



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPPG
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO/PPGLS
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (2025)

**VOZES DAS GESTORAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA NUMA
PERSPECTIVA INCLUSIVA: SABERES E NARRATIVAS DO CURSO E
DA TUTORIA ¹**

*VOICES OF MANAGERS IN CONTINUING EDUCATION FROM AN
INCLUSIVE PERSPECTIVE: KNOWLEDGE AND NARRATIVES FROM THE
COURSE AND TUTORING*

Gleeciany Souza Santos ²

Alessandra Miranda Mendes Soares ³

RESUMO

Este artigo, tem por objetivo analisar as contribuições do curso de formação continuada para gestores paraibanos e o papel da tutoria nesse processo, a partir da percepção dos cursistas do curso: “Formação Continuada de Gestores Educacionais para a atuação numa perspectiva inclusiva com o público-alvo da Educação Especial” (MEC/SECADI-UEPB, julho–dezembro/2024). A pesquisa justifica-se pela centralidade da gestão escolar na efetivação das políticas públicas de educação inclusiva e pela necessidade de formação continuada diante das demandas legais, pedagógicas e organizacionais contemporâneas. Adotou-se abordagem qualitativa, exploratório-descritiva, com estudo de caso no polo de João Pessoa; a coleta ocorreu via questionário online (Google Forms) com itens fechados e abertos respondido por sete gestores. O aporte teórico se consubstanciou nos marcos legais e estudos sobre inclusão educacional, papel do tutor e formação continuada de gestores. Os resultados indicam que todos os participantes reconheceram a relevância do curso para sua formação, destacando avanços na sensibilidade, na escuta, na articulação entre setores e na adoção de práticas inclusivas, como atenção a laudos, solicitação de monitores e adaptações pedagógicas. A tutoria apareceu como um ponto central, promovendo uma mediação técnico-pedagógica e um suporte afetivo, que foi

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado/defendido para a Especialização em Atendimento Educacional Especializado, em 09 de dezembro de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista junto a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

² Orientando do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Lattes ID: <https://lattes.cnpq.br/8044651474360246>. E-mail: gleeciany@gmail.com

³ Orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: alessandrosoares@ufersa.edu.br

crucial para o engajamento e a aplicação do conhecimento adquirido na prática. No entanto, também foram identificadas barreiras institucionais, como vínculos instáveis, falta de recursos e obstáculos burocráticos, que dificultam a implementação total das ações inclusivas. Conclui-se que a tutoria quando alinhada com políticas e recursos, é uma estratégia fundamental para fortalecer a qualidade de cursos de formação continuada.

Palavras-chave: tutoria; formação continuada; gestão inclusiva; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contributions of a continuing education course for school managers in the state of Paraíba and the role of tutoring in this process, based on the perceptions of participants in the course “Continuing Education for Educational Managers to Act from an Inclusive Perspective with the Target Population of Special Education” (MEC/SECADI–UFPB, July–December 2024). The study is justified by the central role of school management in the implementation of inclusive education public policies and by the need for continuing education in light of contemporary legal, pedagogical, and organizational demands. A qualitative, exploratory-descriptive approach was adopted, using a case study conducted at the João Pessoa center. Data were collected through an online questionnaire (Google Forms) containing closed- and open-ended items, answered by seven school managers. The theoretical framework was grounded in legal guidelines and studies on educational inclusion, the role of the tutor, and the continuing education of school managers. The results indicate that all participants recognized the relevance of the course to their professional development, highlighting advances in sensitivity, listening skills, intersectoral articulation, and the adoption of inclusive practices, such as attention to diagnostic reports, requests for classroom aides, and pedagogical adaptations. Tutoring emerged as a central element, providing technical-pedagogical mediation and emotional support, which proved crucial for participant engagement and the application of acquired knowledge in practice. However, institutional barriers were also identified, including unstable employment relationships, lack of resources, and bureaucratic obstacles, which hinder the full implementation of inclusive actions. It is concluded that tutoring, when aligned with policies and adequate resources, is a fundamental strategy for strengthening the quality of continuing education courses.

Keywords: tutoring; continuing education; inclusive management; pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação para todos é um dos pilares da atualidade do sistema jurídico brasileiro e essencial para a criação de práticas escolares que sejam tanto democráticas quanto inclusivas. Para a Educação Inclusiva existem marcos regulatórios acerca da inclusão escolar não só de estudantes com deficiência, mas de todo público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008; 2009; 2011; 2015). No entanto, para que o acesso, a permanência e o progresso de todos os alunos no ensino regular, seja realmente efetivo, é fundamental que haja uma colaboração entre as políticas públicas, a comunidade escolar e, principalmente, a gestão escolar, no qual deve ser um intermediário entre as políticas educativas e a comunidade. Conforme afirma Tezani (2010, p.291) “a atuação dos gestores envolve a habilidade de articular e resolver questões administrativas e pedagógicas; gerenciar relacionamentos e conduzir a escola de acordo com as normas do sistema.”

A gestão escolar tem essa missão de transformar as diretrizes do sistema, como o Projeto Político-Pedagógico, por exemplo, em ações práticas que se ajustem à realidade dos(as) alunos(as). Para isso, é preciso unir esforços para garantir a inclusão, incentivando parcerias entre os profissionais e a comunidade escolar, ajustar estratégias de ensino, os espaços da escola e recursos para atender às necessidades específicas de cada indivíduo. E é essencial que estejam em busca contínua de formação, aprimoramento e construção de uma educação mais democrática, qualificada, justa e inclusiva. Essa atuação institucional só se torna realmente eficaz quando conta com o apoio de todos os envolvidos, professores, alunos, famílias e a comunidade (Krischler, et al, 2019, p.663).

Os cursos de aperfeiçoamento têm suprido espaços essenciais para aprimorar conhecimentos, atitudes e habilidades de um funcionamento escolar. Conforme afirma Luck (2000, p.29), cabe aos sistemas de ensino promover, organizar e frequentemente realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares, bem como implementar políticas de formação continuada complementares à formação inicial, condição necessária para intensificar a profissionalização dos gestores e capacitá-los a enfrentar os novos desafios das escolas e dos sistemas de ensino.

Trazendo para um contexto atual e regional, destaca-se a urgência de qualificação. Segundo dados do IBGE (2022), há uma alta proporção de pessoas com deficiência no Nordeste e na Paraíba, com os números atuais mostrando percentuais bastante elevados. Diante desse cenário, a formação continuada para esses gestores se torna fundamental, permitindo que as

escolas adotem práticas inclusivas de forma consistente e apropriada ao contexto. O curso em foco deste estudo, proporcionou formação continuada para 200 gestores(as) de escolas da educação básica da rede pública de Educação do Estado da Paraíba em âmbito municipal e estadual para uma atuação na perspectiva inclusiva, promovido pelo Ministério da Educação, em colaboração com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Realizado de julho a dezembro de 2024.

Dentro dessas formações, o papel da tutoria se destaca como uma ponte entre a equipe pedagógica, os(as) formadores(as) e os(as) alunos(as) dos cursos. O(as) tutor(a) acompanha não só do lado técnico, mas também age como mediador, incentivador e articulador dos processos de aprendizagem, garantindo que todos se sintam ouvidos, que haja diálogo e que todos se engajem ao longo do curso. A tutoria em consonância com a legislação vigente, reforça a necessidade de investimentos permanentes na capacitação de profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), resoluções do FNDE para formação de professores e normas estaduais ou municipais para projetos locais, destacam o papel da formação continuada e suas atribuições como uma estratégia essencial para assegurar o direito à uma educação de qualidade para todos.

Diante da narrativa, este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do curso de formação continuada para gestores paraibanos e o papel da tutoria nesse processo, a partir da percepção dos cursistas do curso: “Formação Continuada de Gestores Educacionais para a atuação numa perspectiva inclusiva com o público-alvo da Educação Especial”. E parte da seguinte problemática: Qual a contribuição da tutoria e do curso de formação continuada de gestores educacionais, para práticas de gestão inclusivas voltadas ao público-alvo da Educação Especial? Para sanar essa questão, tem-se por objetivos específicos: Compreender a importância da formação continuada em educação inclusiva; analisar as contribuições da tutoria; compreender como os cursistas avaliam a experiência de formação continuada vivenciada no curso.

A escolha da temática reside no foco específico na experiência da tutoria em um curso de formação continuada para professores e gestores paraibanos, proporcionando um olhar aprofundado sobre as práticas, desafios e estratégias dessa atuação em contextos reais de formação. Além disso, a temática tutoria em formação continuada, evidencia uma dimensão

pouco explorada nas literaturas. Podendo contribuir para o avanço do conhecimento existente, ao ampliar a compreensão sobre a importância da tutoria como elemento fundamental para fortalecer a formação e promover práticas pedagógicas inclusivas.

2 INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

2.1 A gestão na educação inclusiva

A gestão escolar é um elemento crucial para transformar as diretrizes legais em ações concretas nas escolas, garantindo que todos tenham acesso à educação. O gestor, por estar em uma posição chave, articula políticas, mobiliza recursos e organiza a rotina escolar para permitir a inclusão do público alvo da Educação Especial. Nesse sentido, Tezani (2010, p. 292) resume o papel multifacetado do gestor ao dizer que, sob a ótica da inclusão,

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

Evidenciando assim, que a gestão inclusiva vai além de apenas cumprir tarefas administrativas, ela exige uma articulação pedagógica e um compromisso real em reorganizar a escola para atender a toda a diversidade.

Luck (2000) destaca a importância da gestão escolar, ressaltando que ela deve não apenas administrar, mas também mobilizar talentos, coordenar processos de trabalho e criar condições para que todos possam aprender. Ou seja, a gestão desempenha um papel pedagógico e formativo, ela evidencia que “a burocratização dos processos, a fragmentação de ações e sua individualização e, como consequência, a desresponsabilização de pessoas em qualquer nível de ação, pelos resultados finais.” (LUCK, 2000, p. 14).

Do ponto de vista normativo, a legislação brasileira estabelece que as escolas têm a responsabilidade de qualificar e garantir condições adequadas para todos os alunos. A LDB (Lei n.º 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ressaltam a importância da formação continuada como uma ferramenta essencial para colocar em prática essas políticas educacionais. No entanto, para que esses dispositivos sejam efetivamente implementados, é fundamental que os gestores consigam

colocá-los em prática nas suas localidades, isso inclui planejar o PPP, organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e coordenar ações entre diferentes setores (BRASIL, 2008).

Compreende-se assim, a necessidade de preparar gestores para adotar uma prática que seja mais reflexiva, participativa e fundamentada em princípios inclusivos. Isso também implica criar oportunidades para formação contínua que apoie a liderança pedagógica;

A formação de gestores tem suas particularidades, sendo necessário qualificar lideranças que possam articular políticas, mobilizar recursos e fomentar políticas, práticas e cultura institucional que favoreçam a inclusão. Portanto, as ações formativas destinadas a gestores precisam incluir tanto o desenvolvimento de competências técnico-administrativas quanto a capacidade de atuar como um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos (LUCK, 2000).

2.2 A formação continuada para educação inclusiva e a importância da tutoria

A formação continuada, entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, vai além de cursos isolados. A formação exige uma conexão entre teoria e prática, uma reflexão sobre as rotinas escolares e a construção coletiva de saberes. Nóvoa (1992) enfatiza que, a formação dos docentes e de outros profissionais da escola deve levar em conta o aspecto histórico e social da profissão, reconhecendo que todos são produtores de saberes. Ele argumenta que o professor não deve ser apenas alguém que aplica conteúdos, mas sim um intelectual da educação, capaz de dar significado às suas ações por meio da troca com os colegas e da escuta atenta de seus alunos.

Perrenoud (2002, p.15) reforça a ideia de que formar-se é, acima de tudo, desenvolver a habilidade de analisar, entender e transformar a própria prática. Isso significa que a formação continuada deve criar espaços onde os profissionais possam questionar o que fazem, testar novas abordagens e avaliar como isso impacta o dia a dia nas escolas. Formações que enfatizam a ação-reflexão-ação, como ciclos formativos, estudos de caso e supervisão reflexiva, costumam trazer mudanças mais duradouras para a prática pedagógica do que aqueles treinamentos que se baseiam apenas na exposição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) destaca, no seu Art. 61, como é fundamental a formação continuada para a profissionalização dos professores, ressaltando que essa formação deve estar “baseada na ideia de educação como

prática social e nos princípios de liberdade e solidariedade humana”. Além disso, a Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009) ressalta que essa formação deve dialogar com os desafios que as escolas enfrentam e considerar os conhecimentos que os professores já adquiriram ao longo de suas carreiras.

No âmbito da educação inclusiva, essa necessidade se torna ainda mais urgente, uma vez que, muitos profissionais da educação não tiveram a oportunidade de aprender sobre as necessidades de estudantes com deficiência durante sua formação inicial. Mantoan (2006) reforça que a inclusão não é só adaptar o aluno ao sistema, mas sim ajustar o sistema para responder às diferenças: “[...] incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente!” (MANTOAN, 2006, p.28).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma esse compromisso ao destacar que a formação de professores é uma das ações essenciais para assegurar que todos os alunos tenham acesso ao atendimento educacional especializado e ao currículo comum. Nesse documento, o MEC destaca a importância de investir em capacitação contínua e colaborativa, valorizando experiências que promovam a troca de conhecimentos e a construção conjunta de práticas pedagógicas inclusivas.

Neste sentido, a defesa da inclusão representa não apenas um direito assegurado aos estudantes, mas também uma oportunidade para que a educação, em seu conjunto, se renove e se atualize em eficácia, qualidade, aperfeiçoamento dos profissionais “[...] a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão.” (MANTOAN, 2006, p.30).

Conforme a Resolução CD/FNDE n. 18/2010, o tutor, seja na modalidade presencial ou a distância, tem entre suas atribuições acompanhar e orientar os estudantes nas atividades do curso, estabelecer comunicação permanente com os cursistas e mediar o processo formativo em articulação com o professor responsável pela disciplina. Além disso, cabe ao tutor monitorar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), coordenar momentos presenciais quando houver, aplicar avaliações, bem como elaborar relatórios sobre a participação, assiduidade e desempenho dos estudantes ao longo do percurso formativo (BRASIL, 2010).

No contexto da Educação a Distância e também em formações presenciais organizadas em rede, Brod e Rodrigues (2016, p. 636) enfatizam a tutoria como mediação pedagógica,

[...]realizada em uma relação de interação entre os sujeitos que dela participam, na qual os conteúdos são facilitados, problematizados, (re)significados e (re)construídos; também a colaboração é favorecida quando essa rede de conversação, estabelecida entre mediador e aprendizes, é fundada no afeto, no respeito, na ética, em um domínio de aceitação mútua que legitime a convivência.

Para Masetto (2012, p. 145), a mediação pedagógica consiste em diálogo contínuo e troca de experiências, orientação frente às dificuldades, problematização que favorece a reflexão e a conexão entre aprendizagem e realidade social, além de promover o uso crítico das tecnologias e a comunicação de saberes.

Ao articular as contribuições de ambos os autores, fica evidente que a tutoria, seja em EAD, seja em formações presenciais, precisa combinar competências técnico-pedagógicas e sócio afetivas, oferecendo orientação pontual e feedback formativo, criando espaços de interação e favorecendo o uso reflexivo das tecnologias para a comunicação e o aprofundamento dos saberes.

Um ponto que vale ressaltar aqui, é a questão da valorização do serviço da tutoria, no edital 003/2024 – UFPB (UFPB, 2024), solicita-se requisitos para seleção dos tutores que atuarão no curso, como titulação em Pedagogia; experiência comprovada no magistério de no mínimo um ano no Ensino Básico ou Superior; comprovar por meio de certificação, competências e/ou habilidades na área de Educação Especial. E as seguintes atribuições:

4.1. O tutor é o agente que faz a intermediação entre os estudantes, o formador e o curso. O mesmo deverá estar ciente que desenvolverá as seguintes atividades: 4.2. Articulação com os supervisores e formadores da turma acompanhada; 4.3. Auxílio aos formadores na gestão acadêmica da turma; 4.4. Acompanhamento dos formadores nas atividades desenvolvidas durante cada módulo; 4.5. Auxílio aos formadores na preparação de atividades do curso; 4.6. Contribuição com a implantação de mecanismos que garantam o cumprimento do cronograma do curso; 4.7. Acompanhamento dos cursistas e orientá-los no que couber; 4.8. Acompanhamento e subsídio ao desenvolvimento das atividades do curso; 4.9. Orientação, acompanhamento e avaliação das atividades e a frequência dos cursistas, comunicando ao formador; 4.10. Correção de atividades; 4.11. Chamadas de alunos para participar das aulas e realizar as atividades; 4.12. Atuação à distância com encontros presenciais obrigatórios; 4.10. Elaboração de relatórios e controles conforme a demanda da coordenação. (UFPB, 2025)

Além da abrangência dessas atribuições, é necessário destacar a desproporção frequentemente observada entre o volume de responsabilidades atribuídas aos tutores e a remuneração ofertada nos programas de formação continuada. No edital em questão, a forma de pagamento é realizada por meio de bolsa, o que implica ausência de vínculo empregatício, instabilidade e limitação de direitos trabalhistas, além do valor da remuneração que não se altera desde o início desse modelo de curso (meados de 2018). Essa condição evidencia uma

fragilidade estrutural já apontada por diversos pesquisadores da área de Educação a Distância e formação docente.

Mill (2010, p. 59), ao analisar o papel e a situação profissional dos tutores em programas públicos, afirma que “os tutores exercem funções docentes complexas, mas são contratados de maneira precarizada, recebendo bolsas incompatíveis com sua formação e carga de trabalho”. Essa realidade reforça a invisibilidade histórica que marca o fazer tutorial dentro das políticas de formação.

A carga horária, embora formalmente prevista no edital, não contempla o tempo efetivamente dedicado ao acompanhamento dos cursistas, à resolução de dúvidas, à leitura e correção de atividades, nem às demandas emergenciais que surgem ao longo do curso, especialmente quando se trata de formações presenciais e voltadas à educação inclusiva, cujo caráter emocional e relacional exige presença ampliada do tutor. Moran (2015, p.28) conversa sobre essa questão ao afirmar que se “contratam profissionais, no presencial e na educação a distância, pouco atualizados e mal remunerados - principalmente os tutores na EAD - sobrecarregados de atividades e de alunos.”

A literatura reforça ainda que a remuneração insuficiente e a sobrecarga horária podem comprometer a qualidade do trabalho tutorial. Para Litto e Formiga (2009, p. 112), “a eficiência da tutoria depende das condições institucionais asseguradas ao tutor, incluindo tempo, apoio e reconhecimento material”. Ou seja, quanto mais valorizada é a função, maior tende a ser a qualidade da mediação pedagógica e do acompanhamento oferecido aos cursistas.

Nesse sentido, a valorização da tutoria deve ser entendida como elemento estratégico para a efetividade das políticas públicas de formação continuada. Programas que demandam elevado nível de competência, responsabilidade e presença emocional, precisam garantir condições dignas de trabalho. Isso inclui remuneração adequada, carga horária compatível, apoio institucional e reconhecimento formal da tutoria como atividade docente. Essa discussão se alinha ao que Lück (2011, p. 42) afirma sobre a formação profissional: “não há formação de qualidade sem valorização dos profissionais que a sustentam”.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que, segundo Flick (2009), possui uma variedade de abordagens que buscam entender, descrever e explicar os fenômenos sociais, analisando experiências de indivíduos ou grupos, interações e comunicações que estejam se

desenvolvendo e investigando documentos a partir da noção da construção social das realidades em estudo.

O estudo se concentrou no tipo de estudo de caso, por investigar de maneira aprofundada a experiência das duas turmas no polo de João Pessoa (PB), que segundo Gil (2008), é uma modalidade de pesquisa que possibilita explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos, preservando o caráter unitário do objeto analisado.

Além disso, realizou-se pesquisa bibliográfica com o intuito de fundamentar teoricamente a análise dos dados. Na qual, é desenvolvida a partir de materiais já publicados, possibilitando a construção de referenciais para interpretação e discussão dos resultados obtidos (GIL, 2008).

A coleta de dados foi feita através de um questionário online criado no Google Forms, que incluiu perguntas fechadas (como múltipla escolha) e abertas. Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um dos instrumentos mais recorrentes de pesquisa, permitindo coletar informações de forma padronizada. As questões fechadas possibilitaram sistematizar dados objetivos, enquanto as abertas ofereceram espaço para que os participantes expressassem suas percepções, o que enriqueceu a análise qualitativa (MINAYO, 2012). O que permitiu reunir tanto dados quantitativos descritivos, quanto relatos qualitativos mais detalhados.

Do tipo de amostragem, que ocorre por ser uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo e “[...]quando a pesquisa não é censitária, isto é, não abrange a totalidade dos componentes do universo, surgindo a necessidade de investigar apenas uma parte dessa população.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.223). Inicialmente previu a participação de pelo menos dez cursistas, porém apenas 07 responderam o questionário, de um total de 30 cursistas que participaram do curso. Os participantes só continuaram a preencher após concordarem explicitamente com a participação, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Participaram da pesquisa sete (N=7) gestores de um total de 30 cursistas das duas turmas vinculados ao polo de João Pessoa (PB) do curso “Formação Continuada de Gestores Educacionais para a atuação numa perspectiva inclusiva com o público-alvo da Educação Especial” (MEC/SECADI – UFPB, 2024). A amostra por conveniência, e composta por profissionais cuja experiência prática e vínculo com a rede eram considerados relevantes para

a investigação, conforme critérios previamente estabelecidos (exercício de função de gestão, participação efetiva no curso e anuência pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Para a análise dos dados, a discussão será dividida nos tópicos do questionário: o conhecimento inicial dos participantes; questões sobre o curso de formação; sobre o papel tutoria; e sobre a prática da gestão inclusiva após o curso.

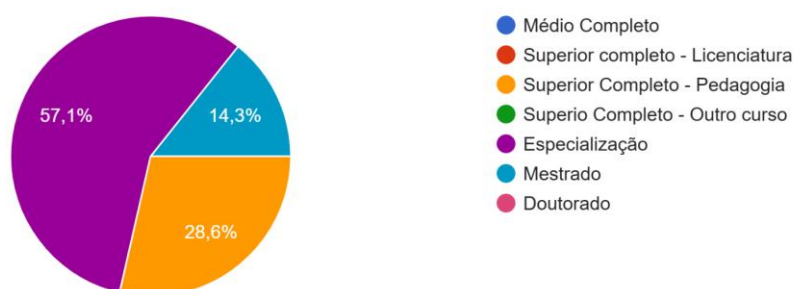
Todas as participantes desta pesquisa eram mulheres, o que se encaixa numa dinâmica histórica e estrutural mais ampla. A docência, especialmente nos anos iniciais e na educação infantil, se tornou uma profissão fortemente associada ao feminino. No Brasil, dados institucionais apoiam essa ideia: "No ensino fundamental, as mulheres representam 77,5% dos 1,4 milhão de docentes" (MEC, 2023). Esses fatores ajudam a explicar por que a amostra deste estudo é formada apenas por mulheres e destacam a importância de se analisar as questões de gênero nas trajetórias de formação e nas necessidades de formação continuada.

Ainda que o porte amostral limite a generalização dos resultados para a população de gestores do município de João Pessoa-PB, a diversidade de perfis (idades, tempos de serviço, redes e vínculos) fornece insumos ricos para análise interpretativa e para identificação de categorias emergentes sobre a atuação da tutoria e os efeitos do curso na prática de gestão.

Em termos demográficos, as idades variaram entre 39 e 63 anos, indicando uma composição etária madura e heterogênea. A amplitude etária (39–63 anos) sustenta a presença de trajetórias profissionais distintas, o que enriquece a compreensão das diferentes perspectivas sobre gestão e inclusão.

Quanto à formação acadêmica, conforme o gráfico a seguir,

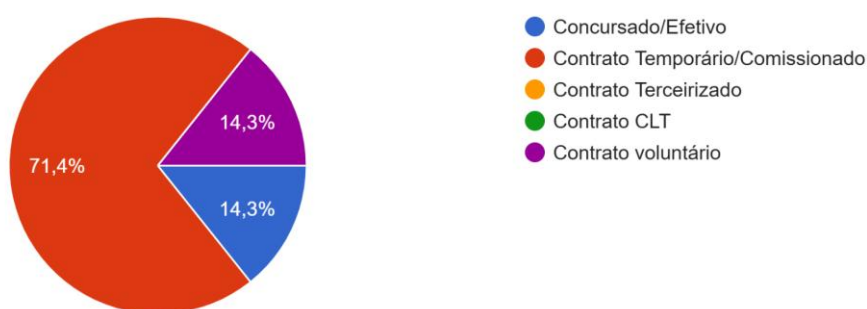
Escolaridade
7 respostas



A maioria possuía pós-graduação lato sensu (4/7; 57,1%), dois respondentes dispunham de graduação em Pedagogia (2/7; 28,6%) e um possuía mestrado (1/7; 14,3%). Essa composição indica um perfil profissional qualificado, com predominância de formação continuada prévia entre os participantes. No que tange à vinculação institucional, quatro participantes atuavam na rede municipal (4/7; 57,1%), um na rede estadual (1/7; 14,3%), um na rede federal (1/7; 14,3%) e um informou “não se aplica” quanto à rede (1/7; 14,3%), o que demonstra maior representatividade municipal no recorte do polo.

Conforme gráfico a seguir, os vínculos trabalhistas apresentaram predominância de

Vínculo com a rede de ensino
7 respostas



contratos temporários/comissionados (5/7; 71,4%),

Enquanto um participante era concursado/efetivo (1/7; 14,3%) e outro voluntário (1/7; 14,3%). Observa-se assim, uma maioria em contratos temporários. Os dados oficiais revelam alta rotatividade na direção das escolas públicas. Segundo o INEP (Censo Escolar 2024), 78,2% os diretores da rede pública são concursados, efetivos ou estáveis; 19,7% possuem vínculo de contrato temporário; e 1,5% dos contratos são via CLT”.

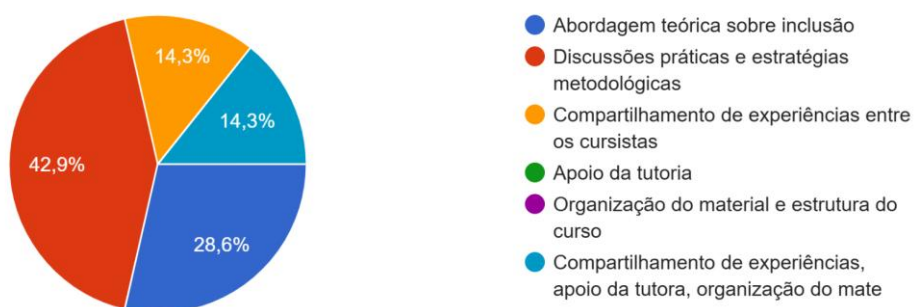
Em relação ao tempo de serviço na área da gestão, observa-se variação, três respondentes tinham entre 3 a 6 anos de experiência (3/7; 42,9%), dois tinham mais de 10 anos (2/7; 28,6%), um tinha 6 a 10 anos (1/7; 14,3%) e um tinha 1 a 3 anos (1/7; 14,3%). Essa distribuição evidencia a presença tanto de gestores em início de trajetória quanto de profissionais com longa experiência, o que favorece a triangulação de percepções sobre a formação recebida.

Quanto à experiência prévia em formações sobre inclusão, cinco dos sete gestores (5/7; 71,4%) afirmaram já ter participado de cursos com foco em educação inclusiva antes do curso analisado, ao passo que dois (2/7; 28,6%) relataram não ter essa experiência.

Ao serem questionados sobre “A experiência de participar do curso de formação continuada contribuiu para sua formação?” Todos os sete respondentes afirmaram que a participação no curso “contribuiu significativamente” para sua formação.

Entre os diferenciais apontados do curso destacaram-se as “discussões práticas e estratégias metodológicas” e o “compartilhamento de experiências entre cursistas”, conforme gráfico a seguir:

Qual foi o principal diferencial do curso, na sua opinião? (pode escolher mais de uma alternativa)
7 respostas



E relataram as contribuições e ampliações de conhecimento sobre a educação inclusiva, em suas atuações após o curso, como maior sensibilidade, escuta ampliada, atenção a laudos, articulação com secretarias para obtenção de monitores e adaptações pedagógicas:

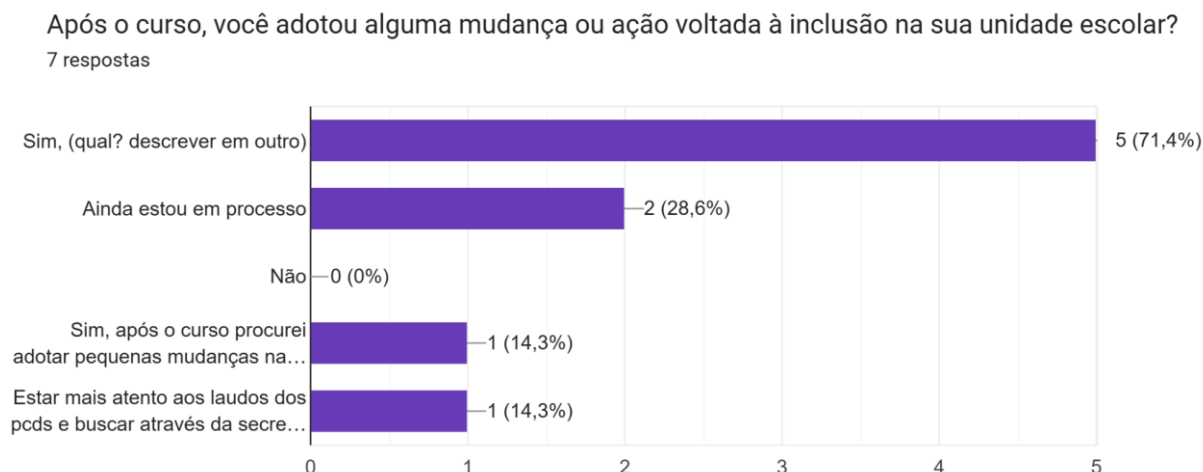
“[...]para aprender a lidar com diferentes situações sobre inclusão, com funcionários e alunos passei a lidar com Pais e familiares muito bem esclarecidos e que muitas vezes nos desafiam no domínio de conhecimento sobre a educação inclusiva.” (R1)

“[...] o curso ampliou muito meus conhecimentos sobre educação inclusiva. Pois passei a enxergar melhor as diferenças e entender que cada criança tem seu próprio jeito de aprender. Percebi que a inclusão vai além de adaptar materiais, é também

ter sensibilidade, acolhimento e vontade de fazer a diferença na vida das crianças..”

(R3)

Os gestores registraram alterações concretas (ímpar, gradual ou em processo), ao serem questionados se adotaram alguma mudança ou ação voltada à inclusão na escola, conforme gráfico a seguir:



Apesar dos efeitos positivos, os respondentes também apontaram obstáculos para a implementação plena das ações inclusivas, ao serem questionados sobre ter percebido mudanças frente a desafios, a necessidade de maior acolhimento das famílias, lentidão na tramitação de monitores, limitações de recursos e eventos pessoais que fragilizaram a continuidade:

“Hoje procuro ouvir mais, entender as necessidades de cada criança, também dos professores que convivem com eles. Passei a valorizar mais o trabalho em equipe, buscando estratégias coletivas para que todos se sintam parte do processo. Também aprendi a ter mais paciência e flexibilidade, entendendo que a inclusão não acontece de uma hora para outra, mas é construída no dia a dia, com pequenas atitudes de acolhimento e respeito. Sinto que me tornei mais aberta, empática e confiante para lidar com essas situações.” (R. 4)

“[...] precisando ainda melhorar. Acolhimento dos pais de alunos com deficiência. [...] Ter um olhar mais atencioso dos alunos com deficiência.” (R.7)

Esses relatos dialogam com a concepção de Mantoan (2003) de que inclusão implica transformar a prática escolar, “[...] primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2003, p.30). Também ecoam Tezani (2010), para quem o gestor inclusivo é aquele que organiza o trabalho pedagógico e operacionaliza adaptações: “O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal[...]” (TEZANI, 2010, p. 292). Assim, embora muitas mudanças relatadas sejam de alcance imediato e de pequena escala, elas representam passos concretos rumo à implementação da inclusão.

Quanto à avaliação da tutoria, a maioria (6/7) declarou sentir-se “muito acolhido e orientado” e classificou a atuação tutorial como “excelente, acolhedora, presente e resolutiva”.

Tais percepções revelam não apenas satisfação, mas a construção de um vínculo pedagógico e afetivo que sustenta o engajamento e a permanência dos cursistas. De acordo com Barros e dos Reis (2009), o tutor eficiente é aquele que combina domínio técnico e abertura ao diálogo, exercendo “papel de incentivo, apoio e mediação para que o estudante não se sinta sozinho no processo de aprendizagem” (BARROS; DOS REIS, 2009, p. 53). Os dados da pesquisa mostram que essa concepção se materializou na experiência das gestoras participantes, que reconheceram na tutoria uma presença constante e significativa para o andamento do curso.

Com relação ao suporte e acolhimento emocional oferecido pela tutoria, várias falas destacaram que as presenças das tutoras foram decisivas para a permanência e o engajamento no curso:

“Sim pois nunca soltou a mão de ninguém e sempre lembrando o quanto aquele curso era importante para nós que estávamos participando.” (R1)

“Ela me acolheu e me incentivou para continuar, em meio às diversas problemáticas pessoais.” (R2)

Esses depoimentos corroboram a algumas das atribuições, funções e competências, tanto em aspectos da área técnica e pedagógica, quanto pessoal, que Barros e dos Reis (2009, p. 52) enfatizam que o tutor precisa ter. A atuação tutorial, além de mediar conteúdos, precisa “exercer o papel de motivador do aluno, que por problemas diversos e pessoais pode apresentar

dificuldades no cumprimento das atividades propostas. Desta maneira, o tutor deve esclarecer dúvidas e estimular ideias e competências.” (BARROS; DOS REIS, 2009, p. 53). No presente estudo, a tutoria atuou justamente como ponte relacional, preenchendo lacunas emocionais e encorajando a participação continuada.

Além do apoio emocional evidente nas narrativas das gestoras, observa-se que a tutoria cumpriu um papel essencial de mediação humanizada, elemento considerado estruturante nas práticas formativas contemporâneas. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996, p. 69), quando afirma que “não há docência sem discência” e que ensinar exige disponibilidade afetiva para acolher o outro em suas singularidades e vulnerabilidades. No contexto analisado, o acolhimento oferecido pelas tutoras permitiu que as gestoras se sentissem reconhecidas como sujeitos, e não apenas como participantes de um curso, favorecendo a construção de um ambiente relacional de confiança. Em situações de dificuldade pessoal, cansaço ou dúvidas sobre a continuidade, a presença constante da tutoria funcionou como elemento de sustentação emocional, reforçando o pertencimento ao grupo e diminuindo as barreiras para o engajamento.

Além disso, o apoio afetivo prestado se relaciona diretamente à noção de mediação dialógica, conforme discute Almeida e Prado (2011, p. 43), para quem o tutor “[...] promove aproximações, cria condições de interação e auxilia o cursista a transformar dificuldades em oportunidades de aprendizagem”. No caso do presente estudo, a tutoria se configurou não apenas como mediadora de conteúdos, mas também como mediadora de experiências, ajudando as gestoras a reorganizar suas rotinas e ampliar sua segurança no desenvolvimento das atividades propostas.

Outra dimensão salientada pelos gestores refere-se ao caráter técnico-pedagógico da tutoria. Respondentes relataram que a tutora esclareceu dúvidas, auxiliou nas atividades e subsidiou a aplicação prática dos conteúdos:

“Sempre muito atenciosa e buscava tirar todas as dúvidas em relação as atividades.”(R3)

“A tutora era presente, participativa e acolhedora e resolutiva quando necessário.”
(R6)

A literatura sinaliza que o tutor deve articular conteúdo e interação, mediando a apropriação do saber pelo cursista (BROD; RODRIGUES, 2016). No contexto dos gestores, essa mediação se transforma em uma orientação para que os conteúdos sejam traduzidos em

ações administrativas e pedagógicas, como os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a gestão de recursos. Os relatos mostram que a tutoria cumpriu esse papel, proporcionando feedbacks e orientações práticas que ajudaram na transferência do conhecimento para a realidade escolar.

Moran (2015, p. 87) destaca que, em processos de formação continuada, “O articulador das etapas individuais e grupais é a equipe docente (professor/tutor) com sua capacidade de acompanhar, mediar, de analisar os processos, resultados, lacunas e necessidades, a partir dos percursos realizados pelos alunos individual e grupalmente.”

Do ponto de vista metodológico, a tutoria operou dando esse suporte relatado pelos cursistas no que fosse preciso, esclarecendo dúvidas das atividades e aulas, organizando os materiais das aulas de uma forma que ficasse acessível para todos, auxiliando-os nas produções dos trabalhos solicitado pelos professores formadores, entre outras demandas aqui já apresentadas. Essa função de modelagem e de provisão de instrumentos pedagógicos é destacada por Brod e Rodrigues (2016), que apontam a tutoria como mediadora que articula materiais, interações e problematizações, favorecendo (re)significações coletivas do conhecimento.

No exercício da tutoria, emergem desafios recorrentes, além conciliar demandas administrativas para a coordenação (relatórios, controle de frequência) com o acompanhamento pedagógico; lidar com a heterogeneidade de experiências prévias dos cursistas; e sustentar o engajamento diante de dificuldades pessoais ou institucionais dos participantes.

Ao mesmo tempo, a prática tutorial enseja aprendizados centrais, como a importância do acolhimento como condição de aprendizado (apoio afetivo), a necessidade de feedback imediato e orientado para a ação, e a prática da escuta reflexiva para identificar necessidades formativas emergentes. Barros e dos Reis (2009, p. 52-53) enfatizam que o tutor “deve exercer o papel de motivador do aluno” e esclarecer dúvidas, função que no presente estudo se mostrou decisiva para a permanência dos gestores no percurso formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências apresentadas neste estudo mostram que a formação continuada para gestores, especialmente quando combinada com uma tutoria adequada, pode realmente trazer mudanças significativas nas práticas de gestão que visam incluir o público da Educação

Especial. Os relatos dos participantes indicam que houve um aumento na sensibilidade, na escuta ativa, na articulação entre setores e na implementação de pequenas adaptações pedagógicas e administrativas. Isso reforça a ideia de que a inclusão vai além de simplesmente matricular os alunos, exigindo uma transformação na prática escolar (MANTOAN, 2006). Além disso, a legislação que orienta essas ações, como a LDB e a Política Nacional de Educação Especial, confere legitimidade e urgência à qualificação dos gestores. Afinal, eles são os responsáveis por transformar essas diretrizes em ações práticas em suas comunidades (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

Neste estudo, ficou claro que a tutoria não só ofereceu suporte técnico, mas também desempenhou um papel importante na mediação afetiva e motivacional, ajudando a manter os alunos engajados e a facilitar a compreensão dos conteúdos. Dessa forma, a tutoria se revelou eficaz em conectar teoria e prática, ajudando os gestores a transformar o conhecimento em ações concretas, como a reorganização do PPP, o encaminhamento de AEE e a mobilização de recursos locais em todas tarefas fundamentais na gestão inclusiva.

Os resultados também mostram que existem limites e condições institucionais que atenuam o impacto isolado da formação. A precariedade dos vínculos de trabalho, a falta de recursos humanos (como monitores e AEE) e os obstáculos burocráticos surgem como barreiras para a consolidação das ações propostas no curso. Essa observação reforça o que Lück (2000) argumenta sobre os efeitos da burocratização e da fragmentação de responsabilidades na implementação de inovações nas escolas. Assim, para que a formação de gestores tenha um impacto duradouro, é essencial que as iniciativas formativas estejam ligadas a políticas públicas sólidas, um orçamento específico e mecanismos de acompanhamento institucional que garantam a continuidade e as condições necessárias para pôr em prática as medidas discutidas durante a formação.

Esse estudo tem algumas limitações relevantes, ele se concentra na região de João Pessoa, uma amostra é pequena além de depender de relatos dos participantes sem checagem direta das práticas escolares. Essas limitações nos fazem ter cautela ao tentar generalizar os resultados, mas não tiram o mérito da pesquisa. Ela traz evidências empíricas e categorias que ajudam a entender a tutoria na formação de gestores, preenchendo uma lacuna na literatura e sugerindo direções para intervenções maiores e novos estudos. Assim, seria interessante que futuras pesquisas ampliassem o tamanho da amostra, incluíssem comparações entre regiões e

utilizassem métodos mistos, como a análise de documentos e observação participante, para verificar as mudanças nas instituições.

Por fim, a pesquisa confirma que a gestão escolar é essencial para a implementação da educação inclusiva. Além disso, quando a tutoria é vista como uma prática formativa integrada e com apoio institucional, ela se torna uma estratégia eficaz para aprimorar as habilidades técnicas e éticas dos cursistas. Para transformar o direito em prática, como estabelece a legislação brasileira, é fundamental investir ao mesmo tempo em formação e suporte de qualidade e em estruturas institucionais que garantam a continuidade das mudanças. Só assim conseguiremos avançar na criação de escolas de fato democráticas, acessíveis e dedicadas ao pleno desenvolvimento de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Mediação pedagógica e tecnologias da informação e comunicação**. São Paulo: Loyola, 2011.

BARROS, Daniela Melaré Vieira; DOS REIS, Verónica Lima. **A função tutorial na formação continuada docente**. RIED – Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 12, n. 1, p. 37-62, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427210003.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI)**; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010**. Dispõe sobre a oferta de cursos na modalidade a distância no âmbito da política nacional de formação de professores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jun. 2010. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3400-resolucao-cd-fnde-n-18-de-16-de-junho-de-2010>. Acesso em: 15 out. 2025.

BROD, Fernando Augusto Treptow; RODRIGUES, Sheyla Costa. **O conversar como estratégia de formação contínua na tutoria da educação profissional a distância**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 66, p. 631–652, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000300631&script=sci_abstract. Acesso em: 13 out. 2025.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRISCHLER, Mireille; POWELL, Justin J. W.; PIT-TEN CATE, Ineke M. **What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education**. European Journal of Special Needs Education, v. 34, n. 5, p. 632–648, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/08856257.2019.1580837?needAccess=true>. Acesso em: 04 ago. 2025.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Manuel (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

LUCK, Heloísa et al. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634>. Acesso em: 28 jul. 2025.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MILL, Daniel. **Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Papirus, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORÁN, José et al. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015. Disponível em: https://professornogueira.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/08/mudando_moran.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: _____. Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 30-42.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **Gestão escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva**. Educação UFSM, v. 35, n. 2, p. 287-301, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117124007.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Pró-Reitoria de Extensão. Edital nº 003/2024 – Processo Seletivo de Tutores**. João Pessoa, 2024. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ce/contents/paginas/selecoes/edital-03-2024-tutoria-do-curso-de-aperfeicoamento-em-gestao-escolar-fundamentos-e-estrategias-da-educacao-especial-na-perspectiva-inclusiva>. Acesso em: 28 jul. 2025.