMS). Disponível em: https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/pt#120443468.

intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional (Costa, 2023). O Quadro 4 apresenta as subdivisões do TEA conforme a CID 11:

Quadro 4 - Subdivisões do TEA conforme a CID 11

06 Transtornos mentais, comportamentais ou do neurodesenvolvimento
Transtornos do neurodesenvolvimento[13]
6A02 Transformação do espectro autista
6A02.0 Transtorno do espectro autista sem transtorno de desenvolvimento intelectual e com deficiência leve ou inexistente da linguagem funcional
6A02.1 Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual com deficiência leve ou inexistente da linguagem funcional
6A02.2 Transtorno do espectro autista sem transtorno do desenvolvimento intelectual e com deficiência da linguagem funcional
6A02.3 Transtorno do espectro autista com transtorno do desenvolvimento intelectual e deficiência da linguagem funcional
6A02.5 Transtorno do espectro autista com transtorno de desenvolvimento intelectual e com ausência de linguagem funcional
6A02.Y Outro transtorno especificado do espectro autista
6A02.Z Transtorno do espectro autista, não especificado

Fonte: Organização Mundial da Saúde (OMS).

É importante esclarecer que o transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual), embora frequente em indivíduos com transtorno do espectro autista, caracteriza-se "por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência" (APA, 2014, p. 31). Isso significa que nem sempre a pessoa com TEA possui deficiência intelectual.

Sobre essa discussão, Martins e Monteiro (2017) explicam que:

> Contemporaneamente, presenciamos as mais diversas formas de sintomas, que vão desde um comprometimento severo no desenvolvimento (fala ausente, grande dificuldade na interação, mesmo com familiares, hiperatividade, auto e hetero agressividade, etc.), até casos considerados mais "leves" (caracterizados por dificuldades na comunicação e interação social, porém que demonstram afeto às pessoas mais próximas, área cognitiva preservada, etc.) o que determina grande dificuldade na elaboração do diagnóstico (Martins; Monteiro, 2017, p. 216).

O Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos[14] (CDC, 2020) define que o TEA é uma deficiência de desenvolvimento e se caracteriza por prejuízos

[13] Informado sem código.

[14] Centers for Disease Control and Prevention - CDC. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html.

persistentes na interação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades que podem causar uma ampla gama de dificuldades na interação social, comunicação e participação nas atividades diárias.

Destaca-se que o TEA ocorre em todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos e é quase 4 vezes mais comum entre meninos do que entre meninas (CDC, 2020). É classificado em três níveis, conforme a necessidade de apoio ou suporte, assim: o Nível 1: "Exigindo apoio"; o Nível 2: "Exigindo apoio substancial" e o Nível 3: "Exigindo apoio muito substancial" (APA, 2014, p. 52).

De acordo com Dias (2019), a ONU estima que aproximadamente 1% da população mundial, o que equivale a um em cada 68 indivíduos, apresenta algum transtorno do espectro do autismo (TEA). Enquanto isso, no Brasil, a falta de dados oficiais sobre a prevalência do TEA é evidente, representando uma lacuna significativa de informações atualizadas (Alejandro, 2023; Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022). Apesar dessa lacuna e considerando a taxa de 1% mencionada, estima-se que o número de pessoas afetadas pelo TEA, no Brasil, esteja próximo de 2 milhões (Alejandro, 2023; Fadda; Cury, 2016; Onzi; Gomes, 2015).

Após pressões de associações de pais de autistas e instituições de todo o Brasil, especialmente, para mapear a comunidade de pessoas com TEA, no país, a Lei nº 13.861/2019 foi aprovada, em 2019, modificando a Lei nº 7.853/1989 para incluir as especificidades do transtorno do espectro autista nos censos demográficos (Sousa, 2021; Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022).

Dias (2019), em suas análises, argumenta que, embora o TEA e seus transtornos sejam reconhecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) como deficiências que indicam uma disfunção global do desenvolvimento, a ausência de uma cura descoberta não impede melhorias significativas no tratamento, sendo a educação apontada como uma das intervenções mais eficazes para auxiliar no desenvolvimento das pessoas com TEA.

No Brasil, conforme os dados do Censo Escolar de 2021 (INEP, 2021), observa-se um aumento gradual no percentual de estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades matriculados em classes comuns em várias etapas de ensino. Especificamente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a inclusão de estudantes com Deficiência, TEA e Altas Habilidades essa tendência também é percebida. Nos cursos profissionalizantes subsequentes ao ensino médio e nos concomitantes ao ensino médio, 99,5% dos estudantes com esse perfil estão matriculados em classes regulares, evidenciando

um avanço significativo rumo à inclusão no ensino técnico e profissionalizante (Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022).

Nesse contexto, Vasconcellos, Ramhe e Gonçalves (2020) destacam que a mudança de concepção educacional para o paradigma da educação inclusiva, na segunda metade do século XX, possibilitou a ampliação do acesso das pessoas com TEA às instituições regulares de educação profissional. Nessa perspectiva, Bezerra e Pantoni (2022) apontam que:

> No que tange à inclusão de alunos PAEE [Público Alvo da Educação Especial] na Rede Federal de Educação Profissional, Cientifica e Tecnológica (RFEPCT), a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016) estabeleceu a reserva de vagas para alunos com deficiência nessas instituições. Essa normativa possibilitou que um número maior desses alunos tivesse acesso aos cursos ofertados nas diferentes modalidades de ensino, alterando sensivelmente o perfil dos alunos atendidos (Bezerra; Pantoni, 2022, p. 2).

Assim, observa-se que a mudança para a educação inclusiva permitiu que mais pessoas com TEA frequentassem instituições regulares de educação profissional. Destaca-se, ainda, os efeitos da Lei nº 13.409/2016, que garantiu vagas reservadas para alunos com deficiência na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e trouxe ligeiras alterações no perfil dos alunos atendidos (Bezerra; Pantoni, 2022).

Acontece que, além dos poucos estudantes com TEA que conseguem acessar o ensino técnico, eles ainda se deparam com obstáculos que incluem a falta de políticas e ações institucionais consolidadas em prol de uma educação inclusiva, a ausência de adaptações que tornem as práticas educativas acessíveis para suas singularidades e fragilidades na formação dos educadores (Vasconcellos; Ramhe; Gonçalves, 2020).

Kokkonen, Barbosa e Batista (2022), em relação aos desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com TEA na EPT, acrescentam a essa discussão:

> Dentre os principais fatores, que dificultam o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, consta a precariedade de seu processo formativo, processo esse marcado por interrupções, retenções e evasão, manifestações típicas do autismo, além das dificuldades de concentração e abstração, e o despreparo das instituições em promover a inclusão. No rol desse último, ainda há a insuficiência de recurso materiais e humanas, falhas no processo de formação de professores nas licenciaturas, falta de formação especializada para a atuação na área. Além da presença de diversas manifestações de preconceito (Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022, p. 39).

Bezerra e Pantoni (2022, p. 2), ao estudarem o processo inclusivo do aluno com TEA no contexto da EPT nos cursos do Ensino Médio Integrado, constataram que “muitos profissionais da educação se sentem despreparados para lidar com alunos PAEE e essa dificuldade tende a se acentuar quando se trata do atendimento e acolhimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Além disso, destacam que a escassez de estudos sobre a inclusão escolar, em algumas modalidades de ensino e fases da educação, tem

representado um obstáculo para a inclusão escolar do aluno com TEA (Bezerra; Pantoni 2022).

Nesse sentido, a discussão apresentada por Pereira e Brito (2019) revela uma lacuna significativa no campo de estudos sobre o TEA e educação nos últimos seis anos após a promulgação da Lei 12.764/12[15]. Segundo o estado da arte realizado pelos autores, não foram encontrados estudos que abordassem o TEA dentro do contexto de uma educação integral e emancipadora. Os estudos existentes tendem a se concentrar predominantemente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano), deixando em segundo plano outras etapas educacionais (Pereira; Brito, 2019).

Recentemente, os resultados dos estudos de Kokkonen, Barbosa e Batista (2022) corroboram as pesquisas de Pereira e Brito (2019), ao destacarem a escassez de trabalhos acadêmicos sobre a inclusão educacional de estudantes com TEA na EPT. A maioria dos estudos, na área, são dedicados à fase da infância. Acrescentam que a ausência de pesquisas sobre a inclusão escolar de estudantes autistas evidencia uma cultura de exclusão que, ao longo do tempo, tem marginalizado pessoas com TEA e negligenciado suas necessidades, salvo raras exceções (Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022).

Diante desses desafios e da oportunidade de explorar outras possibilidades, convém sublinhar as análises de Vasques (2008 *apud* Martins e Monteiro, 2017), pois:

> propõe que deveríamos repensar a educação dos autistas, deixando um pouco de lado paradigmas e padrões pré-estabelecidos e cristalizados da educação para pensar em ações pedagógicas que ajudem na negociação de sentidos e permitam ao aluno autista avançar em seu desenvolvimento (Vasques, 2008 *apud* Martins; Monteiro, 2017, p. 217).

Ao encontro a esse posicionamento, Vasconcellos, Ramhe e Gonçalves (2020), sustentam que:

> Dessa forma, um trabalho educativo diversificado e flexível pode se contrapor à tendência à normalização, ainda presente nas práticas escolares, ao considerar a heterogeneidade humana. Nesse sentido, as propostas de ensino não tradicionais no ETI revelaram-se mais apropriadas para a escolarização do jovem com autismo (e talvez dos demais estudantes) ao oportunizar a construção do conhecimento por diferentes caminhos e tempos escolares (Vasconcellos; Ramhe; Gonçalves, 2020, p. 565).

A propósito, a pesquisa conduzida por Vasconcellos, Ramhe e Gonçalves (2020) buscou compreender, por meio de um estudo de caso, como tem ocorrido a escolarização de jovens com TEA no ensino técnico integrado (ETI). Definiram como objetivo analisar as práticas educativas adotadas no processo de escolarização de um estudante com TEA no

[15] Lei que Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Brasil, 2012).

Ensino Técnico Integrado (ETI). O estudo de caso foi baseado na experiência de um jovem com Transtorno do Espectro Autista (TEA), inscrito no curso técnico na área de informática em uma instituição técnica da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

As práticas educativas adotadas com o estudante com TEA incluíram ações de apoio aos estudantes, trabalho colaborativo, flexibilização curricular, monitoria individualizada, proposta de ensino e procedimentos didáticos. Pela semelhança com a Tutoria de Pares do IFPE, vale ressaltar a "monitoria individualizada", pois Vasconcellos, Ramhe e Gonçalves (2020) consideram que:

> Quanto à proposta da monitoria acadêmica individualizada, esta pode ser compreendida como uma **modalidade de mediação no processo de aprendizagem** em que os mediadores estão em uma posição diferenciada em relação aos professores da disciplina: **menos verticalizada e, provavelmente, com uma linguagem diferenciada, em função da idade e por ocuparem o papel de estudantes** (Vasconcellos; Ramhe; Gonçalves, 2020, p. 565, grifos nossos).

Essa prática foi considerada uma estratégia de suporte às dificuldades de aprendizagem do estudante com TEA. Sua execução contou com monitores que auxiliavam o estudante com TEA nas atividades extraclasse, realização de exercícios e esclarecimento de dúvidas de forma personalizada. Previamente ao exercício da monitoria, os monitores receberam capacitação sobre TEA e eram supervisionados pelos docentes.

Por meio do suporte individualizado, a aprendizagem dos conteúdos foi adaptada de modo que ocorresse em um ritmo diferenciado, com procedimentos didáticos mais adequados às particularidades do estudante com TEA, resultando em uma melhoria no seu desempenho escolar. Além disso, a articulação entre monitoria e prática docente permitiu um entendimento mais aprofundado do processo de aprendizagem do aluno com TEA.

Por outro lado, alguns obstáculos foram enfrentados devido à falta de institucionalização das ações inclusivas, incluindo interrupções nas aulas e atrasos na contratação de monitores especializados, além da percepção equivocada de que o suporte oferecido aos estudantes com TEA era um privilégio.

Dentre as práticas educativas adotadas com o estudante com TEA, Vasconcellos, Ramhe e Gonçalves (2020) destacaram a importância de duas estratégias em particular, assim:

> Entre as ações adotadas pela instituição técnica, duas estratégias destacam-se, principalmente por possibilitarem a adequação do processo educativo do estudante com autismo ao seu estilo de aprendizagem: a flexibilização curricular e a monitoria individualizada (Vasconcellos; Ramhe; Gonçalves, 2020, p. 565).

Em relação à monitoria individual, Vasconcellos, Ramhe e Gonçalves (2020) concluíram que:

> Esse suporte acadêmico individualizado parece ter **beneficiado não só o estudante com autismo, por meio do tempo e da didática distintos, como também os monitores, pela oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o TEA e desenvolverem habilidades sociais, emocionais e pedagógicas** (Vasconcellos; Ramhe; Gonçalves, 2020, p. 565, grifo nosso).

Ao final da pesquisa, concluiu-se que as intervenções realizadas por meio das práticas educativas implementadas com um estudante com TEA se mostraram eficazes no estudo de caso investigado, destacando, portanto, a relevância das abordagens não tradicionais no ensino técnico, em especial, no que diz respeito à escolarização de jovens com TEA (Vasconcellos; Ramhe; Gonçalves, 2020).

Portanto, esses resultados encontrados por Vasconcellos, Ramhe e Gonçalves (2020) corroboram com o posicionamento de Kokkonen, Barbosa e Batista (2022), de que a inclusão educacional de estudantes com TEA na Educação Profissional e Tecnológica é possível desde que haja um compromisso efetivo com a inclusão, traduzido em adaptações necessárias à aprendizagem e à superação das expectativas que se limitem à preparação para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, Kokkonen, Barbosa e Batista (2022) complementam que:

> [...] (1) a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista é considerada de qualidade se realizadas as adaptações necessárias e se houver o compromisso social de todos os envolvidos no processo; (2) as práticas de escolarização de estudantes com TEA precisam ser devidamente documentadas e suas estratégias e resultados devem ser publicados, de modo a consolidar um referencial, que incentive pais, estudantes, professores e a sociedade a acreditar que é possível efetivar a inclusão, que ela existe e que é transformadora para todos; (3) que é necessário ampliar os estudos sobre a temática, em especial no que se refere ao campo da Educação Profissional e Tecnológica, (4) A inclusão educacional de estudantes autistas se efetiva quando a escola consegue assegurar sua aprendizagem e contribuir para seu desenvolvimento – o que inclui a socialização, o autocuidado, o cuidado com o outro e a compreensão das dimensões da cidadania (Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022, p. 39-40).

Diante dessas constatações, percebe-se que o apoio individualizado e as adaptações metodológicas são elementos fundamentais para promover a inclusão de estudantes, reforçando a importância de práticas que transcendam o ensino convencional. A documentação de experiências exitosas e o fomento a pesquisas, particularmente na EPT, mostram-se essenciais para o avanço da educação inclusiva. Tais achados evidenciam a necessidade de políticas institucionais que priorizem estratégias de acompanhamento personalizado, como a tutoria entre pares, articuladas a um compromisso coletivo com a formação integral dos discentes.

Considerando tais apontamentos, foram despertadas expectativas em relação às potencialidades da Tutoria de Pares no desenvolvimento de estudantes com TEA no IFPE. Sua dinâmica, similar à “monitoria individualizada”, envolve mediação tutor-tutorado, suporte personalizado, estratégias pedagógicas específicas e contempla estudantes com TEA.

O contexto institucional inclusivo, a partir da observância da missão, valores, a presença do Napne e a existência de regulamentação (IN REIFPE/IFPE nº 7/2022), apontou para um cenário favorável à sua implementação e eficácia.

3.6 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEI Nº 12.764/2012 (LEI BERENICE PIANA) E A LEGALIDADE DO TEA COMO DEFICIÊNCIA

Em dezembro de 2012, por meio da Lei nº 12.764, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, representando um marco na história da inclusão e das políticas públicas voltadas às pessoas com TEA (Brasil, 2012; Lima; David; Mendes, 2024). De fundamental importância por ser dedicada exclusivamente ao TEA (Sousa, 2021), a Lei nº 12.764/2012 também é conhecida como Lei Berenice Piana, "em homenagem a uma mãe de um menino autista que se tornou uma grande ativista pela causa e foi a primeira pessoa a conseguir a aprovação de uma lei através da iniciativa popular no Brasil" (Lima; David; Mendes, 2024, p. 57). Em 2014, foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014 (Brasil, 2014).

De acordo com Sousa (2021), a sanção da Lei nº 12.764/2012 estabelece o TEA como uma deficiência, assegurando o reconhecimento pleno de seus direitos, ou seja, possibilitando a inclusão das pessoas com TEA nas legislações que protegem os direitos das pessoas com deficiência (Lima; David; Mendes, 2024). Para Sant'ana e Santos (2015, p. 109), "este dispositivo garante direitos essenciais à vida desses indivíduos, como o acesso à educação, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social, dentre outros".

Um exemplo disso é a Lei n° 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que também passou a amparar as pessoas com TEA. A referida Lei define que a pessoa com deficiência é aquela que "tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2015).

No âmbito educacional e orientada sob os parâmetros da inclusão, a Lei nº 12.764/2012 estabelece os direitos da pessoa com TEA, incluindo, entre outros, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Além disso, prevê que, em casos de necessidade comprovada, o aluno com TEA matriculado em classes comuns terá direito a um acompanhante especializado. Também é prevista sanções para gestores escolares ou

autoridades competentes que se recusarem a matricular alunos com TEA ou outras deficiências, prevendo multas e, em casos de reincidência, a perda do cargo (Brasil, 2012).

Em 2020, a Lei n° 12.764/2012 foi alterada pela Lei n° 13.977/2020 (Lei Romeu Mion), passando a instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Essa medida visa garantir atenção integral, prioridade e pronto atendimento no acesso aos serviços públicos e privados, principalmente, nas áreas de saúde, educação e assistência social para as pessoas com TEA (Sousa, 2021). Além disso, determinou que o símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, a fita quebra-cabeça, poderá ser utilizada para identificar a prioridade devida às pessoas com TEA (Brasil, 2020; Lima; David; Mendes, 2024; Sousa, 2021).

Sousa (2021) destaca que a Ciptea tem uma validade de 5 anos e requer que os dados cadastrais sejam atualizados regularmente. Com esse cadastro, é possível a contagem das pessoas com TEA em todo o país, o que pode favorecer a viabilização de "recursos e os meios necessários para aplicar a legislação de maneira eficiente, de modo a atender os objetivos de uma política pública eficaz (Sousa, 2021).

Em fevereiro de 2024, representando mais um avanço na garantia dos direitos das pessoas com transtorno do espectro autista no Brasil, a Comissão de Assuntos Sociais (CAS) do Senado aprovou o Projeto de Lei nº 3.749/2020, que propõe o caráter permanente do laudo que diagnosticar o transtorno do espectro autista (TEA), alterando a Lei nº 12.764/2012. Sobre o pleito, defende-se que não há justificativa para exigir que os responsáveis por pessoas com TEA enfrentem as dificuldades de obter um novo laudo, uma vez que se trata de uma condição permanente e inalterável (Brasil, 2024).

Atualmente, o Projeto de Lei nº 3.749/2020 encontra-se em tramitação na Câmara dos Deputados (Brasil, 2020). A última ação legislativa registrada ocorreu em novembro de 2024, com a emissão do Parecer do Relator da Comissão de Saúde (CSAUDE) favorável à aprovação do projeto (Brasil, 2023). A próxima etapa prevista é a sanção da Presidência da República (Brasil, 2025).

Por fim, após a discussão dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, foi necessário delinear os procedimentos metodológicos para investigar como esses conceitos se materializam na prática. Desse modo, a próxima seção se dedica a descrever a abordagem metodológica desta pesquisa, explicitando os caminhos percorridos para a coleta e análise dos dados, bem como as escolhas que orientaram o processo investigativo.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico que orientou a condução desta pesquisa. Para tanto, foram descritos aspectos como o tipo de pesquisa, os procedimentos e técnicas de coleta de dados, as considerações éticas adotadas, o local de realização do estudo e os participantes envolvidos. Além disso, foi demonstrada a técnica de análise de dados utilizada, ressaltando o processo empregado para o tratamento dos dados e a interpretação dos resultados obtidos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO TIPO DE PESQUISA, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A presente investigação se vinculou às pesquisas sociais e, quanto à sua abordagem, ancora-se nos pressupostos, características e técnicas da pesquisa qualitativa. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos, considerando as particularidades do contexto e as perspectivas dos participantes.

Nesse sentido, Flick (2009, p. 37) afirma que “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas investigações locais e temporais, partindo de expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Sobre essa perspectiva, Silva, Gobbi e Simão (2005, p. 71) destacam que a pesquisa qualitativa é utilizada “visando compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para os indivíduos em situações particulares”. Por sua vez, Souza e Santos (2020, p. 1399) reforçam que “a pesquisa de cunho qualitativo tem seu foco de interesse voltado para o indivíduo e para suas relações e interações com o ambiente”.

No tocante aos seus objetivos, esta investigação é classificada como exploratória, em razão da aproximação e intimidade estabelecidos com o fenômeno analisado, a partir, sobretudo, dos diálogos estabelecidos com a literatura e com o *corpus* documental selecionado em pauta. Classificou-se, ainda, como descritiva, em razão do considerável esforço em descrever e realizar levantamento acerca do fenômeno estudado e da população-alvo envolvida no processo (Gil, 2010).

Em relação aos procedimentos, foram adotados os seguintes: a) Pesquisa bibliográfica, baseada em fontes secundárias, realizada com base em registros disponíveis provenientes de pesquisas anteriores, descobertas em documentos impressos, como livros, artigos e teses, entre outros. Nessa abordagem, foram consideradas as contribuições referentes a dados e

categorias teóricas anteriormente exploradas e registradas por outros pesquisadores. Os textos analisados serviram como fontes para a identificação de temas a serem investigados, possibilitando ao pesquisador trabalhar a partir das reflexões dos autores dos estudos encontrados (Severino, 2016). b) Pesquisa documental, composta por fontes primárias – materiais que não receberam tratamento analítico (Gil, 2010). Sua adoção visou alcançar os objetivos da investigação, permitindo um exame mais aprofundado de registros originais e não interpretados; c) Pesquisa de campo, que se refere à coleta de dados junto à população ou aos sujeitos selecionados como participantes do estudo (Gil, 2010). Para este estudo, a entrevista e o questionário foram adotados como técnicas de coleta de dados.

Nesse sentido, Augusto *et al.* (2013) pontuam que o escopo metodológico da pesquisa qualitativa se baseia em uma diversidade de técnicas que são articuladas para a construção do estudo. Flick (2013), por sua vez, reforça que o levantamento de dados é um processo dinâmico e adaptável, podendo ser dividido em fases complementares. O pesquisador, em um movimento inicial, realiza uma pesquisa bibliográfica para mapear o conhecimento existente e identificar lacunas que precisam de mais atenção; fundamentar teoricamente a pesquisa e orientar os próximos passos.

Para Severino (2016), a entrevista e o questionário são duas técnicas fundamentais para a coleta de dados em pesquisas qualitativas, cada uma com suas particularidades. Enquanto a entrevista consiste em solicitar informações diretamente aos participantes, permitindo uma interação mais dinâmica e profunda, o questionário é caracterizado por um conjunto de questões estruturadas, sistematicamente articuladas, voltadas à obtenção de respostas escritas dos sujeitos da pesquisa.

Godoy (2005) ressalta que a entrevista é uma das ferramentas mais utilizadas na pesquisa qualitativa, funcionando como um método que pode variar em grau de flexibilidade. Ela pode ser conduzida de maneira mais direcionada (estruturada), adotar um formato intermediário com certa liberdade (semiestruturada) ou ser totalmente aberta e adaptável (não estruturada), dependendo dos objetivos da pesquisa, a exemplo da entrevista narrativa.

Nesse contexto, Triviños (1987) defende que a entrevista semiestruturada é uma das principais ferramentas para a coleta de dados na pesquisa qualitativa, pois, além de valorizar a presença do pesquisador, proporciona ao informante diversas perspectivas, permitindo que ele se expresse com liberdade e espontaneidade, o que enriquece a investigação.

Por sua vez, Manzini (1990/1991) afirma que a entrevista semiestruturada se concentra em um tema, para o qual se elabora um roteiro com perguntas principais, complementadas por questões relacionadas às circunstâncias do momento da entrevista. Em

síntese, essa técnica se caracteriza pela utilização de um roteiro previamente estruturado (Manzini, 2004).

Diante disso, para a realização dos procedimentos desta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, pois, no contexto da investigação, os depoimentos e discursos são essenciais, contribuindo tanto para a descrição dos fenômenos sociais quanto para a compreensão de sua totalidade (Triviños, 1987). É por meio deles que os significados e as perspectivas dos participantes se revelam, aprofundando a compreensão do fenômeno em estudo (Vieira; Zouain, 2005). Os roteiros que orientam a entrevista semiestruturada constam nos Apêndice G e Apêndice H.

Para garantir que a riqueza de informações fosse captada, foi essencial que o pesquisador seguisse um roteiro de perguntas, mas também mantivesse abertura para explorar temas que surgissem durante a conversa, adaptando-se ao fluxo do diálogo, permitindo apreender os múltiplos significados que compõem a realidade (Oliveira *et al*., 2023; Castro; Oliveira, 2022).

Além da entrevista, esta pesquisa optou por utilizar questionários compostos por perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha (Lakatos, 2003) como técnica para coletar as opiniões e experiências dos estudantes-tutorados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escolha por essa técnica foi fundamentada nas particularidades do TEA, que se caracteriza por dificuldades na comunicação e interação social, além da presença de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos (Andrade *et al*., 2021; Fernandes; Elali, 2022; Nascimento *et al*., 2024).

Vale salientar que, para garantir que o instrumento fosse adequado às necessidades dos estudantes com TEA, o questionário foi elaborado com linguagem clara, concreta e precisa, evitando ambiguidades (Gil, 2010), conforme se pode observar no Apêndice I.

Além disso, a aplicação do questionário foi realizada em um ambiente familiar e controlado, visando proporcionar ao estudante um espaço seguro e confortável. Nesse contexto, Fernandes e Elali (2022) explicam que:

> Refletir sobre tais conceitos [“apego ao lugar” ou “espaço carregado de afeto”] nos permite entender a necessidade de algumas pessoas com TEA manterem inalterados os ambientes físicos, assim como a sua dificuldade em lidar com mudanças (sejam elas de rotina, abstratas, ou do ambiente que frequentam), o que envolve não apenas sua inflexibilidade cognitiva, mas também o apego construído com relação a determinados lugares (Fernandes; Elali, 2022, p. 28).

Além disso, o pesquisador contou com a presença de mediadores, cujo papel foi fundamental durante todo o processo. Os mediadores atuaram não apenas na facilitação da compreensão das perguntas, garantindo que os estudantes as interpretassem de maneira

adequada, mas também ofereceram suporte emocional, criando um ambiente acolhedor e respeitoso para os participantes durante a atividade. A importância dessa mediação está alinhada com o entendimento de Freitas e Guimarães (2021), pois asseguram que a forma como uma pessoa com TEA entende, interage e regula suas relações com o mundo e com os outros é diferente da forma como as demais pessoas o fazem.

Diante do exposto, a pesquisa considerou estudos na área da educação que contemplassem a Tutoria de Pares no contexto da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa fase, buscou-se identificar os caminhos percorridos pelos pesquisadores na elaboração de seus estudos. Para aprofundar a compreensão sobre o tema, foi realizado um levantamento prévio de documentos oficiais relacionados à inclusão, permanência e êxito de discentes com deficiência, incluindo documentos institucionais do IFPE. Em seguida, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e com as devidas autorizações, foram conduzidas entrevistas com estudantes tutores e servidores do IFPE (membros de comissões de tutoria), além da aplicação de questionários aos estudantes tutorados.

4.2 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo foi conduzido em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. De acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, pesquisas que envolvem seres humanos devem seguir os princípios éticos e científicos, o que inclui a obrigatoriedade de avaliação e aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Brasil, 2016).

Nesse sentido, em 01 de junho de 2024, o protocolo do projeto de pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio da Plataforma Brasil. A aprovação do projeto foi concedida antes do início das atividades de pesquisa, assegurando o cumprimento das normas estabelecidas e a proteção dos direitos e da dignidade dos participantes envolvidos (Brasil, 2016). Especificamente, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Autarquia Educacional de Belo Jardim (AEB), em 26 de junho de 2024, conforme o Parecer nº 6.911.657, que consta no Anexo A.

Ainda em atenção aos princípios éticos e científicos, a participação na pesquisa ficou restrita aos indivíduos que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices B, C e D). Antes da concordância e assinatura do TCLE, os servidores do IFPE, os estudantes tutores e os responsáveis pelos estudantes com Transtorno

do Espectro Autista (TEA) foram devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Além disso, foram esclarecidos sobre a garantia de anonimato e sigilo das informações, a natureza voluntária da participação, os possíveis riscos e benefícios envolvidos, e o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízos. Todos os sujeitos manifestaram anuência, demonstrando compreensão dos aspectos éticos e metodológicos da pesquisa.

No caso dos estudantes tutorados com TEA, além do consentimento livre e esclarecido dos pais ou responsáveis legais, foi realizado o processo de assentimento livre e esclarecido por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndices E e F). Antes da concordância e assinatura do TALE, os estudantes tutorados com TEA foram informados, de maneira clara e acessível, sobre os detalhes da pesquisa, os procedimentos envolvidos, os possíveis riscos e benefícios e a natureza voluntária de sua participação. Foi garantido a eles o direito de recusar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Participaram da pesquisa apenas aqueles que concordaram em assinar o TALE.

Por fim, a pesquisa contou com a participação de 06 sujeitos, sendo 04 estudantes e 02 servidores do IFPE, todos devidamente informados e consentidos, conforme os procedimentos éticos descritos. Cabe ressaltar que, dentre os estudantes participantes, 02 são estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja participação foi autorizada por seus responsáveis legais e assentida por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), enquanto os outros 02 estudantes, que atuam como tutores e não possuem deficiência, possuem maioridade e consentiram a atividade por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4.3 LOCAL DA PESQUISA

O *Campus* Recife foi selecionado como o local da pesquisa, considerando questões operacionais e de acessibilidade do pesquisador, uma vez que sou servidor do IFPE lotado na Reitoria, o que permitiu o acesso mais próximo ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) e aos participantes da pesquisa, favorecendo o processo de coleta de dados. Além disso, o *Campus* Recife foi escolhido por concentrar o maior número de estudantes envolvidos no Programa Tutoria de Pares - inclusive estudantes com TEA - totalizando 26 participantes entre estudantes tutores e estudantes tutorados.

Os estudantes tutores participaram do Edital[16] CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de

[16] Resultado disponível em:

2023, que tornou pública a Seleção de Tutores de Pares Bolsistas e Voluntários, no âmbito do Programa de Tutoria de Pares, para acompanhar estudantes vinculados ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (Napne) ou instâncias equivalentes (IFPE, 2023a).

O resultado final da seleção do Programa Tutoria de Pares no *Campus* Recife contou com um total de 13 (treze) tutores e 13 (treze) tutorados, distribuídos entre os cursos técnicos integrados, subsequentes e de tecnologia (IFPE, 2023b). Dentre os estudantes tutorados, 6 (seis) possuem TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Ainda em relação às necessidades específicas dos tutorados, observou-se uma diversidade de demandas a serem atendidas, incluindo baixa visão, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual, distúrbios de conduta, deficiência visual e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, há casos de tutorados com múltiplas necessidades, como a combinação de TEA, TDAH e dislexia (IFPE, 2023b).

Os tutorados estão matriculados em diferentes cursos, tais como Técnico em Refrigeração e Climatização (Subsequente), Técnico em Edificações (Integrado), Técnico em Mecânica (Integrado), Tecnologia em Gestão de Turismo, Técnico em Segurança do Trabalho (Integrado), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (TADS), Técnico em Saneamento (Integrado) e Técnico em Química (Integrado) (IFPE, 2023b).

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O participante da pesquisa é definido como um indivíduo ou grupo que, sem integrar a equipe de pesquisa, engaja-se no estudo de maneira voluntária, consciente e informada sobre os objetivos, procedimentos e implicações de sua participação (Brasil, 2016). Neste estudo, participaram 06 sujeitos, sendo: 04 estudantes e 02 servidores do IFPE. Sobre a representatividade dos sujeitos na dinâmica de uma pesquisa, Triviños (1987) infere que:

> A pesquisa qualitativa, de fundamentação teórica, fenomenológica, pode usar recursos aleatórios para fixar a amostra. Isto é, procura uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, **decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo dos indivíduos para as entrevistas etc.), o tamanho da amostra (**Triviños, 1987, p. 132, grifo nosso)**.**

Rego, Cunha e Meyer (2018) complementam essa perspectiva ao afirmar que:

---

https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/recife/documentos/resultado-final-programa-tutoria-de-pares-campus-recife-2023-1.pdf.

> Normalmente, a investigação qualitativa não tem por objetivo testar hipóteses, antes visando explorar um tema ainda escassamente estudado, alargar um domínio teórico, ou ganhar profundidade em alguma matéria específica. **Por essa razão, a escolha dos informantes num estudo e dos casos a analisar não é necessariamente aleatória** (Rego; Cunha; Meyer, 2018, p. 51, grifo nosso).

Por sua vez, Gil (2008), ao discorrer sobre a amostragem por tipicidade ou intencional, esclarece que essa técnica constitui um tipo de amostragem não probabilística. Ela consiste na seleção de um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. O autor destaca que a principal vantagem dessa abordagem reside nos baixos custos de seleção, embora exija um conhecimento aprofundado tanto da população quanto do subgrupo escolhido (Gil, 2008).

Diante disso, é fundamental que um estudo qualitativo seja conduzido com rigor metodológico, garantindo a confiabilidade e a validade dos resultados. A dimensão da amostra, embora não seja o foco principal, desempenha um papel essencial nesse processo, pois contribui para a construção de análises consistentes e significativas. Além disso, a seleção dos participantes e dos casos, por vezes intencional, devem priorizar critérios que garantam a riqueza e a relevância dos dados coletados para o estudo (Triviños, 1987; Gil, 2008; Rego; Cunha; Meyer, 2018).

Nesse contexto, o pesquisador contou com a colaboração do Napne para identificar e selecionar estudantes e servidores participantes do Programa Tutoria de Pares que atendiam ao perfil necessário para a pesquisa. Essa colaboração advém da importância estratégica do Napne nesse processo, uma vez que o núcleo presidiu, em 2023, a Comissão Local do Programa Tutoria de Pares do *Campus* Recife (IFPE, 2022b, 2023c), o que elevou a confiabilidade e a pertinência da seleção dos participantes (Gil, 2008). Na sequência, foram detalhados os perfis dos participantes e os critérios de seleção utilizados.

4.4.1 Estudante tutorado e estudante tutor

Neste estudo, os estudantes-tutorados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram selecionados como participantes devido aos desafios específicos de comunicação e interação social que caracterizam o TEA (Benini; Castanha, 2016; Lima; David; Mendes, 2024; Martins; Monteiro, 2017).

Embora tais características não se manifestem de forma homogênea entre todos os indivíduos com TEA, dada à singularidade de cada caso (Onzi; Gomes, 2015), elas podem representar dificuldade, em potencial, para a Tutoria de Pares, uma vez que essa prática é

essencialmente baseada na interação (Vilela; Galasso, 2021).

Sobre essa discussão, Vygotsky (2007) destaca que a interação social é um elemento fundamental para a construção do conhecimento e o desenvolvimento cognitivo. Para o autor, é por meio das trocas interpessoais que o indivíduo internaliza conceitos e avança em seu desenvolvimento (Vygotsky, 2007).

Nesse contexto, ainda que os estudantes com TEA possam manifestar dificuldades em interações sociais, é possível que tenham encontrado na Tutoria de Pares do IFPE, programa de natureza interativa e também destinado a esse público (IFPE, 2022b), uma oportunidade para o seu desenvolvimento.

Considerando que o TEA apresenta uma diversidade de características, com sintomas que variam em severidade, desde leve até grave, o que é conhecido como espectro (Duarte *et al*., 2021), e visando uma melhor dinâmica na coleta de dados, adotou-se como critério de inclusão os estudantes tutorados que estivessem enquadrados na Classificação Internacional de Doenças - CID 11, "código 6A02.0 Transtorno do espectro autista sem transtorno de desenvolvimento intelectual e com deficiência leve ou inexistente da linguagem funcional", ou aqueles com TEA nível 1 de suporte (APA, 2014).

Em relação aos estudantes tutores, foram selecionados aqueles que atuaram como tutores dos estudantes com TEA (previamente escolhidos para a pesquisa). Dessa forma, tanto o estudante tutor quanto o estudante tutorado precisaram concordar em participar do estudo, garantindo que a dupla fosse incluída. A motivação para essa escolha se baseou na expectativa de que as experiências e perspectivas compartilhadas entre os membros de uma mesma dupla pudessem enriquecer a profundidade e a validade dos resultados, contribuindo para aumentar a credibilidade da pesquisa.

A propósito, Almeida (2016, p. 108) afirma que "o exame do fenômeno sob o olhar de diferentes perspectivas permite uma compreensão mais ampla, bem como o emergir de novas ou mais profundas dimensões". Denzin (2009, *apud* Santos *et al*., 2020), ao complementar essa perspectiva, propõe a triangulação como uma estratégia metodológica para validar pesquisas, destacando a utilização de distintas fontes de dados, que podem ser produzidos em diferentes momentos, lugares ou com diferentes pessoas.

Os estudantes tutores e tutorados deveriam ter tempo de participação no programa de, no mínimo, um ano, pois isso indicava maturidade suficiente em relação à compreensão e à apropriação da dinâmica do Programa Tutoria de Pares, podendo contribuir para a qualidade dos dados coletados. Nesse contexto, os estudantes selecionados para o estudo participaram do Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023. No total, o edital contou com 26

estudantes, sendo 13 tutores e 13 tutorados, dos quais 06 tutorados eram estudantes com TEA (IFPE, 2023b).

Desses 06 tutorados com TEA, 02 foram selecionados para o estudo, juntamente com os respectivos tutores. Assim, a pesquisa contou com a participação de 02 tutores e 02 tutorados, formando duas duplas e totalizando 04 estudantes. A seguir, apresenta-se o Quadro 5 com a caracterização dos estudantes participantes:

Quadro 5 - Caracterização dos estudantes participantes

Identificação	**Curso técnico**
Tutora 1	Técnico Integrado ao Ensino Médio
Tutorado 1	Técnico Integrado ao Ensino Médio
Tutora 2	Técnico Subsequente ao Ensino médio
Tutorada 2	Técnico Integrado ao Ensino Médio

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Para equilibrar a profundidade da análise e a viabilidade prática, foram considerados aspectos essenciais para a pesquisa a partir dos pressupostos metodológicos. Nesse contexto, ao decidir intencionalmente o tamanho da amostra (Triviños, 1987), julgou-se pertinente aprofundar a compreensão das experiências e perspectivas de mais de uma dupla, primando por uma análise mais rica e contextualizada da dinâmica da tutoria de pares.

Em outras palavras, ao incluir duas duplas, cada uma composta por um estudante que recebe assistência e outro que dá assistência, permitiu que a amostra pudesse refletir as particularidades do fenômeno estudado (Triviños, 1987). Obteve-se, portanto, uma diversidade relevante no contexto do programa, alinhada adequadamente com os objetivos da pesquisa.

Por último, foram levados em consideração o perfil dos estudantes, especialmente, suas características e necessidades específicas, bem como a potencial relevância de suas contribuições para os objetivos da pesquisa. Critérios de viabilidade também foram considerados, como a disponibilidade dos participantes para colaborar com o estudo (Triviños, 1987). O apoio do Napne foi fundamental em todo processo, contribuindo para a identificação, indicação e envolvimento dos estudantes.

4.4.2 Servidores integrantes da Comissão Local de Tutoria do *Campus* Recife e do Grupo de Trabalho para elaboração do Programa de Tutoria de Pares

Para a seleção de servidores como participantes da pesquisa, foi previamente

observada a Portaria CREC/IFPE nº 69, de 24 de fevereiro de 2023, que designou a Comissão Local de Tutoria de Pares do *Campus* Recife (IFPE, 2023c).

É importante destacar que as Comissões Locais de Tutoria são responsáveis pelo planejamento, execução e acompanhamento do Programa de Tutoria de Pares no âmbito dos *campi* e, em linhas gerais, devem contar com representantes do Napne, coordenadores de cursos, equipe multiprofissional e docentes (IFPE, 2022b).

Nesse contexto, compreendeu-se que os agentes necessários para a condução do programa deveriam ser considerados potenciais participantes da pesquisa, uma vez que a diversidade de perfis e experiências oferecia um universo rico para a compreensão do fenômeno, podendo trazer contribuições relevantes para este trabalho.

Paralelo a isso, ao constatar que o Programa Tutoria de Pares não contava com a Comissão de Tutoria Sistêmica (IFPE, 2022b) por falta de designação pela gestão do IFPE, considerou-se, como alternativa, a participação de servidores que integraram o Grupo de Trabalho (GT) designado pela Portaria IFPE nº 274, de 5 de abril de 2021 (IFPE, 2021).

Vale salientar que o referido GT foi criado com o objetivo de elaborar o Programa de Tutoria de Pares e o Regulamento de Adaptação Curricular (IFPE, 2021). Diante desse cenário, avaliou-se que os membros do referido GT possuíam expertise suficiente para proporcionar uma compreensão das necessidades, desafios e oportunidades relacionados à implementação da Tutoria de Pares no IFPE.

A seleção dos participantes foi conduzida com base em critérios intencionais para o esclarecimento do fenômeno em estudo. Conforme Triviños (1987), em pesquisas qualitativas, é possível realizar a seleção com base na priorização de sujeitos que possam oferecer perspectivas relevantes para a compreensão do tema investigado.

Nesse sentido, foram considerados fatores como a relevância dos participantes para os objetivos da pesquisa, a facilidade de acesso e a disponibilidade de tempo para a realização das entrevistas (Triviños, 1987).

Dessa forma, optou-se pela escolha de 02 sujeitos, sendo 01 servidor integrante da Comissão Local de Tutoria, instância envolvida no planejamento, execução e avaliação do Programa de Tutoria de Pares no *Campus* Recife (IFPE, 2022b), e 01 servidor integrante do GT responsável pela elaboração e regulamentação do programa no IFPE (IFPE, 2021). A seguir, apresenta-se o Quadro 6 com a caracterização dos servidores participantes:

Quadro 6 - Caracterização dos servidores participantes

Identificação	Tempo no IFPE	Origem
Servidora 1	14 anos	Grupo de Trabalho (GT)
Servidora 2	12 anos	Comissão Local de Tutoria

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Por último, a decisão de incluir participantes de diferentes instâncias ou funções teve como objetivo enriquecer a pesquisa com perspectivas complementares relacionadas à compreensão da Tutoria de Pares no IFPE, dentro de uma dinâmica institucional, envolvendo a trajetória do referido Programa desde sua incubação.

4.5 PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Previamente aos trabalhos de campo, foram necessários dois movimentos. Primeiramente, os instrumentos de pesquisa, como os roteiros de entrevista e o questionário, foram discutidos com um experiente profissional de Psicologia do IFPE. O objetivo era avaliar a qualidade dos instrumentos e promover eventuais refinamentos para assegurar que fossem acessíveis e que todos os participantes compreendessem de forma clara e precisa as questões propostas, além do cuidado com a segurança emocional dos mesmos. Em seguida, foram feitos os ajustes sugeridos, sem alterações significativas na estrutura dos instrumentos.

O segundo movimento consistiu na articulação com o Napne, a fim de obter informações sobre os participantes do Edital do Programa Tutoria de Pares 2023.1. Nesse processo, foram sugeridos nomes de alguns participantes, incluindo estudantes e servidores (Gil, 2008). A seleção considerou critérios como a relevância e a potencial contribuição para os objetivos da pesquisa, a facilidade de acesso, a disponibilidade de tempo e as características específicas dos sujeitos. Aspectos práticos, como a disposição e a viabilidade de participação, também foram levados em conta (Triviños, 1987; Gil, 2008).

Após a definição dos nomes, iniciou-se, com o apoio do Napne, a busca pelos contatos dos estudantes selecionados. No caso das servidoras do IFPE, foi conduzida uma sondagem direta para verificar o interesse em participar da pesquisa e, simultaneamente, sugerir possíveis datas para a realização das atividades.

De posse dos contatos, nos dias 11/09/2024 e 16/09/2024, foi formalizado, por meio de um aplicativo de mensagens, o convite a cada estudante tutora. Na mensagem, foram brevemente apresentados os objetivos da pesquisa, juntamente com uma apresentação resumida sobre o pesquisador. Além disso, foi solicitado o agendamento das entrevistas, que

ficaram marcadas para os dias 13/09/2024 e 20/09/2024, nas dependências do IFPE. No entanto, a entrevista prevista para o dia 20/09/2024 precisou ser remarcada a pedido da participante (Tutora 1), devido a questões de indisponibilidade na data, sendo reagendada para o dia 27/09/2024. Com as servidoras, as entrevistas foram agendadas para os dias 16/09/2024 (Servidora 1) e 18/09/2024 (Servidora 2), também nas dependências do IFPE. Ressalta-se que todas as entrevistas ocorreram de forma individualizada.

Nas datas previstas, as entrevistas foram conduzidas conforme o planejado. Antes de cada início, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado para leitura, acompanhado de uma explicação detalhada sobre a pesquisa. Após a leitura, foi realizada a coleta da assinatura do participante. Além disso, solicitou-se autorização para a gravação da entrevista, que foi devidamente concedida.

As entrevistas com as estudantes tutoras (Tutora 1 e Tutora 2) tiveram duração aproximada de 47 e 34 minutos, respectivamente, enquanto as entrevistas com as servidoras (Servidora 1 e Servidora 2) duraram cerca de 32 e 46 minutos, respectivamente. A gravação ocorreu por meio de um aplicativo de *smartphone*. Ao término de cada entrevista, os participantes foram comunicados sobre o encerramento da gravação e brevemente consultados sobre eventuais dificuldades, tendo sinalizado que não houve. No caso das tutoras, elas também foram consultadas sobre a melhor abordagem para aplicar o questionário aos seus respectivos tutorados.

Ato contínuo, as gravações das entrevistas foram salvas em arquivo no computador pessoal, garantindo a segurança e a confidencialidade dos dados coletados, e, posteriormente, foram transcritas para que, finalmente, fossem deflagrados os processos de pré-análise e análise dos dados coletados.

Em relação aos estudantes tutorados (Tutorado 1 e Tutorada 2), o convite para participação foi enviado a ambos, por meio de um aplicativo de mensagens, no dia 23/09/2024. Na mensagem, foram brevemente apresentados os objetivos da pesquisa, juntamente com uma breve apresentação do pesquisador. Além disso, foi solicitado o agendamento para a aplicação do questionário. No entanto, não houve retorno por parte deles. Diante disso, foi feito contato com o Napne para relatar a situação e discutir novas estratégias.

Paralelamente, um dos estudantes tutorados (Tutorado 1) compareceu ao setor sob orientação do Napne. Isso ocorreu porque, ao receber o convite do pesquisador, ele entrou em contato com o Napne para confirmar a informação, que foi validada pelo setor.

Na oportunidade, foram iniciadas as primeiras conversas sobre a pesquisa e os procedimentos necessários para sua realização. As vias do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) foram entregues ao estudante, que ficou responsável por coletar as assinaturas necessárias. O TCLE deveria ser assinado pelos seus pais ou responsáveis, enquanto o TALE requeria a assinatura do próprio estudante.

Após a coleta de ambas as assinaturas, seria dada continuidade ao processo, agendando a aplicação do questionário. O pesquisador se colocou à disposição, assim como o Napne, para esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem surgir ao longo do processo.

Durante esse primeiro encontro, contou-se com o apoio e a colaboração da profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que auxiliou no esclarecimento das minhas orientações e também atuou como mediadora, garantindo uma melhor compreensão das informações apresentadas. Dada à fluidez da dinâmica envolvida, o pesquisador percebeu a importância da profissional de AEE, que se colocou à disposição para colaborar na aplicação do questionário.

Quando o estudante (Tutorado 1) trouxe os termos devidamente assinados, procedeu-se com o agendamento da aplicação do questionário para o dia 03/10/2024. O desafio, neste caso, foi a necessidade de combinar três agendas: a do estudante, a da AEE e a do pesquisador. Em 02/10/2024, conforme acertado com a profissional de AEE, uma cópia do questionário foi disponibilizada, a fim de que o profissional pudesse se apropriar do documento para facilitar o momento da aplicação.

Na data prevista, a aplicação do questionário foi realizada conforme o planejado e teve duração aproximada de 25 minutos. Estiveram presentes o pesquisador, a profissional de AEE e o estudante tutorado. O questionário foi aplicado nas dependências do Napne e cada participante recebeu uma via do documento.

Para tornar o processo mais dinâmico e acessível, optou-se por ler as perguntas em voz alta, complementando-as com explicações adicionais ou reformulações quando necessário, a fim de facilitar a compreensão do estudante. Seguindo as orientações do profissional de AEE, as perguntas foram apresentadas em uma ordem específica: primeiro as questões fechadas e de múltipla escolha, seguidas pelas perguntas abertas. Durante a aplicação, houve momentos de alternância entre leitura e explicações por parte do pesquisador e do profissional de AEE, garantindo que o estudante se sentisse confiante e compreendesse plenamente cada questão.

Foi percebida uma interação marcada por muito afeto e confiança entre o profissional de AEE e o estudante tutorado (Tutorado 1), o que também contribuiu para um ambiente seguro e acolhedor. O estudante não demonstrou nenhum desconforto ou maiores dificuldades

durante a atividade, mostrando-se engajado e compreendendo perfeitamente cada questão proposta. Ao final, colocou-se à disposição para eventuais necessidades.

Para o segundo estudante tutorado (Tutorada 2), além da colaboração do Napne, foi necessário acionar a equipe de Psicologia do IFPE, considerando a boa relação que a estudante (Tutorada 2) mantinha com essa área. Em 30 de setembro de 2024, o apoio psicológico reforçou o convite para a participação na pesquisa por meio de um aplicativo de mensagens, e a estudante respondeu positivamente.

Posteriormente, foi agendado e realizado um encontro prévio, no qual foram explicados os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e a forma de participação. Durante o encontro, foram entregues o TCLE, que deveria ser assinado pelos pais ou responsáveis, e o TALE, destinado à assinatura da estudante. Na ocasião, ficou acordado que a aplicação do questionário ocorreria na terceira semana de outubro, nas dependências do IFPE, com a participação do pesquisador e do apoio psicológico, a fim de proporcionar um ambiente confortável e seguro à participante.

Ao final do primeiro encontro, tanto o pesquisador quanto o apoio psicológico se colocaram à disposição para esclarecer possíveis dúvidas durante o processo. Posteriormente, por meio de mensagem via aplicativo, a estudante informou a sua disponibilidade para participar da pesquisa na quarta semana de outubro, além de informar que os procedimentos documentais não causaram dificuldades e que não surgiram dúvidas por parte dela ou de seu responsável.

No dia 24 de outubro de 2024, foi realizada a aplicação do questionário, com a presença do pesquisador, do apoio psicológico e da estudante (Tutorada 2). Inicialmente, uma breve conversa foi promovida para criar um ambiente amistoso e acolhedor, seguida de uma explicação concisa sobre o questionário. Ao ser questionada sobre sua preferência, a estudante optou por responder sozinha, mas foi informada de que ambos, o pesquisador e o profissional de Psicologia, permaneceriam disponíveis no local para eventuais esclarecimentos.

A aplicação do questionário teve duração aproximada de 15 minutos. Ao final, a estudante (Tutorada 2) comentou que gostou de participar da pesquisa, que responder ao questionário transcorreu de forma tranquila e que as perguntas foram claras. Além disso, colocou-se à disposição para futuras participações.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

De posse dos dados coletados, procedeu-se à etapa de análise, a qual foi conduzida por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016). De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo é definida como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2016, p. 15).

Em complemento, Oliveira *et al*. (2003) explicam que:

> A abordagem de análise de conteúdo tem por finalidade, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o significado desse conteúdo, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem (quem emitiu) e o contexto da mensagem ou os efeitos dessa mensagem (Oliveira *et al*., 2003, p. 3-4).

A escolha da Análise de Conteúdo como técnica de análise deste estudo justifica-se, nas palavras de Oliveira *et al*. (2003), pela sua ampla aplicabilidade e aceitação na comunidade científica, pois permite uma exploração sistemática e aprofundada dos dados coletados, destacando-se, inclusive, como uma importante ferramenta no campo da educação.

Por sua eficácia, é frequentemente utilizada em pesquisas, auxiliando pesquisadores, como mestrandos, doutorandos, professores universitários e participantes de programas de iniciação científica, na interpretação e compreensão dos significados presentes em textos e discursos analisados (Oliveira *et al*., 2003).

Oliveira *et al*. (2023) ressaltam que o procedimento é, antes de tudo, pragmático, devendo ser bem estruturado e transparente. Sua legitimação depende essencialmente das operações implementadas ao longo da pesquisa. Nesse sentido, o pesquisador deve justificar suas escolhas metodológicas e assegurar que os instrumentos utilizados sejam confiáveis e válidos (Oliveira *et al*., 2003).

Por outro lado, "o rigor de execução não implica, porém, rigidez. Ao contrário, a análise de conteúdo permite ao pesquisador escolher entre uma gama de métodos, técnicas e operações, a condição para que estes sejam claramente definidos" (Oliveira *et al*., 2003, p. 6).

Nesse contexto, dentre as diversas técnicas de análise de conteúdo, a Análise Categorial foi escolhida por ser consagrada e amplamente utilizada. Sua eficácia em sistematizar e interpretar dados permite a identificação de padrões e semelhanças no material analisado (Bardin, 2016), o que justifica sua aplicação no presente estudo.

A operacionalização dessa técnica ocorre por meio da fragmentação do texto em unidades menores, identificando temas frequentes nos materiais ou mencionados pelos participantes da pesquisa. Esses temas são organizados em categorias com base em semelhanças temáticas, o que facilita a compreensão e a interpretação dos dados (Bardin, 2016; Valle; Ferreira, 2013).

Além disso, a Análise Categorial se destaca por sua rapidez e eficácia, especialmente quando aplicada a discursos de significados diretos e de estrutura simples (Bardin, 2016), características que se alinham ao material coletado para o estudo.

Por fim, foram seguidas as três principais fases propostas por Bardin (2016), a saber: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2016). As etapas adotadas durante o procedimento foram detalhadas nas seções seguintes.

4.6.1 Pré-análise

Na Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), a pré-análise é a primeira fase do processo e consiste em uma etapa de organização e preparação do material a ser analisado. A pré-análise contemplou as seguintes atividades: leitura flutuante; escolha dos documentos; formulação de hipóteses; e a elaboração de indicadores. Bardin (2016) esclarece que essas atividades, embora não sigam uma ordem cronológica rígida, estão intrinsecamente interligadas. Além disso, a autora destaca que, em geral, a pré-análise possui três missões: escolha dos documentos, formulação de hipóteses e de objetivos e elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final (Bardin, 2016).

Segundo Bardin (2016), a leitura flutuante tem como objetivo estabelecer um primeiro contato com os documentos a serem analisados, favorecendo uma maior compreensão do texto, a captação de impressões e direcionamentos preliminares. Para essa etapa, foram considerados todos os instrumentos de pesquisa aplicados aos participantes, incluindo as entrevistas realizadas com as tutoras e servidoras, além dos questionários respondidos pelos estudantes tutorados.

Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória do material, o que permitiu uma primeira aproximação com o conteúdo. Em seguida, os dados transcritos das entrevistas e dos questionários foram organizados em uma planilha eletrônica, facilitando a sistematização dos dados. As falas dos entrevistados foram segmentadas de modo a possibilitar sua associação

com as questões formuladas e aos objetivos do estudo, acompanhadas de anotações e considerações preliminares do pesquisador.

A leitura flutuante também contribuiu diretamente para a seleção dos documentos, possibilitando a definição do *corpus* de análise. Para isso, foram considerados os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, conforme proposto por Bardin (2016).

Nessa direção metodológica, o critério da exaustividade estabelece que, ao definir o *corpus* da pesquisa, o pesquisador deve identificar todos os elementos que compõem o campo de estudo e selecionar todos os materiais que contenham esses elementos. Isto é, nenhum material relevante pode ser excluído da análise. Sobre essa discussão, Valle e Ferreira (2013, p. 10) esclarecem que "a exaustividade é ir a fundo, selecionar, escolher o máximo de materiais que tenham relação direta com os elementos da pesquisa, oportunizando, assim, uma completude e abrangência maior em relação ao universo de investigação".

Diante da relevância e a pertinência do conteúdo previamente analisado, definiu-se que todos os dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa seriam considerados na análise. Assim, as entrevistas com as tutoras e servidoras, bem como os questionários respondidos pelos estudantes tutorados, foram integralmente incluídos no estudo, atendendo ao critério de exaustividade.

O critério da representatividade se refere à seleção de uma amostra que represente adequadamente o universo inicial, considerando critérios e elementos idênticos ao conjunto original (Bardin, 2016; Valle; Ferreira, 2013). Nesse contexto, a representatividade foi garantida ao contemplar a diversidade de perspectivas e experiências dos participantes (prévia e criteriosamente selecionados como relevantes para o estudo), as quais se refletiram nos instrumentos utilizados para coleta de dados.

Sobre o critério da homogeneidade, Bardin (2016, p. 128) esclarece que "os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios". Dessa forma, a homogeneidade foi contemplada pela consistência nos critérios de seleção, como tema, contexto e tipo de documento, garantindo que todo o material selecionado compartilhasse características comuns relacionadas ao Programa Tutoria de Pares, Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023.

Por fim, o critério da pertinência que, conforme Bardin (2016), orienta que apenas os dados diretamente relacionados ao tema ou objeto de estudo devem ser incluídos na análise. A

pertinência foi contemplada, pois foram selecionados apenas os materiais pertinentes aos objetivos desta pesquisa.

Ainda no escopo da pré-análise, Valle e Ferreira (2013, p. 10) afirmam que, por meio da “leitura flutuante, o pesquisador amplia seu olhar sobre o material, passa a impregnar-se dele à medida que estabelece conexões com as hipóteses, com a projeção teórica e com os objetivos propostos”. Em consonância, Bardin (2016, p. 128) ressalta que “[uma hipótese] trata-se de uma suposição cuja origem é a intuitiva e que permanece suspensa enquanto não for submetida à prova de dados seguros”.

Nesse processo, foram levantadas reflexões e hipóteses iniciais sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento dos estudantes, bem como sobre as estratégias e ações propostas para fomentar esse progresso. Entre as considerações preliminares, destacaram-se a possível relevância da formação de tutores para uma mediação eficaz, o impacto da interação tutor-tutorado no processo de aprendizagem, a adequação das estratégias adotadas pelos tutores às necessidades específicas dos tutorados, o papel do Napne e dos docentes no apoio às atividades de tutoria e a disponibilidade de recursos e infraestrutura para implementação do programa.

Ao final da pré-análise, passou-se para a fase de elaboração de indicadores. Conforme Bardin (2016), nessa etapa, os textos são considerados como manifestações que contêm índices, os quais a análise busca interpretar e sistematizar. O trabalho preparatório consiste na seleção desses índices e na sua organização sistemática em indicadores, que servirão como base para a interpretação dos dados. Como destacam Valle e Ferreira (2013, p. 11), “busca-se identificar quais são os indicadores que mais aparecem nesses materiais, e sua frequência orientará o pesquisador na fase seguinte, que é a exploração do material".

Considerando que as falas dos entrevistados já estavam organizadas e segmentadas em uma planilha eletrônica, de acordo com as questões e os objetivos propostos, o próximo passo consistiu na identificação dos trechos mais relevantes. Para tanto, foram utilizados marcadores, ou seja, frases e ideias principais que representavam os significados recorrentes nas falas dos participantes. Quando uma fala apresentava mais de uma ideia principal, procedeu-se a uma nova segmentação, isolando cada conceito em trechos menores para facilitar a identificação e a organização dos dados. Cabe destacar que o mesmo procedimento foi adotado com os dados oriundos dos questionários, especialmente, no que diz respeito às questões abertas. Por fim, após as operações envolvidas na pré-análise, seguiu-se para a fase da exploração do material.

4.6.2 Exploração do material

A fase de exploração do material foi conduzida com o propósito de organizar e sistematizar as informações coletadas de maneira clara e alinhada aos objetivos da pesquisa, processo que teve sua base estabelecida durante a pré-análise.

A exploração do material se refere ao processo de organizar e sistematizar os dados coletados, visando facilitar sua interpretação. Envolve o estudo aprofundado do material e a realização de operações de codificação, decomposição ou enumeração (Bardin, 2016).

Silva e Fossá (2015) complementam que a exploração do material consiste na construção das operações de codificação, as quais envolvem a segmentação dos textos em unidades de registro, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas.

Nesse processo, as unidades de registro correspondem aos segmentos de conteúdo que carregam um significado específico, sendo consideradas a base para a análise. Podem ser um fragmento do texto, como uma palavra, um conjunto de palavras, uma frase, um parágrafo ou mesmo temas, que serão posteriormente categorizados (Bardin, 2016; Oliveira *et al*., 2003).

Em situações onde o significado de uma palavra, frase ou expressão não é claro, é necessário recorrer a um contexto mais amplo, superior à unidade de registro, que ajuda a desfazer ambiguidades e a restabelecer o sentido correto dos itens analisados. Nesse caso, a unidade de contexto é essencial para compreender o sentido verdadeiro dos elementos codificados (unidades de registro) quando há ambiguidade na referência (Bardin, 2016).

Por sua vez, as categorias consistem em grupos ou classes que reúnem elementos semelhantes sob um título genérico, formados após o processo de categorização. Esses elementos correspondem às unidades de registro, ou seja, segmentos de conteúdo extraídos do material analisado. A construção desses grupos ou classes se baseia na significação dos elementos, na lógica do senso comum e na orientação teórica do pesquisador (Bardin, 2016; Oliveira *et al*., 2003).

Vale salientar que a construção das categorias deve observar critérios de qualidade para garantir a confiabilidade dos resultados. Para tanto, é necessário considerar os seguintes princípios: a Exclusão Mútua, de modo que uma unidade de registro não possa pertencer a mais de uma categoria; a Homogeneidade, ao agrupar elementos com características comuns na mesma categoria; a Pertinência, garantindo que as categorias estejam adaptadas ao material analisado e alinhadas ao quadro teórico definido para o estudo; a Objetividade e Fidelidade, assegurando que as categorias decorram de análises consistentes e confiáveis, observando os

mesmos critérios, independentemente de quantas vezes o material for analisado e a Produtividade, para que as categorias forneçam resultados relevantes para a análise (Bardin, 2016; Oliveira *et al*., 2003; Silva; Fossá, 2015).

Ao considerar a Análise Categorial como a técnica de análise de conteúdo escolhida para este estudo, o recorte das unidades de registro foi realizado com base em critérios semânticos ou temáticos, com o objetivo de "[...] descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação [...]" (Bardin, 2016, p. 135). Nesse sentido, Bardin (2016) explica que,

> Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis [...]. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais reguladas [...]. O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes e valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas [...] podem ser, e frequentemente são, analisadas tendo o tema por base (Bardin, 2016, p. 135).

Além disso, o processo de análise, por meio da técnica de Análise Categorial, permitiu a criação de inferências a partir da codificação do conteúdo e do agrupamento de elementos semelhantes (códigos, palavras-chave ou ideias principais), culminando na formação de categorias (Valle; Ferreira, 2013).

O processo teve início com o recorte das falas dos entrevistados e das respostas dos questionários em unidades de registro, que corresponderam a segmentos menores do texto, cada um apresentando significados específicos. Paralelo a isso, foram consideradas as unidades de contexto, compreendendo os detalhes das falas dos participantes, as quais foram utilizadas para garantir a compreensão adequada do sentido das unidades de registro, especialmente em casos de ambiguidade ou necessidade de maior clareza.

A partir desses recortes, foram identificados termos e expressões centrais (palavras-chave ou ideias principais) que se destacavam no material. Para tanto, foram analisadas a sua relação com os objetivos da pesquisa, verificando a sua relevância e conexão com as questões investigadas. Nesse caso, as palavras-chave serviram como referência para compreender os temas levantados pelos participantes, garantindo que os aspectos essenciais fossem priorizados e organizados, orientando o processo de codificação, contagem ou enumeração e categorização.

Posteriormente, os dados foram organizados em categorias preliminares, agrupando ideias ou conceitos semelhantes. Após essa categorização inicial, os grupos foram refinados e

transformados nas categorias finais para viabilizar o processo de tratamento dos resultados e as interpretações (Apêndice M).

4.6.3 Tratamentos dos resultados, a inferência e a interpretação

Nesta fase, buscou-se interpretar tanto os conteúdos manifestos (o que é explicitamente dito ou mostrado) quanto os conteúdos latentes (o que está implícito, subentendido ou escondido). Para tanto, após a organização e categorização do material coletado, o pesquisador adotou uma perspectiva crítica e reflexiva com o objetivo de compreender os significados presentes no material tratado nas etapas anteriores (Bardin, 2016; Silva; Fossá, 2015; Sousa; Santos, 2020).

Conforme Bardin (2016, p. 45), a inferência é uma “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras". Nesse sentido, a inferência e a interpretação dos dados ganham consistência quando respaldadas no referencial teórico (Silva; Fossá, 2015).

Assim, essa etapa possibilitou encontrar as respostas para o questionamento da pesquisa, por meio da análise detalhada das respostas dos participantes, coletadas nas entrevistas e nos questionários. Além disso, as referências teóricas relevantes foram devidamente contempladas, fortalecendo a fundamentação do estudo e conferindo maior significado e profundidade à análise e à interpretação dos dados.

Nesse sentido, como o processo de análise envolveu a enumeração e sistematização das características dos elementos estudados, organizando-os em categorias, foi produzido um texto síntese para cada categoria, resumindo e expressando os significados presentes (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021).

Por fim, com base nesse levantamento, foi possível estabelecer as categorias finais, que estiveram diretamente correlacionadas com os objetivos desta pesquisa visando favorecer a compreensão do fenômeno estudado. Na próxima seção, os resultados foram tratados e discutidos em detalhes, considerando o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, foram apresentados e discutidos os resultados obtidos a partir das coletas de dados realizadas, de modo que os achados da pesquisa foram analisados à luz do referencial teórico que fundamentou esta pesquisa. A análise concentrou-se em três categorias principais: Interações, mediações e desenvolvimento na Tutoria de Pares; Condições de ingresso, acolhimento e acompanhamento e Inclusão pedagógica e social na Tutoria de Pares. As categorias decorreram do processo de análise, permitindo uma interpretação aprofundada dos registros coletados.

No Quadro 7, demonstra-se como essas categorias se formularam a partir das frequências em que foram mencionadas ao longo da pesquisa de campo:

Quadro 7 - Categorias temáticas

Categorias	Descrição	Frequência simples
Interações, Mediações e Desenvolvimento na Tutoria de Pares	De modo geral, contempla a dinâmica das interações e mediações na Tutoria de Pares alinhadas à Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Aborda a relação tutor-tutorado, marcada por interações que promovem confiança e apoio mútuo, destacando o papel do tutor como mediador no processo de aprendizagem e inclusão. Inclui o planejamento e a definição de estratégias e ações para as atividades de tutoria, adaptadas às necessidades individuais dos tutorados. Também enfatiza a implementação dessas estratégias e ações nas atividades de tutoria, utilizando recursos variados para promover a internalização de conhecimentos e habilidades. Por fim, engloba o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, evidenciando os avanços alcançados por meio da mediação e das interações na Tutoria de Pares.	117
Condições de Ingresso, Acolhimento e Acompanhamento	De modo geral, reflete a organização e a gestão do programa. Envolve questões relacionadas ao envolvimento institucional na Tutoria de Pares. Aborda o processo de ingresso, incluindo a seleção de tutores e tutorados, bem como o processo de formação dos tutores. Destaca o papel dos agentes designados para o programa, responsáveis pelo suporte às atividades. Inclui também o processo de acompanhamento das atividades para garantir o funcionamento do programa. Por fim, trata de questões relacionadas aos recursos e infraestrutura necessários para a execução das atividades de tutoria.	65
Inclusão Pedagógica e Social na Tutoria de Pares	Reflete a promoção da inclusão no âmbito da Tutoria de Pares, tanto no aspecto pedagógico quanto social. Destaca valores como solidariedade, empatia e colaboração, que fortalecem a relação entre tutor e tutorado, evidenciando a importância da tutoria como uma prática transformadora e inclusiva.	18

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Nas seções seguintes, foram delineadas as discussões sobre as temáticas constantes no Quadro 7.

5.1 INTERAÇÕES, MEDIAÇÕES E DESENVOLVIMENTO NA TUTORIA DE PARES

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007) destaca que o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio da interação social, que envolve a mediação, em que os signos e instrumentos culturais atuam como ferramentas que facilitam a internalização de conhecimentos.

Na Tutoria de Pares, o tutor assume o papel de mediador social (Barra, 2014), utilizando estratégias que possam promover a autonomia e a compreensão do tutorado. Como evidenciado nas falas dos participantes, o tutor não apenas auxilia nas tarefas acadêmicas, mas também estimula o tutorado a desenvolver habilidades de pensamento, autoconfiança e autonomia. Por exemplo, a Tutora 1 mencionou que "a gente queria impulsionar eles a escreverem, a fazer as provas, a entender sozinho porque mais na frente eles podem não ter esse apoio" (Tutora 1).

Compreende-se, dessa forma, a preocupação do tutor em promover autonomia do tutorado, alinhando-se, ao mesmo tempo, à ideia de que a mediação deve ser gradualmente reduzida para que o indivíduo internalize as habilidades necessárias para agir de forma independente (Vygotsky, 2007).

Outro aspecto relevante evidenciado nos relatos dos participantes foi a construção de vínculos afetivos entre tutor e tutorado, como destacado pela Tutora 1, Tutora 2 e Servidora 2, nestas palavras:

> Essa conversa de amigo com tutor e tutorado. Porque acaba vivendo tanto junto que a gente torna uma amizade. Por isso, que geralmente eles não gostam de trocar o tutor do tutorado pra eles poderem se acostumar com a pessoa e criar confiança (Tutora 1).
>
> Realmente, é um vínculo de amizade temporária, vamos dizer assim... Mas é um vínculo de amizade... Quando você vê que aquela pessoa está triste, você chega com o seu jeitinho, conversa, "o que está acontecendo, onde é que a gente pode trabalhar…" (Tutora 2).
>
> Então, quando a gente passa a ter esse contato em dupla, a gente passa a entender a pessoa, passa a fazer parte da vida da pessoa, é como um vínculo de amizade... E, muitas vezes, aquela pessoa lá que se acha tão problemática, tão muito mal interpretada, muito mal aceita na sociedade, passa a ter o tutor como seu melhor aliado, seu melhor amigo (Tutora 2).
>
> ...Que vínculos de amizade podem construir coisas boas… (Tutora 2).

> A gente viu relatos maravilhosos, assim, de pessoas que viraram amigos. Que não se conheciam, duplas. E que passaram a se conhecer e participar até da vida pessoal (Servidora 2).

A relação de amizade e confiança presentes na interação facilita a mediação, pois o tutorado se sente mais à vontade para expressar suas dúvidas e dificuldades, enquanto o tutor pode atuar de forma mais assertiva. Considerando que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo (Vygotsky, 2007), os vínculos afetivos estabelecidos na Tutoria de Pares favorecem a potencialização dessas interações. No entanto, Marins (2019), em seu estudo, apontou a necessidade de desenvolver estratégias que visem reduzir, de forma gradual, a dependência dos tutorados em relação à intervenção dos tutores.

A interação entre tutor e tutorado também pode apresentar desafios, os quais, se não forem adequadamente resolvidos, podem prejudicar tanto o desenvolvimento das ações de tutoria quanto o progresso do tutorado. Nesse contexto, a Tutora 1 destacou a dificuldade inicial em relação à compreensão, por parte do tutorado, do papel de cada um na relação, afirmando que:

> A dificuldade é a questão da interação entre tutor e tutorado porque, às vezes, eles não entendem muito bem o que a gente está fazendo aqui. Acham que a gente está ali para fazer as coisas deles. [...] no início o [nome do Tutorado 1] achava que eu estava lá para fazer a prova por ele. Para escrever o resumo dele... Então, essa é a dificuldade do entendimento do papel do tutorado, do tutor, naquela dupla (Tutora 1).

Também apontando desafios, a Tutora 2 destacou que o primeiro contato pode ser um momento de dificuldade:

> A primeira dificuldade é o primeiro contato, porque você vai com a expectativa, às vezes você recebe algo diferente e você se pergunta como eu devo proceder, né? Porque, assim, um novo, por mais que a gente tenha treinamento, tudo o que vale é a prática, não é verdade? (Tutora 2).

> Como eu disse a você, o primeiro contato. Sempre vou bater nessa tecla, porque eu acho que o primeiro contato é o que é fundamental para tudo... Se você não tiver aquele primeiro contato legal, investir para frente, pode ser que traga consequências piores... mas se você vê que aquilo ali já travou, que não bate, às vezes, ocorre. É difícil, mas ocorre (Tutora 2).

A fala da Tutora 2 dialoga com a observação da Servidora 2, que destacou a importância da compatibilidade entre tutor e tutorado como um fator muito relevante para o êxito da relação:

> Um outro desafio que eu acho que é... essa química, esse *match* mesmo da dupla [compatibilidade]... Pronto, você usou a palavra mais adequada. A compatibilidade, a adequação desses dois sujeitos que vão trabalhar um semestre todinho juntos (Servidora 2).

Sobre essa discussão, além da interação social, previamente destacada como fundamental para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (2007) introduz

o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como o espaço entre o que o aprendiz é capaz de fazer sozinho e o que ele pode realizar com o suporte de um mediador mais experiente. Nesse sentido, a função do tutor é mediar esse desenvolvimento, ajudando o tutorado a superar desafios e a avançar em direção à autonomia.

Para superar esses desafios, foram adotadas medidas para fortalecer a relação tutor-tutorado. Entre essas medidas, destaca-se o processo de seleção dos tutores, conduzido por profissionais especializados, visando garantir a qualidade das interações e a adequação dos tutores ao perfil necessário para atuar no programa. Nesse contexto, a Servidora 2 destacou que:

> ... o momento da seleção foi muito feliz. Porque eu acho que [Nome da Psicóloga] conduziu as entrevistas de uma forma muito minuciosa. Muito bem feita. Antes da entrevista, ela [a Psicóloga] fez uma formação pra gente que ia participar da entrevista. Pra dizer qual era a finalidade daquele momento. E aí, colocar bem claro qual é a essência do programa porque o programa Tutoria de Pares, diferente de outros programas, monitoria, por exemplo, não é um programa meritocrata. Se fosse assim, você precisava só analisar o histórico e quem tem nota maior entra, mas não é. [...] a entrevista é pra saber… [o perfil do estudante para exercer a tutoria] (Servidora 2).

> ... Tem a ver com empatia, tem a ver com disponibilidade, de ouvir o outro, de aprender com o outro. Não é uma coisa de o tutor vai ensinar ao tutorado. Não. O tutorado também ensina muito ao tutor. É uma troca mesmo. É uma partilha. Então, a gente, na entrevista, a gente via aquele perfil daquele estudante que não tinha entendido e aqueles outros que você via que já estava nessa linha de atuação (Servidora 2).

> … Então, acho que a entrevista minimizou [...] o problema, mas eu acho que ele permanece. E aí a gente só realmente só tem condições de avaliar quando passa um tempo que a gente vê que não está dando certo, naqueles casos, que não foram muitos, mas é um desafio de fazer, de você juntar as duplas que realmente vai funcionar (Servidora 2).

Diante disso, identifica-se que o processo seletivo valoriza, em especial, atributos como empatia, disponibilidade e a capacidade de estabelecer uma troca, em que tanto o tutor quanto o tutorado buscam se ajustar reciprocamente para construir uma relação que envolve colaboração, que é a essência do Programa Tutoria de Pares (IFPE, 2022b).

Tanto a Tutora 1 quanto a Tutora 2 compartilharam suas experiências com o processo seletivo, reforçando as observações da Servidora 2 e evidenciando a seriedade aplicada nessa etapa. Enquanto a Tutora 1 detalhou as diferentes etapas do processo, a Tutora 2 descreveu sua vivência durante a seleção, nestas palavras:

> Bom, o ingresso na tutoria, né? São duas fases. É uma fase de análise do currículo, né? Daqui de dentro, das notas, do coeficiente de rendimento e tal... E passada essa primeira fase de análise, aí eles passam, algumas pessoas, e essas pessoas que passaram, passam por entrevista... E aí, na entrevista, são analisadas outras coisas, né? Tem a psicóloga, para entender como é que a gente, a nossa cabecinha funciona (Tutora 1).

> ... Fiz a minha inscrição, depois fiz toda a participação de todo o processo seletivo, né? Onde eu fui contemplada, através de todos os testes e a entrevista também. E a entrevista realmente causa um pouco de medo, porque você fica diante de três a quatro pessoas, onde são psicólogas, professoras, pedagogas e tal. Então, eu me saí bem e fiquei (Tutora 2).

Outra medida percebida para fortalecer a relação tutor-tutorado corresponde ao processo de formação dos tutores, sendo, inclusive, uma das exigências para participação no programa (IFPE, 2022b). A formação tem como objetivo preparar os tutores para lidar com as demandas dos tutorados (Rosa, 2019), conforme destacado nas falas da Tutora 1 e Tutora 2:

> …a gente precisa dessa formação para saber como direcionar, como trabalhar com eles, quais são as necessidades que eles têm, a demanda que eles precisam... Então, essa formação é muito importante para que a gente entenda como a gente deve agir com eles, né?... E contribuiu muito na minha atuação como tutor, porque, no início, eu não tinha muita ideia, né? De como agir com uma pessoa com TEA... "Como é que ele age? Meu Deus, e agora o que é que eu vou fazer com ele?"... A formação, ela ajuda muito nessa questão ali. Eles estão lá explicando. "Olha, vocês podem fazer isso, isso e isso. Vocês não podem responder uma prova por eles... Então, isso dá um norte, né? Para a gente que é tutor, para a gente poder ajudar eles direitinho (Tutora 1).
>
> Existiram palestras falando sobre a questão da... Porque a tutoria é para TEA, deficiência auditiva e visual... Veio até uma pessoa da UPE aqui para fazer palestra sobre o TEA. Foi muito bom (Tutora 1).
>
> …não sabia o que iria aprender, mas realmente é coisa muito válida, porque é o primeiro contato que você tem com esse mundo na realidade, entendeu? Então, a gente às vezes tem pessoas conhecidas, tem pessoas que ... da mesma sala, que têm esses problemas de deficiências ocultas, mas a gente não tem essa habilidade que a gente passa a ter através do treinamento dos formadores, né? Então, achei muito importante e sempre que tem eu participo, sabe?... (Tutora 2).
>
> Foi mais geral, o treinamento é mais geral, só que assim, a gente normalmente tem um contato com a psicóloga, né? E com um professor responsável que já tem uma certa habilidade com esse tipo de deficiência, então, ela normalmente chama a gente e dá um exemplo geral de como a gente deve atuar, de como a gente não deve proceder, sabe? O que falar, o que não falar, até uma coisa até interessante que é a questão do toque, né? Do toque, porque tem pessoas que [isso] é uma coisa natural do brasileiro é conversar tocando, mas aí eu percebi que através dessa conversação de aprendizagem, eu vi que, às vezes, não se faz necessário porque incomoda, entendeu? (Tutora 2).

Desse modo, compreende-se que a formação dos tutores é uma medida necessária para transmitir as principais orientações, contribuir para a redução da insegurança inicial nas atividades de tutoria e promover uma interação mais consistente entre tutor e tutorado. Essa prática está alinhada às ideias de Fernandes e Costa (2015), Aranha *et al*. (2020), Melo (2021) e Rosa (2019), que destacam a importância de dedicar maior atenção à formação desses estudantes, além da necessidade de incluir conhecimentos gerais e específicos sobre pessoas com deficiências e práticas de inclusão, de modo a oferecer acompanhamentos mais efetivos e inclusivos aos tutorados com TEA e outras deficiências.

Vygotsky (2007) afirma que o aprendizado ocorre na ZDP, em que o indivíduo é capaz de realizar tarefas com a ajuda de um mediador mais experiente. Nesse contexto, as falas das tutoras ilustram como os tutores ajustaram as suas estratégias para atender às necessidades específicas dos tutorados com TEA na Tutoria de Pares:

> Esse plano é baseado na demanda do aluno, né? Então, “ah, o aluno tem dificuldade em história e matemática”. Então a gente vai fazer um plano mais intenso pra história e matemática. Pra suprir essa necessidade dele... Mas o principal mesmo são as dificuldades (Tutora 1).

> O TEA tem vários aspectos... E aí pra [Nome do tutorado] era muito difícil estar na frente de uma sala cheia de gente olhando pra ele. Prestando atenção nele. Já [Nome do tutorado atual], que é o meu tutorado atual, ele fala com todo mundo. Ele apresenta super bem. Ele gosta de todo mundo olhando pra ele. [...] Então …, é de pessoa pra pessoa... De nível de suporte pra nível de suporte. Então, [nome do tutorado e nome do tutorado atual] estão no mesmo nível de suporte. Nível de suporte 1. Sendo que os dois têm demandas diferentes... "Muita gente fala assim. “Ah, é tudo autismo. Tudo autista. É tudo igual”. Não é. Cada um tem seu nível... "São estratégias diferentes pra cada pessoa. Então vai da dificuldade deles". Isso [O plano dele acaba sendo individualizado] (Tutora 1).

> Com o meu professor orientador, semanalmente, a gente cria um plano de ação da semana, onde a gente engloba a questão do que vai trabalhar no decorrer dessa semana... Então, assim, a gente trabalha em cima da necessidade que aparece no decorrer do período e vai se ajustando (Tutora 2).

> Semanalmente. De acordo com a necessidade do tutorando. Foi, foi [o plano foi elaborado e executado...] (Tutora 2).

Na sequência, os relatos das servidoras apontam para a mesma direção das tutoras, reforçando a importância da individualização e da mediação personalizada no processo de aprendizagem. Ambas destacam que as estratégias devem ser adaptadas às necessidades específicas de cada tutorado, considerando suas particularidades e estilos de aprendizagem, o que está alinhado com a ideia de Vygotsky (2007) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), nestas palavras:

> Um estudante que tem TEA vai precisar de mediações que são diferentes de um estudante que é deficiente visual. Não dá pra você trabalhar com padrão. Pegar todos os tutores e dizer, “ó, vocês vão fazer isso e isso”. Não dá... Tem que ser uma coisa muito individualizada, muito específica. E aí sempre ficava um docente, a pedagoga e a dupla de estudante e tutor e tutorado pra fazer esse plano. Tem que ser junto com eles porque exatamente o tutorado é que sabe quais são as demandas dele. E o tutor tá ali também pra participar (Servidora 2).

> Ele vai dizer, eu quero um tutor para sala de aula, eu quero um tutor para me acompanhar nas demandas... O tutor, ele vai criar um programa de atividade, né? A partir do que o tutorado vai necessitar. E ele é quem diz isso… (Servidora 1).

> ...depois ele é convidado para elaborar junto com o tutor e a equipe do Napne o seu plano de atividade. A participar do plano de atividade do tutor. Ele participa junto com o tutor e com os membros do Napne da criação do plano de atividade que o tutor vai desenvolver junto com ele… (Servidora 1).

A propósito, uma das participantes, a Servidora 2, enfatiza a relação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) com o planejamento das atividades de tutoria, além de sinalizar que o planejamento pode minimizar problemas, nestas palavras:

> E como é que pode atuar pra atingir o nível de desenvolvimento proximal. O que é que aquele estudante consegue fazer sozinho na sua zona de desenvolvimento real e o que é que ele vai precisar de um suporte, né? De um apoio. Que é aí que entra o tutor, né? Então, se você não tem esse momento, né? De planejar, de pensar junto, de dizer, "ó, eu tenho esse perfil, eu gosto dessas coisas, dessas coisas que eu acho que eu aprendo melhor dessa forma" (Servidora 2).

> Eu acho que garantir, como eu já falei, o planejamento também inicial, eu acho que minimiza vários problemas no decorrer do programa (Servidora 2).

Alinhado aos conceitos de interação social e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a Servidora 2, ao mesmo tempo, reitera a importância da definição e do uso adequado de mediações, considerando os diferentes perfis e estilos de aprendizagem dos estudantes, ao afirmar que:

> Tem estudante que é muito auditivo, tem estudante que é muito, né? Visual, tem que escrever pra aprender, né? Tem estudante... Cada um tem um perfil, tem um estilo de aprendizagem. Se você não conhece, fica difícil de você utilizar as estratégias de mediação adequadas, né? (Servidora 2).

Percebe-se que essa perspectiva está alinhada com a ideia de que a aprendizagem, na relação com a interação social e a ZPD, ocorre, inclusive, por meio da mediação semiótica (Vygotsky, 2007). Em termos gerais, a mediação é um conceito que descreve o processo no qual um elemento intermediário atua para facilitar ou modificar uma relação entre dois ou mais elementos. Originalmente direta, essa relação passa a ser mediada pelo elemento intermediário, que atua como um facilitador ou transformador da relação (Vygotsky, 2007; Oliveira, 2005).

Nesse contexto, identificou-se que diversas estratégias, ações e instrumentos mediadores foram implementados na Tutoria de Pares com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos tutorados.

Entre essas práticas, destacam-se a flexibilização durante a realização de provas e atividades, o apoio do tutor e do professor nas atividades e a explicação personalizada, considerando as necessidades individuais dos estudantes. Além disso, a flexibilização durante as apresentações, o uso de exemplos práticos, filmes educativos, recursos visuais e jogos educativos foram utilizados para facilitar a compreensão dos conteúdos. Alguns relatos da Tutora 1 ilustram essa passagem:

> A gente não dá o suporte de responder atividade, de fazer prova. Mas a gente dá aquele suporte de, "ó, tal pergunta quer dizer isso, isso e isso"... "Porque às vezes as perguntas são complexas... eles estão precisando desse suporte, dessa leitura, dessa explicação, de um exemplo... "Aí a gente pega o exemplo da questão e transforma

> no exemplo real... 'Você tem tantas laranjas, você dividiu a laranja e aí você ficou com quantas? tudo isso é você se adequar à necessidade deles… (Tutora 1).

> Eu passava videoaula, ..., um joguinho... tem um aplicativo que é *Kahoot*... [...] E esse *Kahoot*, ele faz as perguntas, você tem um tempo para poder dizer a resposta certa... Então, era uma coisa que estimulava muito o [Nome do tutorado]...Ele gostava muito de tela, gostava muito de jogar. Então, tudo que era em tela era mais fácil. Então, vídeo era mais tranquilo para ele assistir... Então, videoaula, no caso, joguinho, exercício, exercícios de tal assunto… (Tutora 1).

> Eu tendia a falar com o professor. O professor, "olha, ele vai apresentar para o senhor. No dia da apresentação do grupo dele, ele vai estar lá, mas ele não vai conseguir falar. Então, ele fala só com o senhor. O pessoal sai e ele fica", sabe? "Ele mostra a parte dele, fala a parte dele"... E aí, ele preferia falar sempre no particular com o professor (Tutora 1).

Outras estratégias incluíram o fomento das ideias do tutorado, a utilização de linhas do tempo para visualização de conceitos, a realização de pesquisas e exercícios e a elaboração de resumos e anotações com explicações simplificadas. A revisão de conteúdos, o uso de slides e leituras e o trabalho em grupo também foram mencionados como práticas adotadas. Para exemplificar, apresentam-se os relatos da Tutora 1 e Tutora 2:

> … deixo sempre o tutorado estar lá dando a sua visão geral para não passar a minha ideia para a pessoa porque eu acho que você pode ajudá-la a fomentar a ideia dela (Tutora 2).

> A gente também busca muito através dos slides que o professor disponibiliza, as leituras dele, os livros... a gente faz a parte de todo o aprendizado em cima do que realmente o professor busca do aluno (Tutora 2).

> … ele tinha muita dificuldade de história..., às vezes, eu desenhava uma linha cronológica, dava a ele com todos os fatos que aconteceram naquela aula que o professor deu (Tutora 1).

> ... eu acompanhava o [Nome do tutorado] na sala de aula, minha estratégia era, enquanto o professor explicava, eu ia transformando aquela explicação numa coisa mais entendível. Eu ia transformando aquela explicação numa coisa mais entendível... resumir, ele disse isso, disse isso, o que leva ao quê? (Tutora 1).

> ... dentro de sala, eu não podia mostrar uma videoaula ... a minha estratégia era, eu tinha um caderninho, e aí o professor explicava, eu escrevia os pontos principais da explicação. Depois eu falava, "olha, vamos resumir… (Tutora 1).

Além disso, recursos tecnológicos, como vídeos educativos, videoaulas, estudos dirigidos e vídeos *online*, foram utilizados na tutoria. O *WhatsApp* também foi empregado como ferramenta de comunicação para facilitar a interação e o acompanhamento das atividades. Alguns relatos da Tutora 2 descrevem como isso aconteceu:

> E assim, com relação a vídeos educativos, a gente também usou bastante, que inclusive até o professor disponibilizou alguns para eu procurar, para eu trabalhar com ela... A gente usou muito esses vídeos, que realmente é um facilitador, é muito facilitador… (Tutora 2).

> Bem, na tutoria, a gente trabalhou muito em cima do que o professor solicitava... a gente trabalhou muito em cima de vídeos, estudos dirigidos, porque com a [Nome da

> tutorada] a gente trabalhava muito textos, para fazer a interpretação do texto… (Tutora 2).
>
> A gente foi pelo *Meet*, mas aí a gente achou melhor pelo *WhatsApp*...Porque o *WhatsApp* é aquela questão mais íntima...Meet é usado entre professor e aluno..."Tira, mas tira [a sensação de barreira/formalidade]. Porque o *WhatsApp* socializa qualquer pessoa. Ajuda, ajuda (Tutora 2).

Por sua vez, os apontamentos do Tutorado 1 e da Tutorada 2 também corroboram esse movimento:

> Assistia videoaulas e depois fazia resumos na biblioteca. Na sala de aula, quando não entendia o que os professores falavam, meu tutor explicava de um jeito mais simples para eu entender (Tutorado 1).
>
> [Estratégias utilizadas na tutoria:] mostrou com desenhos ou figuras, fez atividades práticas ou tarefas de reforço, usou vídeos ou coisas na tela e contou histórias interessantes (Tutorado 1).
>
> A tutora me acompanhou em atividades na sala de aula (atividades, seminários) e também houve as atividades *online*, com auxílio por ligação e mensagem via *Whatsapp*. Nos encontros, conversávamos sobre o programa em si, a rotina na escola, e [nome da tutorada] sugeria formas de me ajudar (Tutorada 2).
>
> [Estratégias utilizadas na tutoria:] contou histórias interessantes, [além de] diálogos e explicações sobre os assuntos aplicados (Tutorada 2).

Sobre essa discussão, Vygotsky (2007) descreve que o processo de mediação envolve o uso de instrumentos e signos, elementos essenciais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em complemento, Moreira (2008) reforça que, na mediação, tanto os instrumentos quanto os signos desempenham papeis fundamentais: os instrumentos são ferramentas utilizadas para realizar ações, enquanto os signos são representações que atribuem significado a algo.

Dessa forma, foi observado que, nas atividades de tutoria, os tutores utilizaram uma variedade de instrumentos (como vídeos educativos, jogos, slides e linhas do tempo) e signos (como explicações simplificadas, resumos e anotações) para mediar a aprendizagem e promover o desenvolvimento dos tutorados, coadunando com propostas elencadas pelos autores como Vygotsky (2007) e Moreira (2008), que demonstram que se trata de uma forma inclusiva e personalizada no processo de aprendizagem e do desenvolvimento do educando dentro das possibilidades reais de adaptação apresentadas pelas Instituições de Ensino.

Em relação ao desenvolvimento dos estudantes, em especial aqueles com TEA, verificou-se, por meio dos relatos dos participantes, que o programa de Tutoria de Pares promoveu avanços. A Tutora 1, por exemplo, relatou a evolução do Tutorado 1, que, inicialmente tímido e retraído, passou a interagir mais com os colegas e outras pessoas:

> Então, por exemplo, o [Nome do tutorado], que era meu tutorado, ele era muito tímido, muito fechado. Tinha dois amigos, duas pessoas que ele falava assim

> raramente. E aí, com essa questão do programa tutoria, ele foi se abrindo mais. Foi vendo que tinha outros aspectos, né? Que ele podia abordar com outras pessoas, coisas que ele podia trabalhar (Tutora 1).
>
> Ele é uma pessoa muito fechada... Era muito difícil arrancar a informação dele... "E aí, com o tempo, ele foi evoluindo, com o tempo ele foi sabendo pedir ajuda. No início, ele não sabia... Então, o [Nome do tutorado] evoluiu muito, ele era muito fechadinho e começou a ver que tinha outros polos pra ele interagir... Foi muito boa essa evolução dele (Tutora 1).
>
> … Com outras pessoas também. No início, na turma, ele só falava com dois meninos. E aí, era só ele e os dois. Só ele e os dois. Ele não se abria com outras pessoas. E aí, com o tempo, eu estava com ele e teve um trabalho em grupo. E aí ele, "não, vamos fazer um grupo com tal pessoa? Eu, "olha, vamos fazer com tal pessoa" (Tutora 1).
>
> Então [Nome do tutorado], no início, era muito retraído, no final ele agora fala com a turma toda, interage com todo mundo, encontra alguém no corredor, faz "oi, tudo bom", quer encontrar uma conversa, mesmo tendo dificuldade de conversar, né? Mas ele quer. Então, é uma coisa que está sendo aprimorada nele. Então, isso é muito bom para ele como pessoa, para a formação dele na sociedade, dentro da sociedade, que ele seja incluído… (Tutora 1).

O significativo avanço, descrito anteriormente, apontando notável melhoria na interação, pode ser confirmada pelo próprio Tutorado 1, que destacou os benefícios da tutoria tanto no âmbito acadêmico quanto social ao relatar a sua experiência:

> Sim, porque na tutoria me ajudaram a entender melhor os assuntos e também socializar melhor com os professores (Tutorado 1).
>
> Acho muito bom a tutoria de pares porque me ajudou a melhorar as aprendizagens nas matérias e socializar melhor com os professores e com outras pessoas da sala (Tutorado 1).
>
> [Com a Tutoria de Pares, consegui] organizar melhor o meu pensamento; entender melhor o que estou aprendendo; resolver problemas com o que aprendi; aumentar a minha concentração e atenção; melhorar a minha organização, responsabilidade e planejamento dos meus estudos; aumentar a minha autonomia no aprendizado; aumentar as minhas notas nas disciplinas; e melhorar a minha interação, comunicação e expressão (Tutorado 1).

A melhoria na socialização também foi verificada a partir dos relatos da Tutora 2, ao mencionar a evolução da Tutorada 2, nestas palavras:

> Melhora até o contato entre os outros estudantes em sala de aula… (Tutora 2).
>
> ...abre mais um leque de visão que, até então, às vezes, você está com óculos escuros, não consegue enxergar muita coisa. Mas, quando tem uma pessoa que está ali orientando por um certo tempo, você vai dizer, isso funcionou comigo, então, vou levar adiante... aquela pessoa passa a ter uma visão diferente… (Tutora 2).

A percepção positiva sobre o programa foi compartilhada pela Tutorada 2, que reforçou o apoio recebido não apenas no aspecto acadêmico, mas também no desenvolvimento pessoal, destacando também a contribuição do Napne nesse processo:

> Sim, foi uma experiência interessante, apesar da minha dificuldade em interação, [nome do tutor] sempre se mostrou solicita e disposta a me ajudar, não apenas com

> questões educativas, mas também pessoais. O Napne também contribuiu grandemente para a minha experiência na tutoria (Tutorado 2).
>
> [Com a Tutoria de Pares, consegui] organizar melhor o meu pensamento; melhorar a minha organização, responsabilidade e planejamento dos meus estudos; melhorar a minha interação, comunicação e expressão (Tutorada 2).

De forma semelhante ao que as tutoras e tutorados relataram, a Servidora 1 e a Servidora 2 também destacam que a Tutoria de Pares tem contribuído para a autonomia e socialização de estudantes tutorados, conforme ilustrado nos seguintes relatos:

> Socialmente também [inclusive os estudantes com TEA], a questão da socialização, eles estão sempre em contato um com o outro, acho que, e com o próprio tutorado ter esse vínculo, eu acho que também tem uma tem também uma influência (Servidora 2).
>
> Inclusive, a gente tem casos de estudantes que os pais vinham com eles para a escola, mas agora eles têm autonomia para resolver coisas sozinhos. (Servidora 1)
> E tutorado vai ter aquela colaboração, né? De poder ter autonomia, de poder se socializar, certo? (Servidora 1).

A autonomia, nos estudos de Melo (2021), foi apontado como um dos principais desafios a serem enfrentados pelos estudantes, capacitando-os a serem responsáveis por seu próprio crescimento e pelo controle de sua aprendizagem. Assim, por meio dos discursos das servidoras, foi possível verificar como o Programa de Tutoria de Pares auxiliou o educando no aspecto da autonomia com uma notável evolução (Cavalcante, 2022), relevando-se como uma estratégia de alcance de uma educação inclusiva para além do acesso, mas sob a ótica das diferentes necessidades desses indivíduos.

Em relação ao desempenho acadêmico dos tutorados, os relatos da Tutora 1 e Tutora 2 revelaram que o programa também apresentou um impacto positivo, assim:

> ...eles têm uma ajuda enorme aqui dentro para conseguir passar porque eu vejo antes, né? Muitos autistas eles ficavam. E o pessoal da turma ia e eles repetiam… porque às vezes não é que eles não sabiam o assunto… (Tutora 1).
>
> Então ajuda muito, tanto fora como dentro do colégio... Com certeza [ele aprendeu e passou de ano] (Tutora 1).
>
> Melhora tudo [o desempenho escolar] (Tutora 2).

A melhoria no desempenho acadêmico também foi confirmada pelos relatos das Servidoras 1 e 2, que destacaram casos específicos de estudantes que evoluíram após ingressarem no programa. Elas mencionaram o seguinte:

> Melhoria do desempenho escolar dos tutorados... assim, empiricamente, vendo, eu acho que teve um impacto importante, positivo (Servidora 2).
>
> Tem um estudante que é do tutoria, até hoje ele vem aí atrás de mim. Pronto! Aí ele sempre fala, olha, eu melhorei, eu não sei o quê. [...] E aí a gente ficava muito acompanhando ele, no sentido não só das disciplinas, mas assim, matrículas, "não faz a matrícula em tanta disciplina, você precisa diminuir, mesmo que você termine

> depois, mas faz com calma para você conseguir". E aí, ele foi entendendo, vai, todo um acompanhamento que eu acho que dá um resultado.E aí, ele foi entendendo, vai, todo um acompanhamento que eu acho que dá um resultado (Servidora 2).

> Ele disse que antes da tutoria, né? Não sei se eu posso falar o nome dele, não sei se eu posso falar, o estudante dele é [...], né? É um estudante tutorado, estudante tutorado, ele está desde o início como tutorado e ele disse que foi um divisor de água na vida dele. Ele, inclusive, tinha muita reprovação, tá? Antes do programa e ele foi um dos primeiros a entrar... Tem esse exemplo desse estudante que vive lá comigo e eu pergunto para ele, ele diz que não reprovou nenhum assunto nesse mês passado... Ele é autista e tem tutor desde 2022... (Servidora 1).

> E pro tutorado nem precisa nem falar. Porque assim, eu ouço relatos de estudantes. Inclusive, eu tava agora num evento de pedagogia e tinha uma estudante autista, que ela inclusive já é mãe e tal. "E eu tenho um tutor". Sabe? "Eu tenho um tutor. E tava melhorando muito meu desempenho". Eu fico mais segura pra falar em sala de aula. Eu consigo entender melhor as coisas. Tem coisas que eu não entendo, eu escrevo e vou pro tutorado [Ou vou pro tutor] e ele me explica. Porque eu tenho vergonha de falar em sala. Mas com ele eu consigo falar porque ele é igual a um estudante… (Servidora 1).

Por meio da Tutoria de Pares, verificou-se que o tutorado não só melhora academicamente, mas também desenvolve habilidades de interação social, fundamentais para os estudantes com TEA. Dessa forma, a prática da tutoria confirma a teoria de Vygotsky, de que o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais e das mediações, processo em que o indivíduo internaliza conhecimentos e habilidades a partir da intervenção e dos signos compartilhados por outras pessoas (Vygotsky, 2007).

A Tutoria de Pares também teve um impacto significativo no desenvolvimento dos tutores. A Tutora 1 relatou que a experiência a ajudou a ampliar sua visão sobre o TEA e contribuiu para o seu crescimento no âmbito pessoal e profissional, destacando ainda o valor dessa experiência para sua formação. A Tutora 2 também compartilhou como a experiência na Tutoria de Pares transformou sua perspectiva e sua forma de interagir com pessoas com deficiência, além de ressaltar os benefícios acadêmicos:

> ...[com a Tutoria de Pares] a minha acadêmica e pessoal, eu vejo que eu melhorei muito... ...Porque antes eu não tinha aquela visão fechada de autismo é tudo igual. Mas eu também não convivia, então, era uma coisa tipo distante...eu vi que, a partir dessa convivência com [Nome do tutorado], com [Nome do tutorado atual], com outros autistas que eu conheço aqui dentro, eu fui, "caramba, tem vários, vários caminhos…" é uma coisa que abriu muito a visão, né? Sobre o autismo em geral. Não sobre as pessoas com autismo, mas sobre o autismo… (Tutora 1).

> Essa experiência foi, assim, engrandecedora, né? Para mim, tanto que até para currículo é muito bom... porque eles gostam de ver que você trabalhou com pessoas... eles conseguem ver que você foi realmente humano (Tutora 1).

> ...eu sempre tive amigos com TDAH, com autismo, mas fazia parte do grupão... Então, isso, para mim, a tutoria serviu para eu pegar os meus amigos que tinham esses problemas e puxar mais para perto e ter uma sensibilidade de saber quando a pessoa está com as nuvenzinhas na cabeça perturbando, sabe? Quando está fora de foco. Eu consigo visualizar tudo isso hoje por causa da tutoria. Então, como pessoa, isso para mim é fundamental...mas para a minha vivência como [Nome da tutora],

> como uma pessoa da sociedade, eu, como cidadã, eu vejo e já trabalho e trato essas pessoas diferenciadas para a sociedade, para mim, como se fosse uma pessoa normal, como eu, como qualquer outra pessoa... (Tutora 2)
> Academicamente, eu passei a ter mais contato com essas pessoas... acha que essas pessoas que têm essa deficiência oculta, elas têm algum problema de interpretação de coisas... Mas, às vezes, a forma que ela interpreta é uma forma que a gente, como "seres normais", não consegue compreender. E acha que é anormal o que ela pensa, mas não é... muitas vezes, eu estou com a cabeça meia focada numa coisa, meia distraída, meia cheia de bichinhos, mas aquela pessoa que está lá, ... que tem TDAH, tem autismo, ... tem uma percepção de algo que eu estou com meus problemas e não consigo visualizar, ... chega para mim e dá "ó, [Nome da tutora], por que tu faz assim? É tão fácil tu ir por aqui?... para a minha vida acadêmica, é fundamental, porque eu passo a ser mais não fraquejar tanto diante das adversidades, porque existem outras formas de a gente ver o mesmo problema e tentar solucionar de formas diferentes (Tutora 2).

A Servidora 1 e a Servidora 2 também reforçaram a importância da Tutoria de Pares para a transformação de perspectivas e o desenvolvimento pessoal, destacando como essa prática tem sido benéfica para os tutores, nestas palavras:

> Então, esse movimento, eles conversam muito com a gente, dizem, "ó, tá sendo muito bom" os tutores também, assim, no sentido de que mudou a percepção deles, né? Sobre o que é a deficiência, a condição do outro, que não é um coitadinho, que não é uma pessoa que tá lá precisando da ajuda, pelo contrário. É uma pessoa que tem suas potencialidades também, sabe? Então, eu acho que ver essa transformação, essa coisa de você partilhar esse percurso junto com o outro, ver os estudantes se entrosando, estudando junto… (Servidora 2).

> … Eu costumo dizer que tem benefício pro tutorado. Tem sim. Muito. Mas também tem pro tutor. Entendeu? Porque o tutor aprende a respeitar as diferenças que ele vai encontrar naquele tutorado. Ele vai entender as dificuldades que o tutorado enfrenta no dia a dia. E vai ser mais solícito. Ele vai ser mais empático. E ele vai aprender muito. Muito mesmo (Servidora 1).

> O estudante que é tutor, ele vai aprender muito a ser empático, solidário. Vai levar para a vida isso, com certeza (Servidora 1).

Por meio da Tutoria de Pares, verificou-se que o programa não apenas promove o desenvolvimento acadêmico e social dos tutorados, mas também transforma a perspectiva e a prática dos tutores, estimulando a partilha de saberes, a empatia, a solidariedade e a cooperação, contribuindo com o desenvolvimento do espírito inclusivo por parte daqueles que compõem a Instituição, indo ao encontro das diretrizes institucionais que regem a Instituição de Ensino em estudo (IFPE, 2022b). Portanto, os relatos evidenciam que essa dinâmica de aprendizagem mútua está alinhada ao que prevê o regulamento da Tutoria de Pares, que descreve a prática da tutoria como um processo colaborativo e recíproco, no qual tanto tutor quanto tutorado aprendem e crescem juntos (IFPE, 2022b).

Além disso, verificou-se que o desenvolvimento nos estudantes tutorados pode impactar positivamente a permanência e o êxito acadêmico. Os relatos da Tutorada 2, da Servidora 1 e da Servidora 2 apontam nesse sentido:

> Diria que se fosse para ser dada uma nota, seria 8/10. Como todo programa, tem questões a ser melhoradas, mas foi um programa incrível para ajudar pessoas com TEA/TDAH a permanecerem na sala de aula, no campus e a continuarem frequentando a escola (Tutorada 2).
>
> Eu acho que quando ele faz parte do programa, o tutorado, ele tem, meio que, ele se fortalece, ele entende que ele não está só e que ele tem condição de permanência e de terminar o curso (Servidora 2).
>
> E na permanência e motivação dos estudantes, que a gente já falou um pouquinho sobre isso, eu acho que tem um impacto, sim. Pelo menos, acho que é um é um fator a mais, nesse assunto permanência… (Servidora 1).
>
> A permanência motivada pelos estudantes, eu acho que é inevitável, né? Que o estudante permaneça motivado a continuar no curso porque ele tem o tutor agora… (Servidora 1).

Diante disso, compreende-se que o programa Tutoria de Pares cumpre sua função como uma iniciativa inserida na Política de Assistência Estudantil do IFPE, documento que visa viabilizar condições de permanência e êxito dos discentes. Constata-se que o programa contribui para a igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas, garantindo o apoio necessário ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes (IFPE, 2022b).

Os achados da pesquisa dialogam com a visão de Cavalcante (2022) que assegura que estratégias que ofertem um suporte específico e personalizado asseguram uma inclusão em condições reais de mudança na vida do estudante alcançado, contribuindo direta e indiretamente, na garantia de que esses estudantes permaneçam no ambiente educacional e alcancem êxito acadêmico.

A análise dos relatos dos participantes da Tutoria de Pares evidenciou a importância da interação e da mediação na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2007). Por meio de estratégias personalizadas, como a adaptação de atividades, o uso de recursos visuais e tecnológicos, combinados com a construção de vínculos afetivos, os tutores atuaram como mediadores sociais, buscando favorecer o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) se mostrou relevante nesse processo, destacando a necessidade de um suporte ajustado às necessidades individuais de cada tutorado. Adicionalmente, a formação e a seleção cuidadosa dos tutores, aliadas ao planejamento colaborativo, contribuíram para criar um ambiente favorável ao desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Por fim, verifica-se que a Tutoria de Pares não apenas fortaleceu a aprendizagem e o desenvolvimento social dos tutorados, mas também promoveu um espaço de troca e

crescimento mútuo, no qual os próprios tutores desenvolveram habilidades, como empatia, solidariedade e cooperação, ampliando sua compreensão sobre a diversidade e construindo uma postura mais inclusiva. Além disso, demonstraram-se favoráveis à constituição do desenvolvimento da autonomia do educando, tornando-o os efeitos possíveis estarem para além dos limites da sala de aula e, contribuindo com a vida e a construção do educando como ser social.

5.2 CONDIÇÕES DE INGRESSO, ACOLHIMENTO E ACOMPANHAMENTO

Parte-se da perspectiva de Vygotsky (2007), que compreende o desenvolvimento humano como profundamente influenciado pelo contexto cultural e histórico no qual o indivíduo está inserido. Nesse contexto, para participarem da Tutoria de Pares, tanto tutores quanto tutorados passam por um processo de ingresso que envolve divulgação, adesão e conscientização sobre os objetivos do programa para estarem alinhados com os vieses teóricos e práticas que envolvem o Programa e os impactos buscados com sua implementação.

Os tutores, em geral, tomam conhecimento da iniciativa por meio de canais de comunicação institucionais, como o *site* e redes sociais do IFPE. Os relatos da Tutora 1 e da Tutora 2 descrevem como isso ocorreu:

> O programa apareceu para mim pelo link de notícias do IF." "Então, naquele site do IF, que tem todas as notícias, tem todas as atualidades, tudo o que está acontecendo no campus (Tutora 1).
>
> E aí, depois que estava no site, colocaram no Instagram. Aí, foi que teve mais visibilidade ainda (Tutora 1).
>
> Através do site mesmo do IF. Eu, normalmente, eu sempre acompanho, porque sempre tem novidades, tem coisas interessantes, né? (Tutora 2).

No caso dos tutorados, o ingresso ocorre por adesão, ou seja, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades são convidados a conhecer o programa e decidir se desejam participar. Sobre esse processo, a Servidora 2 explica o seguinte:

> No Campus Recife, o ingresso do tutorado é por adesão... Os estudantes com deficiência, quando eu digo com deficiência, é tudo: transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades... Aí, eles dizem se querem ou não. Alguns não querem, se sentem expostos, porque vai, todo mundo vai olhar pra ele, vai saber que ele entende também que é como se fosse um... é como se eu tivesse precisando de uma babá, de uma pessoa que vai como se eu fosse incapaz, que é uma compreensão equivocada do programa, né? (Servidora 2).

Para evitar essa visão equivocada do programa, o processo de ingresso busca conscientizar os estudantes sobre os reais objetivos da Tutoria de Pares, como explica a Servidora 1:

> E como fazer com que o estudante participe, que ele entenda que ele precisa de um tutor, no caso de um tutorado, né? Era isso, é chamar o estudante da sua individualidade e perguntar, né? Olha, vai apresentar o programa? "Olha, tem esse programa e ele é assim, assim, assim. Você pode ter um tutor? Você quer ter um tutor?" E aí ele diz que sim. Se ele disser que sim, automaticamente vai para o edital a vaga dele... Ele é convidado a conhecer o programa e dizer se ele quer ou não ter um tutor (Servidora 1).

Em casos em que o estudante recusa a participação, mas o Napne entende que o apoio seja benéfico, uma nova conversa é proposta, inclusive com a participação dos responsáveis, conforme revela a Servidora 1:

> Se ele disser que não, mas os membros do Napne entender que deveria sim, aí vale uma nova conversa, vale chamar os responsáveis para conversar novamente, sabe? Mas nada forçado… (Servidora 1).

Os diferentes processos de adesão ficam evidentes nas experiências analisadas: quando questionados, o Tutorado 1 informou que sua inscrição foi realizada por iniciativa da família. Por sua vez, a Tutorada 2 relatou que aderiu ao programa por decisão própria.

Nesse contexto, as experiências dos participantes destacam a importância do apoio institucional, em especial, o Napne, no processo de ingresso na Tutoria de Pares. Em seguida, será demonstrado como se dá o acolhimento e acompanhamento no programa. O Napne, os professores orientadores e outros agentes marcaram esse processo. Paralelo a isso, também foram apontados desafios que apontam para a necessidade de melhorias. As falas dos participantes descrevem o percurso desenvolvido. Inicialmente, os relatos da Tutora 1 e da Tutora 2 ilustram esse movimento:

> Quando eu entrei na tutoria, foi o primeiro contato deles com esse projeto e da gente também. Era uma coisa que precisava evoluir, né? Precisava de uma organização maior. E com o tempo isso evoluiu. Hoje está super tranquilo. A gente tem muito apoio do Napne… (Tutora 1).

> O Napne foi super envolvido. O professor orientador, no início, eu acho que aconteceu com todas as pessoas... e aí os professores às vezes esqueciam, não sabiam ainda, não tinha professor orientado pra todo mundo. E aí ficava uma pessoa se desdobrando pra dez. (Tutora 1).

> A gente não tinha um professor orientador presente. Eles designavam. Tal professor orientador. Mas ninguém achava essa pessoa. Não tinha a presença deles. Acabava sendo o Napne, nosso professor orientador... Então no início realmente não tinha esse envolvimento. (Tutora 1).

> ...o professor, no caso do tutorando, me receberam muito bem. Não tenho o que me queixar... Eles [professores] perguntavam se eu tinha alguma dificuldade para depois repassar aquilo para a tutoranda... Como professor orientador, como tutor, eu só tenho maravilhas a falar...a gente tem um professor orientador que... consegue

> completar e fechar todas as minhas dúvidas, trazer coisas novas de conhecimento… (Tutora 2).

> O Napne é uma casa que abraça tanto o tutor como o tutorando... A equipe, no geral, são pessoas muito participativas, que abraçam muito, que perguntam sempre, ... Participaram, foram muito bem ativos, tanto na aprendizagem comum… (Tutora 2).

Para a Tutora 1, o início foi marcado por desafios, como falta de organização e ausência de professores orientadores, mas com o suporte do Napne. Em contrapartida, a Tutora 2 relatou uma experiência inicial mais positiva, ressaltando o acolhimento dos professores e a atuação participativa do Napne no processo.

O envolvimento de atores estratégicos que compõem a Instituição e aqueles que circundam a vida do educando é apontado por Ramos (2019) como necessário para a construção de estruturas fundamentais e para transformações no educando, abrangendo dimensões como pensamento, linguagem e interações sociais em seus respectivos grupos de inserção.

Os relatos das tutoras encontram semelhanças com os relatos da Servidora 1 e Servidora 2, com destaque para o engajamento dos docentes, como destacado a seguir:

> Em relação à aderência dos docentes, de um modo geral. No início, foi difícil... Foi difícil para eles entenderem o que era o programa. Eles achavam que era um monitor, que era como se fosse uma monitoria. Uma monitoria para estudantes com deficiência. Mas não é. A essência do programa é diferente (Servidora 2).

> O professor. Nem às vezes aquele que tem pedagogia em educação, tem a formação em educação inclusiva necessária para atender. Quanto mais os outros. O técnico, que tem uma formação técnica. O engenheiro. Pega um estudante que tem TEA, enfim. Que tem TDAH, que não consegue parar na sala. Como é que ele vai entender que isso é um mecanismo de regulação? Como é que ele vai fazer com aquele estudante? É difícil, é muito difícil. Então, no início, foi difícil (Servidora 2).

> E aí eu sei que no Campus Recife tem a participação de muitos professores envolvidos. A gente percebe que professores têm um olhar afetuoso para esse programa… (Servidora 1).

Chama atenção o forte relato da Servidora 2, que ressalta a dificuldade inicial dos professores em compreender a essência do programa e até o confundindo com uma monitoria tradicional. Ademais, a causa dessas dificuldades podem ser atribuídas à falta de preparo de muitos docentes para lidar com as necessidades específicas dos estudantes, como, por exemplo, aqueles com TEA e TDAH.

Sobre essa discussão, Vasconcellos, Ramhe e Gonçalves (2020) sustentam que, além do reduzido número de estudantes com TEA que conseguem acessar o ensino técnico, esses alunos ainda enfrentam obstáculos, entre os quais se destacam as fragilidades na formação dos educadores. De forma semelhante, Kokkonen, Barbosa e Batista (2022) afirmam que, um dos principais fatores que dificultam o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA é a

falha no processo de formação de professores nas licenciaturas e a falta de preparo especializado para atuar na área.

Dessa forma, compreende-se que essa lacuna na formação e na compreensão das particularidades da educação inclusiva pode impactar negativamente o programa e, consequentemente, a inclusão efetiva dos estudantes, afinal, o alinhamento com o docente também é condição imprescindível para a concretização de um atendimento inclusivo. Um exemplo desse impacto pode ser observado na fala da Tutora 1 e da Servidora 2, quando mencionaram:

> ...plano é feito com alguém do Napne ou com um professor orientador, que às vezes não está disponível, né? A gente pega alguém do Napne (Tutora 1).

> Então, assim, na primeira edição no Campus Recife, muitas vezes essa etapa desse planejamento ela ficou meio... não aconteceu. Com algumas duplas. Protelando. "Ah, o professor não tá com tempo pra marcar. Não consegue dia pra marcar todo mundo junto. Pra sentar pra fazer o planejamento. Depois a gente vai fazendo. Depois faz. Vamos começar. Porque o semestre já tá começando. E faz depois, faz depois". E, na primeira edição, terminou o semestre e algumas duplas não tinham feito esse planejamento. Que, ..., eu considero que é fundamental (Servidora 2).

Constata-se, portanto, que o planejamento das atividades foi, em alguma medida, comprometido. De modo semelhante, Fernandes e Costa (2015) também detectaram a falta de planejamento em conjunto com os professores para as atividades de tutoria, reforçando que essa fragilidade pode prejudicar a condução e a eficácia do programa.

A importância do planejamento é evidenciada, por exemplo, em duas perspectivas: no contexto da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme discutido anteriormente, e nos termos do regulamento da Tutoria de Pares. Além da forte relação da ZDP com o planejamento das atividades de tutoria, verifica-se que a relevância do planejamento também é reconhecida no Regulamento da Tutoria de Pares, IN REI/IFPE nº 07/2022. O documento determina que a elaboração do Plano de Atividades de Tutoria deve ser realizada em parceria com o Napne, docentes e estudantes envolvidos, considerando as necessidades específicas de cada tutorado (IFPE, 2022b).

Nesse contexto, verifica-se que o Napne atuou de forma ativa para mitigar essas dificuldades. Além de se envolver no processo de ingresso dos estudantes e no planejamento das atividades, promoveu ações de formação e sensibilização. A Servidora 2 relata que, embora, no início, as formações tenham sido pouco frequentadas, com o tempo houve um aumento na adesão dos docentes e técnicos. Ela ressalta:

> Mas eu acho que depois... E assim, eu acho que [Coordenação do Napne] tem esse mérito de ela ter feito muita formação. Muita formação... no início, as formações super esvaziadas. A gente ia para as formações que tinham a maioria técnico, três professores, quatro professores, cinco professores. Aí, depois, está reclamando.

> "Não, porque não tem formação". Mas, na hora de ir, não vai. Aí, assim, depois, ela mesma percebeu que o nível de adesão foi aumentando (Servidora 2).

> … assim, é um processo. E eu acho que o caminho é formação mesmo. É sensibilização, conscientização de que esse estudante tem o direito de estar... O direito à educação, tanto quanto os outros. Porque isso parece uma coisa básica, óbvia, mas não é. Eu já escutei professor do ... dizer, "esse aluno está aqui tomando o lugar de outro. Ele não aprende nada... ele está aqui para quê? Só tomando o lugar de outro que poderia aprender"... existem níveis de sensibilização. E eu acho que só com diálogo, conversa, formação mesmo é que isso vai melhorando (Servidora 2).

Além do engajamento do Napne, outros agentes, como a psicóloga e demais membros da equipe também desempenharam papeis fundamentais no processo de tutoria, como descrevem os relatos da Tutora 1 e Tutora 2:

> A questão das atividades desenvolvidas na tutoria, eu tive uma reunião com o meu tutorado e com o pessoal do Napne pra saber como eu ia conseguir ajudá-lo. Porque tinha duas opções. Ou ele estudaria no mesmo horário que eu e a gente se encontraria no contraturno pra ver esses horários da gente. Ou ele estudaria num horário diferente do meu e eu ajudaria ele dentro de sala de aula, que foi o que aconteceu. E aí me encontrei com o Napne, com a psicologia, pra poder saber como agir, né? (Tutora 1).

> [Procurei ajuda do] Napne, basicamente. Para dizer, não, "ele está muito quietinho, ele não está querendo ajuda, o que eu posso fazer?" E aí, a gente entrava, conversava todo mundo… (Tutora 1).

> ... o Napne ajudou de todas as formas possíveis, na medida possível de tudo...questão de sala, para poder a gente ficar em um ambiente sem muito adequado, sem muita zoada, sem muito interrompimento, notebook… (Tutora 2).

> ... eu só tenho coisa boa para falar. A psicóloga, meu Deus, ela parece que lê você de pé à cabeça... A equipe toda que está inovando a parte de tutoria, não tem o que falar... Se a gente tiver alguma dificuldade dentro da tutoria, é com o tutorando, com o tutor de, às vezes, não se encaixar e não ter aquela mesma visão, aquele mesmo...Ajudaram na percepção de eu ter um problema futuro. Antes do problema acontecer, já me puxava, me resgatava… (Tutora 2).

Acontece que, apesar do envolvimento do Napne e da equipe multidisciplinar, ainda há desafios relacionados ao engajamento de outros agentes, como os coordenadores de curso, conforme aponta a Servidora 2:

> Eu acho que também falta um engajamento maior do coordenador do curso, porque no regulamento tem atribuições que são específicas do coordenador (Servidora 2).

> A gente não conseguia que o coordenador dos cursos se envolvesse, sabe? E aí termina que essas atribuições ficam outras pessoas tendo que dar conta. Acaba assumindo e aí gera sobrecarga, sobrepõe, né? O que fulano devia fazer uma coisa, mas termina assumindo, os docentes que acompanham, que estão na comissão, terminam fazendo também o papel que é do coordenador (Servidora 2).

> Eu acho que o coordenador, ele tem uma atuação que é fundamental, porque ele está como articulador, ele está no meio ali, de gestão, de professor, de estudante. Então, ele tem uma força, sabe? Ele tem um poder no sentido de trabalhar com os professores, essa importância do programa, sabe? De sensibilizar, de conversar, de chegar mais junto também dessas duplas. (Servidora 2)

O relato da Servidora 2 tem fundamento. Observa-se que os coordenadores de curso poderiam contribuir para contornar situações, inclusive, em relação à falta de engajamento dos docentes, conforme estabelece o Art. 24 do Regulamento da Tutoria de Pares (IFPE, 2022b), que define as responsabilidades das coordenações de curso:

> Art. 24. São responsabilidades das coordenações de curso que tenham estudantes com deficiência:
> [...];
>
> II - acompanhar, de forma contínua, o processo de tutoria junto aos docentes e aos estudantes tutores e tutorados, mantendo registros e considerando os seguintes aspectos:
>
> a) participação do/a estudante tutorado/a nas atividades pedagógicas; [...];
> c) relações interpessoais entre tutor/a, tutorado/a e docente; [...];
> f) adesão dos docentes às ações promovidas pelo programa; [...].

Diante disso, o relato da Servidora 2, aliada ao regulamento do IFPE, demonstra a importância do papel do coordenador de curso como facilitador no processo de tutoria, evidenciando a necessidade de seu envolvimento ativo para garantir a adesão dos docentes e o fortalecimento do programa.

Além disso, embora não integre diretamente a Tutoria de Pares, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi apontado como um agente potencialmente fortalecedor do programa, conforme destacado pelas falas da Servidora 1 e Servidora 2:

> Eu acho que a questão também de o AEE. Eu acho que, quando, no Campus de Recife, chegou o AEE, mais recentemente, [...], que era ótima, mas assim, é só uma para dar conta do *campus* todo. Fica um dia no *campus*, outro no outro. Eu acho que quando chegar mais AEE, a gente vai ter uma atuação mais qualificada... a figura do AEE tem um olhar que é muito específico, muito qualificado da legislação, das possibilidades de atuação, de mediação, para as situações específicas (Servidora 2).

> …, a gente deveria ter mais AEE, mais intérprete de Libras, mais brailistas, sabe?... E eu acho que mesmo que a gente, no futuro, que é um futuro, assim, muito a longo prazo, venha a ter um AEE para cada estudante deficiente, tem que ter um tutor. Porque é diferente, sabe? Eu acho que é isso (Servidora 1).

Em complemento, ambas servidoras relataram que a atuação do AEE não se confunde com as atividades dos tutores, afirmando que:

> ... eu acho que a atuação do AEE ... é uma coisa que a instituição precisa amadurecer, qual o papel desse profissional, mas em relação à tutoria, eu acho que não se confunde, eu acho que esse profissional, ele deve estar na comissão, ajudando, apoiando, ele não é o tutor, ele não tem que estar com o estudante junto com o estudante, com cada estudante, até porque o tutoria, ele tem esse princípio também, ele é de pares, porque ele foi feito de estudante para estudante, o estudante dá condição de estudante, ele tem condições de entender as necessidades, as dificuldades de um outro estudante (Servidora 2).

> Não, de jeito nenhum, se confundem. De jeito nenhum, de jeito nenhum mesmo. Até porque a atividade de atendimento educacional especializado é feita especificamente por uma pessoa formada para isso. Um profissional que estudou para atender os estudantes nessas especificidades, né? E ela vai atender esses estudantes fora do

> horário de aula, fora das demandas de sala de aula. Digamos que o estudante autista precisa de se comunicar. Ela vai trabalhar a comunicação do estudante. Tem um estudante que tem dificuldade motora. Então, ela vai trabalhar a questão motriz do estudante... O tutor, ele vai estar juntindo do estudante o dia a dia, em sala de aula, nos corredores para fazer o [...] do estudante, vai estar com o estudante, onde o estudante tutor disser que precisa que ele esteja. Então, totalmente, são demandas diferentes... ele não é um profissional formado. Ele vai ser um par, né? Ele é um estudante que vai estar usando a mesma linguagem que o estudante tutorado tem e vai incluí-lo da forma mais adequada possível, diferente do profissional (Servidora 1).

Regulamentado pelo Decreto nº 7.611/2011, pela Resolução nº 4/2009 do CNE e pelo art. 28, inciso VII, da Lei nº 13.146/2015, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) "tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (Brasil, 2009). O exercício do AEE deve ser realizado por profissionais com formação inicial que os habilite para o exercício da docência, além de formação específica em Educação Especial (Brasil, 2009).

A partir dos relatos e dos normativos legais, compreende-se que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Tutoria de Pares podem ser ações complementares, mas com papeis distintos. O AEE, realizado por profissionais especializados, atua, por exemplo, de forma específica, trabalhando habilidades como comunicação e motricidade fora do horário de aula, enquanto o tutor, um estudante par, acompanha o tutorado no dia a dia, promovendo inclusão em sala de aula e outros espaços.

A questão de recursos orçamentários foi apontada como um dos principais desafios para implementação e consolidação do programa de Tutoria de Pares no IFPE. As declarações das Servidoras 1 e 2 ilustram claramente essa dificuldade, evidenciando os obstáculos enfrentados e as possíveis soluções para garantir a efetividade do programa:

> Esse, sem dúvida, é um desafio permanente, porque isso é uma queixa inclusive dos docentes, até mais, eu acho, do que dos estudantes. Os docentes se queixam muito. "Ah, como é que a gente vai dar conta de inclusão se a gente não tem os materiais, se não tem as coisas, se a gente não..." Então, assim, isso é uma coisa que é um problema, realmente (Servidora 2)

> E um programa, assim, importantíssimo para a inclusão, [...], é muito importante... se a gente conseguisse, assim, ampliar, por exemplo, no *Campus* de Recife... eu acho que tinha cento e poucos estudantes com deficiência e a gente tinha doze duplas de tutores. É pouco, né? ... Se a gente tivesse mais estudantes assistidos, tivesse mais recursos para poder pagar as bolsas, seria melhor. Se a gente conseguisse ampliar, porque eu acho que é um programa que faz a diferença. (Servidora 2)

> E o segundo desafio era levar esse programa como uma oportunidade, né? De os estudantes com deficiência serem atendidos, acolhidos, de fato incluídos, né? E aí, custou um pouco, né? Por conta muito da questão orçamentária, né? Porque a ideia do programa que o estudante tutor, ele tenha uma bolsa para estar tomando na

> tutoria, né? Que é uma bolsa de incentivo, né? Para que ele, de fato, seja lá aquele par que vai estar trocando com o estudante com deficiência. Acho que o desafio maior é esse mesmo, né? A questão orçamentária ... Então, o desafio é esse, a questão... Acho que o maior é o orçamento, por conta da bolsa … (Servidora 1)

As falas das servidoras corroboram a análise de Kokkonen, Barbosa e Batista (2022), que destacam a insuficiência de recursos materiais e humanos como um dos principais entraves para a inclusão escolar de estudantes com TEA. Por outro lado, a Servidora 2 pondera e apresenta uma importante reflexão de que a disposição e o engajamento dos envolvidos poderiam minimizar essas limitações:

> ... o fato de voc ê estar aberto, de você ter disponibilidade para entender como é que aquele estudante funciona, entender o programa, como é que funciona, saber qual o propósito daquele tutor, eu acho que já é um passo grande. Quando os docentes entenderem isso, mesmo com a escassez de recurso, eu acho que já começa a funcionar, sabe? E aí essa escassez a gente vai tentando suprir, porque depende de outras coisas. Depende de orçamento, essas coisas de compra, que às vezes demoram… (Servidora 2).

Paralelo a isso, a Servidora 2 também reforça que, embora algumas ações exijam recursos, outras poderiam ser realizadas com soluções simples e criativas:

> Aí, algumas coisas, claro, exigiam recursos. Outras eram mais simples do que a gente imaginava. E aí, eu acho que isso também é importante. Os professores, às vezes, apagam a luz para que um estudante que tem baixa visão consiga enxergar o que está sendo projetado lá, no data show, já ajuda. Já é uma adaptação simples. Às vezes, mudar de cadeira, a disposição da sala, “sai dali, vem mais para cá”, já ajuda o estudante que tem TDAH, que se desconcentra muito fácil. Um suporte que levanta o... Tem um suportezinho que levanta o material. Já ajuda o TDAH, porque aí ele não tem que estar... Só o simples fato dele fazer isso, a concentração dele já vai embora. Então, tem algumas coisas que são simples, que daria para fazer, mas aí exige estudo, exige que alguém venha e compartilhe como é que faz em outra instituição... (Servidora 2).

Além disso, a Servidora 1 aponta para uma possível solução, baseada em uma experiência já existente no IFPE:

> A gente sabe que todos os *campi* têm estudantes que precisariam, né? Só que esbarra na questão do orçamento ... "Mas tem estudantes com TEA, estudantes com deficiência visual, né? Que precisaria de tutor. Mas, por conta da questão do orçamento, só consegui agora executar o programa." ... "Que a gente pudesse, inclusive, ter um orçamento específico para esse programa, sabe?... "Isso seria como a gente está fazendo agora com o programa de músicas inclusivas, né? Vai ter um orçamento específico da reitoria para esse programa (Servidora 1).

Assim, embora o regulamento da Tutoria de Pares preveja a indicação de fontes orçamentárias para o pagamento das bolsas dos tutores (IFPE, 2022b), a efetiva implementação do programa de Tutoria de Pares também depende de uma combinação de soluções criativas, engajamento dos atores envolvidos e, possivelmente, da garantia de um orçamento específico.

Ainda no que se refere aos desafios, a implementação do programa de Tutoria de Pares evidenciou a necessidade de um acompanhamento mais sistemático e de ações contínuas de monitoramento para garantir sua efetividade. Acontece que as ações de monitoramento se mostraram um desafio a ser superado, especialmente, na fase de acompanhamento das duplas de tutores e tutorados, conforme descreveu a Servidora 2:

> ... a gente fez a seleção dos estudantes e começou a implementação, realmente, do programa no acompanhamento às duplas. E aí é que eu acho que veio o desafio maior, né? Nessa parte do acompanhamento. Porque tem coisas que... e como foi a primeira edição do programa, então, claro que tem ajustes que a gente, depois que o negócio entrar em prática, que a gente fica… (Servidora 2).

Paralelo a isso, apesar de ter indicado a existência de relatórios mensais e semestrais, que registram o que está funcionando e o que precisa ser ajustado, a Servidora 2 apontou que esses instrumentos não foram utilizados de forma plena para aprimorar o programa. Nesse caso, ela mencionou que:

> Fazem um relatório mensal, do que é que está dando certo, o que é que não está, o que é que pode ser ajustado no plano individual, e tem o semestral, que aí parece que é a comissão, né, aí eu acho que esses instrumentos, eu acho que poderiam ser utilizados pra um melhor acompanhamento... não lembro de ter tido, assim, um olhar mais, de se debruçar sobre o que está sendo dito aqui, pra aprimorar o programa, acho que a gente não chegou a fazer esse, esses momentos (Servidora 2).

> Eu acho que fazer um melhor acompanhamento das duplas, como eu já tinha dito, fazer um acompanhamento melhor do que está funcionando, do que não está, de como é que está o rendimento desses estudantes que estão sendo assistidos pelo programa (Servidora 2).

Assim, aponta-se para a preocupação da construção e o acompanhamento devido do plano individual de tutoria, pois ele é o principal indicativo de assistência específica ou não ao tutorado para que gargalos sejam elencados e resolvidos. O suporte da docência e coordenação são imprescindíveis, uma vez que o tutor também é um estudante. Dessa forma, observa-se que a execução insuficiente das ações de monitoramento indica uma fragilidade do programa Tutoria de Pares, uma vez que esse processo tem como função apoiar a tomada de decisões, por meio da análise e do acompanhamento contínuo das informações relevantes ao que está sendo monitorado (Brasil, 2022).

Nesse contexto, cabe destacar que o regulamento da Tutoria de Pares prevê instâncias de acompanhamento do programa. No âmbito dos *campi*, a responsabilidade é das Comissões Locais de Tutoria, enquanto, no âmbito sistêmico, a responsabilidade é da Comissão de Tutoria Sistêmica (IFPE, 2022b).

Ocorre que, foi constatada a inexistência da Comissão de Tutoria Sistêmica, fato considerado como um obstáculo para o monitoramento e a resolução de problemas, conforme se observa nos relatos da Servidora 1 e Servidora 2:

> [A comissão de tutoria sistêmica] nunca funcionou, a sistêmica, é outra coisa. Nunca funcionou, aí a gente fica também sem essa diretriz mais sistêmica, sem ter para quem se reportar (Servidora 2).

> De que a gente tenha comissão sistêmica, sabe? Para atuar junto. E que a gente tenha, em todos os campi também, a comissão local. A gente já vem tendo… (Servidora 1).

De fato, as Comissões Locais de Tutoria devem ter apoio e orientação da Comissão de Tutoria Sistêmica, conforme previsto no regulamento da Tutoria de Pares (IFPE, 2022b). A ausência dessa comissão, portanto, fragiliza o programa, uma vez que a falta de uma estrutura sistêmica dificulta a padronização de diretrizes, a resolução de problemas e a implementação de melhorias contínuas. Vale salientar que "o principal motivo para se monitorar algo é obter evidências e melhorar o nível de informações sobre as diversas dimensões do fenômeno de interesse" (Brasil, 2022).

Por outro lado, conforme destacado pela Servidora 1, atualmente, algumas ações de caráter sistêmico estão sendo desenvolvidas pela Diretoria de Assistência ao Estudante (DAE) em parceria com a Pró-reitoria de Extensão (PROEXT) e a Coordenação de Políticas Inclusivas. Além disso, há uma expectativa em relação à instalação da Comissão de Tutoria do Sistêmica, conforme mencionado:

> A ideia é revisar o documento ainda esse ano e tentar reordenar a composição da Comissão Sistêmica... [não foi designada formalmente por portaria, mas algumas ações são executadas pela DAE]...e com a colaboração da PROEXT, COPI, certo? A gente sempre se reúne, era eu e [Nome de servidora], agora somos eu e [Nome de servidora] para dar suporte ao campus que está executando o programa (Servidora 1).

Diante disso, embora existam regulamentos e instrumentos previstos para o funcionamento do programa de Tutoria de Pares, as ações de monitoramento ou acompanhamento ainda carecem de uma melhor estruturação e operacionalização. Entende-se ainda que a efetiva instalação da Comissão de Tutoria Sistêmica se configura como passo importante para superar as fragilidades identificadas e para garantir maior efetividade e alinhamento nas ações do programa.

Afinal, concorda-se com Sanchez (2005), ao revelar que o paradigma da inclusão, que preconiza uma educação voltada para todos, sustenta que as escolas, como comunidades educativas, devem estar preparadas para atender às necessidades de cada estudante, independentemente de suas particularidades pessoais, psicológicas ou sociais. Para isso, a identificação de gargalos e medidas preventivas e corretivas devem ser adotadas com vistas à construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

5.3 INCLUSÃO PEDAGÓGICA E SOCIAL NA TUTORIA DE PARES

A inclusão pedagógica e social, por meio da Tutoria de Pares, foi a terceira categoria de análise a ser abordada com base na visão dos participantes da pesquisa. Observou-se, inicialmente, que há, de forma perceptível um movimento favorável à inclusão na missão do IFPE, refletido tanto nos documentos institucionais quanto no processo de acesso à instituição.

Além disso, por meio dos relatos dos tutores e servidores anteriormente mencionados, e considerando a análise realizada nesta pesquisa, identificou-se, previamente, que práticas de inclusão estão sendo implementadas no contexto da Tutoria de Pares. Sobre isso, é importante mencionar que, ao considerar as regras de categorização na pesquisa, o julgamento do pesquisador foi na direção de que, na classificação dos dados, os depoimentos dos participantes tinham mais relação com as demais categorias, evidenciando que a Tutoria de Pares não se limita a uma única dimensão.

Apesar disso, não faltam evidências para demonstrar que as práticas implementadas no âmbito da Tutoria de Pares possuem uma forte relação com a promoção da inclusão pedagógica e social, e que os tutores reconhecem o papel do programa nesse processo, conforme destacado nas falas da Tutora 1 e Tutora 2, nestas palavras:

> Porque uma das coisas da Tutoria de Pares é envolver eles com os alunos que não são neurodivergentes. E aí é uma coisa muito boa… (Tutora 1).
>
> A turma dele é muito boa quanto a isso. Quanto à inclusão dele na turma, né? Porque acontece muito por aí que os alunos com TEA, com déficit em 'N' áreas, né? São mais excluídos. E eles não. Eles abraçam, acolhem… (Tutora 1).
>
> A questão do benefício é porque os tutorados têm uma ajuda para suprir essas dificuldades deles acadêmicas. E social também. Eles acabam se abrindo com a sociedade (Tutora 1).
>
> [Nome do tutorado] se adequou muito à Tutoria de Pares (Tutora 1).
>
> É porque, através de você se sentir bem, ser abraçado por qualquer pessoa, você passa a se sentir que é aceito. E, quando a gente tem essa sensação de ser aceito, a gente passa a ver as pessoas ao nosso redor de uma forma diferente (Tutora 2).
>
> ...[A Tutoria de Pares] para a vida do tutorado é de suma importância. Porque ele vai adquirir a percepção de que não está só. Que pessoas estão ali dispostas a ajudar… (Tutora 2).

Além disso, os relatos das servidoras reforçam a importância do programa, estando alinhados às falas das tutoras ao apontarem a inclusão como um dos pilares da Tutoria de Pares, conforme a seguir:

> Então assim, pro tutorado isso é de fato... O benefício maior é a inclusão... antes do programa ele só entrava e ficava ali tentando sobreviver daquele jeito que a gente

> sabe. E com esse programa não. Ele sabe que "eu vou ter ali um suporte. Eu vou ter ali uma ajuda, eu vou ter aí uma colaboração. Ele vai ser um colega meu. Um colega de outra turma que é estudante igual a mim (Servidora 1).
>
> Eu acho que esse programa é um programa diferente de tudo que tem na instituição, porque todas as outras coisas são mais numa linha mais meritocrática mesmo, de você ser o melhor, de você ser bom numa coisa, aí você é chamado por um grupo de iniciação científica... E pensando na perspectiva do direito, de que todo mundo tem o direito à educação e que o instituto tem essa missão de garantir, esses outros estudantes que têm um outro ritmo, né? Que têm outras necessidades que a gente não tá prevendo numa perspectiva mais linear e mais regular dos processos de ensino (Servidora 2).

Observa-se, por meio dos depoimentos, que a Tutoria de Pares não apenas apoia os estudantes academicamente, mas também contribui para a inclusão social, o acolhimento e a construção de boas relações. Cabe destacar que o relato da Servidora 2 converge com o estudo de caso apresentado por Vasconcellos, Ramhe e Gonçalves (2020), que ilustra como abordagens não tradicionais, como a "monitoria personalizada", podem ser transformadoras no contexto da educação inclusiva. As autoras constataram que, por meio de um suporte individualizado, a aprendizagem dos conteúdos foi adaptada para ocorrer em um ritmo diferenciado, com procedimentos didáticos mais alinhados às particularidades do estudante com TEA, o que resultou em uma melhoria significativa em seu desempenho escolar.

Nesse contexto, percebe-se, na Tutoria de Pares, o compromisso com uma educação inclusiva, manifestando-se na garantia do acesso e da permanência de alunos com deficiência no ensino regular, garantindo-lhes o direito à educação (Arruda; Dickson, 2018; Kokkonen, Barbosa; Batista, 2022).

Por último, constata-se que o IFPE *Campus* Recife, por meio da Tutoria de Pares, promoveu a inclusão de estudantes com TEA, superando os modelos pedagógicos mais restritivos (com orientação demasiadamente terapêutica), os quais, segundo Vygotsky, tendem a afastar os estudantes do ensino regular e limitar suas oportunidades de desenvolvimento (Bayer, 2006). Além disso, o IFPE cumpre seus valores e missão institucional, reforçando o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva, que valoriza a diversidade, a interação social e o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O Documento de Área da Capes (Área 46: Ensino) define o produto educacional como o resultado de um processo criativo, gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com o objetivo de responder a uma pergunta, solucionar um problema ou atender a uma necessidade concreta associada ao campo da prática profissional, podendo se manifestar como um artefato real ou virtual ou ainda como um processo (Brasil, 2019).

No contexto do Mestrado Profissional, o mesmo documento estabelece que, ao contrário do Mestrado Acadêmico, o mestrando deve desenvolver um processo ou produto educativo. Além disso, ressalta que o produto educacional precisa ser aplicado em situações reais de sala de aula ou em outros espaços, garantindo sua relevância e efetividade na prática educacional (Brasil, 2019). Nessa perspectiva, Silva *et al*. (2022) reforçam essa ideia, destacando que:

> Constituindo-se como ferramentas didático-pedagógicas, é necessária a compreensão de que os PE são instrumentos auxiliares para a solução de problemas vivenciados no campo profissional e que, embora a sua nomenclatura aponte para a ideia de que é algo acabado, pronto e final, eles são passíveis de mudanças, mesmo após a sua aplicação e validação. [...] sendo o PE um caminho formativo para essa reflexão, constituindo-se assim em processos de intervenção na realidade a partir da pesquisa (Silva *et al*., 2022, p. 135-136).

Com base nisso, compreende-se que os produtos educacionais buscam a solução de problemas e estão sujeitos a aprimoramentos, alinhando-se a sua natureza dinâmica e a função de promover mudanças e melhorias no âmbito profissional. O diferencial dos PEs consiste em sua aplicabilidade, que se estende para a intervenção consciente na realidade, contribuindo para a transformação de processos e práticas em contextos reais, a partir da pesquisa. Ou seja, é um movimento que busca articular a teoria com a prática, de modo que os conhecimentos produzidos sejam aplicados (Brasil, 2019; Silva *et al*., 2022). Adicionalmente, verifica-se que a entrega do produto educacional é condição para a conclusão do ProfEPT (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) e obtenção do título de Mestre (ProfEPT, 2023).

Assim, ao considerar os achados da pesquisa, bem como o acervo de documentos regulamentares aprovados pelo IFPE, buscou-se desenvolver um produto educacional, do tipo Relatório Técnico Conclusivo (Apêndice A), voltado aos processos de gestão, que reúne informações relevantes para o estabelecimento de prioridades e a tomada de decisão, visando ao aprimoramento e à consistência do Programa Tutoria de Pares. Nesse contexto, é importante destacar a definição do produto educacional, do tipo Relatório Técnico Conclusivo, conforme estabelecido pelo Grupo de Trabalho de Produção Técnica da Capes,

criado pela Portaria Capes nº 171/2018, nestas palavras:

> Texto elaborado de maneira concisa, contendo informações sobre o projeto/atividade realizado, desde seu planejamento até as conclusões. Indica em seu conteúdo a relevância dos resultados e conclusão em termos de impacto social e/ou econômico e a aplicação do conhecimento produzido (Brasil, 2019, p. 52).

Acrescenta-se a isso a definição de relatório técnico e/ou científico estabelecida pela Norma Brasileira (NBR) 10719:2015 (2015, p. 3), que o caracteriza como o "documento que descreve formalmente o progresso ou resultado de pesquisa científica e/ou técnica" (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015).

Considerando o contexto apresentado, também é possível estabelecer uma analogia com o que a Controladoria-Geral da União (CGU) dispõe sobre os relatórios da sua área. De acordo com a CGU (2019), a comunicação por meio desses relatórios tem como finalidade transmitir, de forma profissional e imparcial, os resultados dos trabalhos às partes interessadas, assegurando que se apropriem das informações, bem como incentivar a adoção de boas práticas nos objetos analisados, contribuindo para o aprimoramento da gestão (Brasil, 2019).

Portanto, a mesma lógica pode ser aplicada aos relatórios técnicos desenvolvidos como produto educacional no âmbito do ProfEPT. Assim como os relatórios da CGU, o Relatório Técnico Conclusivo tem o propósito de comunicar os resultados da pesquisa, apresentar sugestões de melhorias e subsidiar a tomada de decisão, com vistas, no caso específico, ao aprimoramento do Programa Tutoria de Pares.

Assim, para a elaboração do relatório, foi considerado, entre outros, o referencial teórico que fundamentou este trabalho, os resultados obtidos por meio da pesquisa, os documentos relacionados ao Programa da Tutoria de Pares, a Política de Gestão de Riscos (aprovada pela Resolução Consup nº 57/2018) e o Plano de Gestão de Riscos (aprovado pela Resolução CGRC/IFPE nº 11, de 19 de dezembro de 2024). Paralelo a isso, foram observados o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a educação como um direito fundamental, devendo ser assegurada por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2015), e a missão institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE).

Em linhas gerais, o relatório contém informações sobre o Programa Tutoria de Pares, reflexões fundamentadas nos achados da pesquisa e uma seção dedicada à gestão de riscos, articulando os resultados obtidos ao Regulamento do Programa Tutoria de Pares, à Política e ao Plano de Gestão de Riscos do IFPE. Seu objetivo é contribuir para a tomada de decisão, o aprimoramento e a consistência do Programa Tutoria de Pares, alinhando-se à missão e aos

valores institucionais do IFPE de promover educação profissional, inclusiva e de qualidade.

Nesse contexto, espera-se que o relatório gere impactos positivos para o Programa Tutoria de Pares, ao propor, inclusive, recomendações para sua melhoria. Além disso, ao incorporar a gestão de riscos como ferramenta de apoio à tomada de decisão, busca-se fomentar uma cultura institucional mais proativa e preventiva, alinhada às diretrizes do IFPE.

Para garantir a compreensão, o suporte e o acompanhamento necessários à implementação das ações de aprimoramento do programa, o Relatório Técnico Conclusivo será socializado com as instâncias competentes do IFPE, incluindo a Comissão Local de Tutoria, a Direção-Geral do *Campus* Recife, a Controladoria, a Auditoria Interna e o Reitor do IFPE. A socialização terá como base as recomendações propostas no relatório, que servirão como ponto de partida para permitir que as ações sejam efetivamente aplicadas.

Assim, buscou-se reforçar a inclusão como valor institucional, influenciando práticas que promovam o respeito às diferenças e o fortalecimento de grupos que historicamente enfrentam a exclusão. Por fim, o relatório também pode servir como referência para outras instituições que buscam implementar ou aprimorar os seus programas, ampliando seu impacto para além do IFPE.

6.1 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação do produto educacional foi realizada por meio de um questionário (Apêndice J), elaborado com o auxílio da ferramenta *Google* Formulários. O instrumento contou com perguntas abertas e fechadas, organizadas para analisar aspectos como a qualidade do conteúdo, a relevância e a pertinência do material desenvolvido.

O produto educacional e o questionário foram encaminhados para avaliação de três especialistas do IFPE (ProfEPT, 2023): dois deles com envolvimento direto com a gestão do Programa Tutoria de Pares e um com experiência em avaliação de processos de gestão. Entre os avaliadores, estiveram dois membros ligados à gestão do Napne do *Campus* Recife e um integrante da Auditoria Interna do IFPE.

Em relação aos resultados da avaliação (Apêndice L), o conteúdo do material foi considerado de boa qualidade, destacando-se pela clareza e organização das informações apresentadas. Durante o processo, foram sugeridos pequenos ajustes na redação de algumas recomendações, visando um melhor direcionamento e maior efetividade das propostas. O produto foi avaliado como relevante, com potencial para contribuir para o aprimoramento do

Programa Tutoria de Pares, reforçando sua utilidade como ferramenta de apoio à gestão e ao desenvolvimento do Programa.

Um dos pontos destacados foi a apresentação clara e detalhada do funcionamento do Programa no *Campus* Recife, evidenciando que as contribuições do documento podem auxiliar no aperfeiçoamento do Programa em todo o IFPE, servindo como referência para outros *campi*. Além disso, a estratégia de socialização do relatório com as instâncias competentes do IFPE, como a Comissão Local de Tutoria, a Direção-Geral do *Campus* Recife, a Controladoria, a Auditoria Interna e o Reitor do IFPE, foi considerada adequada para a compreensão e os apoios necessários à implementação de possíveis melhorias no Programa.

De forma complementar e revelando o interesse despertado pela pesquisa, sugeriu-se uma ampla apresentação do relatório para as pessoas envolvidas com a Tutoria de Pares, proposta considerada pertinente por este pesquisador. Ponderou-se, entretanto, que essa apresentação poderia ser realizada após a validação pela Banca Examinadora (ProfEPT, 2023) para que a versão final do documento pudesse ser utilizada. Diante disso, pontua-se que a concretização desse movimento marcará, de certa forma, o início da aplicação do produto educacional em contextos reais da pesquisa, efetivando os fundamentos do mestrado profissional (ProfEPT, 2023).

Em linhas gerais, os resultados da avaliação indicam que o material foi bem recebido, sendo considerado claro, organizado e relevante para o contexto do Programa Tutoria de Pares. As sugestões apresentadas (Apêndice L) foram incorporadas aos ajustes finais, visando aprimorar, ainda mais, o documento e garantir que ele atenda às necessidades do IFPE, contribuindo de forma efetiva para a melhoria contínua do Programa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas anotações finais, ratifica-se que a presente pesquisa buscou compreender a contribuição da Tutoria de Pares como uma prática inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). O estudo teve como objetivo analisar as estratégias de mediação adotadas na Tutoria de Pares e os impactos no desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes tutorados com TEA, considerando o contexto educacional e as práticas de inclusão implementadas pela instituição.

Foi possível delinear a importância da inclusão educacional para o pleno exercício da cidadania e o papel da educação inclusiva no cenário atual. A educação, mais do que garantir o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular, deve oferecer oportunidades reais de participação e o êxito acadêmico, adaptando-se às suas necessidades e peculiaridades. A literatura analisada revelou que, embora a Tutoria de Pares tenha sido temática de outros estudos, ainda existem lacunas nas pesquisas que envolvem o contexto das instituições federais de ensino, particularmente, no que diz respeito a alunos com TEA.

A metodologia adotada, nesta pesquisa, foi estruturada de maneira a obter uma compreensão do fenômeno em questão, utilizando uma abordagem qualitativa. Foi possível captar as percepções e experiências dos participantes de forma rica e detalhada, além de possibilitar uma ampla análise do programa, abordando, inclusive, as especificidades dos estudantes com TEA. E, por sua vez, a partir da análise dos dados, emergiram três categorias: Interações, mediações e desenvolvimento na Tutoria de Pares; Condições de ingresso, acolhimento e acompanhamento; e Inclusão pedagógica e social na Tutoria de Pares.

Na categoria Interações, mediações e desenvolvimento na Tutoria de Pares, os principais temas incluíram a mediação personalizada, a construção de vínculos afetivos entre tutores e tutorados e o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas. As narrativas mostraram que os tutores atuam como mediadores sociais, na perspectiva da interação, adaptando estratégias para promover a autonomia e a compreensão dos tutorados.

Nesse contexto, fica marcada a relação entre o planejamento das atividades de tutoria e o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky. Percebeu-se que os tutores ajustam suas práticas às necessidades individuais dos tutorados, criando um ambiente de apoio que facilita avanços tanto no âmbito acadêmico quanto no social, reforçando a importância da mediação como ferramenta para o desenvolvimento dos estudantes.

Na categoria Condições de ingresso, acolhimento e acompanhamento, os principais temas incluíram o processo de ingresso, o acolhimento dos participantes e os desafios relacionados ao acompanhamento e à falta de recursos. O ingresso dos tutores ocorre por meio de divulgação institucional, enquanto os tutorados são convidados a aderir ao programa, com o apoio do Napne para conscientização sobre seus objetivos. Demonstrou-se que o acolhimento envolve o suporte do Napne e dos professores orientadores, embora desafios como a falta de engajamento de docentes, coordenadores de curso, além da própria disposição orçamentária para ter um maior número de agentes envolvidos foram identificados como fatores desfavoráveis à execução do Programa.

A escassez de recursos e a necessidade de formação continuada para os professores também foram apontadas como obstáculos. Além disso, a ausência de uma Comissão de Tutoria Sistêmica dificultou o monitoramento e a padronização das ações, evidenciando a necessidade de maior estruturação e engajamento institucional para garantir a efetividade do programa. Os relatos destacam que, apesar das dificuldades iniciais, o apoio do Napne foi essencial para contornar esses obstáculos.

Na categoria Inclusão pedagógica e social na Tutoria de Pares, os principais temas incluem a promoção da inclusão pedagógica e social, a construção de um ambiente acolhedor e o impacto positivo do programa na permanência e no êxito acadêmico dos estudantes. As narrativas evidenciam que o programa não só apoia os estudantes academicamente, mas também fortalece suas habilidades sociais e emocionais, promovendo uma comunidade mais inclusiva e colaborativa.

Nesse movimento, a pesquisa revelou que a Tutoria de Pares desempenha um papel importante na adaptação dos estudantes com TEA ao ambiente acadêmico. Os tutores, por meio das atividades de apoio e mediação, têm sido peças fundamentais no desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas dos estudantes tutorados com TEA. Observou-se que, apesar das dificuldades dos estudantes com TEA, que, de forma geral, envolve desafios com a comunicação e com a interação social, o programa foi eficaz em criar um ambiente que favorece a socialização e o aprendizado colaborativo, preocupando-se não só com o acesso do educando, mas com sua permanência e êxito na Instituição de ensino estudada.

O estudo também identificou que, para os estudantes com TEA, a possibilidade de interação constante com um colega tutor, que pode compreender suas limitações e se dispõe apoiá-los, de maneira adaptada, representa uma estratégia pedagógica eficiente para a inclusão. O apoio proporcionado não se restringe ao campo acadêmico, mas também contribui para o desenvolvimento emocional e social dos estudantes, promovendo maior autoconfiança

e autonomia. A interação entre pares, característica essencial da Tutoria de Pares, contribui para a construção de uma comunidade acadêmica mais empática e colaborativa.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa avançou na compreensão das dinâmicas de mediação aplicadas à inclusão de estudantes com TEA, especificamente, no contexto da educação profissional. O trabalho também sustentou a relevância da teoria de Vygotsky, especialmente, no que se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que justifica o papel dos tutores na promoção do aprendizado dos estudantes com TEA. A ZDP se manifesta de maneira clara no contexto da tutoria, em que o tutor atua como um mediador, permitindo que o tutorado alcance um nível de desenvolvimento acadêmico e social superior ao que seria possível sem esse apoio. Além disso, o estudo identificou uma carência significativa de pesquisas sobre o tema na educação profissional, posicionando-se como uma contribuição para suprir essa lacuna.

Do ponto de vista prático, é destacada a eficácia do programa de Tutoria de Pares como um desdobramento das políticas de inclusão educacional que vai além do simples acesso de estudantes com TEA ao ensino regular. O programa representa uma importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas desses estudantes, além de favorecer o fortalecimento do vínculo social no ambiente escolar. O modelo de tutoria não só proporciona apoio acadêmico, mas também promove a construção de uma rede de apoio emocional entre os participantes.

Além disso, os resultados da pesquisa sugerem que a implementação da Tutoria de Pares no IFPE pode servir como um modelo a ser replicado em outras instituições de ensino, contribuindo para a inclusão educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Embora os achados desta pesquisa coincidam com os resultados de outras investigações, que destacam a efetividade da tutoria para estudantes com deficiência, a presente pesquisa se diferencia por sua abordagem detalhada sobre os impactos dessa prática no desenvolvimento de estudantes com TEA em uma Instituição Pública Federal de ensino. Os resultados reforçam a importância de programas como este no combate à evasão escolar, uma vez que proporcionam condições para que esses estudantes se sintam mais acolhidos e motivados.

Como produto educacional, foi elaborado um Relatório Técnico Conclusivo, que visa subsidiar a tomada de decisão, o aprimoramento e a consolidação do Programa Tutoria de Pares, alinhando-se à missão e aos valores institucionais do IFPE. O relatório tem como propósito fortalecer as políticas de inclusão, garantindo que as necessidades dos estudantes

com TEA e outros públicos sejam atendidas de forma integral. Além disso, espera-se que o documento seja constantemente revisitado e atualizado pela gestão do IFPE, servindo como guia para orientar ações futuras e promover a melhoria contínua do programa.

A principal limitação da pesquisa está relacionada ao tamanho da amostra, composta por seis participantes, entre estudantes e servidores, o que pode impactar na generalização dos resultados. No entanto, essa característica se justifica pela natureza qualitativa do estudo, que se concentra em casos específicos e busca aprofundar a compreensão de contextos particulares, em vez de buscar generalizações amplas. Para que os achados sejam mais representativos, seria necessário ampliar o número de participantes, incluindo mais estudantes tutores, estudantes tutorados e servidores, por exemplo.

Além disso, as pesquisas futuras poderiam explorar a percepção dos professores e coordenadores de curso em relação ao programa de tutoria. Outro ponto relevante seria a expansão da pesquisa para incluir outros *campi* do IFPE, verificando como a Tutoria de Pares pode ser implementada e adaptada em diferentes contextos institucionais e para outros tipos de deficiência. Sugere-se, ainda, realização de um estudo longitudinal para acompanhar os impactos da tutoria ao longo do tempo, avaliando não apenas os resultados imediatos, mas também os efeitos a médio e longo prazo no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes com TEA e outras deficiências.

Por fim, a pesquisa demonstrou que a Tutoria de Pares é uma prática eficiente para a inclusão de estudantes com TEA, oferecendo uma proposta pedagógica que valoriza as relações sociais e acadêmicas. Embora as limitações da pesquisa devam ser consideradas, os resultados apontam para a importância do programa de Tutoria de Pares como uma estratégia inclusiva, viável e promissora para as instituições federais de ensino.

REFERÊNCIAS

ALEJANDRO, D. Com falta de dados, pesquisa tenta captar a realidade do autismo no Brasil. **Veja**, São Paulo, 05 dez. 2023. Disponível em: https://veja.abril.com.br/saude/com-falta-de-dados-pesquisa-tenta-captar-a-realidade-do-autismo-no-brasil. Acesso em: 27 fev. 2024.

ALMEIDA, T. S. C. de. Triangulação de técnicas para coleta de dados em pesquisa qualitativa em saúde. **Textura**, v. 9, n. 17, p. 107-117, 2016. Disponível em: http://textura.emnuvens.com.br/textura/article/view/103. Acesso em: 20 fev. 2025.

ANDRADE, T. G de; PEREIRA, T. C.; SILVA, J. A. da; SOUZA, C. A. P. de; MONTENEGRO, K. S. **A abordagem da terapia de integração sensorial com adultos com transtorno do espectro autista (TEA)**. Disponível em: https://www.editorahawking.com.br/coletanea-de-estudos-em-integracao-sensorial//. Acesso em: 20 fev. 2025.

ARANHA, V. L.; SILVA, E de Q.; GOMES, M. M.; CRUZ, A. F. da. Tutoria de Pares: atuação na vida acadêmica dos discentes com necessidades específicas do IFBaiano-Campus Guanambi. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2020. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9354/9157. Acesso em: 12 set. 2023.

ARRUDA, G. A. de; DIKSON, D. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Reflexão e Ação**, v. 26, n. 2, p. 214-227, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-99492018000200214&script=sci_arttext. Acesso em: 28 jan. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10719**: informação e documentação: Relatório técnico e/ou científico: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

AUGUSTO, C. A. et al.. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, n. 4, p. 745–764, out. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/resr/a/zYRKvNGKXjbDHtWhqjxMyZQ. Acesso em: 16 fev. 2025.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRA, A. S. B. Uma análise do conceito de zona de desenvolvimento proximal. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 12, n. 1, p. 765-774, 2014. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/1328. Acesso em: 22 fev. 2025.

BELTRÃO, A. M. de F.; ALVES, R. P.; MARTINS, L. B. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior. **Seven Editora**, [S. l.], p. 874–884, 2023. Disponível em: https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/1508. Acesso em: 14 dez. 2023.

BENINI, W.; CASTANHA, A. P.. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na

escola comum: desafios e possibilidades. **Cadernos PDE**, Paraná, v. 1, 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_wivianebenini.pdf. Acesso em: 04 jan. 2024.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 02, p. 08-12, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf. Acesso em: 03 mar. 2024.

BEZERRA, M. de F.; PANTONI , R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado . **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. :, p. e182622, 2022. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826. Acesso em: 24 fev. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 3.749/2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, para estabelecer a validade indeterminada de laudo que ateste o transtorno do espectro autista. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_imp?idProposicao=2421316&ord=1&tp=completa Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.892/2023**. Dispõe sobre o reconhecimento da retroatividade do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), atestado em laudo médico pericial, desde o nascimento do portador e com validade permanente, para fins de reconhecimento de direitos. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_imp?idProposicao=2394625&ord=1&tp=completa. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. Matérias Bicamerais. **Projeto de Lei n° 3.749, de 2020**. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-3749-2020. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Orientação Prática**: Relatório de Auditoria. Brasília, DF: Secretaria Federal de Controle Interno (SFC), 2019. Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/auditoria-e-fiscalizacao/arquivos/orientacao-pratica-relatorio-de-auditoria-2019.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de Dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 26 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 08 de Janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de Novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** deficiência física. Brasília – DF. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 02 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 27 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **TEA: saiba o que é o Transtorno do Espectro Autista e como o SUS tem dado assistência a pacientes e familiares**. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/abril/tea-saiba-o-que-e-o-transtorno-do-espectro-autista-e-como-o-sus-tem-dado-assistencia-a-pacientes-e-familiares. Acesso em: 08 jan. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Monitoramento em Foco: A Importância do Monitoramento das Políticas Públicas e de conhecer o fenômeno a ser monitorado**. Parte II do Volume 8. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/servicos/sagi/relatorios/de-olho-na-cidadania. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. Senado Federal. Validade permanente de laudo de transtorno autista passa na CAS. **Agência Senado**, Brasília, 28 fev. 2024. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/02/28/validade-permanente-de-laudo-de-transtorno-autista-passa-na-cas. Acesso em: 14 mar. 2024.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S. de.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347. Acesso em: 02 mar. 2025.

CASTRO, E. de; OLIVEIRA, U. T. V. de. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 3, p. 25–45, 2022. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46089. Acesso em: 22 fev. 2025.

CAVALCANTE, J. B. da S. **A tutoria inclusiva na trajetória acadêmica de discentes da UFRN: desafios e contribuições.** 2022. 156 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50929. Acesso em: 07 ago. 2023.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 185-207, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 fev. 2024.

Centers for Disease Control and Prevention - CDC. **Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder**. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. Acesso em: 25 fev. 2024.

COSTA, D. F. da.; COSTA, S. M. M e.; TUCHINSKI, C. M. F.; MIGUEL, E. A. OLIVEIRA, M. F. da S.; WATHIER, J. C.; Educação inclusiva: breve contexto histórico das mudanças de paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 000092, 30/11/2016. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva-breve-contexto-historico-das-mudancas-de-paradigmas. Acesso em: 08 mar. 2024.

COSTA, Tassio Ricardo Martins da (ed.). **Transtorno do espectro autista**: direitos fundamentais. [S.l.]: Neurus, 2023. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 11 fev. 2024.

CRESPO, R. O. **Comunicação e interação social de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: possíveis efeitos de uma intervenção mediada por pares**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6174. Acesso em: 11 ago. 2024.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar** - ideias e práticas pedagógicas. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora. 144 p.

DEMO, P. Universidade: Questionar para Defender. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 23, n. 1, 2022. Disponível em: https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/2223. Acesso em: 08 dez. 2023.

DIAS, R. I. R. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 7, n. 9, p. 123-130, 2019. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/10745. Acesso em: 02 mar. 2024.

DUARTE, V. E. S.; SILVA, G. R.; COUTO, S. O.; OLIVEIRA, I. F. L.; LIMA, L. S.; LINHARES, T. F.; GONÇALVES, E. O.; LEAL, A. L. B.; RIBEIRO, A. L. S. O que a sociedade precisa saber sobre o transtorno do espectro autista. **Revista Projetos Extensionistas**, v. 1, n. 2, p. 173-183, 2021. Disponível em: https://periodicos.fapam.edu.br/index.php/RPE/article/download/498/264/1234. Acesso em: 22 fev. 2025.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno. **Psicologia em Estudo**, v. 21, n. 3, p. 411-423, 25 nov. 2016. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/30709. Acesso em: 11 fev. 2023.

FERNANDES, L. V. S.; ELALI, G. V. M. de A. O comportamento socioespacial de pessoas com transtorno do espectro do autismo (TEA) na pandemia: reflexões com base na Psicologia Ambiental. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 3, p. 23-41. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/13591. Acesso em: 22 fev. 2025.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. Possibilidades da Tutoria de Pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 39-56, 2015. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00039.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos. **Revista da Educação Especial**, v. 2, n. 23, p. 40-46, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, A. Z. S. de; CAVALCANTE, I. F. O estado do conhecimento sobre inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e12865-e12865, 2022. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12865/3286. Acesso em: 06 fev. 2024.

FREITAS, D. F. C. L. de; GUIMARÃES, D. S. Relações de cuidado junto a pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro do Autismo. **Psicologia USP**, v. 32, p. e190015, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusp/a/5hS6btx9vnQ77GvzsxpsRLp/. Acesso em: 23 fev. 2025.

FRIGOTTO, G. *et al.* Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP**, p. 83-112, 2018. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%AAncia_e_Tecnologia_-_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Proj
eto_Societ%C3%A1rio de Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

GALASSO, B.; SANTOS, D. V. dos. Trajetória da Educação Inclusiva no Ensino Médio Integrado da Rede Federal: fatores de evasão e permanência . **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 23, p. 1–20, 2021. DOI: 10.22196/rp.v22i0.6069. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6069. Acesso em: 02 dez. 2023.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Gestão**. org, v. 3, n. 2, p. 80-89, 2005. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7882368. Acesso em: 21 fev. 2025.

GONÇALVES, V. M. D.; DUARTE, M. de B. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: avaliação do conhecimento e de práticas docentes. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 46, p. 335–371, 2022. DOI: 10.36704/eef.v25i46.5866. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5866. Acesso em: 10 nov. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023**. Torna pública a Seleção de Tutores de Pares Bolsistas e Voluntários, no âmbito do Programa de Tutoria de Pares, para acompanhar estudantes vinculados ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (Napne) ou instâncias equivalentes. Recife: IFPE, 2023a. Disponível em:https://www.ifpe.edu.br/campus/recife/noticias/divulgado-edital-para-selecao-de-estudantes-como-tutores-de-pares/edital.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Instrução Normativa REIFPE/IFPE nº 7, de 23 de agosto de 2022**. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Tutoria de Pares estabelecido pela Resolução nº 133 de 30 de junho de 2022, do Conselho Superior do IFPE. Recife: IFPE, 2022b. 11 p. Disponível em: https://www.ifpe.edu.br/o-ifpe/assistencia-estudantil/documentos-norteadores/instrucao-normativa_regulamento-tutoria-de-pares.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Portaria IFPE/IFPE nº 274, de 5 de abril de 2021**. Institui, no âmbito do IFPE, o Grupo de Trabalho (GT) para elaboração do Programa de Tutoria de Pares e do Regulamento de Adaptação Curricular [...]. Recife: IFPE, 2021. Boletim de Gestão de Pessoas: Publicado em 06/04/2021. Ano 5. Edição 4.2.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Portaria CREC/IFPE nº 69, de 24 de fevereiro de 2023**. Institui a Comissão Local do Programa Tutoria de Pares, do IFPE Campus Recife [...]. Recife: IFPE, 2023c. Boletim de Gestão de Pessoas: Publicado em 24/02/2023 - Ano 7 Edição 2.17.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Consup n° 57, de 30 de novembro de 2018**. Institui a Política de Gestão de Riscos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Recife: IFPE, 2018. 12 p. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/portal/documentos/resolucao-57-2018-institui-a-politica-de-gestao-de-riscos-do-ifpe.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução CGRC/IFPE nº 11, de 19 de dezembro de 2024**. Aprova o Plano de Gestão de Riscos do IFPE. Recife: IFPE, 2024. 31 p. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/2024/12/ANEXO-Resolucao-CGRC_IFPE-N.-11-DE-19-DE-DEZEMBRO-DE-2024-1-2.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Consup n° 133, de 30 de junho de 2022**. Aprova a reformulação da Política de Assistência Estudantil do IFPE. Recife: IFPE, 2022c. 37 p. Disponível em:

https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2022/. Acesso em: 14 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Consup n° 137, de 29 de julho de 2022**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 do IFPE. Recife: IFPE, 2022a. 234 p. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/o-ifpe/conselho-superior/resolucoes/resolucoes-2022/. Acesso em: 25 mar. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resultado Final do Programa Tutoria de Pares IFPE Campus Recife 2023.1**. Recife: IFPE, 2023b. Disponível em: https://portal.ifpe.edu.br/wp-content/uploads/repositoriolegado/recife/documentos/resultado-final-programa-tutoria-de-pares-campus-recife-2023-1.pdf. Acesso em: 14 dez. 2023.

KOKKONEN, R. L. F.; BARBOSA, X. de C.; BATISTA, F. J. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 29–41, 2022. DOI: 10.30681/21787476.2022.37.2941. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6103. Acesso em: 25 fev. 2024.

LAKATOS, E. M.; M. de A. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, N. A.; DAVID, P. B.; MENDES, D. L. L. L. Políticas públicas voltadas a inclusão educacional de alunos com autismo. **Revista Educar Mais**, v. 8, p. 52-68, 2024. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3472. Acesso em: 05 jan. 2024.

LOPES CABRAL, E. F.; MOTA, L. M.; GOMES, T. K. Os percursos da inclusão e da formação profissional de pessoas com deficiência na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 22, p. e11694, 2022. DOI: 10.15628/rbept.2022.11694. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11694. Acesso em: 05 nov. 2023.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fCp3kWtXfjPpYRSN3hLNbjj/?lang=pt. Acesso em: 22 fev. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-156.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 58-59, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 25 fev. 2025.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5. American Psychiatric Association. Tradução: Nascimento, M. I. C. *et al.* Revisão técnica: Cordioli, A. V. *et al.* 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARINS, K. H. C. de. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para aluno com deficiência intelectual.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12395. Acesso em: 08 set. 2023.

MARINS, K. H. C. de; LOURENÇO, G. F. Avaliação de um programa de tutoria por pares na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v51/1980-5314-cp-51-e07218.pdf. Acesso em: 11 set. 2023.

MARTINS, A. D. F.; MONTEIRO, M. I. B. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, p. 215-224, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/mf9cTfSb6PWz4PxydXGBqjq/abstract/?lang=pt. Acesso em: 05 jan. 2024.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 8–28, 2012. DOI: 10.22169/revint.v7i13.245. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/245. Acesso em: 15 jan. 2024.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MAZZOTTA, M.J.S.; SOUSA, Sa. M. Z. L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos clin**., São Paulo , v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jan. 2024.

MELO, B. S. da S. C. **Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na educação superior**. 2021. 172 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11119349. Acesso em: 06 ago. 2023.

MENDES, E. G.. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, set. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m#. Acesso em: 24 fev. 2024.

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL (ProfEPT). **Regulamento Geral**. Espírito Santo: IFES, 2023. 22 p. Disponível em:

https://profept.ifes.edu.br/images/Documentos/Regulamento/Regulamento_Geral_2023.pdf. Acesso em: 31 jan. 2025.

MONTEIRO, C.; PITT, H. .; PLÁCIDO, R. Acolher para Incluir: O acolhimento como prática na cultura escolar inclusiva. **Metodologias e Aprendizado**, [S. l.], v. 1, p. 4–10, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v1i0.1099. Disponível em: https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1099. Acesso em: 01 nov. 2023.

MOREIRA, M. A. Negociação de significados e aprendizagem significativa. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 1, n. 2, 2008. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21027. Acesso em: 23 fev. 2024.

NASCIMENTO, A. dos S.; FERREIRA, B. de S.; ROCHA , G. de S. P.; FERREIRA, P. R. de C. Percepção familiar, de pessoas com TEA, sobre intervenções multiprofissionais: estudo de caso. **Revista Comunicação Universitária**, Belém, v. 4, p. 1–25, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/comun/article/view/9621. Acesso em: 24 mar. 2025.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, Daniela B. S. F.; MUSS, C. R. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação1. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 4, n. 9, p. 11–27, 2003. DOI: 10.7213/rde.v4i9.6479. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6479. Acesso em: 19 fev. 2025.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2005.

OLIVEIRA, S. de; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. de L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779. Acesso em: 23 mar. 2025.

ONZI, F. Z.; GOMES, R. de F. Transtorno do espectro autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 12, n. 3, 2015. Disponível em: http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped_old/article/view/979. Acesso em: 13 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA –UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 10 de Junho de 1994. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação Internacional de Doenças (CID-11)**. Disponível em: https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/pt#120443468. Acesso em: 21 mar. 2025.

PACHECO, K. M. De B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875. Acesso em: 23 jan. 2024.

PEREIRA, Gláucia Tomaz Marques; DE BRITO, Wanderley Azevedo. Estado da arte sobre

autismo e educação integrada. **Revista Anápolis Digital**, Anápolis, v. 8, n. 1, 2019. Disponível em: https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolis/wp-content/uploads/2023/vol8/08.pdf. Acesso em: 19 jan. 2024.

RAMOS, F. dos S; DE BITTENCOURT, D. D.; CAMARGO, S. P. H.; SCHMIDT, C. Intervenção mediada por pares no engajamento acadêmico de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0261, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/LNvh3XNGkRyHxKsk6v8XXJR/?lang=pt. Acesso em: 11 jul. 2024.

RAMOS, F. dos S.; DE BITTENCOURT, D. D.; CAMARGO, S. P. H.; SCHMIDT, C. Peer-mediated intervention: Concept and implications for research and pedagogical practice of teachers of students with autism. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 26, p. 23, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3367. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3367. Acesso em: 24 jul. 2024.

RAMOS, F. dos S. **Transtorno Do Espectro Autista E Intervenção Mediada Por Pares: Aprendizagem No Contexto De Inclusão**. 2019. 250 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7651167. Acesso em: 11 ago. 2023.

REGO, A.; CUNHA, M. P. e; MEYER JR., V. Quantos participantes são necessários para um estudo qualitativo? Linhas práticas de orientação. **Revista de Gestão dos Países de Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 43–57, 2019. DOI: 10.12660/rgplp.v17n2.2018.78224. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/rgplp/article/view/78224. Acesso em: 19 fev. 2025.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 138 p.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. **Revista de Educação**. Pernambuco, v. 3, n. 5, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/234432. Acesso em: 31 jan. 2024.

ROSA, K. G. **Setor de Acessibilidade: ações para o processo de inclusão no Ensino Superior**. 2019. 179 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Taubaté, 2019. Disponível em: https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes-lista/. Acesso em: 01 set. 2023.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão, **Revista da Educação Especial**, n. 01, p. 07-18, out/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 01 nov. 2023.

SANT'ANA, W. P.; SANTOS, C. da S. A lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com transtorno do espectro autista no Brasil. **Revista Temporis** [ação](ISSN 2317-5516), v. 15, n. 2, p. 99-114, 2015. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/3603. Acesso em: 21 fev.

2024.

SANTOS, K. da S.; RIBEIRO, M. C.; QUEIROGA, D. E. U. de.; SILVA, I. A. P. da; FERREIRA, S. M. S. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 2, p. 655–664, fev. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/kvr3D7Q3vsYjrFGLNprpttS/abstract/?lang=pt. Acesso em: 30 jan. 2024.

SANTOS, T. B. dos. **Efeito da Tutoria por Pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física**. 2018. 127 p. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6325447. Acesso em: 11 set. 2023.

SASSAKI, R. K. Entrevista especial à Revista Integração. **Revista Integração**. MEC: Brasília, v.8, n. 20, p.09-17, 1998.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 05 nov. 2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA. 1997. 76 p.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21 **Revista da Educação Especial**, v. 2, n. 23, p. 19-23, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 05 nov. 2023.

SEABRA, M. MENDES, E, G. Escolha dos recursos de alta tecnologia assistiva para a inclusão de crianças com paralisia cerebral in: **Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina 2009. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/167.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas revista eletrônica**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: http://textura.emnuvens.com.br/textura/article/view/103. Acesso em: 01 mar. 2025.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações rurais & agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/878/87817147006.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, C. N. N. da; ARAÚJO, P. A. de; FROIS, R. R. de S.; GUIMARÃES, V. P. A. Determinantes metodológicos que entram na configuração dos mestrados profissionais no

Brasil: concepções, método e resultados para a sociedade. In: SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos; FERREIRA, Marcos Ramon Gomes (Org.). **A Metodologia da Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica.** 1 ed. Brasília, DF: Grupo Nova Paideia, 2022. p.123-142. Disponível em: http://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/article/view/241. Acesso em: 05 jan. 2024.

SILVA, F. S. da; PAULA, L. do N.; COSTA, T. S. L. D.; RIBEIRO, F. A. A.; PEREIRA, A. I. S. Educação Profissional e a Inclusão De Pessoas com Deficiência: Um Mapeamento Sistemático. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 18, p. e8199, 2020. DOI: 10.15628/rbept.2020.8199. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8199. Acesso em: 01 nov. 2023.

SILVA, F. S. da; PEREIRA, Álvaro I. S.; RIBEIRO, F. A. A. A Práxis Inclusiva dos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e sua Relevância na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. p.251–269, 2020. DOI: 10.18764/2358-4319.v13n2p250-269. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/14955. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, I. M. de A. da; DORE, R. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 203–214, 2016. DOI: 10.5902/1984686X19152. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19152. Acesso em: 17 dez. 2023.

SOUSA, J. R. de; SANTOS , S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559. Acesso em: 24 fev. 2025.

SOUSA, M. M. de. O RECONHECIMENTO DO AUTISMO COMO DEFICIÊNCIA: histórico, convenções, legislação e a sua aplicação no Brasil. In. Sousa, M. M. de. (coord.). **Autismo: Legislação, Jurisprudência e Políticas Públicas**. Brasília: OAB Editora, 2021. 232 p.

SOUZA, C. B. de.; SILVA, I. A. da. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky para Educação Especial e Inclusiva: uma análise direcionada à crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: https://abrir.link/EsJfk. Acesso em: 17 out. 2024.

TILLMANN, L.; ALMEIDA, J. A oferta da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva na educação profissional e tecnológica. **Metodologias e Aprendizado** , [S. l.], v. 1, p. 123–129, 2020. DOI: 10.21166/metapre.v1i0.1123. Disponível em: https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/metapre/article/view/1123. Acesso em: 13 fev. 2024.

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

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.],

v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277. Acesso em: 05 nov. 2023.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **SciELO Preprints**, 2024. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697. Acesso em: 19 fev. 2025.

VASCONCELLOS, S. P. **Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional**. 2019. 201 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33592. Acesso em: 01 mar. 2024.

VASCONCELLOS, S. P.; RAHME, M. M. F.; GONÇALVES, T. G. G. L. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional [1]. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 555-566, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvgMGqGJyHFNmmLyM699XyN/?lan. Acesso em: 24 fev. 2024.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/#. Acesso em: 25 jan. 2024.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução: VILLALOBOS, M. da P. de. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. MICHAEL C. *et al*. (org.). Tradução: NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

VILELA, M. A. M.; GALASSO, B. Inclusão de alunos com deficiência na escola regular: a tutoria por pares. In: VIESBA, L.; ROSALEN, M. **Educar sem excluir**: O papel da escola na vida das pessoas com deficiência. Coleção Educar sem excluir. Diadema: V&V Editora, 2021. p. 11-21. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1pmVZdc0qyw2vjS6GHQJNAr1liB3f32SH/view. Acesso em: 12 ago. 2023.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Edição Eletrônica. 136 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL

Relatório Técnico Conclusivo: Gestão de Riscos do Programa Tutoria de Pares do IFPE - *Campus* Recife

Editorial

Autoria: Emerson da Costa Melo e Bernardina Santos Araújo de Sousa

Projeto Gráfico: Emerson da Costa Melo

Arte Final: Emerson da Costa Melo

Orientação: Profª. Drª. Bernardina Santos Araújo de Sousa

Descrição Técnica

Dissertação intitulada: a Tutoria de Pares na Educação Profissional e Tecnológica: a mediação do estudante tutor no desenvolvimento do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista;

Área do Conhecimento: Ensino;

Público Alvo: Instâncias decisórias e de gestão do IFPE e outras instituições de ensino;

Categoria: Relatório Técnico Conclusivo;

Registro do Produto/ano: Biblioteca Carolina Maria de Jesus, IFPE - *Campus* Olinda, 2025;

Avaliação do Produto: três servidores do IFPE: dois ligados à gestão do Napne do *Campus* Recife e um integrante da Auditoria Interna do IFPE;

Disponibilidade: Irrestrita, preservando-se os direitos autorais, bem como a proibição do uso comercial do produto;

Divulgação: Meio digital;

Instituição envolvida: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE);

URL: https://educapes.capes.gov.br/ e https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/;

Idioma: Português;

Cidade: Olinda/PE;

País: Brasil

RESUMO

Este Produto Educacional, classificado como uma Produção Técnico-Científica Aplicada no contexto educacional, de acordo com a classificação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), denomina-se Relatório Técnico Conclusivo, encontra-se vinculado à pesquisa de mestrado (ProfEPT - IFPE), aborda os riscos associados ao Programa Tutoria de Pares, a partir de elementos posicionados na pesquisa realizada, dispostos no Regulamento do Programa Tutoria de Pares, na Política de Gestão de Riscos do IFPE, no Plano de Gestão de Riscos do IFPE, o Manual de Gestão de Riscos do TCU e em estudos correlatos. Inicialmente, destacou-se a importância do Programa Tutoria de Pares no *Campus* Recife, especialmente, no apoio à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo do relatório foi apresentar soluções, melhorias e diretrizes identificadas com os achados da pesquisa de campo. O programa mostrou-se fundamental para promover a mediação e a interação social, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Foram observados avanços na autonomia, socialização e desempenho acadêmico dos tutorados, além do desenvolvimento de habilidades como empatia e cooperação nos tutores. No entanto, verificou-se que o programa enfrentou desafios. Com base nisso, avançou-se para a gestão de riscos, seguindo as etapas de entendimento do contexto, identificação e análise de riscos. Foram mapeados diversos fatores que poderiam impactar o sucesso do programa, indicando possíveis causas, consequências e potenciais controles. A partir dessa análise, quatro aspectos destacaram-se como prioritários e que merecem maior atenção, como o planejamento das atividades de tutoria, o engajamento do corpo docente e das coordenações de curso, as ações de monitoramento do programa no *campus* e a questão dos recursos orçamentários para execução e eventual expansão do programa. Ao final, foram emitidas recomendações de caráter sugestivo direcionadas à Presidência da Comissão Local de Tutoria de Pares do *Campus* Recife, com o objetivo de fortalecer a gestão do programa.

Palavras-Chave: Tutoria de Pares do IFPE. TEA. Inclusão. Gestão de Riscos. Educação Profissional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	**5**
2 PROGRAMA TUTORIA DE PARES DO IFPE	**7**
3 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	**9**
3.1 RELAÇÃO TUTOR E TUTORADO	9
3.2 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES	10
3.3 ESTRATÉGIAS E MEDIAÇÕES	10
3.4 DESENVOLVIMENTO DOS TUTORADOS	11
3.5 DESENVOLVIMENTO DOS TUTORES	11
3.6 IMPACTO NA PERMANÊNCIA E ÊXITO	11
3.7 APOIO INSTITUCIONAL: ENGAJAMENTO DO NAPNE, DO CORPO DOCENTE E DAS COORDENAÇÕES DE CURSO	12
3.8 RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS	13
3.9 ACOMPANHAMENTO DO PROGRAMA	13
4 GESTÃO DE RISCOS NO IFPE	**14**
4.1 RISCOS ASSOCIADOS AO PROGRAMA TUTORIA DE PARES	16
4.1.1 ENTENDIMENTO DO CONTEXTO	16
4.1.2 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE RISCOS	20
5 RECOMENDAÇÕES	**30**
CONSIDERAÇÕES FINAIS	**31**
REFERÊNCIAS	**32**

1. Introdução

Este Relatório Técnico Conclusivo é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), com foco no Programa Tutoria de Pares e no envolvimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Constitui-se, portanto, como um Produto Educacional, sendo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, cujo objetivo é responder a uma pergunta, solucionar um problema ou atender a uma necessidade concreta associada ao campo da prática profissional (Brasil, 2019a).

A investigação buscou compreender de que modo a inclusão de estudantes com deficiência, especificamente com TEA, é favorecida pelas ações da "Tutoria de Pares", considerando as relações estabelecidas entre estudante tutor e estudante tutorado, sob a perspectiva da mediação semiótica. Partiu-se da premissa de que a Tutoria de Pares poderia ser uma ferramenta potencial para promover a inclusão educacional.

A pesquisa teve como marco teórico os estudos de Lev Vygotsky, que reconhece a importância da interação social e da mediação semiótica no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes (Vygotsky, 2007). A partir dessa perspectiva, a Tutoria de Pares envolve a participação de estudantes com TEA, visando promover um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo, no qual a interação entre pares, mediada por instrumentos e signos culturais ou por estratégias e ações, tende a potencializar o desenvolvimento educacional e social dos estudantes com TEA (IFPE, 2022a).

O escopo da pesquisa foi delimitado ao contexto e aos sujeitos que participaram do Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023, correspondendo à primeira experiência do Programa Tutoria de Pares no *Campus* Recife. Os dados analisados incluem depoimentos e experiências de estudantes tutores, estudantes tutorados com TEA, de integrante da Comissão Local de Tutoria do *Campus* Recife e integrante do grupo de trabalho responsável pela elaboração do regulamento do programa. A coleta de dados ocorreu no período de setembro a outubro de 2024, permitindo uma análise detalhada e contextualizada das práticas e impactos da Tutoria de Pares.

Foram considerados na elaboração deste relatório, além dos elementos da pesquisa, o Regulamento do Programa da Tutoria de Pares (Instrução Normativa REI/IFPE nº 07, de 23 de agosto de 2022), a Política de Gestão de Riscos (aprovada pela Resolução Consup nº 57/2018) e o Plano de Gestão de Riscos (aprovado pela Resolução CGRC/IFPE nº 11, de 19 de dezembro de 2024). Destaca-se, em particular, a Política de Gestão de Riscos do IFPE que, nos termos do seu art. 4º, deve orientar a consecução de programas institucionais, de modo a assegurar a conformidade com as diretrizes estabelecidas (IFPE, 2018).

Paralelo a isso, foram observados o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que estabelece a educação como um direito fundamental, devendo ser assegurada por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2015), e a missão institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), que assume o compromisso de promover uma educação profissional inclusiva, cidadã e comprometida com o desenvolvimento social (IFPE, 2022b). Verifica-se, portanto, que tais fundamentos reforçam a importância de iniciativas como o Programa Tutoria de Pares, que busca garantir a inclusão, permanência e êxito de estudantes com TEA, com outras deficiências e com necessidades específicas.

O objetivo deste Relatório Técnico é contribuir para a tomada de decisão, o aprimoramento e a consistência do Programa Tutoria de Pares, alinhando-se à missão e aos valores institucionais do IFPE. Para isso, o relatório inclui o levantamento dos riscos associados ao Programa Tutoria de Pares, com o propósito de identificar possíveis desafios que possam comprometer sua efetividade.

De modo geral, este Relatório apresenta informações gerais sobre o Programa Tutoria de Pares, reflexões fundamentadas nos achados da pesquisa e uma seção dedicada à gestão de riscos. Para a identificação dos riscos, foram utilizados os resultados obtidos com a pesquisa e o Regulamento do Programa Tutoria de Pares como insumos, adotando o Plano de Gestão de Riscos do IFPE como referência metodológica, enquanto a Política de Gestão de Riscos serviu como parâmetro para garantir a conformidade com as diretrizes institucionais.

Registra-se que, além das diretrizes do IFPE, a estrutura deste Relatório observou o disposto na Norma Brasileira (NBR) 10719:2015 (ABNT, 2015), que trata dos princípios gerais para a elaboração e a apresentação de relatório técnico e/ou científico; no documento “Orientação Prática: Relatório de Auditoria”, da Controladoria Geral da União (CGU) (Brasil, 2019b); e no “Relatório de Grupo de Trabalho”, produzido pelo Grupo de Trabalho de Produção Técnica da Capes, criado pela Portaria Capes nº 171/2018 (Brasil, 2019c).

Por fim, este Relatório representa um esforço para alinhar teoria e prática. Espera-se que ele subsidie a melhoria contínua do Programa Tutoria de Pares, bem como fortaleça as políticas institucionais de inclusão, garantindo que os estudantes com TEA e os demais estudantes tenham suas necessidades atendidas de forma integral. Para que isso ocorra, é essencial que este relatório seja constantemente revisitado e atualizado, com o apoio da alta gestão do IFPE, de modo a orientar e fortalecer as unidades operacionais na implementação das ações propostas.

2. Programa Tutoria de Pares do IFPE

As informações apresentadas nesta seção são baseadas no Regulamento do Programa Tutoria de Pares (IN REIFPE/IFPE nº 7, de 23 de agosto de 2022), nos dados coletados durante a pesquisa realizada e no edital de seleção do programa (Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023). Não se pretende esgotar todas as informações ou detalhes específicos sobre o programa, mas trazer noções gerais que permitam uma compreensão ampla de seus principais aspectos e funcionamento.

A Tutoria de Pares é uma atividade acadêmica, compreendida como um programa da Política de Assistência Estudantil do IFPE (IFPE, 2022c), em que estudantes se auxiliam de forma recíproca no processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades educacionais, sociais e interpessoais. O programa visa fortalecer a inclusão, a permanência e o êxito de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Entre seus objetivos, destacam-se: estimular a autonomia dos estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento; fomentar a participação dos estudantes na prática da inclusão; prestar atendimento personalizado aos estudantes tutorados durante o percurso acadêmico; colaborar para um melhor desempenho acadêmico e viabilidade dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes tutorados; estimular a partilha de saberes, a solidariedade e a cooperação; contribuir para a construção e difusão de conhecimentos; favorecer a cooperação acadêmica; e o fortalecimento das relações interpessoais por meio da aprendizagem entre pares (IFPE, 2022a).

No programa, os tutores são estudantes que auxiliam os tutorados nos componentes curriculares teóricos ou práticos, enquanto os tutorados são estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. As Comissões Locais de Tutoria são responsáveis pelo planejamento, execução e acompanhamento do programa no *campus*, enquanto a Comissão de Tutoria Sistêmica atua no planejamento, execução e acompanhamento do programa no âmbito do IFPE. O Napne, por exemplo, avalia as demandas dos estudantes e coordena as ações de inclusão. Além disso, o programa conta com o apoio do corpo docente e coordenadores de curso, que são responsáveis pelo acompanhamento e colaboração no processo de tutoria, dando suporte às duplas de tutores e tutorados (IFPE, 2022a).

Para participar do Programa Tutoria de Pares, os tutores devem estar regularmente matriculados em um curso do IFPE, ter frequência assídua, não possuir reprovações não recuperadas e passar por uma formação específica promovida pelo Napne. A participação no programa ocorre por meio de edital de seleção, divulgado nos canais oficiais do IFPE, como site institucional e redes sociais.

O edital contém todas as informações necessárias sobre o processo seletivo, incluindo prazos de inscrição, documentação exigida e critérios de seleção (IFPE, 2022a, 2023). Por sua vez, os tutorados são identificados e indicados pelo Napne, em conjunto com a equipe multiprofissional do *campus*. A adesão ao programa é voluntária, e os estudantes são convidados a conhecer o programa antes de decidir sobre sua participação. Em casos em que o estudante recusa a participação, mas o Napne entende que o apoio seja benéfico, uma nova conversa é proposta, inclusive com a participação dos responsáveis.

O processo seletivo para tutores consiste em duas etapas, que, diferentemente de outros programas, "não segue uma linha meritocrática", a saber: a análise documental, que avalia o histórico escolar e o coeficiente de rendimento dos candidatos, e a entrevista, que verifica habilidades interpessoais, motivação e perfil para a tutoria. Após a seleção, os tutores passam por uma formação específica promovida pelo Napne, que inclui conhecimentos sobre deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e práticas de inclusão.

A carga horária semanal para as atividades de tutoria é de 10 horas, as quais não podem coincidir com o horário das aulas para que não prejudique a assiduidade ou o rendimento escolar dos estudantes (IFPE, 2022a, 2023).

Os tutores podem receber bolsas, cujo valor é equivalente ao do Programa de Monitoria do IFPE. A concessão de bolsas depende da disponibilidade de recursos orçamentários e do cumprimento dos critérios estabelecidos no Decreto nº 7.234/2010. Além disso, o Programa de Tutoria de Pares é regulamentado pela Instrução Normativa REIFPE/IFPE nº 7, de 23 de agosto de 2022 (IFPE, 2022a).

Verifica-se, dessa forma, que o referido Programa busca alcançar objetivos e resultados como a inclusão, a permanência e o êxito dos estudantes. Para isso, conta com uma série de processos ou atividades relevantes, com destaque para o acompanhamento dos tutores e tutorados, a formação dos tutores, bem como a concessão de bolsas. Além disso, nota-se que o programa conta com a presença de vários agentes, incluindo tutores, tutorados, docentes, coordenadores de curso, comissões de tutoria e o Napne, o que implica uma diversidade de papeis e responsabilidades e reforça a importância de uma estrutura colaborativa e integrada para o pleno funcionamento e sucesso do programa.

3. Contribuições da Pesquisa

Este item apresenta os achados da pesquisa, ou seja, os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados. Destaca-se que eles são relevantes para o processo de identificação dos riscos associados ao Programa Tutoria de Pares, bem como para fundamentar as conclusões deste relatório.

As informações destacadas refletem aspectos críticos e percepções que contribuem para uma compreensão mais aprofundada dos desafios, oportunidades e pontos de atenção relacionados ao programa. A seguir, os resultados são detalhados em tópicos menores, destacando cada um dos pontos.

3.1 Relação Tutor e Tutorado

A formação de laços de amizade e confiança entre tutores e tutorados foi um aspecto apontado. Nesse caso, tais vínculos facilitaram a mediação, permitindo que os tutorados se sentissem mais à vontade para expressar dúvidas e dificuldades, enquanto os tutores atuavam de forma mais assertiva. No entanto, foram relatados desafios no início da relação, especialmente no que diz respeito à compreensão do papel de cada um. Em um dos casos, o tutorado esperava que o tutor realizasse tarefas por eles, o que exigiu um trabalho adicional para esclarecer as expectativas e responsabilidades. Além disso, foram relatadas inseguranças iniciais, principalmente durante o primeiro contato com os tutorados, destacando a importância de um apoio mais próximo nessa fase inicial.

A compatibilidade entre tutor e tutorado foi apontada como um fator crítico para o sucesso da relação. A falta de "química" pode prejudicar a eficácia da tutoria, exigindo ajustes ou até mesmo a realocação de duplas. Cabe destacar que, no contexto específico desta pesquisa, não foram identificados relatos que apontassem para a ocorrência de dependência entre os tutorados e seus tutores. No entanto, estudos correlatos indicam que os tutorados podem desenvolver certa dependência em relação aos tutores, o que reforça a importância de implementar estratégias que visem reduzir gradualmente a presença do tutor, permitindo que os tutorados avancem em direção à autonomia.

3.2 Planejamento das Atividades

Com base no Regulamento do Programa Tutoria de Pares e nos relatos dos participantes, o planejamento das atividades de tutoria é fundamental e deve levar em conta as características individuais de cada tutorado. O processo é realizado de forma colaborativa, com a participação do Napne, dos professores orientadores e dos próprios tutorados, garantindo que as demandas de cada estudante sejam atendidas.

No entanto, verificou-se que o planejamento das atividades, em alguma medida, foi fragilizado devido à falta de disponibilidade de professores orientadores e à ausência de uma organização mais estruturada no início do programa. Como consequência, algumas duplas desenvolveram atividades de tutoria sem o planejamento necessário, o que colocou em risco o desenvolvimento adequado das ações.

Para superar esses desafios, é essencial que as estratégias sejam adaptadas às necessidades específicas de cada tutorado, considerando suas particularidades e estilos de aprendizagem. Vygotsky (2007), ao discutir a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), destaca a importância de identificar e trabalhar o potencial de aprendizagem de cada indivíduo, oferecendo suporte adequado para que ele avance em seu desenvolvimento. A aplicação dessa teoria reforça a necessidade de um planejamento cuidadoso e personalizado, que contemple as demandas específicas dos tutorados, minimizando os desafios.

3.3 Estratégias e Mediações

Foram utilizadas diversas estratégias de mediação, como flexibilização de atividades e na realização das provas, além do uso de recursos visuais e tecnológicos, adicionando-se explicações personalizadas, a partir das necessidades de cada estudante. Além disso, a flexibilização durante as apresentações, com o uso de exemplos práticos, filmes educativos, recursos visuais e jogos educativos são utilizados para facilitar a compreensão dos conteúdos.

Outras estratégias incluíram o fomento das ideias do tutorado, a utilização de linhas do tempo para visualização de conceitos, a realização de pesquisas e exercícios e a elaboração de resumos e anotações com explicações simplificadas. A revisão de conteúdos, o uso de slides e leituras e o trabalho em grupo também foram mencionados como práticas adotadas, indo ao encontro do que defende a teoria de Vygotsky sob a ótica da mediação no processo de aprendizagem.

3.4 Desenvolvimento dos Tutorados

O programa demonstrou que contribui para a promoção da autonomia dos tutorados, considerando aqueles com TEA. Os tutores atuaram como mediadores, utilizando estratégias personalizadas para ajudar os estudantes a internalizar conhecimentos e habilidades, alinhando-se à teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Relatos evidenciaram avanços significativos na socialização e no desempenho acadêmico dos tutorados, com casos de estudantes que superaram dificuldades de interação e melhoraram suas notas.

3.5 Desenvolvimento dos Tutores

A experiência na Tutoria de Pares também trouxe benefícios para os tutores, promovendo o desenvolvimento de habilidades como empatia, solidariedade e cooperação. Os relatos indicaram uma maior compreensão sobre a diversidade e a inclusão, além de ganhos pessoais e profissionais.

3.6 Impacto na Permanência e Êxito

Verificou-se que o programa contribuiu para a permanência e motivação dos estudantes, especialmente, aqueles com necessidades específicas. O Programa se demonstrou capaz de favorecer melhores condições para a identificação dos problemas enfrentados pelos tutorados, tais como sua dificuldade de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem, de solucionar particularidades e de acompanhar a evolução, uma vez que o Programa proporciona acompanhamento aprofundado daquela necessidade específica para proporcionar intervenção pedagógica direcionada.

A presença de um tutor indica ser um fator determinante para a continuidade dos tutorados. Dessa forma, o programa se alinha à missão do IFPE de promover uma educação inclusiva e de qualidade, garantindo não apenas o acesso, mas, também, a permanência e o êxito dos estudantes, além do desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes envolvidos (IFPE, 2022b).

De modo geral, os resultados obtidos são corroborados por estudos recentes, como o de Cavalcante (2022), Marins (2019), Melo (2021), Santos (2018) e Ramos (2019), os quais destacam a Tutoria de Pares como uma estratégia capaz de promover a inclusão de alunos com deficiência em instituições de ensino a partir de suportes específicos e personalizados para melhorar as condições reais de mudança na vida dos estudantes alcançados, contribuindo direta e indiretamente, para a permanência deles no ambiente educacional e o seu êxito acadêmico.

3.7 Apoio Institucional: engajamento do Napne, do corpo docente e das coordenações de curso

O ingresso no programa ocorre de forma consciente, tanto para tutores quanto para tutorados. Os tutores são selecionados por meio de um cuidadoso processo, que inclui análise de currículo e entrevistas, enquanto os tutorados são convidados a aderir ao programa de forma voluntária, com esclarecimentos sobre seus objetivos. A divulgação do programa é feita por meio de canais institucionais, como o site e redes sociais do IFPE. O Napne desempenhou um importante papel no processo de ingresso, acolhimento e acompanhamento dos participantes. Sua atuação incluiu sensibilização, formação e suporte às duplas de tutores e tutorados, contribuindo para a efetividade do programa. Além disso, as ações de formação e sensibilização promovidas pelo Napne estimularam a adesão de docentes e técnicos, fortalecendo a cultura de inclusão no *Campus* Recife.

O acolhimento dos participantes também é marcado pela atuação de uma equipe multidisciplinar, incluindo psicólogos, pedagogos e os professores orientadores, por exemplo. Observou-se que esses vínculos facilitam o processo de interação e mediação, bem como favorecem um ambiente de confiança e colaboração. Relatos destacaram o apoio recebido pelos tutores, especialmente em momentos de dificuldade, reforçando a importância de um constante acompanhamento.

No entanto, no início da implementação do programa, muitos docentes demonstraram dificuldade em compreender a essência da Tutoria de Pares, confundindo com uma monitoria tradicional voltada para estudantes com deficiência. Destaca-se que essa falta de clareza, em alguma medida, pode ter impactado negativamente o engajamento desses profissionais, especialmente nos primeiros momentos.

Nesse contexto, um dos principais desafios é a lacuna na formação dos docentes em educação inclusiva ou especial, o que pode resultar em falta de preparo para lidar com as necessidades específicas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por exemplo.

A situação se mostra, ainda mais, complexa para docentes das áreas técnicas, como a Engenharia, que, muitas vezes, não possuem formação em licenciatura e, muito menos, em educação especial. Foi apontado que essas limitações dificultam a compreensão de estratégias pedagógicas inclusivas e a adaptação às demandas específicas dos estudantes, reforçando a necessidade de ações de sensibilização e capacitação contínua para garantir o engajamento efetivo de todos os profissionais.

Como consequência desses desafios, o planejamento das atividades foi, em certa medida, comprometido, e o Napne precisou assumir uma carga maior de responsabilidades, resultando em sobrecarga para a equipe. Além disso, a participação das coordenações de curso no programa foi praticamente inexistente, mesmo estando prevista no regulamento. A falta de engajamento desses agentes provavelmente dificultou a articulação entre docentes, tutores e tutorados, sobrecarregando outros membros do programa, em especial o Napne.

3.8 Recursos Orçamentários

A questão dos recursos orçamentários foi apontada como um dos principais desafios para a implementação do Programa Tutoria de Pares no IFPE. A limitação orçamentária pode restringir a expansão do programa e o número de duplas de tutoria que podem ser atendidas. Embora o Regulamento do Programa Tutoria de Pares preveja a indicação de fontes orçamentárias para o pagamento das bolsas dos tutores, a efetiva implementação do programa depende também de uma combinação de soluções criativas, do engajamento dos agentes envolvidos e, possivelmente, da garantia de um orçamento específico.

O desafio relacionado aos recursos reflete uma queixa recorrente, especialmente entre os docentes, que frequentemente destacam as dificuldades de promover a inclusão sem os materiais e suportes necessários. A questão orçamentária, portanto, não apenas pode restringir a estrutura do programa, mas também pode afetar diretamente a motivação e a capacidade de atuação dos profissionais, que se sentem despreparados ou desassistidos para lidar com as demandas da inclusão.

3.9 Acompanhamento do Programa

O Regulamento da Tutoria de Pares prevê ações de acompanhamento para garantir o bom funcionamento do programa. No entanto, verificou-se que as ações de monitoramento, como relatórios mensais e semestrais, não foram plenamente utilizadas para aprimorar o programa, evidenciando uma fragilidade na gestão e no acompanhamento contínuo. Além disso, a inexistência da Comissão de Tutoria Sistêmica pode comprometer o monitoramento e a padronização das ações do programa, dificultando a resolução de problemas e a implementação de melhorias contínuas.

4. Gestão de Riscos no IFPE

A gestão de riscos no IFPE é regida pela Política de Gestão de Riscos, aprovada pela Resolução Consup nº 57/2018, que estabelece diretrizes para identificar, avaliar e tratar riscos que possam impactar o alcance dos objetivos estratégicos da instituição. Tais diretrizes priorizam processos organizacionais que influenciam diretamente o cumprimento das metas definidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2022-2026 (IFPE, 2018).

Conforme o Art. 3º, o gerenciamento de riscos deve ser implementado em todas as unidades do IFPE, com prioridade para os processos que impactam diretamente no atingimento dos objetivos estratégicos do PDI. A esse respeito, é importante destacar que o IFPE estabeleceu, em seu PDI, o seguinte Objetivo Estratégico (OE-ES 03): "Ampliar a cultura institucional de respeito às diferenças e de acolhimento, implementando medidas de inclusão e diversidade com vistas a uma equiparação de oportunidades na sociedade" (IFPE, 2022b, p. 68).

O Art. 4º da Política de Gestão de Riscos prevê que essa política e seus instrumentos complementares devem orientar a execução do planejamento estratégico, programas, projetos e processos de trabalho em todas as unidades organizacionais do IFPE.

O Art. 5º, por sua vez, define os conceitos fundamentais para a gestão de riscos, considerando que risco é um evento ou circunstância que tem potencial para comprometer, no todo ou em parte, a consecução dos objetivos ou dos resultados desejados. Quanto ao gerenciamento de riscos, é descrito como o processo para identificar, avaliar, administrar e controlar potenciais eventos ou situações, visando fornecer razoável certeza quanto ao alcance dos objetivos da instituição. Além disso, o controle interno da gestão é definido como o processo que engloba o conjunto de regras, procedimentos, diretrizes, protocolos, rotinas de sistemas informatizados, conferências e trâmites de documentos e informações, entre outros, operacionalizados de forma integrada e destinados a enfrentar os riscos e fornecer segurança razoável de que os objetivos serão alcançados.

Outro ponto relevante é que o Art. 5º, inciso XIX, define o Plano de Gestão de Riscos como o documento que detalha a metodologia de gestão de riscos, visando alcançar a estratégia institucional. A operacionalização dessa política é descrita no Plano de Gestão de Riscos, aprovado pela Resolução CGRC/IFPE nº 11, de 19 de dezembro de 2024.

Entre os objetivos da gestão de riscos no IFPE, destacam-se: assegurar que os responsáveis pela tomada de decisão, em todos os níveis, tenham acesso tempestivo a informações suficientes sobre os riscos aos quais a instituição está exposta (Art. 7º, I); e agregar valor ao Instituto por meio da melhoria contínua dos processos de tomada de decisão e do tratamento adequado dos riscos e dos impactos negativos decorrentes de sua materialização (Art. 7º, III).

A Política de Gestão de Riscos prevê a figura do gestor de riscos, definido como o agente formalmente designado e responsável pelas atividades de gestão de riscos no IFPE. Essa função é atribuída aos Titulares das Unidades Administrativas, ocupantes de Cargos de Direção (CD's) e de Funções Gratificadas (FG's), bem como aos ocupantes de Funções Comissionadas de Coordenações de Curso (FCC's). Além disso, inclui membros de quaisquer Comissões, Grupos de Trabalho ou instâncias congêneres que tenham sob sua responsabilidade o mapeamento e a definição das respostas aos riscos dos diversos processos, atividades e tarefas do IFPE.

Além disso, o Art. 10 reforça que as políticas, ações, sistemas e procedimentos do IFPE devem ser construídos e executados considerando os riscos associados, por meio de análises que visem mitigar ou reduzir a probabilidade de ocorrência de riscos e minimizar suas consequências. Por sua vez, o Art. 13 estabelece que todos os ocupantes da estrutura organizacional do IFPE, em níveis estratégico, tático ou operacional, devem implementar o processo de gerenciamento de riscos nos processos organizacionais sob sua supervisão, em conformidade com a Política de Gestão de Riscos.

Nesse contexto, a Tutoria de Pares, programa previsto na Política de Assistência Estudantil do IFPE, configura-se como um programa estratégico no âmbito da inclusão, permanência e êxito dos estudantes, especialmente aqueles com necessidades específicas. O programa está alinhado ao objetivo de promover uma cultura de respeito, acolhimento, solidariedade e cooperação, contribuindo para a redução de riscos relacionados à evasão e ao insucesso acadêmico. Portanto, compreende-se que a sua execução deve estar orientada pela Política de Gestão de Riscos e seus instrumentos complementares.

Além disso, para que o programa alcance seus objetivos, é recomendável sistematizar intervenções preventivas e corretivas, priorizando ações conforme o nível de risco, as possibilidades de atuação dos gestores e a necessidade de tomada de decisões assertivas. Nesse sentido, a gestão de riscos se configura como uma ferramenta útil para a gestão do Programa Tutoria de Pares, uma vez que oferece metodologias e processos estruturados para identificar, avaliar e tratar riscos, os quais foram aprovados pelas instâncias de governança do IFPE.

4.1 Riscos associados ao Programa Tutoria de Pares

A Política de Gestão de Riscos do IFPE prevê as seguintes etapas para a operacionalização da gestão de riscos: entendimento do contexto; identificação de riscos; análise de riscos; avaliação de riscos; e priorização de riscos (IFPE, 2018). No entanto, para os fins deste relatório, iremos nos limitar até a etapa da análise de riscos, justificando essa delimitação com base nos achados da pesquisa, no Regulamento do Programa Tutoria de Pares, no Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023, em estudos correlatos, em documentos institucionais do IFPE e nas diretrizes do Tribunal de Contas da União (TCU).

Além disso, justifica-se pela natureza multidisciplinar da gestão de riscos, processo que deve ser preferencialmente conduzido de forma colaborativa, envolvendo pessoas que possuem conhecimento específico sobre o processo, programa, projeto ou atividade em questão (Brasil, 2020). Nessa perspectiva, acrescenta-se o art. 24 da Política de Gestão de Riscos do IFPE, que estabelece que a operacionalização da gestão de riscos deverá ser feita de forma transparente e participativa por todas as unidades organizacionais do IFPE, respeitando a integração com todos os principais processos organizacionais (IFPE, 2018).

Ao fornecer uma base para a identificação inicial dos riscos, é fundamental que as áreas responsáveis realizem eventuais aprimoramentos, atualizações e a definição de prioridades, de acordo com as necessidades e o contexto específico da gestão. Além disso, a gestão de riscos não deve ser encarada como uma ação pontual ou isolada da rotina de trabalho. Pelo contrário, precisa ser uma prática constante e incorporada aos processos decisórios, sempre que demonstre um equilíbrio positivo entre custo e benefício (Brasil, 2020).

4.1.1 Entendimento do Contexto

A Política de Gestão de Riscos do IFPE destaca que o entendimento do contexto é uma etapa fundamental para o gerenciamento de riscos, na qual são identificados os objetivos vinculados aos processos organizacionais da instituição, bem como os contextos externo e interno que podem influenciar o alcance desses objetivos (IFPE, 2018). Sobre esse assunto, o TCU afirma que essa etapa consiste em compreender o ambiente externo e interno no qual o objeto de gestão de riscos está inserido, identificando parâmetros e critérios que devem ser considerados ao longo do processo de gestão de riscos (Brasil, 2020).

Para a execução dessa etapa, foi consultado o Regulamento do Programa Tutoria de Pares do IFPE e o Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023, além de observadas as instruções previstas no Plano de Gestão de Riscos do IFPE e as orientações do Manual de Gestão de Riscos do TCU. O resultado do entendimento do contexto foi consolidado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Entendimento do Contexto

Objeto	• Programa Tutoria de Pares
Objetivo Estratégico	• PDI 2022-2026. Objetivo Estratégico (OE- ES 03): "ampliar a cultura institucional de respeito às diferenças e de acolhimento, implementando medidas de inclusão e diversidade com vistas a uma equiparação de oportunidades na sociedade".
Responsável	• Comissão Local de Tutoria do *Campus* Recife.
Fundamento Legal	• Instrução Normativa REI/IFPE nº 07, de 23 de agosto de 2022; • Política de Assistência Estudantil do IFPE (Resolução Consup nº 133/2022).
Objetivos ou resultados a serem alcançados	• Ampliar as condições de equidade, permanência e êxito dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; • Estimular a autonomia dos estudantes tutorados; • Fomentar a participação dos tutores na prática da inclusão; • Prestar atendimento personalizado aos estudantes tutorados; • Promover o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades transversais; • Contribuir para a construção e difusão de conhecimentos inclusivos; • Fortalecer as relações interpessoais e a cooperação acadêmica.
Processos de trabalho relevantes para o alcance dos objetivos ou resultados	• Seleção de tutores; • Seleção de tutorados; • Formação dos tutores; • Planejamento e execução das atividades de tutoria; • Acompanhamento e avaliação dos tutores e tutorados; • Acompanhamento do Programa Tutoria de Pares; • Concessão de bolsas
Pessoas envolvidas nesses processos e especialistas na área	• Estudantes tutores; • Estudantes tutorados; • Napne; • Comissão Local de Tutoria; • Corpo docente; • Coordenações de curso; • Comissão de Tutoria Sistêmica; • Setor financeiro.

Principais fatores internos e externos que podem afetar o alcance dos objetivos ou resultados	• Recursos humanos: disponibilidade; qualificação dos tutores, dos docentes, dos membros das comissões e da equipe multidisciplinar; • Recursos financeiros: disponibilidade de recursos para pagamento de bolsas e custeio das atividades ou para expansão do programa; • Valor da bolsa: atração e retenção de tutores; • Infraestrutura: acesso a tecnologias assistivas, materiais didáticos e espaços físicos adequados; • Processos organizacionais: eficiência na seleção, planejamento, execução e acompanhamento das atividades de tutoria; • Carga horária para as atividades de tutoria: suficiência ou insuficiência e qualidade do acompanhamento; • Monitoramento: acompanhamento contínuo do programa; • Legislação: conformidade com o Decreto nº 7.234/2010 e outras normas relacionadas à assistência estudantil e inclusão; • Partes interessadas: expectativas e necessidades dos estudantes, famílias, comunidade acadêmica, demais cidadãos, órgãos de controle e instâncias de governança; • Contexto socioeconômico: fatores como vulnerabilidade social dos estudantes, que podem impactar a permanência e o êxito no programa.
Objetos de gestão de risco importantes para o programa	• Seleção e formação de tutores: risco de selecionar tutores que não atendam aos critérios ou não estejam preparados para as atividades, bem como desinteresse de servidores para atuarem no processo seletivo; • Envolvimento do Napne e Comissão Local de Tutoria: risco de falta de engajamento ou participação insuficiente no programa; • Envolvimento do corpo docentes e coordenação de curso: risco de falta de interesse ou participação insuficiente dos docentes e coordenadores no programa, bem como a falta de formação específica; • Planejamento das atividades: risco de atividades mal planejadas ou da falta de planejamento; falta de envolvimento dos atores no planejamento; • Acompanhamento dos tutorados: risco de não identificar ou atender adequadamente às necessidades específicas dos estudantes tutorados; • Gestão de recursos financeiros: risco de insuficiência de recursos para pagamento de bolsas ou custeio das atividades; • Cumprimento de prazos e metas: risco de atrasos no planejamento, execução ou avaliação das atividades; • Monitoramento do programa: risco de falhas no monitoramento e avaliação das atividades do programa, comprometendo a identificação de problemas e a implementação de melhorias.

Definir os objetivos ou resultados de cada objeto	• Seleção e formação de tutores: garantir que os tutores selecionados atendam aos critérios estabelecidos e estejam preparados para as atividades de tutoria, além de assegurar o engajamento dos servidores no processo seletivo; • Envolvimento do Napne e Comissão Local de Tutoria: assegurar o engajamento ativo do Napne e da Comissão Local de Tutoria no planejamento, execução e monitoramento do programa; • Envolvimento do corpo docente e coordenações de curso: garantir a participação ativa dos docentes e coordenadores no programa, promovendo a formação específica e o alinhamento com as diretrizes do programa; • Planejamento das atividades: assegurar que as atividades sejam bem planejadas, alinhadas aos objetivos do programa e contem com a participação de todos os atores envolvidos; • Acompanhamento dos tutorados: identificar e atender adequadamente às necessidades específicas dos estudantes tutorados, garantindo um acompanhamento adequado e personalizado; • Gestão de recursos financeiros: garantir a disponibilidade de recursos para o pagamento de bolsas e custeio das atividades, conforme planejado; • Cumprimento de prazos e metas: assegurar que todas as etapas do programa sejam executadas dentro dos prazos estabelecidos, garantindo o alcance das metas; • Monitoramento do programa: garantir um monitoramento eficaz das atividades do programa, identificando problemas e implementando melhorias de forma ágil, bem como designar a Comissão de Tutoria Sistêmica.

Fonte: os autores.

O entendimento do contexto permitiu a identificação dos objetivos, processos de trabalho, agentes envolvidos e fatores internos e externos que influenciam o alcance dos resultados do programa. A consolidação dessas informações no Quadro 1 proporcionou uma visão preliminar dos riscos associados ao programa, bem como dos objetivos e resultados esperados.

Em seguida, passa-se para a etapa de identificação e análise de riscos, na qual serão mapeados os eventos potenciais que podem impactar negativamente o programa, bem como suas possíveis causas e consequências. O objetivo dessas etapas é contribuir com reflexões sobre ações de mitigação dos riscos para garantir o alcance dos objetivos.

4.1.2 Identificação e Análise de Riscos

A Política de Gestão de Riscos do IFPE define a identificação de riscos como a etapa em que são reconhecidos eventos ou situações potenciais que podem atrasar, prejudicar ou até mesmo impedir o alcance dos objetivos estabelecidos (IFPE, 2018). Por sua vez, a análise de riscos é a etapa subsequente, na qual são identificadas as possíveis causas e consequências desses riscos, permitindo uma compreensão mais aprofundada de seu impacto e da probabilidade de ocorrência.

Para a identificação dos riscos, além do entendimento do contexto, levou-se em consideração os elementos da pesquisa, o Regulamento do Programa Tutoria de Pares, o Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023 e estudos relacionados. Para a apresentação dos riscos, foram adotadas como referências as diretrizes do Plano de Gestão de Riscos do IFPE, bem como do Manual de Gestão de Riscos do TCU. O Quadro 2 consolida essas informações, conforme a seguir:

Quadro 2 - Riscos associados ao Programa Tutoria de Pares

Risco	Descrição do Risco	Possível Causa	Consequência	Ação preventiva	Ação corretiva
Falta de formalização do programa de tutoria de pares nas políticas institucionais	A ausência do programa de tutoria de pares nas políticas institucionais	Ausência de diretrizes claras sobre a inclusão de novos programas nas políticas institucionais	Dificuldades na implementação do programa por impedimento normativo. Dificuldade em garantir recursos (humanos, financeiros, materiais).	Realizar reuniões com gestores e setores estratégicos para alinhar o programa às diretrizes institucionais. Documentar e formalizar o programa.	Criar um grupo de trabalho para planejar e implementar o programa de forma estruturada. Revisar as políticas institucionais para incluir o programa.
Edital de seleção inadequado ou pouco claro	O edital de seleção pode ser inadequado ou pouco claro, gerando confusão ou seleção de tutores não alinhados ao perfil	Falta de clareza nos critérios de seleção, ausência de consulta a especialistas, falta de revisão do edital ou critérios desalinhados com as necessidades do programa.	Seleção de tutores inadequados, dificuldade no desenvolvimento do programa	Criar um modelo padrão de edital	Revisar e ajustar o edital

Risco	Descrição do Risco	Possível Causa	Consequência	Ação preventiva	Ação corretiva
Divulgação limitada do edital de seleção	O edital de seleção pode não ser amplamente divulgado, limitando o número de candidatos interessados.	Falta de estratégias de comunicação eficazes, canais de divulgação inadequados, falta de planejamento na divulgação.	Redução do número de candidatos, seleção limitada de tutores.	Criar um plano de divulgação, utilizando múltiplos canais de comunicação (site, redes sociais, e mails, cartazes, etc.) e articular com setores de comunicação institucional.	Ampliar a divulgação do edital, estender o prazo de inscrição, buscar articulações para aumentar o alcance da comunicação e reavaliar as estratégias de divulgação para futuros editais.
Processo seletivo inadequado	Seleção de tutores sem a participação de profissionais qualificados ou critérios claros	Falta de envolvimento de docentes, psicólogos, pedagogos ou especialistas em inclusão	Tutores selecionados podem não ter o perfil adequado para a função	Realizar o processo seletivo com a participação de profissionais especializados	Reavaliar os tutores selecionados e oferecer formação complementar, se necessário
Seleção de tutores inadequados	Tutores selecionados podem não atender aos critérios ou não estar preparados para as atividades.	Falha no processo seletivo, falta de critérios claros ou ausência de especialistas na seleção.	Dificuldade em promover a inclusão e o desenvolvimento dos tutorados, frustração dos tutorados e possível desistência do programa.	Estabelecer critérios claros de seleção e realizar entrevistas e avaliações detalhadas.	Reavaliar os tutores selecionados e oferecer capacitação complementar.
Tutores despreparados para demandas específicas	Tutores podem não estar preparados para lidar com as demandas específicas dos tutorados.	Formação insuficiente ou inadequada sobre inclusão, necessidades específicas e práticas pedagógicas.	Acompanhamento ineficaz e frustração tanto do tutor quanto do tutorado e possível desistência do programa.	Oferecer formação inicial e contínua sobre inclusão, TEA e outras deficiências.	Realizar treinamentos extraordinários e fornecer materiais de apoio aos tutores.
Dificuldade na aplicação das estratégias de mediação	Tutores podem não saber como aplicar as estratégias de mediação na prática.	Formação teórica excessiva e falta de simulações ou práticas durante o treinamento.	Dificuldade em lidar com situações reais durante a tutoria.	Incluir atividades práticas e simulações durante a formação dos tutores.	Oferecer suporte contínuo para os tutores durante a execução das atividades.

Risco	Descrição do Risco	Possível Causa	Consequência	Ação preventiva	Ação corretiva
Tutores desatualizados sobre práticas e tecnologias de inclusão	Tutores podem não estar atualizados sobre novas práticas ou tecnologias de inclusão.	Formação desatualizada, falta de oportunidades de capacitação contínua e acesso a recursos atualizados.	Acompanhamento baseado em práticas obsoletas, frustração dos tutorados e redução da eficácia do programa.	Oferecer formações periódicas e atualizações sobre inclusão e tecnologias assistivas.	Realizar treinamentos extraordinários e disponibilizar materiais atualizados.
Baixo engajamento dos tutores nas atividades de tutoria	Tutores podem não se envolver adequadamente nas atividades de tutoria.	Falta de motivação, sobrecarga de tarefas, falta de formação específica ou clareza sobre as expectativas do programa.	Acompanhamento inadequado dos tutorados, prejudicando seu desenvolvimento e possível desistência do programa.	Realizar formação contínua e oferecer suporte emocional e técnico aos tutores.	Reavaliar a seleção de tutores, promover atividades de engajamento e reconhecimento, e ajustar a carga de atividades.
Tutores extrapolam suas funções	Tutores podem extrapolar suas funções, assumindo responsabilidades além das suas atribuições.	Falta de clareza nas expectativas do programa, formação insuficiente sobre as responsabilidades do tutor ou ausência de limites bem definidos.	Sobrecarga do tutor, desgaste emocional, ineficiência no acompanhamento dos tutorados e possível frustração dos tutorados.	Esclarecer as funções e limites do tutor desde o início, com orientações claras, formação específica.	Reavaliar o entendimento do papel do tutor, oferecer suporte emocional e técnico, e redefinir as expectativas, se necessário.
Sobrecarga de tarefas dos tutores	Tutores podem acumular muitas tarefas, prejudicando seu desempenho acadêmico e pessoal.	Falta de gerenciamento das horas dedicadas à tutoria, planejamento inadequado ou falta de organização das atividades.	Desgaste emocional, queda no rendimento acadêmico do tutor e possível desistência do programa.	Estabelecer uma rotina, monitorar o equilíbrio entre tutoria e estudos, e oferecer ferramentas de gestão de tempo.	Realizar acompanhamento, oferecer suporte emocional e técnico, e reavaliar a carga de trabalho dos tutores.
Sobrecarga de emocional dos tutores	Tutores podem se sentir sobrecarregados com as demandas do programa.	Falta de suporte institucional, número insuficiente de tutores ou distribuição inadequada de responsabilidades.	Desgaste dos tutores, redução da qualidade do apoio oferecido e frustração dos tutorados.	Definir limites claros de atuação, oferecer suporte psicológico e pedagógico, e estabelecer um sistema de rodízio de tutores.	Reorganizar a distribuição de tutorados, oferecer apoio adicional e reavaliar a carga de trabalho dos tutores.

Risco	Descrição do Risco	Possível Causa	Consequência	Ação preventiva	Ação corretiva
Dificuldade no estabelecimento do vínculo inicial entre tutor e tutorado	Dificuldade no primeiro contato entre tutor e tutorado.	Falta de preparo do tutor ou incompatibilidade de de personalidades.	Dificuldade em estabelecer vínculos e confiança, prejudicando a mediação.	Realizar treinamentos específicos para o primeiro contato e promover atividades de integração.	Mediar a relação e, se necessário, realocar o tutor ou tutorado para outra dupla.
Compreensão equivocada do papel do tutor pelos tutorados	Tutorados podem não entender o papel do tutor, confundindo com alguém que fará as tarefas por eles.	Falta de comunicação clara sobre as responsabilidades do tutor.	Dependência excessiva do tutorado em relação ao tutor.	Esclarecer as funções do tutor desde o início e reforçar a importância da autonomia.	Reorientar o tutorado sobre o papel do tutor e ajustar as expectativas.
Incompatibilidade entre tutor e tutorado	Dificuldade de relacionamento ou falta de sintonia entre tutor e tutorado.	Diferenças de personalidade, estilos de comunicação ou expectativas divergentes.	Prejuízo no desenvolvimento do tutorado e desmotivação do tutor.	Realizar um processo de seleção que avalie a compatibilidade entre tutor e tutorado.	Realocar o tutor ou tutorado para outra dupla, se necessário.
Dificuldade de adaptação dos tutorados ao programa	Tutorados podem ter dificuldade em se adaptar ao programa ou ao ambiente escolar.	Necessidades específicas não atendidas ou falta de suporte inicial.	Desistência do tutorado ou baixo aproveitamento do programa.	Realizar diagnóstico inicial das necessidades do tutorado e planejar ações personalizadas.	Ajustar as estratégias de apoio com base no feedback do tutorado e da equipe, e envolver os pais ou responsáveis no processo.
Falta de interesse do tutorado	Tutorados podem demonstrar falta de interesse ou engajamento nas atividades de tutoria.	Falta de motivação, atividades pouco atrativas, desalinhamento com as necessidades do tutorado ou falta de comunicação sobre os objetivos do programa.	Baixo aproveitamento do programa, frustração do tutor, desmotivação do tutorado e possível desistência do programa.	Planejar atividades alinhadas aos interesses e necessidades dos tutorados, promover a conscientização sobre os benefícios do programa e realizar dinâmicas de engajamento.	Dialogar com o tutorado para entender suas dificuldades, ajustar as atividades, oferecer suporte motivacional e, se necessário, realocar o tutorado para outra dupla.

Risco	Descrição do Risco	Possível Causa	Consequência	Ação preventiva	Ação corretiva
Dificuldade na socialização do tutorado	Tutorados podem ter dificuldades em interagir com colegas e professores.	Características individuais do tutorado, como timidez ou dificuldades de comunicação, falta de oportunidades de socialização ou ambiente pouco acolhedor.	Isolamento social, prejuízo no desenvolvimento interpessoal e frustração do tutorado.	Estimular atividades em grupo, incentivar a interação gradual e criar um ambiente acolhedor e inclusivo.	Oferecer suporte psicológico, mediar situações de interação social e promover dinâmicas de integração.
Dependência excessiva do tutorado em relação ao tutor	Tutorados podem se tornar excessivamente dependentes do tutor, limitando sua autonomia.	Falta de estímulo à autonomia ou mediação inadequada.	Prejuízo no desenvolvimento da independência do tutorado.	Promover atividades que estimulem a autonomia e reduzir gradualmente a mediação.	Orientar o tutor sobre a importância de reduzir a dependência e ajustar as estratégias.
Resistência dos estudantes em relação ao programa	Os potenciais tutorados podem recusar o apoio por medo de estigmatização ou falta de entendimento.	Falta de conscientização sobre os benefícios do programa ou medo de exposição.	Exclusão do tutorado e perda de oportunidades de desenvolvimento acadêmico e social.	Realizar campanhas de conscientização sobre o programa e seus objetivos inclusivos.	Dialogar com o tutorado e sua família para esclarecer dúvidas e reduzir resistências.
Falta de apoio psicológico para tutores e tutorados	Tutores e tutorados podem enfrentar sobrecarga emocional ou estresse devido às demandas do programa.	Falta de suporte psicológico ou espaços para desabafo e orientação.	Desgaste emocional, redução da eficácia no apoio e possível desistência do programa.	Oferecer acompanhamento psicológico regular e espaços de escuta para os tutores e tutorados.	Acionar o setor de Psicologia do campus quando necessário.
Falta de inclusão social efetiva	Tutorados podem continuar excluídos socialmente, apesar do apoio acadêmico.	Falta de integração entre tutorados e demais estudantes ou preconceito no ambiente escolar.	Isolamento social, baixa autoestima do tutorado e conflitos no ambiente escolar.	Promover campanhas de sensibilização sobre inclusão e diversidade para todos os estudantes.	Criar espaços de diálogo e mediação para resolver conflitos, promover a convivência e fortalecer a inclusão social.

Risco	Descrição do Risco	Possível Causa	Consequência	Ação preventiva	Ação corretiva
Planejamento inadequado das atividades	Atividades mal planejadas ou desalinhadas com as necessidades dos tutorados.	Falta de envolvimento dos atores no planejamento ou desconhecimento das necessidades do tutorado.	Ineficiência no acompanhamento e insatisfação dos tutorados e tutores.	Envolver tutores, tutorados, docentes e o Napne no planejamento das atividades. Solicitar apoio da pedagogia.	Revisar e ajustar o planejamento com base nas necessidades identificadas. Avaliar a atualização do regulamento da Tutoria de Pares, incluindo a previsão do apoio da pedagogia na etapa de planejamento.
Atraso na elaboração do planejamento das atividades	Demora na definição e elaboração do plano de atividades.	Falta de organização, sobrecarga de responsabilidades ou falta de priorização.	Atividades iniciadas sem direcionamento claro, prejudicando o acompanhamento.	Estabelecer prazos claros e responsabilidades definidas para o planejamento.	Acelerar o processo de planejamento.
Falta de planejamento das atividades	O planejamento das atividades de tutoria não é realizado ou é protelado.	Falta de disponibilidade dos professores orientadores, do Napne, bem como desorganização ou falta de gestão.	Prejuízo na condução e eficácia do programa, afetando o desenvolvimento dos alunos.	Estabelecer prazos e responsabilidades claras para o planejamento das atividades.	Realizar reuniões emergenciais para ajustar o planejamento e garantir sua execução.
Falta de preparo dos professores para lidar com estudantes com necessidades específicas	Professores não estão preparados para lidar com estudantes com necessidades específicas.	Falta de formação específica em educação inclusiva, recursos ou suporte institucional.	Dificuldade na inclusão efetiva de estudantes com necessidades específicas, frustração dos professores e dos estudantes, e possível desistência do programa.	Oferecer formações específicas em educação inclusiva para os docentes.	Criar um plano de capacitação contínua em parceria com o Napne e outras instituições, e oferecer suporte técnico e emocional aos professores.

Risco	Descrição do Risco	Possível Causa	Consequência	Ação preventiva	Ação corretiva
Baixo engajamento do corpo docente e coordenadores no programa	Professores e coordenadores não compreendem a essência do programa ou não se engajam adequadamente.	Falta de clareza sobre o programa e nas expectativas ou mesmo desinteresse.	Dificuldade na implementação efetiva do programa, sobrecarga de trabalho para outros agentes e fragilização do programa.	Realizar formações e sensibilizações contínuas, promover reuniões de alinhamento. Estabelecer ações de incentivo à participação.	Reforçar a comunicação e o apoio da Direção-Geral para engajar docentes e coordenadores; distribuir responsabilidades de forma equilibrada entre todos os agentes envolvidos.
Baixo envolvimento da Comissão Local no programa	A Comissão Local pode não se envolver ativamente no programa	Dificuldades de agenda, sobrecarga de funções, falta de clareza sobre suas responsabilidades.	Fragilização do planejamento, execução e monitoramento do programa, prejuízos no processo de seleção e impacto negativo no desempenho acadêmico dos estudantes.	Estabelecer agendas flexíveis para reuniões e criar um sistema de monitoramento constante.	Realizar reuniões periódicas com calendário predefinido, garantindo o alinhamento de expectativas e o reforço do engajamento.
Falta de comunicação entre os atores	Falta de alinhamento e comunicação entre os envolvidos no programa.	Falta de reuniões ou canais de comunicação eficazes.	Desorganização e dificuldade na execução das atividades.	Estabelecer canais de comunicação claros e realizar reuniões periódicas.	Reforçar a comunicação e promover integração entre os atores envolvidos.
Falta de estruturação do AEE	Atendimento Educacional Especializado (AEE) não está integrado ao programa.	Limitação de profissionais especializados e recursos adequados para o AEE. Falta de conhecimento sobre como implementar e utilizar o AEE. Ausência de diretrizes claras para a integração do AEE.	Dificuldade em atender às necessidades específicas dos estudantes. Perda de potencial acadêmico e social. Oportunidade perdida de fortalecer a inclusão e a diversidade.	Articular com outras instituições para entender as atribuições e práticas do AEE. Avaliar a possibilidade de inclusão do AEE ao programa, garantindo respaldo legal e normativo.	Oferecer condições adequadas para as atividades do AEE. Atualizar o regulamento do programa. Implementar um plano de ação para integrar o AEE ao programa de forma estruturada.

Risco	Descrição do Risco	Possível Causa	Consequência	Ação preventiva	Ação corretiva
Falta de recursos orçamentários	Insuficiência de recursos para pagamento de bolsas e aquisição de materiais.	Limitações orçamentárias ou má gestão dos recursos.	Dificuldade em expandir o programa e atender a todos os estudantes necessitados, bem como interrupção ou redução da qualidade do programa.	Buscar fontes alternativas de financiamento, aplicar esforços para garantir o orçamento específico para o programa, bem como planejar o uso dos recursos.	Implementar soluções criativas e de baixo custo para suprir as necessidades imediatas ou buscar fontes alternativas e priorizar gastos essenciais.
Falta de recursos pedagógicos adequados	Ausência de materiais ou tecnologias assistivas necessárias para o acompanhamento.	Limitação de recursos financeiros ou falta de planejamento.	Dificuldade no processo de aprendizagem e desenvolvimento do tutorado.	Planejar com antecedência a aquisição de recursos e buscar parcerias para suporte.	Buscar alternativas temporárias, como empréstimos de materiais ou uso de recursos online.
Falta de local adequado para as atividades de tutoria	Ausência de um espaço físico adequado para a realização das atividades de tutoria.	Limitação de infraestrutura no campus, má gestão dos espaços disponíveis ou falta de planejamento.	Dificuldade na execução das atividades, desconforto dos tutores e tutorados e redução da eficácia do programa.	Planejar com antecedência a reserva de espaços adequados.	Realocar as atividades para espaços alternativos, otimizar o uso dos locais disponíveis e buscar soluções criativas, como divisão de horários ou uso de salas compartilhadas.
Falta de monitoramento das duplas	Acompanhamento insuficiente das duplas de tutores e tutorados.	Falta de estrutura ou recursos para monitoramento contínuo, sobrecarga da equipe, maior engajamento em outras atividades ou falta de priorização.	Dificuldade em identificar problemas e implementar melhorias no programa.	Realizar avaliações regulares.	Realizar reuniões periódicas para analisar relatórios, ajustar práticas e redistribuir responsabilidades para reduzir a sobrecarga.

Risco	Descrição do Risco	Possível Causa	Consequência	Ação preventiva	Ação corretiva
Falta de monitoramento do programa	Falhas no acompanhamento do Programa Tutoria de Pares.	Ausência da Comissão de Tutoria Sistêmica e falta de utilização plena dos relatórios de avaliação e acompanhamento.	Dificuldade em identificar problemas e implementar melhorias no programa.	Criar a Comissão de Tutoria Sistêmica e utilizar relatórios para monitoramento contínuo.	Realizar avaliações periódicas e ajustar o programa com base nos resultados.
Desarticulação das práticas de tutoria com os documentos institucionais sobre inclusão	As práticas de tutoria podem não estar alinhadas com as diretrizes e políticas institucionais de inclusão.	Falta de integração entre a Comissão Local de Tutoria, setores e demais agentes. Ausência de revisão periódica dos documentos e práticas.	Fragilização da inclusão efetiva e desperdício de recursos e esforços.	Realizar reuniões para alinhar as práticas de tutoria com os documentos institucionais.	Revisar e ajustar as práticas de tutoria para alinhá-las aos documentos institucionais. Promover ações de atualização sobre inclusão para tutores e docentes.
Atrasos no cumprimento de prazos e metas	Etapas do programa podem não ser executadas dentro dos prazos estabelecidos.	Falta de planejamento ou de acompanhamento das atividades.	Comprometimento da eficácia do programa e insatisfação dos participantes.	Estabelecer cronogramas claros e monitorar o progresso das atividades.	Reorganizar as atividades e alocar recursos para cumprir prazos e metas.
Dificuldades na ampliação ou expansão do programa	A expansão do programa de tutoria de pares para atender a um número maior de estudantes ou a novos campi pode gerar desafios operacionais.	Planejamento insuficiente para a escala ampliada do programa. Recursos financeiros, humanos ou materiais inadequados para suportar a expansão.	A qualidade do programa pode ser comprometida devido à falta de estrutura para a expansão. Sobrecarga dos tutores e da equipe gestora, levando a possíveis falhas no atendimento aos estudantes.	Realizar um diagnóstico detalhado das necessidades e recursos (materiais, humanos e financeiros) disponíveis antes da expansão. Desenvolver um plano de expansão gradual.	Reavaliar o plano de expansão e ajustar as metas conforme a capacidade institucional. Buscar fontes alternativas de recursos para suprir as necessidades do programa.

Fonte: os autores.

O Quadro 2 apresenta uma análise sugestiva dos riscos associados ao Programa de Tutoria de Pares. No entanto, é importante ressaltar que essa análise está sujeita a modificações e deve ser aprimorada conforme a evolução do programa e eventuais particularidades relacionadas ao *Campus* Recife.

Assim, cabe à gestão realizar uma avaliação detalhada dos riscos, considerando a probabilidade de ocorrência e o impacto de cada um, para então decidir como lidar com eles. Tal decisão pode incluir a adoção de medidas preventivas, a implementação de controles corretivos ou até mesmo a aceitação de certos riscos, dependendo da viabilidade e do custo-benefício das ações propostas. Para suporte a essas atividades, a gestão pode contar com o apoio da Controladoria do IFPE, responsável por exercer as competências do Núcleo de Gestão de Riscos (IFPE, 2019).

A gestão de riscos, como ferramenta de priorização e tomada de decisão, pode ser essencial para garantir o cumprimento dos objetivos e o aprimoramento contínuo de programas educacionais, por exemplo. No contexto das atividades de tutoria, considerando os elementos da pesquisa, a aplicação da gestão de riscos e eventuais limitações da gestão, julgou-se que **quatro aspectos se destacam como prioritários e que merecem mais atenção:**

- **o planejamento das atividades de tutoria;**
- **o engajamento do corpo docente e das coordenações de curso;**
- **as ações de monitoramento do programa no *campus;* e**
- **a questão dos recursos orçamentários para execução e eventual expansão do programa.**

Acrescenta-se que, considerando a possibilidade e o interesse de expansão do programa, seja no *campus* ou no âmbito do IFPE, **tornam-se prioritárias as ações relacionadas à sua ampliação, visando avaliar a capacidade operacional da instituição para garantir a viabilidade e a estabilidade do processo**. Por fim, quanto ao acompanhamento sistêmico do programa, é imprescindível que a Comissão de Tutoria Sistêmica seja previamente designada pela autoridade máxima do IFPE.

5. Recomendações

As recomendações elencadas a seguir são de caráter sugestivo, ou seja, sua implementação é facultativa. Além disso, estão direcionadas à presidência da Comissão Local de Tutoria de Pares do *Campus* Recife. O objetivo é fortalecer a gestão do programa, promovendo maior eficiência, transparência e aprimoramento contínuo em todas as suas etapas. Para isso, seguem as recomendações:

1. **Revisar este relatório para fins de aprimoramento, garantindo sua eficácia e alinhamento às necessidades do programa.**
2. **Avaliar e priorizar as ações com base nos riscos identificados, assegurando a implementação ágil e eficiente das iniciativas consideradas mais críticas.**
3. **Incluir as ações no sistema institucional de planejamento, garantindo o registro e o acompanhamento adequado de todas as etapas do processo.**
4. **Articular com a Controladoria do IFPE para solicitar apoio especializado na gestão de riscos e no monitoramento das ações.**
5. **Articular com a Direção-Geral do *Campus* Recife a possibilidade de alocação de um orçamento específico para o programa, garantindo os recursos necessários para sua execução e eventual expansão.**
6. **Dar conhecimento deste relatório ao Diretor-Geral do *Campus* Recife e ao Reitor do IFPE, visando alinhar as ações e obter o apoio necessário dessas instâncias.**
7. **Dar conhecimento deste relatório à Auditoria Interna do IFPE para eventuais ações de acompanhamento.**

Considerações Finais

Este Relatório buscou realizar uma análise de gestão de riscos do Programa de Tutoria de Pares do IFPE, utilizando como base os documentos institucionais que respaldam essa ferramenta, como a Política de Gestão de Riscos do IFPE (Resolução Consup nº 57/2018) e o Plano de Gestão de Riscos (Resolução CGRC/IFPE nº 11/2024), além de seguir as orientações do Tribunal de Contas da União (TCU). A análise identificou os riscos, suas causas, consequências e potenciais controles, incorporando também os achados da pesquisa para dar respaldo a todo processo.

O programa é uma iniciativa importante para promover a inclusão, a permanência e o êxito dos estudantes, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, foram identificados alguns desafios que podem comprometer o alcance de seus objetivos. Dentre esses desafios, quatro merecem maior atenção. O primeiro está relacionado ao planejamento das atividades de tutoria. O segundo se refere ao engajamento do corpo docente e das coordenações de curso. O terceiro diz respeito às ações de monitoramento do programa no *campus*. O último está associado à disponibilidade de recursos orçamentários. Além disso, foi destacado que as eventuais ações de expansão do programa também demandam atenção especial.

Nota-se que este relatório não deixou de opinar sobre o que poderia ser priorizado, mas cabe à gestão refletir sobre esses apontamentos, além de integrar a gestão de riscos às atividades cotidianas, adotando um comportamento proativo e alinhado aos objetivos institucionais. Por fim, o presente relatório reforça a importância do Programa Tutoria de Pares como uma iniciativa essencial para a inclusão educacional e destaca a necessidade de aprimoramentos contínuos. Espera-se que as recomendações propostas contribuam para o fortalecimento do programa e a consolidação de uma cultura institucional, ainda mais, inclusiva no IFPE.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 10719**: informação e documentação: Relatório técnico e/ou científico: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Orientação Prática:** Relatório de Auditoria. Brasília, DF: Secretaria Federal de Controle Interno (SFC), 2019c. Disponível em: https://www.gov.br/cgu/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/auditoria-e-fiscalizacao/arquivos/orientacao-pratica-relatorio-de-auditoria-2019.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf. Acesso em: 07 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf. Acesso em: Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Manual de gestão de riscos do TCU**. Brasília, DF: TCU, Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão (Seplan), 2020. 46 p. Disponível em: https://portal.tcu.gov.br/data/files/46/B3/C6/F4/97D647109EB62737F18818A8/Manual_gestao_riscos_TCU_2_edicao.pdf. Acesso em: 05 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 mar. 2025.

CAVALCANTE, J. B. da S. **A tutoria inclusiva na trajetória acadêmica de discentes da UFRN: desafios e contribuições**. 2022. 156 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/50929. Acesso em: 18 abr. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023**. Torna pública a Seleção de Tutores de Pares Bolsistas e Voluntários, no âmbito do Programa de Tutoria de Pares, para acompanhar estudantes vinculados ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (Napne) ou instâncias equivalentes. Recife: IFPE - Campus Recife, 2023. 7 p.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Instrução Normativa REIFPE/IFPE nº 7, de 23 de agosto de 2022**. Dispõe sobre a regulamentação do Programa de Tutoria de Pares estabelecido pela Resolução nº 133 de 30 de junho de 2022, do Conselho Superior do IFPE. Recife: IFPE, 2022a. 11 p.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução CGRC nº 11, de 19 de dezembro de 2024**. Aprova o Plano de Gestão de Riscos do IFPE. Recife: IFPE, 2024. 31 p.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Consup nº 50, de 10 de julho de 2019**. Aprova o Regimento da Controladoria do IFPE. Recife: IFPE, 2019. 8 p.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Consup nº 57, de 30 de novembro de 2018**. Institui a Política de Gestão de Riscos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Recife: IFPE, 2018. 12 p.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Consup nº 133, de 30 de junho de 2022**. Aprova a reformulação da Política de Assistência Estudantil do IFPE. Recife: IFPE, 2022c. 37 p.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Consup nº 137, de 29 de julho de 2022**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 do IFPE. Recife: IFPE, 2022b. 234 p.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Consup nº 216, de 10 de novembro de 2023**. Altera, ad referendum, a Resolução nº 50 de 10 de julho de 2019 e aprova a transformação da Diretoria de Controladoria em Coordenação de Controladoria, pertencente à estrutura da Reitoria desta Instituição Federal de Educação. Recife: IFPE, 2023. 9 p.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Resolução Consup nº 225, de 20 de dezembro de 2023**. Homologa a Resolução Consup/IFPE no 216, de 10 de novembro de 2023, a qual aprovou ad referendum, a alteração da Resolução nº 50 de 10 de julho de 2019 e a transformação da Diretoria da Controladoria em Coordenação da Controladoria [...]. Recife: IFPE, 2023. 9 p.

MARINS, K. H. C. de. **Benefícios e desafios da tutoria por pares para aluno com deficiência intelectual**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12395. Acesso em: 18 abr. 2024.

MARINS, K. H. C. de; LOURENÇO, G. F. Avaliação de um programa de tutoria por pares na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v51/1980-5314-cp-51-e07218.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

MELO, B. S. da S. C. **Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na educação superior**. 2021. 172 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11119349. Acesso em: 18 abr. 2024.

RAMOS, F. dos S. **Transtorno Do Espectro Autista E Intervenção Mediada Por Pares: Aprendizagem No Contexto De Inclusão**. 2019. 250 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em:https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7651167. Acesso em: 18 abr. 2024.

SANTOS, T. B. dos. **Efeito da Tutoria por Pares na participação de um estudante com deficiência física nas aulas de Educação Física**. 2018. 127 p. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6325447. Acesso em: 18 abr. 2024.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. MICHAEL C. et al. (org.). Tradução: NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

APÊNDICE B - TCLE - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL (ESTUDANTE TUTOR)

Título do Estudo: **A TUTORIA DE PARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

Pesquisador Responsável: **EMERSON DA COSTA MELO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) adolescente, [nome do (a) adolescente], sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar as estratégias de mediação, adotadas pelo estudante-tutor na Tutoria de Pares, identificando suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo e social do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de colaborar com a sua inclusão pedagógica e social, no espaço escolar do Instituto Federal de Pernambuco.

A justificativa desta pesquisa está orientada pelo princípio da inclusão, que busca garantir a participação igualitária e o respeito à diversidade, visando a inserção plena de todos na sociedade, sem discriminação. No âmbito educacional, a inclusão de pessoas com deficiência é uma preocupação relevante. No IFPE, a Tutoria de Pares surge como uma estratégia para fortalecer a inclusão de estudantes com deficiência, incluindo TEA. Esta prática envolve um estudante tutor auxiliando outro estudante por meio de estratégias pedagógicas específicas. Por outro lado, o cenário pode torna-se possivelmente complexo quando a Tutoria de Pares, que possui natureza interativa, envolve uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso se deve aos desafios que pessoas com TEA podem enfrentar em relação à interação social e à comunicação. Acrescenta-se que tanto o tema da Tutoria de Pares quanto os estudos sobre a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são escassos, representando lacunas de pesquisa nessa área. Portanto, é fundamental investigar como a Tutoria de Pares contribui efetivamente para a inclusão de estudantes com TEA no IFPE. Compreender melhor seu papel possibilita promover práticas inclusivas em instituições educacionais como o IFPE, beneficiando não apenas a comunidade escolar, mas toda a sociedade, ao fomentar uma cultura mais igualitária e respeitosa à diversidade.

Se o(a) Sr.(a) autorizar a participação do [nome do (a) adolescente] nesta pesquisa, os procedimentos envolvidos na participação serão os seguintes: a participação incluirá uma etapa de entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas e fechadas, permitindo ao participante a liberdade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender às perguntas formuladas. A entrevista será realizada individualmente, agendada de acordo com a disponibilidade do participante, e será realizada no miniauditório do IFPE, que é um ambiente reservado, confortável e livre de interferências. Alternativamente, caso seja preferência do participante, a entrevista também poderá ser realizada online por meio de plataforma de videoconferência. O participante terá apenas uma oportunidade de participar da entrevista, que terá duração de 60 minutos aproximadamente.

É importante esclarecer que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No caso específico, que prevê a aplicação de entrevistas semiestruturadas, identifica-se a possibilidade de ocorrência de riscos de baixo impacto ou não significativos, como embaraços, constrangimentos e cansaço para o participante. Dessa forma, estou comprometido em minimizá-los ao adotar uma postura

sensível, solidária e positiva diante dessas situações. Além disso, a pesquisa será conduzida em um ambiente adequado. Estarei presente para auxiliar o participante em todo o processo, bem como meus contatos pessoais serão disponibilizados para qualquer eventualidade, garantindo assim um suporte mais imediato e direto. Em caso de necessidade, os serviços psicológicos disponíveis no IFPE estarão acessíveis para apoio adicional.

Esta pesquisa também pode trazer benefícios. Primeiramente, a pesquisa sobre Tutoria de Pares e sua aplicação com estudantes com TEA pode oferecer contribuições significativas para a área da educação, considerando, principalmente, a escassez de estudos sobre o tema na educação profissional e tecnológica (EPT). Além disso, o resultado do estudo será um produto educacional direcionado aos estudantes com TEA, com aplicabilidade prática para promover a inclusão. Adicionalmente, espera-se que essa pesquisa estimule as boas práticas, o desenvolvimento e a disseminação de técnicas e estratégias para o processo de aprendizagem, trazendo benefícios aos estudantes, docentes e equipe técnica, contribuindo para o aprimoramento do programa de Tutoria de Pares. Espera-se ainda que os estudantes alcancem progresso nas avaliações, que produza efeitos na evasão escolar, que os estudantes sejam mais autônomos, que haja estímulo ao sentimento de pertencimento e satisfação com a instituição.

Assume-se o compromisso de garantir o resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada. Além disso, as informações coletadas nesta pesquisa serão exclusivamente para atender aos objetivos estabelecidos e relacionados a este estudo. Para tratamento e proteção dos dados obtidos por meio da pesquisa, também será observado o que dispõe a Lei nº 13.709/18 de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), que regula o tratamento de dados pessoais, incluindo aqueles em meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o propósito de proteger os direitos fundamentais de liberdade, privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural. Compromete-te com a guarda, cuidado e utilização das informações coletadas nesta pesquisa apenas para cumprimento dos objetivos previstos e relacionados a este estudo.

A autorização para participação do(a) adolescente na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não autorizar a participação, ou ainda, desistir e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você ou o(a) adolescente recebe ou possa vir a receber no IFPE.

Não haverá remuneração pela participação na pesquisa, e nenhum custo será exigido do participante em relação aos procedimentos envolvidos. No entanto, o participante pode ser reembolsado por quaisquer despesas relacionadas à sua participação na pesquisa, desde que devidamente comprovadas, como despesas com transporte e alimentação, por exemplo. Preferencialmente, o reembolso será realizado por meio de transferência bancária, no mesmo montante das despesas incorridas.

Caso ocorra algum problema ou dano, resultante da participação na pesquisa, será oferecido todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a pesquisa.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do participante seja preservada e mantida sua confidencialidade.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a) e ao participante, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da participação.

Em caso de dúvidas, o(a) Sr.(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Emerson da Costa Melo, por meio do telefone 2125-1600, endereço: Av. Prof. Luiz Freire, 500, Cidade Universitária - Recife-PE CEP: 50740-545.

Este Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para o pesquisador.

Declaração de Consentimento

Autorizo a participação de [nome do(a) adolescente] no estudo intitulado: **A TUTORIA DE PARES EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE-TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).**

_____
Nome do participante ou responsável

Data: _____/_____/_____

_____
Assinatura do participante ou responsável

Eu, Emerson da Costa Melo, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

Data: _____/_____/_____

_____
Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C - TCLE - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL (ESTUDANTE TUTORADO)

Título do Estudo: **A TUTORIA DE PARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

Pesquisador Responsável: **EMERSON DA COSTA MELO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) adolescente, [nome do (a) adolescente], sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar as estratégias de mediação, adotadas pelo estudante-tutor na Tutoria de Pares, identificando suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo e social do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de colaborar com a sua inclusão pedagógica e social, no espaço escolar do Instituto Federal de Pernambuco.

A justificativa desta pesquisa está orientada pelo princípio da inclusão, que busca garantir a participação igualitária e o respeito à diversidade, visando a inserção plena de todos na sociedade, sem discriminação. No âmbito educacional, a inclusão de pessoas com deficiência é uma preocupação relevante. No IFPE, a Tutoria de Pares surge como uma estratégia para fortalecer a inclusão de estudantes com deficiência, incluindo TEA. Esta prática envolve um estudante tutor auxiliando outro estudante por meio de estratégias pedagógicas específicas. Por outro lado, o cenário pode torna-se possivelmente complexo quando a Tutoria de Pares, que possui natureza interativa, envolve uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso se deve aos desafios que pessoas com TEA podem enfrentar em relação à interação social e à comunicação. Acrescenta-se que tanto o tema da Tutoria de Pares quanto os estudos sobre a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são escassos, representando lacunas de pesquisa nessa área. Portanto, é fundamental investigar como a Tutoria de Pares contribui efetivamente para a inclusão de estudantes com TEA no IFPE. Compreender melhor seu papel possibilita promover práticas inclusivas em instituições educacionais como o IFPE, beneficiando não apenas a comunidade escolar, mas toda a sociedade, ao fomentar uma cultura mais igualitária e respeitosa à diversidade.

Se o(a) Sr.(a) autorizar a participação do [nome do (a) adolescente] nesta pesquisa, os procedimentos envolvidos na participação serão os seguintes: será necessário responder a um questionário semiaberto, contendo perguntas abertas e fechadas. O questionário será conduzido individualmente, agendado de acordo com a disponibilidade do participante, e será realizado na sala de atendimento ao estudante localizada no Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (Napne) do IFPE, que é um ambiente reservado, livre de interferências, alinhado com o conhecimento, rotina e hábitos do participante para proporcionar o máximo de segurança, conforto e confiança. Para eventuais dúvidas, estarei presente para auxiliar o participante durante o processo, contando também com a assistência de um profissional do Napne. Estima-se que o questionário leve, aproximadamente, 60 minutos para ser concluído, e o participante terá a oportunidade de respondê-lo uma única vez.

É importante esclarecer que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Em relação a este estudo, que prevê a aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários

semiabertos, identifica-se a possibilidade de ocorrência de riscos de baixo impacto ou não significativos, como embaraços, constrangimentos e cansaço para o participante. Dessa forma, estou comprometido em minimizá-los ao adotar uma postura sensível, solidária e positiva diante dessas situações. Além disso, a pesquisa será conduzida em um ambiente adequado. Estarei presente para auxiliar o participante em todo o processo, bem como meus contatos pessoais serão disponibilizados para qualquer eventualidade, garantindo assim um suporte mais imediato e direto. Em caso de necessidade, os serviços psicológicos disponíveis no IFPE estarão acessíveis para apoio adicional.

Esta pesquisa também pode trazer benefícios. Primeiramente, a pesquisa sobre Tutoria de Pares e sua aplicação com estudantes com TEA pode oferecer contribuições significativas para a área da educação, considerando, principalmente, a escassez de estudos sobre o tema na educação profissional e tecnológica (EPT). Além disso, o resultado do estudo será um produto educacional direcionado aos estudantes com TEA, com aplicabilidade prática para promover a inclusão. Adicionalmente, espera-se que essa pesquisa estimule as boas práticas, o desenvolvimento e a disseminação de técnicas e estratégias para o processo de aprendizagem, trazendo benefícios aos estudantes, docentes e equipe técnica, contribuindo para o aprimoramento do Programa de Tutoria de Pares. Espera-se ainda que os estudantes alcancem progresso nas avaliações, que produza efeitos na evasão escolar, que os estudantes sejam mais autônomos, que haja estímulo ao sentimento de pertencimento e satisfação com a instituição.

Assume-se o compromisso de garantir o resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada. Além disso, as informações coletadas nesta pesquisa serão exclusivamente para atender aos objetivos estabelecidos e relacionados a este estudo. Para tratamento e proteção dos dados obtidos por meio da pesquisa, também será observado o que dispõe a Lei nº 13.709/18 de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), que regula o tratamento de dados pessoais, incluindo aqueles em meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o propósito de proteger os direitos fundamentais de liberdade, privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural. Compromete-te com a guarda, cuidado e utilização das informações coletadas nesta pesquisa apenas para cumprimento dos objetivos previstos e relacionados a este estudo.

A autorização para participação do(a) adolescente na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não autorizar a participação, ou ainda, desistir e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você ou o(a) adolescente recebe ou possa vir a receber no IFPE.

Não haverá remuneração pela participação na pesquisa, e nenhum custo será exigido do participante em relação aos procedimentos envolvidos. No entanto, o participante pode ser reembolsado por quaisquer despesas relacionadas à sua participação na pesquisa, desde que devidamente comprovadas, como despesas com transporte e alimentação, por exemplo. Preferencialmente, o reembolso será realizado por meio de transferência bancária, no mesmo montante das despesas incorridas.

Caso ocorra algum problema ou dano, resultante da participação na pesquisa, será oferecido todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a pesquisa.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do participante seja preservada e mantida sua confidencialidade.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a) e ao participante, o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da participação.

Em caso de dúvidas, o(a) Sr.(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Emerson da Costa Melo, por meio do telefone 2125-1600, endereço: Av. Prof. Luiz Freire, 500, Cidade Universitária - Recife-PE CEP: 50740-545.

Este Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para o pesquisador.

Declaração de Consentimento

Autorizo a participação de [nome do(a) adolescente] no estudo intitulado: **A TUTORIA DE PARES EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE-TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).**

_____
Nome do participante ou responsável

Data: _____/_____/_____

_____
Assinatura do participante ou responsável

Eu, Emerson da Costa Melo, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

Data: _____/_____/_____

_____
Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D - TCLE - SERVIDORES DO IFPE

Título do Estudo: **A TUTORIA DE PARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

Pesquisador Responsável: **EMERSON DA COSTA MELO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor (a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo ou com um membro da equipe desta pesquisa para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar as estratégias de mediação, adotadas pelo estudante-tutor na Tutoria de Pares, identificando suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo e social do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de colaborar com a sua inclusão pedagógica e social, no espaço escolar do Instituto Federal de Pernambuco.

A justificativa desta pesquisa está orientada pelo princípio da inclusão, que busca garantir a participação igualitária e o respeito à diversidade, visando a inserção plena de todos na sociedade, sem discriminação. No âmbito educacional, a inclusão de pessoas com deficiência é uma preocupação relevante. No IFPE, a Tutoria de Pares surge como uma estratégia para fortalecer a inclusão de estudantes com deficiência, incluindo TEA. Esta prática envolve um estudante tutor auxiliando outro estudante por meio de estratégias pedagógicas específicas. Por outro lado, o cenário pode torna-se possivelmente complexo quando a Tutoria de Pares, que possui natureza interativa, envolve uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso se deve aos desafios que pessoas com TEA podem enfrentar em relação à interação social e à comunicação. Acrescenta-se que tanto o tema da Tutoria de Pares quanto os estudos sobre a inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são escassos, representando lacunas de pesquisa nessa área. Portanto, é fundamental investigar como a Tutoria de Pares contribui efetivamente para a inclusão de estudantes com TEA no IFPE. Compreender melhor seu papel possibilita promover práticas inclusivas em instituições educacionais como o IFPE, beneficiando não apenas a comunidade escolar, mas toda a sociedade, ao fomentar uma cultura mais igualitária e respeitosa à diversidade.

Se o(a) Sr.(a) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação serão os seguintes: a participação incluirá uma etapa de entrevista semiestruturada, composta por perguntas abertas e fechadas, permitindo a liberdade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender às perguntas formuladas. A entrevista será realizada individualmente, agendada de acordo com a sua disponibilidade, e será realizada no miniauditório do IFPE, que é um ambiente reservado, confortável e livre de interferências. Alternativamente, caso seja da sua preferência, a entrevista também poderá ser realizada online por meio de plataforma de videoconferência. O Sr. (a) terá apenas uma oportunidade de participar da entrevista, que terá duração de 60 minutos aproximadamente.

É importante esclarecer que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Em relação a este estudo, que prevê a aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários semiabertos, identifica-se a possibilidade de ocorrência de riscos de baixo impacto ou não significativos, como embaraços, constrangimentos e cansaço para os participantes. Dessa forma, estou

comprometido em minimizá-los ao adotar uma postura sensível, solidária e positiva diante dessas situações. Além disso, a pesquisa será conduzida em um ambiente adequado. Estarei presente para auxiliá-lo(la) em todo o processo, bem como meus contatos pessoais serão disponibilizados para qualquer eventualidade, garantindo assim um suporte mais imediato e direto. Em caso de necessidade, os serviços psicológicos disponíveis no IFPE estarão acessíveis para apoio adicional.

Esta pesquisa também pode trazer benefícios. Primeiramente, a pesquisa sobre Tutoria de Pares e sua aplicação com estudantes com TEA pode oferecer contribuições significativas para a área da educação, considerando, principalmente, a escassez de estudos sobre o tema na educação profissional e tecnológica (EPT). Além disso, o resultado do estudo será um produto educacional direcionado aos estudantes com TEA, com aplicabilidade prática para promover a inclusão. Adicionalmente, espera-se que essa pesquisa estimule as boas práticas, o desenvolvimento e a disseminação de técnicas e estratégias para o processo de aprendizagem, trazendo benefícios aos estudantes, docentes e equipe técnica, contribuindo para o aprimoramento do Programa de Tutoria de Pares. Espera-se ainda que os estudantes alcancem progresso nas avaliações, que produza efeitos na evasão escolar, que os estudantes sejam mais autônomos, que haja estímulo ao sentimento de pertencimento e satisfação com a instituição.

Assume-se o compromisso de garantir o resguardo das informações dadas em confiança e a proteção contra a sua revelação não autorizada. Além disso, as informações coletadas nesta pesquisa serão exclusivamente para atender aos objetivos estabelecidos e relacionados a este estudo. Para tratamento e proteção dos dados obtidos por meio da pesquisa, também será observado o que dispõe a Lei nº 13.709/18 de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), que regula o tratamento de dados pessoais, incluindo aqueles em meios digitais, por pessoa natural ou por pessoa jurídica de direito público ou privado, com o propósito de proteger os direitos fundamentais de liberdade, privacidade e o livre desenvolvimento da personalidade da pessoa natural. Compromete-te com a guarda, cuidado e utilização das informações coletadas nesta pesquisa apenas para cumprimento dos objetivos previstos e relacionados a este estudo.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao seu vínculo institucional com o IFPE.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo em relação aos procedimentos envolvidos. No entanto, Sr.(a) pode ser reembolsado por quaisquer despesas relacionadas à sua participação na pesquisa, desde que devidamente comprovadas, como despesas com transporte e alimentação, por exemplo. Preferencialmente, o reembolso será realizado por meio de transferência bancária, no mesmo montante das despesas incorridas.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexo causal com a pesquisa.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do participante seja preservada e mantida sua confidencialidade.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Em caso de dúvidas, o(a) Sr.(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Emerson da Costa Melo, por meio do telefone 2125-1600, endereço: Av. Prof. Luiz Freire, 500, Cidade Universitária - Recife-PE CEP: 50740-545.

Este Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para o pesquisador.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: **A TUTORIA DE PARES EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE-TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).**

_____
Nome do participante ou responsável

Data: _____/_____/_____

_____
Assinatura do participante ou responsável

Eu, Emerson da Costa Melo, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

Data: _____/_____/_____

_____
Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE E - TALE - ESTUDANTE TUTOR

Título do Estudo: **A TUTORIA DE PARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

Pesquisador Responsável: **EMERSON DA COSTA MELO**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa a Tutoria de Pares em uma Instituição Federal de Ensino: a mediação do estudante-tutor no desenvolvimento do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), coordenada pelo pesquisador Emerson da Costa Melo, telefone: (81) 2125-1600. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participasse.

O objetivo desta pesquisa é analisar as estratégias de mediação, adotadas pelo estudante-tutor na Tutoria de Pares, identificando suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo e social do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de colaborar com a sua inclusão pedagógica e social, no espaço escolar do Instituto Federal de Pernambuco.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Será necessário participar de uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas e fechadas, permitindo que você tenha a liberdade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender às perguntas formuladas. A entrevista será realizada individualmente, com agendamento conforme a sua disponibilidade, e ocorrerá no miniauditório do IFPE, que é um ambiente reservado, confortável e livre de interferências. Alternativamente, caso seja sua preferência, a entrevista também poderá ser realizada online por meio de plataforma de videoconferência. Você terá uma oportunidade de participar da entrevista, que terá duração de 60 minutos aproximadamente.

Durante sua participação, é importante considerar que situações de embaraço ou cansaço podem surgir, mesmo que sejam mínimas. No entanto, estou aqui para ajudá-lo(a) caso ocorra alguma dificuldade. Além disso, meus contatos pessoais estarão disponíveis para qualquer eventualidade, proporcionando um suporte imediato e direto, se necessário. E lembre-se de que os serviços psicológicos do IFPE também estarão acessíveis para fornecer apoio adicional, se precisar.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer. Espera-se que esta pesquisa traga grandes benefícios para a educação, especialmente sobre a Tutoria de Pares na educação profissional e tecnológica. O resultado do estudo será um produto educacional prático para ajudar os estudantes com TEA a se sentirem incluídos. Além disso, a pesquisa pode inspirar boas práticas e técnicas de ensino, beneficiando alunos, professores e equipes técnicas. Espera-se também que isso ajude os alunos a melhorarem em suas avaliações, reduza a taxa de abandono escolar, os torne mais independentes e promova um sentimento de pertencimento e satisfação com a instituição.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa poderão ser compartilhados em postagens nas redes sociais oficiais do IFPE, disponibilizados no site oficial da instituição e armazenados em repositórios de acesso aberto, porém, sem identificar os participantes.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Tutoria de Pares em uma Instituição Federal de Ensino: a mediação do estudante-tutor no desenvolvimento do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável Emerson da Costa Melo. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Local, ___/___/___

_____
Assinatura do menor

_____
Assinatura do pesquisador

APÊNDICE F - TALE - ESTUDANTE TUTORADO

Título do Estudo: **A TUTORIA DE PARES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.**

Pesquisador Responsável: **EMERSON DA COSTA MELO**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa a Tutoria de Pares em uma Instituição Federal de Ensino: a mediação do estudante-tutor no desenvolvimento do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), coordenada pelo pesquisador Emerson da Costa Melo, telefone: (81) 2125-1600. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participasse.

O objetivo desta pesquisa é analisar as estratégias de mediação, adotadas pelo estudante-tutor na Tutoria de Pares, identificando suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo e social do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a fim de colaborar com a sua inclusão pedagógica e social, no espaço escolar do Instituto Federal de Pernambuco.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

Será necessário responder a um questionário semiaberto, contendo perguntas abertas e fechadas. A aplicação do questionário será agendada de acordo com a sua disponibilidade e será conduzida na sala de atendimento ao estudante localizada no Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (Napne) do IFPE. Para eventuais dúvidas, estarei presente para auxiliá-lo(a) durante o processo, contando também com a assistência de um profissional do Napne. Estima-se que o questionário leve, aproximadamente, 60 minutos para ser concluído.Você terá uma oportunidade de participar dessa ação.

Durante sua participação, é importante considerar que situações de embaraço ou cansaço podem surgir, mesmo que sejam mínimas. No entanto, estarei disponível para ajudá-lo(a) caso ocorra alguma dificuldade. Além disso, meus contatos pessoais estarão disponíveis para qualquer eventualidade, proporcionando um suporte imediato e direto, se necessário. E lembre-se de que os serviços psicológicos do IFPE também estarão acessíveis para fornecer apoio adicional, se precisar.

Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer. Espera-se que esta pesquisa traga grandes benefícios para a educação, especialmente sobre a Tutoria de Pares na educação profissional e tecnológica. O resultado do estudo será um produto educacional prático para ajudar os estudantes com TEA a se sentirem incluídos. Além disso, a pesquisa pode inspirar boas práticas e técnicas de ensino, beneficiando alunos, professores e equipes técnicas. Espera-se também que isso ajude os alunos a melhorarem em suas avaliações, reduza a taxa de abandono escolar, os torne mais independentes e promova um sentimento de pertencimento e satisfação com a instituição.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa poderão ser compartilhados em postagens nas redes sociais oficiais do IFPE, disponibilizados no site oficial da instituição e armazenados em repositórios de acesso aberto, porém, sem identificar os participantes.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Tutoria de Pares em uma Instituição Federal de Ensino: a mediação do estudante-tutor no desenvolvimento do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o pesquisador responsável Emerson da Costa Melo. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Local, ___/___/___

_____
Assinatura do menor

_____
Assinatura do pesquisador

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM ESTUDANTE-TUTOR

Perfil do participante

- Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro: _____
- Idade: _____
- Curso / Período: _____/_____
- Você e o estudante tutor são do mesmo curso? (Sim / Não)
- Você e o estudante tutor são da mesma turma? (Sim / Não)

Experiências vivenciadas a partir da Tutoria de Pares

1. Como se deu o seu ingresso no programa Tutoria de Pares e há quanto tempo você participa desse programa?
2. Como você avalia a importância da formação de tutores e como ela tem contribuído na sua atuação como tutor?
3. Como você descreveria sua experiência com a Tutoria de Pares, considerando:
    a. Dificuldades e avanços enfrentados na interação com o tutorado;
    b. Principais atividades desenvolvidas por você na tutoria;
    c. Envolvimento dos professores nas atividades de tutoria;
    d. Realização do Plano de Atividades de Tutoria
4. Como você avalia as dificuldades e potencialidades da aprendizagem no âmbito da Tutoria de Pares?
5. Qual a avaliação geral que você faz sobre o programa Tutoria de Pares para a vida escolar do tutorado e para sua experiência acadêmica e pessoal?

Estratégias e ações aplicadas na Tutoria de Pares

6. Quais estratégias e ações foram utilizadas para inserção do tutorado nos processos de ensino e de aprendizagem? Ofereça destaque para aquelas que foram mais exitosas, considerando a aprendizagem do tutorado.
7. Você encontrou alguma dificuldade ao implementar estratégias ou ações durante as sessões de tutoria de pares, bem como chegou a propor medidas alternativas de suporte ou adaptações para atender às necessidades específicas do tutorado? Explique?
8. Como você avaliaria o suporte e orientação fornecidos pelos docentes e pelo Napne em relação às estratégias e ações aplicadas durante as atividades de tutoria?
9. Considerando a experiência construída por você, como tutor, que outras contribuições ou sugestões gostaria de compartilhar?

APÊNDICE H - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SERVIDORES

Perfil do participante

- Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro: _____
- Cargo e função atual no IFPE: _____
- Tempo de serviço no IFPE (em anos): _____
- Setor em que trabalha: _____
- Campus onde está lotado/a: _____

Oportunidades e desafios em relação ao Programa Tutoria de Pares

1. Como ocorreu a sua participação na implementação e/ou operacionalização do Programa Tutoria de Pares no IFPE e quais os principais desafios encontrados?
2. Como você avalia o programa no que se refere aos seguintes aspectos:
    a. Recursos e infraestrutura disponíveis;
    b. Aderência do(s) docente(s) em relação ao programa;
    c. Melhoria do desempenho escolar dos tutorados;
    d. Permanência e motivação dos estudantes
3. As atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da tutoria de pares se confundem ou são claramente distinguíveis em suas abordagens e objetivos? Explique.
4. Como ocorre o processo de ingresso do tutorado no programa e como é feito o acompanhamento do desempenho acadêmico dos estudantes tutores e tutorados?
5. Qual a sua percepção sobre os benefícios (ou não) do programa?
6. Quais são as possibilidades de melhor desenvolvimento do programa?
7. Qual a avaliação geral que você faz do Programa Tutoria de Pares?
8. Você tem algum comentário adicional sobre o Programa de Tutoria de Pares?

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO ESTUDANTE TUTORADO

Perfil do participante

- Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outro: _____
- Idade: _____
- Curso / Período: _____/_____
- Você e o estudante tutor são do mesmo curso? (Sim / Não)
- Você e o estudante tutor são da mesma turma? (Sim / Não)

Acesso e trajetória pessoal

1. Como você foi inscrito no programa de tutoria?
   ( ) iniciativa própria;
   ( ) iniciativa da família;
   ( ) iniciativa do IFPE;
   ( ) Outros? (se sim, escreva como): _____
2. Há quanto tempo você participa da Tutoria de Pares? (1 ano / mais de 1 ano)
3. Com relação às sessões de tutoria, responda:
   a. Onde ocorriam? ( ) Na escola ( ) Em casa ( ) Em outro lugar: _____)
   b. O local onde ocorriam as atividades de tutoria é satisfatório? (Sim / Não)
   c. Você acha que sua relação com o tutor é: (Ruim / Regular / Boa)
   d. O tutor manifestava interesse nas atividades de tutoria? (Sim / Não / Às vezes)
   e. Quais atividades você faz durante a tutoria junto com o tutor?
4. O Plano de Atividades de Tutoria foi cumprido de forma satisfatória? (Sim / Não / Desconheço)
5. Você acha que a carga horária de 10h/semanais de tutoria é suficiente para atender as suas necessidades? (Ruim / Regular / Boa)
6. O tutor te ajudou na construção de aprendizados novos quando você teve dificuldades na aprendizagem? (Sim / Não / Às vezes)
7. Se a questão anterior for positiva, responda: dentre as alternativas apresentadas abaixo, assinale aquelas mais usadas pelo tutor para melhorar a sua aprendizagem?
   ( ) Mostrou com desenhos ou figuras;
   ( ) Usou jogos educativos;
   ( ) Fez atividades práticas ou tarefas de reforço;
   ( ) Usou vídeos ou coisas na tela;
   ( ) Contou histórias interessantes;
   ( ) Outras? (se sim, escreva quais): _____

Impacto e importância

8. Quais as habilidades que a Tutoria de Pares te ajuda a desenvolver com mais frequência?
   ( ) Organizar melhor o pensamento;
   ( ) Entender melhor o que está aprendendo;
   ( ) Resolver problemas usando o que aprendeu em diferentes situações ;
   ( ) Aumentar a concentração e a atenção;

( ) Melhorar a organização, responsabilidade e planejamento dos estudos;
( ) Mais autonomia no aprendizado;
( ) Aumento nas notas das disciplinas;
( ) Melhorar a interação, comunicação e expressão;
( ) Tem outras maneiras que te ajudam? (se sim, escreva aqui): _____

9. Você se sente satisfeito com as atividades de tutoria? Por quê?
10. Você considera que a tutoria de pares tem contribuído para a permanência dos estudantes no IFPE, rendimento acadêmico e sucesso escolar? (Sim / Não)

Desafios, sugestões e considerações finais

11. O que você acha que poderia ajudar a tornar a tutoria de pares melhor para os estudantes com TEA?
( ) Mais tempo para as atividades de tutoria;
( ) Qualificação dos tutores;
( ) Mais informações sobre como ajudar os estudantes com TEA;
( ) Materiais específicos para usar ao ajudar os estudantes com TEA;
( ) Ampliar o envolvimento do Napne;
( ) Ampliar o envolvimento dos professores;
( ) Ampliado ou melhorado para ajudar mais estudantes;
( ) Outros? (escreva o que você acha que seria bom): _____
12. Você recomendaria, aos outros estudantes com TEA, a tutoria de pares? (Sim / Não)
13. De modo geral, qual a sua avaliação sobre o Programa Tutoria de Pares?

APÊNDICE J - QUESTIONÁRIO DE TESTAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL

Perfil dos Entrevistados

1. Qual o seu vínculo com o IFPE?
( ) Docente
( ) Técnico-administrativo

2. Qual o seu tempo de experiência no cargo atual (em anos): _____

3. Ocupa cargo de direção ou equivalente?
( ) Sim
( ) Não

4. Qual o seu maior nível de titulação?
( ) Graduação
( ) Especialização
( ) Mestrado
( ) Doutorado
( ) Outro _____

Avaliação do Material

5. Como você avalia o conteúdo do material?
( ) Ótimo
( ) Bom
( ) Regular
( ) Ruim

6. O material fornece informações relevantes?
( ) Sim
( ) Não

7. Após a leitura, você considera que o Relatório Técnico Conclusivo contribui para a tomada de decisão da gestão, o aprimoramento e a consistência do Programa Tutoria de Pares?
( ) Sim
( ) Não

8. Como você avalia a estratégia de socialização do Relatório Técnico Conclusivo com as instâncias competentes do IFPE (Comissão Local de Tutoria, Direção-Geral do *Campus* Recife, PROAD, Controladoria, Auditoria Interna e Reitor do IFPE) para garantir a compreensão, o suporte e o acompanhamento necessários à implementação das ações de aprimoramento do programa?
( ) Ótimo

( ) Bom
( ) Regular
( ) Ruim

9. Em uma escala de 0 a 10, qual nota você atribui ao material? _____

10. Neste espaço, você poderá fazer sugestões, críticas ou qualquer outra observação que julgar pertinente.

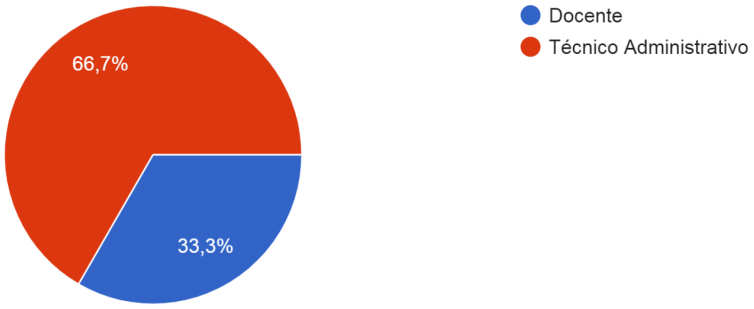
_____

_____

APÊNDICE L - RESULTADOS DA TESTAGEM DO PRODUTO EDUCACIONAL

Qual o seu vínculo com o IFPE?

3 respostas



Qual o seu tempo de experiência no cargo atual (em anos)?

3 respostas

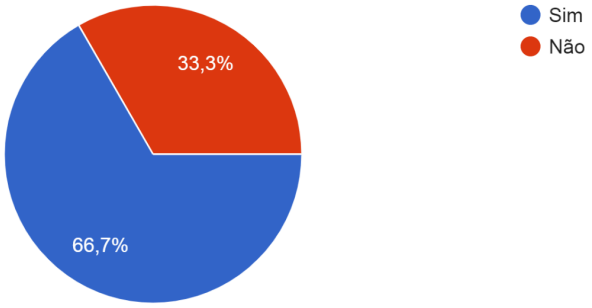
14

12 anos

16

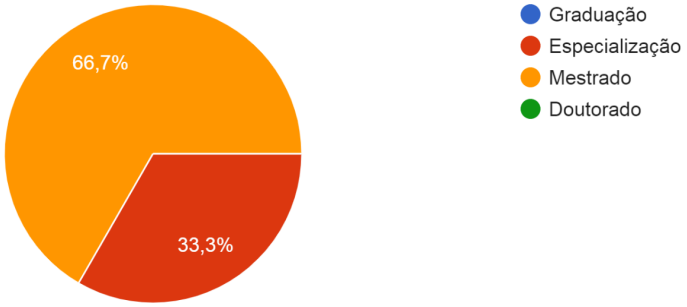
Ocupa cargo de direção ou equivalente?

3 respostas



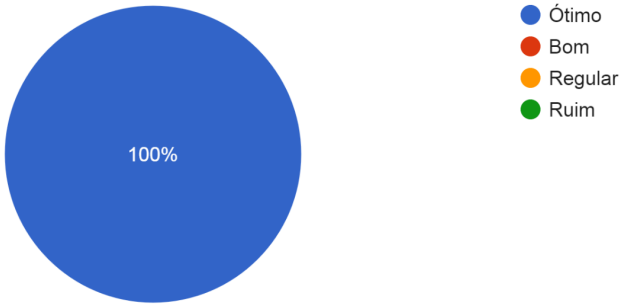
Qual o seu maior nível de titulação?

3 respostas



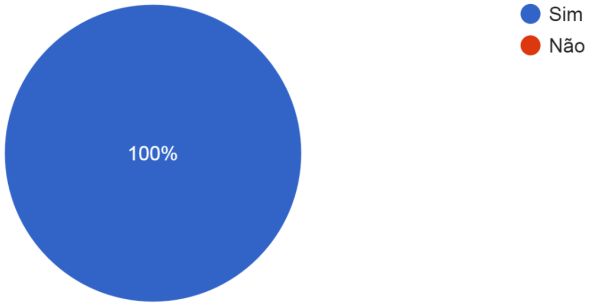
Como você avalia o conteúdo do material?

3 respostas



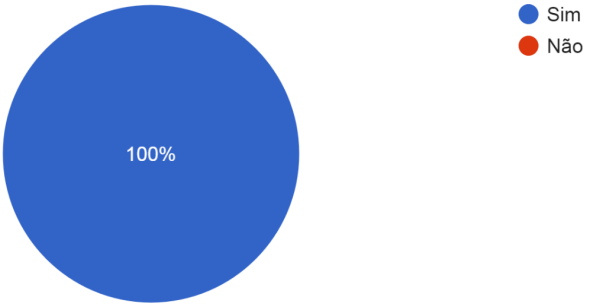
O material fornece informações relevantes?

3 respostas



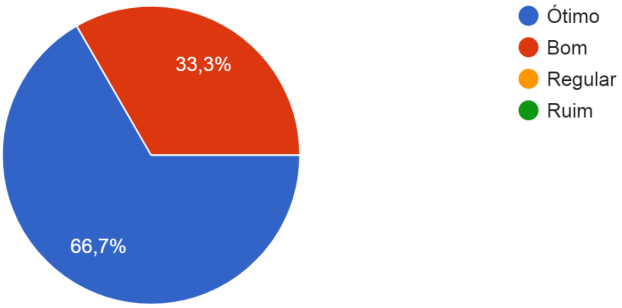
Após a leitura, você considera que o Relatório Técnico Conclusivo contribui para a tomada de decisão da gestão, o aprimoramento e a consistência do Programa Tutoria de Pares?

3 respostas



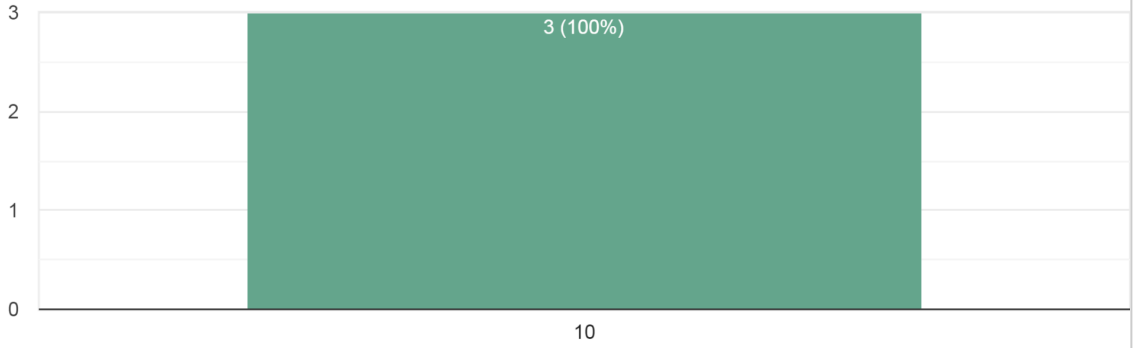
Como você avalia a estratégia de socialização do Relatório Técnico Conclusivo com as instâncias competentes do IFPE (Comissão Local de Tutoria,...ntação das ações de aprimoramento do programa?

3 respostas



Em uma escala de 0 a 10, qual nota você atribui ao material?

3 respostas



Neste espaço, você poderá fazer sugestões, críticas ou qualquer outra observação que julgar pertinente.

3 respostas

sugestão na escrita das seguintes recomendações: 1) Recomendação 3 - Ajustar o nome Scopi para sistema de planejamento institucional; 2) Recomendação 5 - trocar a PROAD pela Direção Geral do Campus, considerando que compete a direção geral a execução do orçamento.

Acredito que o relatório apresentou bem o que foi o Programa Tutoria de Pares no Campus Recife. As contribuições que o documento traz poderão contribuir para o aperfeiçoamento do Programa em todo o IFPE.

Acho que vale a pena marcarmos uma reunião para uma ampla apresentação do material apresentado aos atores envolvidos.

APÊNDICE M - QUADRO ANALÍTICO

COUNTA de Pergunta			Participante						
Categorias	Subcategorias	Palavras-chave	Servidora 1	Servidora 2	Tutora 1	Tutora 2	Tutorada 2	Tutorado 1	Total geral
Interações, mediações e desenvolvivento na Tutoria de Pares	Desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes na Tutoria de Pares	Desenvolvimento do tutor, Aprendizado mútuo				1			1
		Desenvolvimento do tutor, Crescimento pessoal, visão sobre o autismo		1	1				2
		Desenvolvimento do tutor, Experiência enriquecedora, currículo			1				1
		Desenvolvimento do tutor, Sensibilidade e empatia	2			1			3
		Desenvolvimento do tutorado, Acadêmico e social					2	3	5
		Desenvolvimento do tutorado, Ampliação da visão				1			1
		Desenvolvimento do tutorado, Apoio acadêmico, êxito escolar			1				1
		Desenvolvimento do tutorado, Aprendizado, êxito acadêmico			1				1
		Desenvolvimento do tutorado, Autonomia e Socialização	2						2
		Desenvolvimento do tutorado, Evolução social			4	1			5
		Desenvolvimento do tutorado, Melhoria no desempenho escolar	2	2		1			5
		Desenvolvimento do tutorado, Socialização dos Estudantes		1					1
		Permanência e Motivação, Impacto	1	1					2
		Permanência e Motivação, Impacto, Apoio acadêmico, êxito escolar		1			2	1	4
	Desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes na Tutoria de Pares Total		7	6	8	5	4	4	34
	Planejamento e definição de estratégias e ações para as atividades de tutoria	Acompanhamento Amplo do Tutor, Mediações entre pares	2	1					3
		Cumprimento do planejamento					1	1	2
		Experiência no programa			1	1	1	1	4
		Percepção de necessidades, Contato com tutorado			1	3			4
		Percepção de necessidades, tutor e tutorado, Napne				1			1
		Planejamento das atividades, garantir		1					1
		Plano de atividades, flexibilidade na execução			1				1
		Plano de atividades, frequência semanal				3			3
		Plano de atividades, individualizado, demandas do estudante	1	5	1				7
		Plano de atividades, potencialidades do tutorado				2			2
		Plano de atividades, Tutor, Suporte NAPNE	1						1
	Planejamento e definição de estratégias e ações para as atividades de tutoria Total		4	7	4	10	2	2	29
	Implementação das estratégias e ações nas atividades de tutoria	Adaptação de provas, apoio do tutor e do professor			1				1
		Adaptação de provas, atividades			1				1
		Adaptação, explicação personalizada			1				1
		Apresentação adaptada, apoio do tutor e do professor			1				1
		Contou histórias, explicações personalizadas					1		1
		Desenhos, figuras, atividades práticas, reforço, vídeos, contou histórias						1	1
		Explicação adaptada, exemplos práticos			1				1
		Filmes educativos, recursos visuais			1				1
		Fomentar ideias do tutorado				1			1
		Linha do tempo, visualização			1				1
		Participação ativa do Tutor					2	2	4
		Pesquisa, exercícios			1				1
		Preferências do tutorado, recursos visuais			1	1			2
		Resumo, anotações			1				1
		Resumo, explicação simplificada			1				1
		Revisão de Conteúdos	1						1
		Seminários, WhatsApp como ferramenta					1		1
		Slides e leituras				1			1
		Trabalho em grupo				1			1
		Videoaulas, jogos educativos			1				1
		Videoaulas, resumos, explicação personalizada						1	1
		Vídeos e estudos dirigidos				1			1
		Vídeos educativos				1			1
		Vídeos online				1			1
		WhatsApp como ferramenta				1			1
	Implementação das estratégias e ações nas atividades de tutoria Total		1		12	8	4	4	29
	Relação tutor-tutorado na Tutoria de Pares	Aprendizagem mútua				1			1
		Autonomia, preparação para o futuro			1				1
		Compatibilidade das Duplas		1					1
		Conexão com a tutorada				1			1
		Dificuldade inicial na interação, entendimento do papel do tutor			1				1
		Formação do tutor para suporte ao tutorado			1				1
		Formação do tutor, necessidade de habilidades			1	1			2
		Formação do tutor, Palestras, capacitação			1				1
		Formação do tutor, Treinamento, apoio do docente e psicologia				1			1
		Primeiro contato na interação				2			2
		Processo seletivo, entrevista			1	1			2
		Processo seletivo, entrevista, perfil		3					3
		Relação de amizade e confiança			1	2			3
		Relação de amizade e vínculos				1			1
		Relação de Amizade, Compatibilidade das Duplas		1					1
		Relação positiva			1		1	1	3
	Relação tutor-tutorado na Tutoria de Pares Total			5	8	10	1	1	25
Interações, mediações e desenvolvivento na Tutoria de Pares Total			12	18	32	33	11	11	117
Condições de Ingresso, Acolhimento e Acompanhamento	Envolvimento Institucional na Tutoria de Pares	Acompanhamento psicológico ao estudante tutorado, tempo nas atividades de tutoria			1				1
		AEE, Necessidade	1						1
		AEE, olhar qualificado		1					1
		AEE, Tutor, Papéis, Diferenças	1	1					2
		Engajamento de docentes	1						1
		Engajamento de docentes, compreensão do programa		1					1
		Engajamento de docentes, falta da formação em educação inclusiva necessária		1					1
		Engajamento de docentes, Plano de atividades		1					1
		Engajamento de docentes, Plano de atividades, Suporte do NAPNE			1				1
		Engajamento de docentes, Suporte do NAPNE, Evolução do programa			3				3
		Engajamento do Coordenador, Papel do Coordenador		1					1
		Engajamento do Coordenador, previsão em regulamento		1					1
		Engajamento do Coordenador, Sobrecarga de Funções		1					1
		Engajamento do professor orientador, formação				1			1

		Formação dos Docentes, NAPNE		1				1
		Formação, Diálogo, Sensibilização dos Docentes		1				1
		Necessidade de mais qualificações para os tutores			1			1
		Necessidade de mais tempo para as atividades de tutoria				1		1
		Necessidade de melhoria no envolvimento do orientador			1			1
		Problemas com organização, Suporte do NAPNE, Evolução do programa			2			2
		Promover encontros periódicos com o tutorado e a equipe de apoio				1		1
		Recepção dos professores				1		1
		Suporte do NAPNE			1	1		2
		Suporte do NAPNE, apoio da equipe multi				1		1
		Suporte do NAPNE, atividades desenvolvidas			1			1
		Suporte do NAPNE, infraestrutura				1		1
		Tramitações internas, Desistência, Adaptação Curricular,		1				1
	Envolvimento Institucional na Tutoria de Pares Total		3	11	11	7		32
	Recursos e infraestrutura para o programa Tutoria de Pares	Atividades, Carga horária					1	1	2
		Encontros de Tutoria, local					1	1	2
		Encontros de Tutoria, local, satisfação					1	1	2
		Informações TEA, Materiais TEA, Ampliação do Programa					1		1
		Informações TEA, Materiais TEA, Envolvimento Napne e Docente, Ampliação						1	1
		Recursos para Inclusão	2	2					4
		Recursos, Adaptações Simples, Alternativas		1					1
		Recursos, Ampliação do Programa		1					1
		Recursos, Engajamento de docentes, compreensão do programa		1					1
	Recursos e infraestrutura para o programa Tutoria de Pares Total		2	5			4	4	15
	Ingresso no programa Tutoria de Pares	Ingresso do tutor, Interesse, busca por novidades				1			1
		Ingresso do tutor, Meios de divulgação, Divulgação online, site do IF			1	1			2
		Ingresso do tutor, Meios de divulgação, Interesse, inscrição online, site do IF			1				1
		Ingresso do tutor, Meios de divulgação, Visibilidade, Instagram			1				1
		Ingresso do Tutorado					1	1	2
		Ingresso do tutorado, Adesão Voluntária	1	1					2
		Ingresso do tutorado, Adesão Voluntária, Negativa, Nova Conversa com Re	1						1
	Ingresso no programa Tutoria de Pares Total		2	1	3	2	1	1	10
	Acompanhamento do programa Tutoria de Pares	Acompanhamento das Duplas		3					3
		Acompanhamento do programa, Relatórios e Ajustes		1					1
		Comissão Sistêmica, inexistência, composição, reordenação	1						1
		Comissão Sistêmica, inexistência, diretrizes	1	2					3
	Acompanhamento do programa Tutoria de Pares Total		2	6					8
Condições de Ingresso, Acolhimento e Acompanhamento Total			9	23	14	9	5	5	65
Inclusão Pedagógica e Social na Tutoria de Pares	Abordagem inclusiva da Tutoria de Pares	Adaptação ao programa, inclusão			1				1
		Adaptação Curricular e Tutoria de Pares	1						1
		Benefícios acadêmicos e sociais			1				1
		Colaboração Mútua, solidariedade, empatia, autonomia e interação	1						1
		Direito à educação, programa sem viés meritocrático, Missão Institucional		1					1
		Importância da tutoria				1	1	1	3
		Inclusão social, socialização e comunicação	1		1				2
		Inclusão, acolhimento			1				1
		Inclusão, interação com neurotípicos			1				1
		Princípio da diversidade do programa		1					1
		Programa Revolucionário	1						1
		Relação Horizontal, Colaboração Mútua		1					1
		Sensação de aceitação				1			1
		Transformação Institucional, Inclusão		1					1
		Transformação Pessoal, docente		1					1
	Abordagem inclusiva da Tutoria de Pares Total		4	5	5	2	1	1	18
Inclusão Pedagógica e Social na Tutoria de Pares Total			4	5	5	2	1	1	18
Total geral			**25**	**46**	**51**	**44**	**17**	**17**	**200**

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

AUTARQUIA EDUCACIONAL
DE BELO JARDIM - AEB

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A TUTORIA DE PARES EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO: A MEDIAÇÃO DO ESTUDANTE-TUTOR NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE TUTORADO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Pesquisador: EMERSON DA COSTA MELO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80261924.5.0000.5189

Instituição Proponente: Autarquia Educacional de Belo Jardim - AEB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.911.657

Apresentação do Projeto:

INTRODUÇÃO:

A inclusão é um componente essencial para garantir a participação igualitária e o respeito à diversidade de todos os indivíduos na sociedade, independentemente de suas diferenças (Ferreira, 2005; Lopes Cabral; Mota; Gomes, 2022; Uchôa; Chacon, 2022). Para Sassaki (2009), a inclusão é a adequação da sociedade para atender às necessidades de todas as pessoas, inclusive tornando-as protagonistas desse processo, valorizando a diversidade em aspectos como etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outras características. No contexto desta pesquisa, a inclusão compreende a inserção das pessoas com deficiência em ambientes sociais e educacionais, além da necessária modificação da sociedade como um requisito fundamental para que essas pessoas possam se desenvolver plenamente e exercerem sua cidadania (Lopes Cabral; Mota; Gomes, 2022; Sassaki, 2005).A cultura da inclusão compreende uma educação eficaz e abrangente, onde as escolas funcionam como comunidades educativas, garantindo o atendimento das necessidades de todos os alunos, independentemente de suas características pessoais, psicológicas ou sociais, incluindo aqueles com ou sem deficiência (Sanchez, 2005). Na inclusão, todos os alunos devem frequentar a classe regular, sem exceção (Sanchez, 2005; Mantoan, 2003). Portanto, ao garantir a inclusão da pessoa com deficiência em todos os ambientes e formas de ensino com

equidade e qualidade possibilita a formação de um ser social por meio da educação, com o objetivo de integrá-lo plenamente na sociedade (Silva; Paula; Costa; Ribeiro; Pereira, 2020).Nesse sentido, a educação inclusiva é uma concepção fundamentada nos princípios dos direitos humanos, que busca garantir o acesso e o direito à educação de todas as pessoas, valorizando a diversidade humana. Além disso, a escola é vista como um espaço acolhedor e adaptável, onde cada aluno é acompanhado em suas singularidades, e as práticas educacionais são ajustadas para atender às suas necessidades individuais. Dessa forma, a educação inclusiva vai além da equidade formal, reconhece a exclusão dentro e fora da escola e se empenha em romper barreiras por meio da transformação cultural, de práticas pedagógicas flexíveis e de políticas educacionais inclusivas (Brasil, 2008; Monteiro; Pitt; Plácido, 2020; Sanchez, 2005; Uchôa; Chacon, 2022).De acordo com Gonçalves e Duarte (2022), a educação inclusiva abrange propostas que visam tanto aprimorar a prática docente como a gestão escolar, fundamentadas nos princípios de equidade e da dignidade. Além disso, busca reconhecer e respeitar as diferenças com o propósito de combater atitudes discriminatórias.Por sua vez, Uchôa e Chacon (2022) afirmam que a inclusão escolar e a educação inclusiva aparecem como demandas desafiadoras, pois não são tarefas simples. Apesar disso, destacam que negar as práticas inclusivas nas escolas é o mesmo que transformá-las em um lugar de exclusão. Portanto, é responsabilidade da escola e da sociedade empreender esforços para garantir que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizado e igualdade de acesso (Uchôa; Chacon, 2022).Assim, os desafios encontrados nos sistemas de ensino apontam para a necessidade de enfrentar as práticas discriminatórias e buscar soluções para superá-las. A educação inclusiva ganha destaque no debate sobre a sociedade contemporânea e o papel transformador da escola na superação da exclusão, o que implica repensar a organização de escolas e classes especiais, promovendo uma mudança estrutural e cultural para atender às necessidades individuais de todos os alunos (Brasil, 2008).Foi ao longo das últimas duas décadas que a educação especial passou a ganhar mais destaque no cenário educacional. A implementação de políticas públicas e legislações direcionadas à inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais (NEE) em diversos âmbitos da sociedade, não se limitando apenas à educação, reflete os avanços sociais alcançados por meio da luta pelos direitos fundamentais, como acesso à saúde, moradia e espaços públicos (Cavalcante, 2022).De acordo com Melo (2021), durante a década de 1990, observou-se um considerável avanço na educação superior, com o aumento do acesso por grupos colocados à margem da sociedade, coincidindo com um momento histórico marcado por uma crescente

motivação em relação à inclusão escolar das pessoas com deficiências, pobres, negro e indígenas. Nesse sentido, Santos (2018) observa que a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino está em vigência há alguns anos.Em relação às instituições federais de ensino, Beltrão, Alves e Martins (2023, p. 874) asseveram que, Nas Instituições Federais, as matrículas das pessoas com deficiência entre 2017 e 2019, período no qual já está em vigor a reserva de vagas para as pessoas com deficiência, teve um aumento de 30,97% nas matrículas desses estudantes. Esse dado, permite inferir que a Lei nº 13.409/2016 promoveu grande mudança no ingresso de estudantes com deficiência nas Instituições Federais, segundo dados do Censo Nacional da Educação, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Beltrão; Alves; Martins, 2023, p.874).É importante destacar que a Lei nº 13.409/2016 introduziu modificações na Lei nº 12.711/2012 ao incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Posteriormente, em 2023, a Lei nº 12.711/2012 foi alvo de novas alterações por meio da Lei nº 14.723/2013, as quais não tiveram impacto na disposição referente à reserva de vagas para pessoas com deficiência.No entanto, garantir o acesso de alunos da educação especial na escola regular não é suficiente para garantir sua participação completa nas atividades escolares. A proposta de inclusão deve ser abrangente e significativa, indo além da simples presença física, buscando criar oportunidades reais de envolvimento dos alunos em todas as esferas educacionais (Marins, 2019; Seabra; Mendes, 2009). Sobre essa discussão, Demo (2022, p. 17) argumenta que: Equalizar oportunidades exige ação assertiva explícita, não apenas frequentar a universidade ou a escola. Existe o mito comum de que, matriculando um deficiente na instituição pública, isto, de si, seja gesto inclusivo. Depende de como o deficiente for tratado. Se receber o mesmo cardápio, as distâncias são mantidas, porque o aproveitamento é muito desigual (Demo, 2022, p. 17). Nesse contexto, Galasso e Santos (2021) afirmam que nos últimos dez anos, a consolidação da Rede Federal e da Educação Profissional promoveu um considerável avanço na democratização do ensino, ampliando o acesso e expandindo o Ensino Profissional, beneficiando estudantes de diversas origens sociais. No entanto, os índices de evasão estudantil (de estudantes em geral) nos Institutos Federais se opõem à tríade da universalização do ensino, exigindo medidas para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito.Dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha revelaram uma tendência de redução na taxa de evasão dos institutos federais de 2017 a 2020. No entanto, verificou-se uma tendência de aumento nessa taxa a partir de 2021. Em 2022, essa taxa de evasão foi de 19,62%. Tendência semelhante foi

verificada em relação às taxas de evasão do IFPE, apresentando, em 2022, uma taxa de evasão de 21,79%.É importante reconhecer que, embora a legislação garanta o acesso aos cursos, diversos obstáculos podem interromper a trajetória dos estudantes nos institutos federais. Fatores como a falta de materiais didáticos específicos, currículos não adaptados e a insuficiente formação dos professores podem contribuir significativamente para a evasão dos estudantes do curso e da instituição (Galasso; Santos, 2021).Nesse sentido, ao conduzirem uma pesquisa sobre a evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais, considerando o período de 2007 a 2010, Silva e Dore (2016) constataram que os fatores associados ao abandono escolar desses alunos são semelhantes aos de alunos evadidos em geral, como a dificuldade de conciliar estudo e trabalho. Além disso, destacaram aspectos específicos para os alunos com deficiência, como a acessibilidade e a falta de atendimento educacional especializado.Portanto, promover a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente escolar requer o desenvolvimento de estratégias que efetivamente promovam a inclusão do público-alvo da educação especial (Vilela; Galasso, 2021).O art. 27 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação é um direito fundamental da pessoa com deficiência, devendo ser assegurada por um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, promovendo o aprendizado ao longo da vida e melhorando ao máximo suas capacidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, devendo ocorrer de acordo com suas características individuais, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015). Além disso, o seu art. 28, inciso XIII, dispõe que o poder público tem o dever de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o acesso à educação profissional e tecnológica à pessoa com deficiência em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).Alinhado aos normativos legais e pautado pelos princípios da educação inclusiva, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), em sua missão institucional, assume o compromisso de promover a educação profissional comprometida com uma prática cidadã e inclusiva com vistas ao desenvolvimento da sociedade (IFPE, 2022).O IFPE, de acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026 (PDI), defende a educação inclusiva e respeita a diversidade, pois se coloca como uma instituição que oferece uma educação que busca garantir a todos o direito ao acesso e à permanência em uma sala comum no ensino regular, independentemente de suas características pessoais (IFPE, 2022). Para o IFPE (2022, p. 51), Ter a inclusão e a diversidade como princípios fundamentais que norteiam as ações e metas institucionais significa empreender o combate às desigualdades sociais geradas pela

falta de acesso de grupos sociais a direitos básicos, entre eles o direito a uma educação pública, gratuita, socialmente referenciada, humanizada, laica e de qualidade (IFPE, 2022, p. 51).Sobre os valores institucionais, o IFPE (2022, p. 57) acrescenta: Os Valores do IFPE, considerados o conjunto de princípios sociais e culturais que permeiam a instituição e representam o que é importante, servem como parâmetros comportamentais e promovem a conduta ética e a construção de um trabalho compatível entre as áreas da organização, inclusive com os interessados e a sociedade. Assim, para o IFPE, as bases das relações intra e interinstitucionais e como a sociedade interage estão pautadas em cinco principais Valores, os quais foram materializados por meio da: Inclusão: é a prática do respeito à diversidade, à pluralidade e às diferenças. Representa o que é diverso e múltiplo (IFPE, 2022, p. 57);Além disso, alinhado à sua missão, princípios e valores, o IFPE estabeleceu, em seu PDI 2022-2026, o Objetivo Estratégico (OE- ES 03): Ampliar a cultura institucional de respeito às diferenças e de acolhimento, implementando medidas de inclusão e diversidade com vistas a uma equiparação de oportunidades na sociedade¿ (IFPE, 2022, p. 68).Em linhas gerais, por meio desse objetivo estratégico, o IFPE busca fortalecer uma cultura de respeito à diversidade e inclusão (IFPE, 2022). Ao propor a implementação de medidas inclusivas, o IFPE assume o compromisso de garantir o acesso, a permanência e o êxito a todos os membros da comunidade educativa, independentemente de sua origem social, gênero, raça/etnia, idade, capacidade física, sensorial e/ou intelectual, crenças religiosas ou quaisquer outras características sociais para alcançar uma maior equidade de oportunidades na sociedade (IFPE, 2022).É nesse contexto que surge a ¿Tutoria de Pares¿, prática acadêmica na qual um estudante (tutor) oferece suporte a outro estudante (tutorado) no processo de aprendizagem, por meio do uso de estratégias pedagógicas específicas e individuais, contribuindo para o desenvolvimento das competências educacionais, sociais e interpessoais desses estudantes (IFPE, 2022). Além disso, [...] tem o intuito de fortalecer as ações de inclusão na perspectiva da permanência e do êxito dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (IFPE, 2022). A Tutoria de Pares está compreendida como um programa da Política de Assistência Estudantil do IFPE. A propósito, por meio dessa Política, o IFPE busca viabilizar condições de permanência e êxito da comunidade discente do Instituto, contribuindo para a igualdade de oportunidades no exercício das atividades acadêmicas, científicas, esportivas e culturais (IFPE, 2022).Estudos previamente levantados sobre o tema apontaram que a Tutoria de Pares tem sido uma estratégia capaz de promover a inclusão de alunos com deficiência em instituições de ensino (Cavalcante, 2022; Galasso, 2021; Marins,

2019; Melo, 2021; Rosa, 2019; Santos, 2018; Vilela; Ramos, 2019). Por outro lado, o tema ¿Tutoria de Pares¿, de modo geral, ainda é pouco estudado no Brasil, apresentando baixo índice de publicações (Fernandes; Costa, 2015; Marins; Lourenço, 2021). Para Cavalcante (2022), o tema é relevante porque ainda é carente de mais pesquisas no âmbito científico. No mesmo sentido, Melo (2021, p. 28), ao justificar a realização de sua pesquisa de doutorado, mencionou que: [...] 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 (Melo, 2021, p. 28, grifo nosso).Acrescenta-se que, de acordo com Vilela e Galasso (2021, p. 18), ¿essa prática [Tutoria de Pares] é de fácil aplicação, todos os aspectos a ela relacionados são de grande importância tanto para tutores quanto para tutorados, e a tríade comunidade escolar, aluno e família tem papel essencial para que seus benefícios se concretizem¿.O IFPE conta atualmente com 236 estudantes com deficiência e um total de 12 (doze) unidades que oferecem o Programa Tutoria de Pares, a saber: (i) Afogados da Ingazeira; (ii) Barreiros; (iii) Belo Jardim; (iv) Cabo de Santo Agostinho; (v) Caruaru; (vi) Garanhuns; (vii)Igarassu; (viii) Ipojuca; (ix) Olinda; (x) Palmares; (xi) Pesqueira; e (xii) Recife. São 96 estudantes participantes do programa, sendo 48 estudantes tutores e mais 48 estudantes tutorados. Tais números indicam que aproximadamente 20% dos estudantes com deficiência são contemplados pelo Programa Tutoria de Pares.Torna-se mister afirmar que o IFPE, portanto, tem avançado com a implementação do Programa Tutoria de Pares em suas unidades, sugerindo o atendimento ao que está previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência para garantir o cumprimento dos direitos e a inclusão, nestes termos:Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;Dentro do grupo de estudantes participantes da Tutoria de Pares do IFPE, há aqueles que têm Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é um distúrbio no desenvolvimento neurológico (APA, 2014). Sobre as principais características dos indivíduos com TEA, Lima, David e Mendes (2024, p. 56) esclarecem que: As principais características de indivíduos com TEA incluem a capacidade de viver de forma individualizada, com poucas ou quase nenhuma interação, dificuldades de se comunicar e uma busca restrita por repetição de atividades ou

assuntos conhecidos, conhecida como ¿hiperfoco¿. Vale ressaltar que esses traços evidenciados pelo autor podem variar entre os indivíduos, uma vez que não há um padrão para todos os autistas (Lima; David; Mendes, 2024, p. 56, grifos nossos).Por sua vez, ao abordarem sobre aspectos da Tutoria de Pares à luz da Teoria de Vygotsky, Vilela e Galasso (2021, p. 14) afirmam que: Por sua essência interativa, a base da Tutoria por pares associa-se à teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vigotsky, cujo conceito considera a existência de uma potencial área de desenvolvimento cognitivo, área essa definida pela distância entre o nível atual de desenvolvimento (marcado pela capacidade atual de resolver problemas sem ajuda) e o nível de desenvolvimento potencial (marcado pela capacidade de resolução de problemas mediante orientação de adultos ou em colaboração com `pares mais capazes¿ (Vilela; Galasso, 2021, p. 14, grifos nossos).Dessa forma, a eventual presença de dificuldades de interação social e comunicação enfrentadas pelas pessoas com TEA (Benini e Castanha, 2016; Lima, David e Mendes, 2024; Martins e Monteiro, 2017) indica ser um desafio para a Tutoria de Pares, pois a sua essência é interativa (Vilela e Galasso, 2021). A propósito, Vygotsky (2007) defende que a interação social desempenha um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo do indivíduo decorre da sua interação com o meio social. No contexto da Tutoria de Pares, onde os estudantes desempenham papeis de tutores e tutorados, essa interação e a adoção de um conjunto de significados e símbolos oriundos da linguagem pedagógica, possibilitam a colaboração, compartilhamento de conhecimentos e enfrentamento de desafios em conjunto, promovendo o processo de aprendizagem. Nessa direção, a teoria de Vygotsky é definida como marco teórico para essa pesquisa, reconhecendo a importância da interação social e da mediação semiótica no desenvolvimento cognitivo e educacional. Na perspectiva defendida por Martins e Moser (2012), a mediação é um ato de interação entre um mediador e um mediado. Também fundamentado em estudos de base vigotskiana, Oliveira (2005, p. 26) assevera que: ¿mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento¿. Nesse contexto, e ao se referir aos desafios da educação da criança anormal, Vygotsky (2011, p. 867) sustenta que: aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal¿. Essas reflexões evidenciam que a temática da ¿Tutoria de Pares¿ oferece um espaço a ser explorado com mais profundidade, proporcionando oportunidades para pesquisa e representando um recurso

potencialmente valioso para promover a inclusão, apoiar a aprendizagem de alunos com deficiência, contribuindo com o seu desenvolvimento cognitivo e social. Atualmente, o IFPE conta com 37 estudantes com TEA em toda a sua rede, dos quais 11 participam do programa Tutoria de Pares, ou seja, cerca de 29% do total de estudantes com TEA da instituição. Diante do exposto, apresenta-se como problema de pesquisa a seguinte questão: de que modo a inclusão de estudantes com deficiência, especificamente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é favorecida pelas ações da ¿tutoria de pares¿, dada no âmbito relacional estudante-tutor e estudantetutorado, na perspectiva da mediação semiótica? Para responder a esse questionamento, será adotado como objetivo geral da pesquisa, analisar as estratégias de mediação, adotadas pelo estudante-tutor na Tutoria de Pares, identificando suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo e social do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista, a fim de colaborar com a sua inclusão pedagógica e social, no espaço escolar do Instituto Federal de Pernambuco.Por último, é importante destacar a relevância deste cenário, que evidencia a importância do estudo e sugere um ambiente propício para a pesquisa. O IFPE, além de sua missão de promover o ensino nos níveis médio (integrado e subsequente) e superior, implementou o Programa de Tutoria de Pares em 12 (doze) de suas 16 (dezesseis) unidades. A expectativa é que a pesquisa e seus resultados contribuam significativamente para a promoção de práticas inclusivas em toda a instituição, beneficiando não apenas a comunidade acadêmica, mas também a sociedade como um todo.

Metodologia Proposta:
A presente investigação se vincula às pesquisas sociais. Quanto a sua abordagem, ancora-se nos pressupostos, características e técnicas da pesquisa qualitativa. No tocante aos seus objetivos, esta investigação se classifica como exploratória e descritiva. Quanto aos procedimentos foram adotados os seguintes: a) a pesquisa bibliográfica b) a pesquisa documental c) a pesquisa de campo. Inicialmente, a pesquisa contou com a realização de uma pesquisa documental que considerou os estudos voltados à área de educação que contemplasse a Tutoria de Pares no contexto da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nessa etapa, buscou-se identificar os percursos adotados pelos pesquisadores na construção de seus estudos. A fim de aprofundar a compreensão sobre o tema, foi feito, previamente, um levantamento dos documentos oficiais relacionados à inclusão e à permanência e êxito de discentes com deficiência, incluindo documentos institucionais no âmbito do IFPE. Ato contínuo,

foi realizada uma revisão da literatura e análise documental. Nas etapas seguintes, após as devidas aprovações e autorizações, propor-se-á a aplicação de questionários e entrevistas com estudantes-tutores, estudantes-tutorados, membros da Comissão de Tutoria Local e da Comissão de Tutoria Sistêmica e do Napne. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os instrumentos serão submetidos a um pré-teste, com sujeitos que compartilham características semelhantes às dos participantes, para verificar sua adequação. O Campus Recife foi selecionado como o local da pesquisa, levando em consideração questões operacionais, uma vez que sou servidor do IFPE lotado na Reitoria, a facilidade de acesso ao Napne e aos participantes da pesquisa, e principalmente, o número de estudantes participantes no Programa Tutoria de Pares. Entre estudantes-tutores e estudantestutorados, o Campus Recife dispõe de um total de 26 participantes no programa. Esses estudantes participaram do Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023, que tornou pública a Seleção de Tutores de Pares Bolsistas e Voluntários, no âmbito do Programa de Tutoria de Pares, para acompanhar estudantes vinculados ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Deficiência (Napne) ou instâncias equivalentes. A pesquisa contará com a colaboração de oito participantes. Entre eles, dois serão estudantes tutorados com TEA, dois serão estudantes tutores, outros dois serão membros da Comissão de Tutoria Local do Campus Recife, e os dois últimos serão membros do GT para Elaboração do Programa de Tutoria de Pares.

Critério de Inclusão: Estudantes Tutorados com TEA: Participante do Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023; Enquadrados na Classificação Internacional de Doenças - CID 11, (código 6A02.0) Transtorno do Espectro do Autismo sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional, ou aqueles com TEA nível 1 de suporte; Tempo de participação no programa de, no mínimo, um ano; Diagnosticados apenas com TEA; Matriculados nos cursos relacionados ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Seleção aleatória. Estudantes Tutores: Participante do Edital CREC/IFPE Nº 02, de 29 de março de 2023; Respectivo tutor do tutorado selecionado para participação na pesquisa; Tempo de participação no programa de, no mínimo, um ano; Matriculados nos cursos relacionados ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT)Membros da Comissão de Tutoria Local do Campus Recife: Designados pela Portaria CREC/IFPE nº 69, de 24 de fevereiro de 2023; Seleção aleatória. Membros do GT Para Elaboração do Programa de Tutoria de Pares: Designados Portaria IFPE/IFPE nº 274, de 5 de abril de 2021; Seleção aleatória.

Critério de Exclusão: Demais sujeitos não contemplados pelos critérios de inclusão.

Metodologia de Análise de Dados: Para análise dos dados, será adotada a técnica de Análise de

Conteúdo, seguindo as orientações de Laurence Bardin (2016). De acordo com Bardin (2016, p. 15), a Análise de Conteúdo é definida como: Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a `discursos¿ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (Bardin, 2016, p. 15). Durante a análise dos dados, seguiremos as três principais fases delineadas por Bardin (2016), conforme descritas a seguir: Pré-Análise, que corresponde a fase de organização dos dados com o objetivo de constituir o corpus de pesquisa ou o conjunto de documentos a serem submetidos ao tratamento analítico; Exploração do Material, que consiste no estudo aprofundado do material coletado e a realização das operações de codificação, decomposição ou enumeração do material; Tratamento dos Resultados Obtidos e a Interpretação, fase em que os resultados obtidos serão interpretados (Bardin, 2016; Mendes; Miskulin; 2017).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as estratégias de mediação, adotadas pelo estudante-tutor na Tutoria de Pares, identificando suas contribuições ao desenvolvimento cognitivo e social do estudante tutorado com Transtorno do Espectro Autista, a fim de colaborar com a sua inclusão pedagógica e social, no espaço escolar do Instituto Federal de Pernambuco.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS E BENEFÍCIOS

É importante esclarecer que toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. Em relação a este estudo, que prevê a aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários semiabertos, identifica-se a possibilidade de ocorrência de riscos de baixo impacto ou não significativos, como embaraços, constrangimentos e cansaço para os participantes. Dessa forma, estou comprometido em minimizá-los ao adotar uma postura sensível, solidária e positiva diante dessas situações. Além disso, a pesquisa será conduzida em um ambiente adequado. Estarei presente para auxiliá-lo(la) em todo o processo, bem como meus contatos pessoais serão disponibilizados para qualquer eventualidade, garantindo assim um suporte mais imediato e direto. Em caso de necessidade, os serviços psicológicos

disponíveis no IFPE estarão acessíveis para apoio adicional. Esta pesquisa também pode trazer benefícios. Primeiramente, a pesquisa sobre Tutoria de Pares e sua aplicação com estudantes com TEA pode oferecer contribuições significativas para a área da educação, considerando, principalmente, a escassez de estudos sobre o tema na educação profissional e tecnológica (EPT). Além disso, o resultado do estudo será um produto educacional direcionado aos estudantes com TEA, com aplicabilidade prática para promover a inclusão. Adicionalmente, espera-se que essa pesquisa estimule as boas práticas, o desenvolvimento e a disseminação de técnicas e estratégias para o processo de aprendizagem, trazendo benefícios aos estudantes, docentes e equipe técnica, contribuindo para o aprimoramento do Programa de Tutoria de Pares. Espera-se ainda que os estudantes alcancem progresso nas avaliações, que produza efeitos na evasão escolar, que os estudantes sejam mais autônomos, que haja estímulo ao sentimento de pertencimento e satisfação com a instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Vide conclusões.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Vide conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
De acordo com as atribuições definidas na Resolução 466/12 do CNS e complementares e pela Norma Operacional 001/13 do CNS, este CEP manifesta-se pela aprovação deste protocolo.

Considerações Finais a critério do CEP:
Orientações e solicitações:
Realizar nova submissão (ementa) quando for necessário fazer qualquer alteração neste projeto.
Solicitamos que em virtude da ocorrência de algum dano ao participante, previsto ou não como risco, a pesquisa deverá ser imediatamente suspensa e os fatos comunicados a este comitê.
Encaminhar o relatório final deste estudo ao sistema CEP/CONEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2347125.pdf	01/06/2024 23:11:20		Aceito

AUTARQUIA EDUCACIONAL
DE BELO JARDIM - AEB

Continuação do Parecer: 6.911.657

Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_E_CONFIDENCIALIDADE_Emerson.pdf	01/06/2024 22:40:59	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
Outros	SEI_1202851_Declaracao_Qualificacao.pdf	01/06/2024 22:09:33	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
Outros	Ata_de_Exame_de_Qualificacao_Emerson_da_Costa_Melo.pdf	01/06/2024 22:07:41	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
Outros	SEI_1226867_Carta_de_Anuencia__01__16_DIRETOR_GERAL.pdf	01/06/2024 22:03:32	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
Outros	SEI_1226516_Carta_de_Anuencia__01__15_REITOR.pdf	01/06/2024 22:02:56	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
Declaração de concordância	SEI_1226514_Carta_de_Anuencia__01__14_REITOR.pdf	01/06/2024 22:00:47	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_H_TALE_ESTUDANTE_TUTORADO.pdf	01/06/2024 21:59:11	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_G_TALE_ESTUDANTE_TUTOR.pdf	01/06/2024 21:58:57	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_F_TCLE_SERVIDORES_DO_IFPE.pdf	01/06/2024 21:58:39	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_E_TCLE_PAIS_E_OU_RESPONSAVEL_LEGAL_ESTUDANTE_TUTORADO.pdf	01/06/2024 21:58:26	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_D_TCLE_PAIS_E_OU_RESPONSAVEL_LEGAL_ESTUDANTE_TUTOR.pdf	01/06/2024 21:54:49	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Tutoria_de_Pares_Emerson.pdf	01/06/2024 21:52:05	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Emerson.pdf	01/06/2024 21:50:11	EMERSON DA COSTA MELO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Sítio Inhumas, Rodovia Pernambuco 166 KM5
Bairro: Zona Rural **CEP:** 55.150-000
UF: PE **Município:** BELO JARDIM
Telefone: (81)3726-8100 **E-mail:** cep@aeb.edu.br

AUTARQUIA EDUCACIONAL
DE BELO JARDIM - AEB

Continuação do Parecer: 6.911.657

BELO JARDIM, 26 de Junho de 2024

Assinado por:
Alexandra Waleska de Oliveira Aguiar
(Coordenador(a))

Endereço: Sítio Inhumas, Rodovia Pernambuco 166 KM5
Bairro: Zona Rural **CEP:** 55.150-000
UF: PE **Município:** BELO JARDIM
Telefone: (81)3726-8100 **E-mail:** cep@aeb.edu.br