



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULIANA APARECIDA ALVES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA VOLTADA
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
Um Olhar Sobre a Perspectiva da Educação Inclusiva**

Londrina
2026



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2026

JULIANA APARECIDA ALVES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA VOLTADA
PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL:
Um Olhar Sobre a Perspectiva da Educação Inclusiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

A474 Alves, Juliana Aparecida.
A formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Londrina voltada para a educação especial : um olhar sobre a perspectiva da educação inclusiva / Juliana Aparecida Alves. - Londrina, 2026.
129 f. : il.

Orientador: Ricardo Lopes Fonseca.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Formação de professores - Tese. 2. Educação permanente - Tese. 3. Educação especial - Tese. 4. Inclusão - Tese. I. Fonseca, Ricardo Lopes. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

JULIANA APARECIDA ALVES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE LONDRINA VOLTADA PARA A
EDUCAÇÃO ESPECIAL:**

Um Olhar Sobre a Perspectiva da Educação Inclusiva

BANCA EXAMINADORA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr^a. Simone Burioli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr^a. Eloiza Cristiane Torres
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 27 de fevereiro de 2026.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de força, que inspira minha vida e governa minhas ações. Por permitir mais esta realização em minha vida, ao seu modo e ao seu tempo e, me abraçar a cada conquista e me conduzir em seus braços durante os momentos de dificuldade.

À minha mãe e ao meu marido, alicerces em minha vida, por toda a compreensão, apoio e amor durante esse processo de mestrado.

Ao meu orientador, professor Ricardo, por todo o auxílio, compreensão, paciência e sabedoria dedicados durante esses dois anos de mestrado. Obrigada por me acolher nos momentos de angústia e com seu bom humor soprar a tranquilidade de que eu necessitava.

Às amigas que conheci durante este percurso, Ana Luiza, Sabrina e Vitória. Vocês me inspiraram, acolheram e apoiaram durante esse trilhar. Sorrímos e choramos juntas e, essa união fez cada momento ser ainda mais especial.

Às amigas de trabalho Janaína e Natália, por acompanhar cada novidade sobre o processo de seleção, por torcer comigo, por ouvir minhas angústias e me acolher com um abraço a cada conquista ou dificuldade.

Às professoras que compuseram a banca de qualificação e defesa, pela leitura cuidadosa, os apontamentos necessários e as sugestões valiosas que oportunizaram.

A Secretaria Municipal de Educação de Londrina e o setor de Gerência de Educação Especial, por permitirem a realização desta pesquisa.

Às participantes desta pesquisa, por confiarem em cada palavra que disseram e pela prestatividade durante a pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, pela oportunidade de aprendizado e crescimento profissional e humano.

A todos, muito obrigada.

“Que o mundo é sortido
Toda vida soube
Quantas vezes
Quantos versos de mim em minh'alma houve
Árvore, tronco, maré, tufão, capim,
madrugada, aurora, sol a pino e poente
Tudo carrega seus tons, seu carmim
O vício, o hábito, o monge
O que dentro de nós se esconde
O amor, o amor, o amor
A gente é que é pequeno
E a estrelinha é que é grande
Só que ela tá bem longe
Sei quase nada meu Senhor
Só que sou pétala, espinho, flor
Só que sou fogo, cheiro, tato, plateia e ator
Água, terra, calma e fervor
Sou homem, mulher
Igual e diferente de fato
Sou mamífero, sortido, sortido, mutante,
colorido, surpreendente, medroso e
estupefato
Sou ser humano, sou inexato

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou”

(De toda cor - Renato Luciano)

ALVES, Juliana Aparecida. **A formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Londrina voltada para a Educação Especial**: um olhar sobre a perspectiva da Educação Inclusiva. 2026. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

RESUMO

Esta dissertação está vinculada à linha de pesquisa 3, “Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em contextos escolares”, no núcleo 2, “Educação Especial”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. A inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na educação regular tem se apresentado como um tema constante na educação brasileira, assim como a formação continuada dos professores na área. Considerando a importância dessa formação e suas contribuições para a atuação dos professores em uma perspectiva inclusiva, esta pesquisa teve o objetivo de investigar as características da formação continuada na área de Educação Especial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores da rede municipal de ensino, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Desse modo, a pesquisa se propôs a aproximar-se da concepção desse processo formativo por meio da entrevista com três gestoras do setor de formação continuada, na área de Educação Especial, além da análise dos documentos norteadores desse processo e as informações sobre o quantitativo de professores com pós-graduação *lato sensu* na área. Para tanto, o estudo utilizou três formas distintas para coleta de dados, sendo eles, a entrevista semiestruturada, a revisão sistemática dos documentos norteadores da formação continuada e, por meio de dados oficiais fornecidos por uma das entrevistadas. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de Análise de Conteúdo e originou cinco categorias de análise: “Descrição das profissionais responsáveis pela organização da formação continuada”, “Caracterização da formação continuada”, “Temáticas exploradas durante a formação continuada”, “Documentos municipais norteadores da formação continuada” e “Professores com formação específica na área de Educação Especial”. A partir da interpretação de cada categoria encontrou-se como resultados que a formação continuada dos professores, na área de Educação Especial, se encontra centralizada na Gerência de Educação Especial, com foco nos professores vinculados a ela, enquanto para os demais professores a formação ocorre mediante solicitações pontuais das gerências de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, sem periodicidade, carga horária e formato dos cursos estabelecidos, bem como verificou-se a ausência de políticas públicas municipais que especifiquem e garantam esse processo. Com relação ao quantitativo de professores que possuem pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial, identificou-se que esse percentual foi inferior a 50% do total de professores no momento da pesquisa. Em suma, sugere-se que o processo formativo abranja todos os professores e demais profissionais da educação em prol da inclusão, assim como a articulação de ações que pleiteiem políticas públicas que o sistematizem e assegurem.

Palavras-chave: formação de professores; educação permanente; educação especial; inclusão.

ALVES, Juliana Aparecida. **Continuing Education for Teachers in the Municipal School System of Londrina in the Field of Special Education: An Inclusive Education Perspective.** 2026. 168 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

ABSTRACT

This dissertation is linked to Research Line 3, “Learning and Human Development in School Contexts,” within Research Nucleus 2, “Special Education,” of the Graduate Program in Education at the State University of Londrina. The inclusion of students who are the target audience of Special Education in mainstream education has emerged as a recurring issue in Brazilian education, alongside the continuing education for teachers in this area. Considering the importance of such training and its contributions to teaching practices within an inclusive perspective, this study aimed to investigate the characteristics of continuing education in Special Education offered by the Municipal Department of Education of Londrina to teachers in the municipal school system, grounded in Historical-Cultural Theory. Thus, the research sought to examine the conception of this process through interviews with three administrators responsible for continuing education in Special Education, in addition to the analysis of the guiding documents related to it and information regarding the number of teachers holding *lato sensu* postgraduate degrees in the field. To this end, three distinct data collection procedures were employed: semi-structured interviews, a systematic review of the documents guiding continuing education, and official data provided by one of the interviewees. Data analysis was conducted through Content Analysis and resulted in five analytical categories: “Description of the professionals responsible for organizing continuing education,” “Characterization of continuing education,” “Themes addressed during continuing education,” “Municipal guiding documents for continuing education,” and “Teachers with specific training in the field of Special Education.” Based on the interpretation of each category, the results revealed that continuing education in Special Education is centralized within the Special Education Management, with a primary focus on teachers linked to it. For other teachers, training occurs through specific requests from the Early Childhood Education, Elementary Education, and Youth and Adult Education departments, without established periodicity, workload, or course format. In addition, the study verified the absence of municipal public policies that specify and ensure this process. Regarding the proportion of teachers holding *lato sensu* postgraduate qualifications in Special Education, it was identified that this percentage was below 50% of the total number of teachers at the time the study was conducted. In summary, it is suggested that this formative process encompass all teachers and other education professionals in support of inclusion, as well as the articulation of actions aimed at advocating for public policies that systematize and ensure its implementation.

Keywords: teacher education; continuing education; special education; inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Políticas internacionais na área de Educação Especial no período de 1948-2006.....	20
Figura 2 – Políticas brasileiras na área de Educação Especial no período de 1854-2008.....	22
Figura 3 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Londrina segundo o decreto legislativo nº257/2004.....	66
Figura 4 – Organograma da rede pública municipal de educação de Londrina no ano de 2025.....	70
Figura 5 – Organograma das instituições parceiras da rede municipal de educação de Londrina no ano de 2025.....	71
Figura 6 – Interpretação dos dados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016).....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e periódicos do Portal Capes.....	32
Tabela 2 – Setores internos e quantitativo de profissionais da Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Londrina em 2024.....	68
Tabela 3 – Número de matrículas na rede municipal de educação de Londrina.....	70
Tabela 4 – Dados quantitativos da Educação Especial em Londrina.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações gerais dos estudos selecionados.....	33
Quadro 2 - Síntese estudos selecionados (Objetivo, metodologia, resultados e conclusão/considerações finais).....	34
Quadro 3 – Unidades de registro e categorias de análise.....	38
Quadro 4 – Legislação organizadora do sistema público de ensino do município de Londrina até o momento de realização da pesquisa.....	62
Quadro 5 – Link de acesso às leis ordinárias e decretos legislativos selecionados..	63
Quadro 6 – Histórico do setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Londrina segundo sua Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	83
Quadro 7 – Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Londrina segundo sua Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	88
Quadro 8 – Unidades de registro e categorias de análise.....	96
Quadro 9 – Formação <i>lato sensu</i> das entrevistadas.....	97
Quadro 10 – Formação continuada dos professores da rede municipal de Londrina de acordo com seu público-alvo.....	98
Quadro 11 – Formação continuada, na área de Educação Especial, dos professores da rede municipal de Londrina de acordo com o público-alvo e os conteúdos abordados.....	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AFC	Associação Flávia Cristina
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APS-DOWN	Associação de Pais e Amigos de Portadores de Síndrome de Down
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	Banco Mundial
CEIs	Centros de Educação Infantil
CEMAPp	Centro Municipal de Atendimento Psicopedagógico
CEP/UEL	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COL	Centro Ocupacional de Londrina
DNA	Deoxyribonucleic Acid
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPESMEL	Escola Profissional e Social do Menor de Londrina
GEAE	Gerência Educacional de Apoio Especializado
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
ILECE	Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais
ILES	Instituto Londrinense de Educação de Surdos
ILITC	Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos
LABESC	Laboratório Escola de Pós-Graduação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPS-CA	Núcleo de Apoio Psicossocial da Criança e Adolescência
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PR	Paraná
R2	Regente 2
SAREH	Serviço de Atenção a Rede de Escolarização Hospitalar

SEMAPp	Serviço Municipal de Atendimento Psicopedagógico
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UniFil	Centro Universitário Filadélfia
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

	PRÓLOGO	16
1	INTRODUÇÃO	19
2	CONCEPÇÕES TEÓRICAS	30
2.1	FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE AS AÇÕES MUNICIPAIS BRASILEIRAS.....	30
2.1.1	Análise dos Estudos Seleccionados.....	37
2.1.2	Apresentação dos Estudos.....	38
2.1.3	Caracterização da Formação Continuada.....	41
2.1.4	Contribuições e/ou Lacunas do Processo Formativo.....	42
2.1.5	Considerações Sobre os Estudos.....	44
2.2	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	45
2.3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LONDRINA.....	56
2.3.1	O Município de Londrina e a Educação.....	56
2.3.2	A Organização da Secretaria Municipal de Educação de Londrina na Área de Educação Especial.....	62
2.3.3	Organização da Rede Municipal de Educação de Londrina na Atualidade.....	69
2.3.4	A Perspectiva Teórica da Rede Municipal de Educação de Londrina.....	72
3	DESCRIÇÃO DA PESQUISA	90
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	90
3.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	91
3.3	PARTICIPANTES.....	92
3.4	ANÁLISE DE DADOS.....	92
3.5	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	93
4	INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	95

4.1	DESCRIÇÃO DAS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	97
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	98
4.3	TEMÁTICAS EXPLORADAS DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	104
4.4	DOCUMENTOS MUNICIPAIS NORTEADORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	107
4.5	PROFESSORES COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICES.....	128
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada utilizado com os gestores da Secretaria Municipal de Educação de Londrina.....	129

PRÓLOGO

Ser professora foi um desejo que surgiu ainda na infância e alcançá-lo me trouxe glórias, sorrisos, porém com eles também lágrimas e angústias. Ensinar traz consigo o medo de não estar preparada para a diversidade de cada turma e isso move uma constante busca por conhecimento, que revigora, transforma, mas também consome, seja o tempo escasso que seria destinado ao lazer e a família, seja o silêncio necessário para si.

Sou filha única de um casal que teve pouco acesso ao ensino formal devido à necessidade de ajudar na renda da família nas lavouras de café. Não poder estudar causou frustração em minha mãe, verbalizada por diversas vezes em nossas conversas, mas também fez com que valorizasse a educação intensamente e se dedicasse para que eu tivesse acesso ao que ela não pode concretizar. Estudei em escolas multisseriadas na zona rural de Londrina até a então denominada 4ª série e, desse período me vem a primeira recordação sobre o desejo de me tornar professora. Nas escolas rurais era comum a visita de um supervisor escolar e durante uma dessas visitas, me lembro do meu professor empolgado ao elogiar a produção de texto que eu havia escrito e, repleto de orgulho, relatar que eu gostaria de ser professora quando adulta, porém também me recordo do olhar do supervisor para a menina de roupas simples e chinelos nos pés, que estudava a 20 quilômetros do distrito mais próximo e 70 quilômetros de Londrina, enquanto dizia que esperava que eu fosse uma secretária e não professora. Não desmereço a profissão de secretária, a tristeza que carrego foi quanto a situação em que ela foi utilizada naquele momento, como forma de dizer que para aquela menina simples, ser professora não era uma profissão possível para as suas condições. Talvez ele não saiba o peso de suas palavras em minha vida, mas tal situação também possibilitou que eu analise as palavras que verbalizo diante de cada estudante.

A 4ª série findou-se e a partir de então não era mais possível estudar na fazenda onde morava com meus pais. Assim, foi necessário estudar no distrito de Lerroville e o transporte escolar entre as localidades acontecia apenas no período noturno. Dessa forma, aos dez anos de idade, viajava todas as noites por 20 quilômetros para estudar, às vezes terminando a jornada caminhando pelas estradas rurais quando a chuva impossibilitava o retorno do ônibus. Nesses momentos de

dificuldade, lá estavam meus pais, indo ao meu encontro e me apoiando.

Em 2002, concluí o Ensino Médio e no ano seguinte, me mudei para Londrina e realizei o vestibular da Universidade Estadual de Londrina, sendo aprovada para o curso de Educação Física e iniciando minha graduação em 2004. Durante a graduação participei por quatro anos de um projeto de extensão intitulado Projeto Perobal, que atendia crianças e adolescentes no contraturno escolar no Centro de Educação Física e Esporte, nesse momento compreendi que o desejo de ser professora realmente me envolvia.

Me formei, cursei pós-graduação *lato sensu* e iniciei como professora da rede municipal de Londrina em 2012. Já no meu primeiro ano de atuação, conheci “a menina do tabuleiro”, assim irei chamá-la para preservar seu nome, enfatizando um de seus conteúdos preferidos, o Xadrez. “A menina do tabuleiro”, devido a um problema de saúde, que mesmo com acompanhamento médico, culminou na cegueira. Nesse momento, reconheci o quanto estava despreparada para ensiná-la, porém percebi a necessidade de buscar conhecimento para possibilitar a sua aprendizagem. Os anos passaram, novos “estudantes do tabuleiro” foram parte das minhas turmas, assim como aqueles que amavam “outros jogos” e a necessidade e vontade de possibilitar estratégias para a sua aprendizagem me acompanhou neste percurso.

Em 2015, fui aprovada no concurso para professora na Secretaria Estadual de Educação do Paraná, iniciando em um período conturbado que culminou nas terríveis ações direcionadas aos professores naquele dia 29 de abril. Novos desafios profissionais vieram e o despertar político os acompanhou.

Nos anos seguintes cursei pedagogia, outros cursos de pós-graduação *lato sensu*, porém os anseios continuaram e após 20 anos do ingresso na graduação, retornei para a UEL, sendo aprovada para o curso de mestrado em Educação, repleta de alegria e expectativas, buscando para além do conhecimento próprio, a possibilidade de refletir e contribuir para o processo de inclusão na rede municipal de educação de Londrina.

O ano de 2024 trouxe momentos de estudos valiosos e, mesmo com a carga horária de trabalho, pude cumprir os créditos necessários com disciplinas que contribuíram para minha pesquisa, assim como para repensar minha prática pedagógica. O ano findou-se e em 2025 dediquei o primeiro semestre à dissertação,

me organizando para cursar uma disciplina no segundo semestre, afinal, sabia que necessitava aproveitar ao máximo esse momento. O segundo semestre de 2025 aconteceu permeado por emoções e novidades, como a qualificação da dissertação, o cursar de uma disciplina inspiradora e o início das aulas do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, destinado aos professores da rede pública estadual. Foram momentos intensos que levarei na lembrança com muito carinho.

Inspirada pelo desejo de infância de ser professora e movida pela persistência mesmo com as adversidades encontradas no caminho, entrego para vocês o resultado de dois anos de estudo e dedicação, em formato da dissertação de Mestrado em Educação que discorre sobre o processo de formação continuada oportunizado pela rede municipal de educação de Londrina aos seus professores, na área de Educação Especial, e espero que essa pesquisa possa contribuir para o trilhar da inclusão em nossas escolas.

Por fim, trago uma canção da banda Cidade Negra que me acalenta com as lembranças da infância e, ao mesmo tempo, inquieta com o que ainda há de vir, assim como a reflexão de que nem sempre a solução é encontrada, mas espero contribuir com sua busca pelo caminho, mesmo que ele seja sinuoso. Deixo então vocês com a leitura deste texto escrito com conhecimento e envolto em sentimento.

“Você não sabe o quanto eu caminhei,
Pra chegar até aqui,
Percorri milhas e milhas antes de dormir,
Eu nem cochilei,
Os mais belos montes escalei,
Nas noites escuras de frio chorei.
A vida ensina e o tempo traz o tom,
Pra nascer uma canção,
Com a fé no dia a dia encontro a solução,
Encontro a solução”.
(A estrada, Cidade Negra)

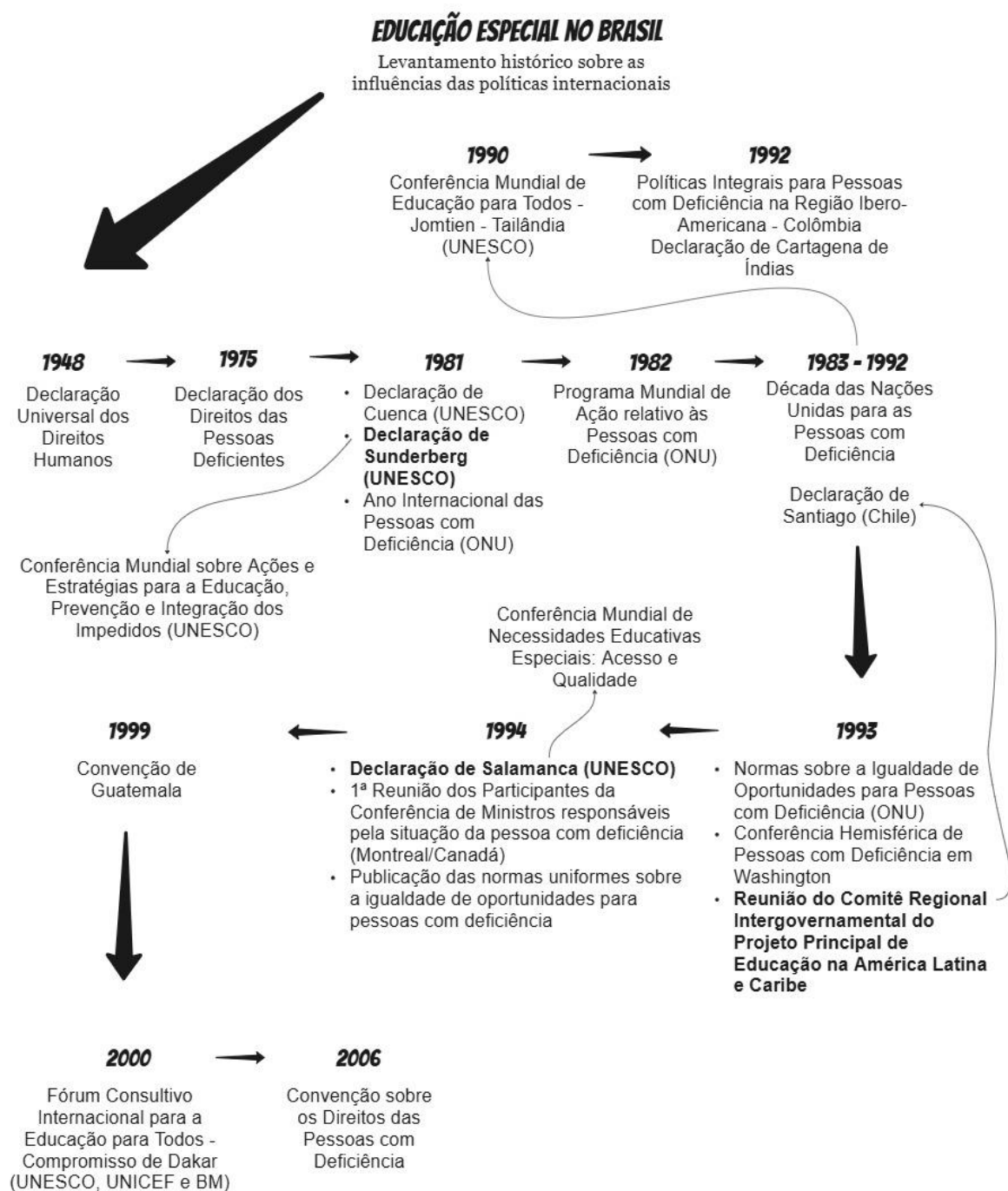
1 INTRODUÇÃO

Antes da reflexão referente aos distintos momentos históricos e políticos que orientaram a Educação Especial no Brasil, assim como as discussões relacionadas ao silenciamento e/ou a invisibilidade social destinado às pessoas com deficiência por décadas, elucida-se que no decorrer deste texto não são utilizadas siglas ao se referir às pessoas¹. Siglas são comumente utilizadas para se referir a localidades, setores administrativos, documentos públicos, ou seja, aquilo que não é vivo, não é humano, dessa forma, sua utilização para identificação das pessoas não é considerada apropriada para as discussões propostas nesta pesquisa, considerando que a sua redução a uma sigla pode ser uma forma de objetificá-las e rotulá-las, expressando a ideia de pouca representatividade e silenciamento impostos a elas, por séculos, na sociedade.

Quando analisada a Educação Especial no Brasil, as discussões acerca de uma perspectiva inclusiva têm se intensificado na sociedade atual, levando a necessidade de reflexão referente às transformações decorrentes desde seu início até os caminhos que ainda necessitam ser percorridos em prol da inclusão. Cabe destacar que, o cenário internacional e suas políticas específicas para a área de Educação Especial, interferiu e ainda interfere na organização brasileira no que se refere às ações políticas e pedagógicas aqui desenvolvidas e o trilhar até as práticas inclusivas. Barbosa, Fialho e Machado (2018), discorrem sobre os aspectos históricos, políticos e ideológicos da constituição da Educação Inclusiva no cenário internacional, conforme exposto na figura 1.

¹ Com exceção às citações diretas de obras/autores e/ou trechos das transcrições das entrevistas realizadas com as participantes.

Figura 1 – Políticas internacionais na área de Educação Especial no período de 1948-2006



Org.: Alves, 2026.

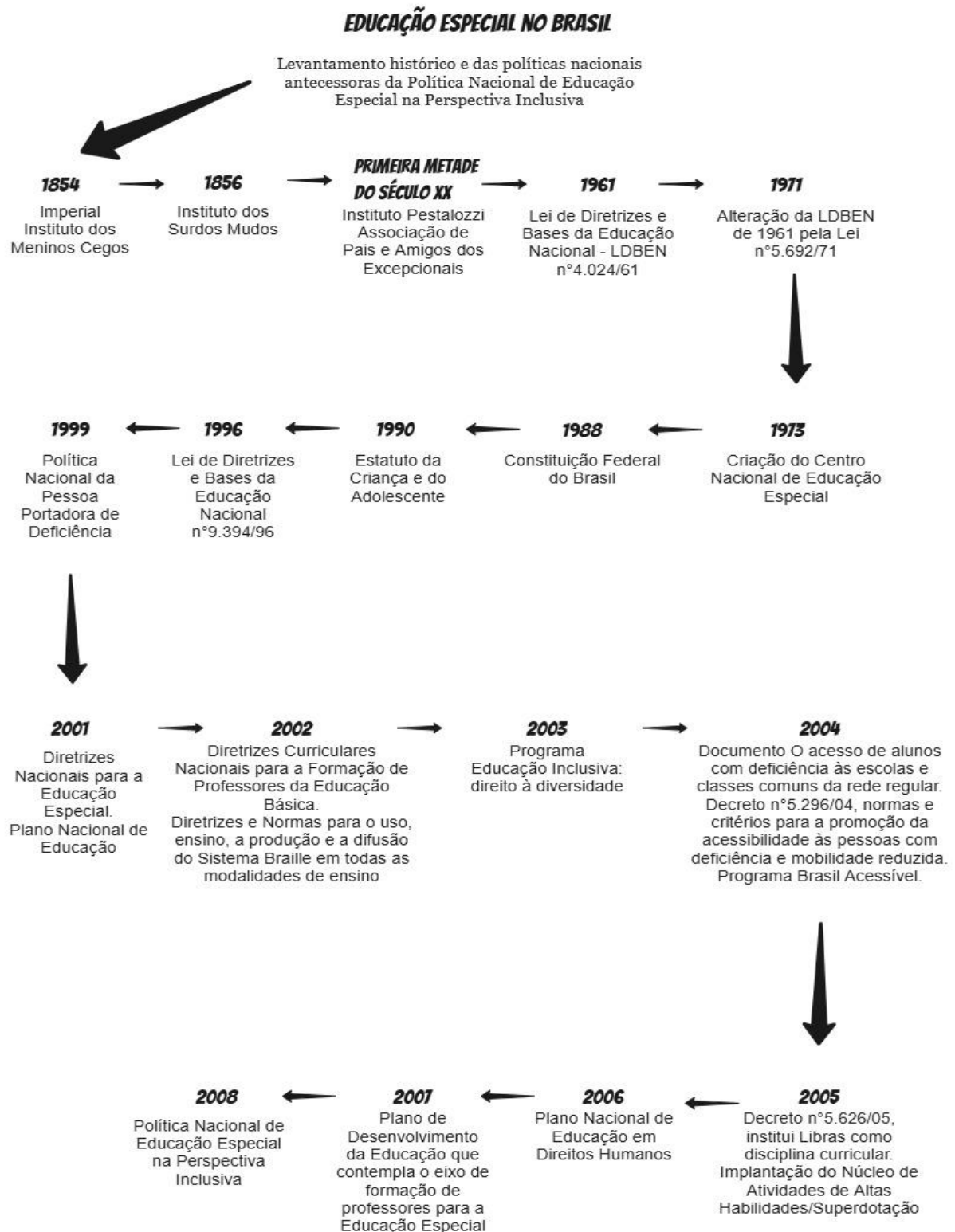
Segundo os autores supracitados, o percurso que culmina nas considerações mundiais em prol da inclusão, analisada em seu contexto amplo de diversidades humanas, perpassa por inúmeras discussões internacionais estruturadas por órgãos como a Organização das Nações Unidas – ONU, assim como de sua

agência especializada, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO (Barbosa, Fialho e Machado, 2018).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a criação da Organização das Nações Unidas, com intuito de evitar que situações semelhantes se repetissem, garantindo a liberdade e dignidade humana em resposta às atrocidades cometidas na guerra, foi elaborada em 1948 a Declaração dos Direitos Humanos em prol de um padrão universal de respeito a todos, não permitindo ações isoladas de países que desrespeitem tais direitos. Este e os demais documentos organizados por órgãos como a Organização das Nações Unidas – ONU e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, foram cruciais nas discussões que vieram a superar a visão patológica da deficiência e as discussões em prol da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino e em toda a sociedade (Barbosa, Fialho e Machado, 2018).

No Brasil, a Educação Especial sofreu transformações influenciadas por cada momento político e econômico internacional, tal como os vivenciados no país, assim como todo o processo de organização do sistema educacional brasileiro. Esse percurso histórico e político é descrito na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), conforme exposto na figura 2.

Figura 2 – Políticas brasileiras na área de Educação Especial no período de 1854-2008



A lógica capitalista interferiu nas políticas públicas brasileiras e no processo educativo inclusivo, uma vez que, inicialmente o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial foi marcado pela assistência em instituições especializadas, excluindo-os do sistema de ensino regular e voltando sua formação para a capacitação/funcionalidade para a sociedade (Michels, 2017).

A Educação Especial no Brasil se inicia ainda no período imperial com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, posteriormente intitulado Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1856, posteriormente intitulado Instituto Nacional da Educação dos Surdos. Ainda na primeira metade do século XX, são fundados o Instituto Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Tais instituições tinham como característica a prestação de atendimentos clínico-terapêuticos, marcados pela utilização de testes psicométricos, com o objetivo de definir as práticas escolares para os estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2008). Durante este período os atendimentos se organizavam de forma substitutiva ao ensino regular e, apenas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (Brasil, 1961), a legislação prevê que o atendimento passasse a ocorrer preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, porém tal atendimento não se efetivou dessa forma devido a sua não organização, reforçando o encaminhamento para as classes e escolas especiais (Brasil, 2008).

Em 1973, o então Ministério da Educação e Cultura cria o Centro Nacional de Educação Especial, que passa a ser o responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, porém as ações continuam caracterizadas como isoladas e assistencialistas (Brasil, 2008). Com a Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Educação passa a ser direito de todos e, o Estado e a família passam a ter obrigações legais para assegurá-la, fato esse que repercute nas ações voltadas ao acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial à educação, porém ainda sem apresentar avanços quanto à inclusão no sistema regular de ensino.

A partir da década de 1990, o Brasil passa a sofrer influência de acordos internacionais que interferiram diretamente na formulação das políticas públicas relacionadas à Educação Especial, sendo a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990) e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994),

exemplos desse fato. Após sua publicação e, considerando seus apontamentos, documentos relacionados ao campo educacional e especificamente a Educação Especial são elaborados e publicados, impactando diretamente no sistema de ensino brasileiro e na sua organização curricular, possibilitando avanços quanto à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular; a reformulação dos currículos de licenciatura, abrangendo conteúdos relacionados às especificidades desses estudantes; e a discussão sobre a formação dos professores, porém com foco no atendimento educacional especializado (Brasil, 1994; Brasil, 1996; Brasil, 2002; Brasil, 2008; Brasil, 2009; Brasil, 2011).

As transformações ocorridas no processo histórico da Educação Especial partem de um modelo biologicista e médico-centrado, passando pelo modelo psicopedagógico e chegando às políticas voltadas à inclusão. Assim, a formação dos professores para atuação na Educação Especial também passou por transformações influenciadas pelo modelo vigente em cada período. Inicialmente tal formação estava atrelada ao curso de Pedagogia, organizado por áreas relacionadas às características biológicas e/ou psicológicas com enfoque na deficiência e não na ação pedagógica. Seguidamente, ocorreu a criação do curso de licenciatura em Educação Especial, porém o currículo continuou norteado pelo modelo médico-centrado e/ou psicopedagógico e o estudo sobre o fazer pedagógico foi postergado (Michels, 2017).

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o cenário educacional quanto à Educação Especial passa por transformações e a formação dos professores passa a ser presente nessas discussões, acarretando mudanças nesse processo (Brasil, 1996). Em 2002, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº1/2002), as instituições de ensino superior passaram a contemplar em seus currículos dos cursos de licenciatura a formação voltada aos conhecimentos sobre as especificidades pedagógicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 2002).

Em meio às transformações e novas políticas concebidas nos anos seguintes, o então professor da Educação Especial passou a ser denominado de professor de atendimento educacional especializado, atuando em salas de recursos multifuncionais, e se tornando referência quanto à Educação Especial nas escolas

regulares. A formação desses professores então se desvincula do curso de Pedagogia e passa a ser atrelada a licenciatura em Educação Especial (Brasil, 2008).

Já com o Decreto nº 7.611/2011, a formação do professor de atendimento educacional especializado passa a ter foco na formação continuada (Brasil, 2011), que posteriormente veio a se caracterizar fortemente na formação no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, com enfoque na modalidade à distância. Quanto ao currículo vinculado a essas formações, esse também passou por transformações, partindo do modelo médico-centrado ou psicopedagógico para o currículo com enfoque nas ações pedagógicas, porém tais mudanças permaneceram atreladas aos objetivos e características da instituição de ensino superior que o oferta (Michels, 2017).

Quanto à formação dos professores na área de Educação Especial, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) estabelece em sua Meta 4, estratégias de formação continuada, porém dentre as duas estratégias sobre o tema, uma delas, a estratégia 4.3², apresenta foco apenas na formação continuada dos professores que atuam no atendimento educacional especializado e a outra, estratégia 4.18³, prevê parceria com outras instituições para ampliar a formação continuada sem esclarecer seu foco.

Embora as políticas públicas, no que diz respeito à formação de professores na área de Educação Especial tenham sido reformuladas, as ações foram direcionadas para o atendimento educacional especializado e atreladas aos professores atuantes em salas de recurso. Contudo, a importância dos conhecimentos proporcionados por essas ações para a formação teórica e política, assim como para a atuação dos professores da sala de aula regular, com foco no desenvolvimento humano e na aprendizagem dos estudantes, a partir da perspectiva da educação inclusiva, necessita ser mais bem considerada.

Acreditando que a Educação Especial na perspectiva inclusiva trata-

² 4.3. implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Brasil, 2014, p.55).

³ 4.18. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2014, p.58).

se de um campo de estudo e discussão constante e com o intuito de que a mesma se efetive na escola, superando um sistema de ensino historicamente classificatório e excludente, e para que seja garantido ao estudante público-alvo da Educação Especial, para além do direito de frequentar o ensino regular e ter acesso aos conteúdos destinados a cada ano escolar, ações pedagógicas voltadas para o seu desenvolvimento humano e a sua aprendizagem, é necessário que todos os professores compreendam tal aspecto, assim como apresentem atitude positiva frente à inclusão e possuam formação necessária para se posicionar politicamente e subsidiar suas práticas.

Cabe destacar que, ainda que ao professor de turma regular tenha ocorrido a oferta de formação inicial na área de Educação Especial durante a sua graduação, tal processo necessita ser contínuo, contribuindo para a análise do contexto educacional na perspectiva inclusiva e para a tomada de decisões pedagógicas assertivas no cotidiano da sala de aula. Portanto, acreditando que a formação inicial e continuada na área de Educação Especial contribui para a atuação política e pedagógica do professor da sala de aula regular na perspectiva da educação inclusiva e conseqüentemente para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, surgiu a seguinte indagação: Quais as características da formação continuada na área de Educação Especial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores da rede municipal de ensino?

A partir das ações previstas pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que prevê a formação continuada na área de Educação Especial com foco nos professores que atuam no atendimento educacional especializado e a pesquisa realizada por Rigo e Oliveira (2021), em 25 municípios do Rio Grande do Sul, em que prevaleceu a tendência de dicotomia entre Educação Especial e ensino regular quanto ao processo formativo, surge como hipótese que o processo formativo, na área de Educação Especial, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina, aos professores da rede municipal de ensino, mantenha como característica o foco nos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado em prol de ações voltadas aos professores de sala de aula regular.

Em vista disso, com intuito de contribuir para a reflexão da importância da formação continuada na área de Educação Especial, este estudo foi conduzido

com o objetivo de investigar as características da formação continuada na área de Educação Especial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores da rede municipal de ensino. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Realizar o levantamento da oferta de cursos de formação continuada na área de Educação Especial organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina destinada aos professores da sala de aula regular da rede municipal de ensino;
- b) Examinar o formato dos cursos de formação continuada ofertados na área de Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores de sala de aula regular da rede municipal de ensino;
- c) Averiguar o quantitativo de professores da rede municipal de ensino de Londrina que possuem pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial;
- d) Refletir acerca da importância do planejamento e realização de ações que oportunizem a formação continuada e em serviço na área de Educação Especial para os professores da rede municipal de ensino de Londrina.

Considerando que o conhecimento dessas características é importante para a compreensão das particularidades que permeiam a efetivação da educação inclusiva, possibilitada aos estudantes público-alvo da Educação Especial, na rede municipal de ensino de Londrina, essa pesquisa buscou contribuir para a análise desse processo formativo, assim como para a articulação de ações colaborativas que possibilitem alinhar a Teoria Histórico-cultural, perspectiva teórica da rede municipal de ensino de Londrina, a partir das contribuições de Vigotski (2018; 2021) de que o meio influencia o desenvolvimento da criança por apresentar a forma final de um comportamento ao qual ela deverá desenvolver, as práticas inclusivas da rede municipal. O teórico evidencia que a escola deve possibilitar à criança com deficiência vivenciar o resultado final que se espera de um comportamento e que a escola especial ou classes especiais, segregadas, falham ao criar um meio isolado em que tudo é centrado na deficiência e não na perspectiva e na forma final esperada (Vigotski, 2018; Vigotski, 2021).

À vista disso, a estrutura deste trabalho está organizada em três seções. Na primeira seção, intitulada “**Concepções teóricas**”, é apresentada a revisão sistemática de literatura sobre as ações municipais de formação continuada, na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, direcionada aos professores de sala de aula regular de municípios brasileiros. Assim como, discute-se a Educação Especial em Londrina, considerando aspectos relacionados ao surgimento da cidade, sua organização e expansão geográfica e populacional, perpassando pela característica inicial de concentração da população na área rural e o êxodo em meados da década de 1970, culminando nas características atuais do município no que se refere à educação. Para tanto, buscou-se contribuições nos estudos de Benatti (1996), Capelo (2001), Candoti (2019), Yamashita (2019) e em publicações oficiais do município.

No que se refere especificamente ao contexto organizacional da Educação Especial no município estudado, fez-se necessário a compreensão da estruturação de organizações filantrópicas e entidades de organização civil, como o Instituto Londrinense de Educação de Surdos, o Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, o Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos, posteriormente intitulado de Instituto Roberto Miranda, a Associação de Pais e Amigos de Portadores de Síndrome de Down, o Centro Ocupacional de Londrina e a Associação Flávia Cristina; assim, como a organização da Secretaria Municipal de Educação de Londrina quanto à Educação Especial em suas escolas.

A partir disso, procurou-se articular o estudo da perspectiva teórica da rede municipal de educação de Londrina, a Teoria Histórico-Cultural, por meio da análise das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina (Londrina, 2016b), à Educação Especial em sua perspectiva inclusiva e a formação continuada de professores.

Na segunda seção, “**Descrição da pesquisa**”, enfatiza-se as características da pesquisa quanto a sua natureza, objetivo e procedimentos metodológicos, a partir das contribuições de Triviños (1987), Creswell (2007) e Minayo (2002). Há, ainda, a apresentação da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, com base nas considerações de Triviños (1987), a descrição dos procedimentos de pesquisa, conforme regulamentado pelo Comitê de Ética em

Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina e, a técnica de Análise de Conteúdos, proposta por Bardin (2016), utilizada para análise de dados.

Na terceira seção, **“Interpretação e análise dos resultados”**, apresenta-se a discussão dos dados obtidos por meio das entrevistas, análise dos documentos norteadores da formação continuada e informações relativas ao quantitativo de professores da rede municipal de educação de Londrina com pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial. Assim, após a exploração dos materiais obtidos por meio da técnica de Análise de Conteúdos (Bardin, 2016), emergiram 14 unidades de registro que foram agrupadas por assunto, originando cinco categorias de análise. No decorrer da seção, a pesquisadora apresenta a análise dos dados encontrados.

Ademais, a pesquisa quanto à formação continuada de professores, na área de Educação Especial, se faz necessária quando se almeja a concretização de uma educação inclusiva, garantindo equidade nas condições de acesso e permanência na rede regular de ensino, com qualidade nas ações educacionais que envolvem metodologias adequadas e posturas éticas.

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS

No decorrer desta seção é apresentada a revisão sistemática de literatura sobre ações municipais brasileiras de formação continuada, na área de Educação Especial em sua perspectiva inclusiva, direcionada aos professores de sala de aula regular. Assim como, são discutidos temas referentes à Educação Especial em Londrina, considerando as influências relacionadas às peculiaridades do surgimento e desenvolvimento do município, bem como a perspectiva teórica adotada pela rede municipal de ensino, expressa por meio das Diretrizes Municipais de Educação de Londrina.

Isso posto, discute-se ainda as questões referentes à formação de professores na área de Educação Especial, assim como as aproximações entre a Teoria Histórico-cultural e a educação inclusiva.

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA SOBRE AS AÇÕES MUNICIPAIS BRASILEIRAS

Com intuito de compreender o processo de formação continuada na área de Educação Especial, ofertado aos professores de sala de aula regular, por meio de iniciativas próprias dos municípios brasileiros, realizou-se a busca na literatura científica nacional, por meio das produções acadêmicas de teses, dissertações e artigos, no período de 2010 a 2024 sobre o tema. Tal período foi selecionado com intuito de buscar por estudos sobre o tema após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no ano de 2008 (Brasil, 2008), considerando o tempo mínimo de dois anos para conclusão dos programas de mestrado.

A busca por estudos ocorreu no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>), em quatro periódicos brasileiros, com foco em publicações específicas da área de Educação Especial, disponíveis no acervo da lista de periódicos do Portal Capes, sendo eles: Revista Brasileira de Educação Especial (<https://www.scielo.br/j/rbee/>), Revista Educação Especial (<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>), Revista Diálogos e

Perspectivas em Educação Especial
(<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas>) e Revista Educação Especial em Debate (<https://periodicos.ufes.br/reed>), buscando mapear como esse processo formativo tem sido acompanhado nos meios acadêmicos, por meio de pesquisas. Para tanto, a busca pelos estudos utilizou descritores em português e os operadores booleanos “AND” e “OR”, além da delimitação do período.

Considerando que a Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial foi lançada em 2014, o período delimitado compreendeu seu ano de lançamento (2014) até 2024. Para a Revista Educação Especial e Debate, o período delimitado compreendeu o ano de seu lançamento, em 2016 a 2024. Assim, respeitando o período delimitado para o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e cada periódico pesquisado, foi empregada a seguinte busca (“Educação Especial” OR “Educação Inclusiva”) AND “Formação de professores” AND “Formação continuada”.

Foram estabelecidos como critérios para a inclusão dos estudos na pesquisa: 1 – Teses, dissertações ou artigos que se relacionavam a formação continuada de professores na área de Educação Especial; 2 – Estudos que possibilitassem a análise das ações municipais para a formação continuada dos professores da sala de aula regular; 3 – Estudos disponibilizados na íntegra em plataformas digitais. Como critérios de exclusão, foi estabelecido que os estudos que não fornecessem informações sobre iniciativas próprias dos municípios quanto a formação continuada na área estudada não seriam incluídos no estudo, assim como estudos em que o foco fosse apenas um dos componentes curriculares.

Por meio da estratégia de busca, foram localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes 121 estudos e após a leitura criteriosa de seus títulos e resumos, destes, quatro estudos foram selecionados. No periódico Revista Brasileira de Educação Especial, foram localizados seis artigos e um foi selecionado. Na Revista Educação Especial, foram localizados 21 artigos e nenhum foi selecionado, assim como na Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, em que foram localizados 21 artigos, porém, nenhum foi selecionado. Quanto ao periódico Revista Educação Especial em Debate, foi localizado apenas um artigo, porém este não foi selecionado.

Dessa forma, foram selecionados um total de cinco estudos, sendo uma tese de doutorado, três dissertações de mestrado e um artigo. A tabela 1 apresenta a base de dados utilizada, os descritores, a quantidade de estudos localizados e a quantidade de estudos selecionados.

Tabela 1 – Dados da busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e periódicos do Portal Capes

Base de dados	Descritores	Estudos localizados	Estudos selecionados
Catálogo de teses e dissertações Capes	("Educação Especial" OR "Educação Inclusiva") AND "Formação de professores" AND "Formação continuada"	121 ⁴	04
Revista Brasileira de Educação Especial	("Educação Especial" OR "Educação Inclusiva") AND "Formação de professores" AND "Formação continuada"	06	01
Revista Educação Especial	("Educação Especial" OR "Educação Inclusiva") AND "Formação de professores" AND "Formação continuada"	21	00
Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial	("Educação Especial" OR "Educação Inclusiva") AND "Formação de professores" AND "Formação continuada"	21	00
Revista Educação Especial em Debate	("Educação Especial" OR "Educação Inclusiva") AND "Formação de professores" AND "Formação continuada"	01 ⁵	00
Total			05

Org.: Alves, 2026.

O quadro a seguir (Quadro 1), descreve o detalhamento dos estudos selecionados fornecendo informações como título, a sigla que servirá como sua identificação para o quadro síntese, a autoria, o ano de publicação, a instituição de realização e o link de acesso ao estudo em sua íntegra.

⁴ Busca realizada em 12 de setembro de 2024.

⁵ Busca realizada em 09 de novembro de 2024.

Quadro 1 – Informações gerais dos estudos selecionados

Tipo	Título	Sigla	Autor	Ano	Instituição	Link
Tese	Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil	T1	Sandra Salete de Camargo Silva	2011	UEM ⁶	http://old.ppe.uem.br/teses/2011/2011%20Sandra%20Salete%20de%20Camargo%20Silva.pdf
Dissertações	A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió	D1	Jaqueline Leite Vaz de Barros	2010	UFAL ⁷	https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/358/1/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20professores%20na%20perspectiva%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20no%20munic%C3%ADpio%20de%20Macei%C3%B3.pdf
	Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil	D2	Gilvana Nascimento Rodrigues	2013	UFMA ⁸	https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/254/1/Dissertacao%20Gilvana.pdf
	Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva: um estudo na rede municipal de Salvador	D3	Regiane Gomes Pamponet de Oliveira Campos	2020	UFBA ⁹	https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32733/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20Regiane%20Gomes%20Pamponet%20de%20O.%20Campos.pdf
Artigo	Política Educacional e	A1	Julia Graziela	2019	UFSM ¹⁰ ;	https://www.scielo.br/j/rbee/a/

⁶ Universidade Estadual de Maringá

⁷ Universidade Federal de Alagoas

⁸ Universidade Federal do Maranhão

⁹ Universidade Federal da Bahia

¹⁰ Universidade Federal de Santa Maria

	Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus		Bernardino de Araújo Queiroz; Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro		IFAM ¹¹	WPCq9MJGxq6zytWmH4Vgrvj/?format=pdf&lang=pt
--	--	--	---	--	--------------------	---

Org.: Alves, 2026.

Dentre os estudos selecionados, um se trata de uma tese de doutorado e foi identificado com a letra “T” seguida do número 1; três correspondem a dissertações de mestrado e foram identificadas pela letra “D” seguida da numeração em ordem cronológica de conclusão, resultando nas siglas D1, D2 e D3; e um artigo identificado pela letra “A” seguida do número 1. Após, os estudos foram analisados em sua íntegra e sua descrição será apresentada no quadro 2, utilizando as siglas previamente estabelecidas para sua identificação, evidenciando seu objetivo geral, metodologia, síntese dos resultados e conclusão/considerações finais.

Quadro 2 – Síntese estudos selecionados (Objetivo, metodologia, resultados e conclusão/considerações finais)

Sigla/ Autores	Objetivo	Metodologia	Resultados	Conclusão/Considerações finais
T1 Silva (2011)	Analisar nos documentos qual o referencial teórico que orienta as políticas de formação em serviço dos profissionais da educação infantil no atendimento de crianças com necessidades educacionais especiais no período de 2003 a 2006, em dois municípios do	Quali-quantitativo. Questionário: 63 participantes (37 de Maringá e 26 de Pitanga). Consulta aos documentos oficiais municipais.	Localidade: Maringá (A) e Pitanga (B), no estado do Paraná. Organização: formação presencial ministrada por profissionais especialistas da área. Metodologia: conferências. Carga horária: 20 horas. Período: Durante o ano letivo. Público-alvo: diretores, supervisores e	A ausência de formação específica para profissionais da educação infantil. Carência de práticas pedagógicas sobre formas e saberes para o atendimento às necessidades educacionais especiais.

¹¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas

	Paraná.		professores do Ensino Fundamental com participação eventual de profissionais da Educação Infantil. Obs. A formação ocorreu dentro da jornada de trabalho. Formações alteradas por projetos da gestão política e administrativa.	
D1 Barros (2010)	Analisar o ponto de vista dos professores a respeito da formação continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecida pela Secretaria de Educação do município de Maceió.	Qualitativo. Estudo de caso com 31 participantes sendo que destes 28 concluíram a pesquisa.	Localidade: Maceió, no estado de Alagoas. Organização: Especialistas e profissionais da área. Metodologia: Discussões acerca das práticas pedagógicas inclusivas. Carga horária: 40 horas. Período: De maio a dezembro. Público-alvo: Professores da Educação Infantil ou Ensino Fundamental que atuam nas salas regulares. Quantidade de vagas: 40 para cada etapa de ensino. Avaliação: Contínua e diversificada.	Urgência em disponibilizar formação continuada para todos os professores. Constatou-se que o espaço de formação continuada possibilitou novos conhecimentos que acabam modificando, influenciando e aperfeiçoando concepções prévias do professor.
D2 Rodrigues (2013)	Analisar as contribuições da formação continuada para a inclusão de crianças de 4	Qualitativa. Entrevista semiestruturada com 21 participantes	Localidade: São Luís no estado do Maranhão. Público-alvo: equipe técnica do setor de	Professores entrevistados não se mostram contrários à educação inclusiva e sugerem que o tema seja abordado com maior frequência na formação continuada.

	a 5 anos com deficiência em escolas públicas municipais da cidade de São Luís/Maranhão	(professoras).	<p>atendimento educacional especializado na Secretaria de educação; professores itinerantes de sala de recursos e classes especiais.</p> <p>Relato dos participantes: 12 professoras relataram que as formações contribuem para o processo de inclusão; duas professoras apontaram poucas contribuições; quatro afirmaram que não traz contribuição e três disseram desconhecer os resultados.</p>	<p>Formação continuada resumida a treinamentos em que a figura do coordenador é central e deixa lacunas.</p> <p>Não há uma política pública municipal voltada à formação continuada de professores na área.</p> <p>Necessidade de considerar as experiências e dar oportunidade de fala aos professores durante as formações.</p>
D3 Campos (2020)	Compreender de que maneira a formação continuada de professores e gestores da Rede Municipal de Ensino de Salvador vem acontecendo para o favorecimento do processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial.	<p>Qualitativa.</p> <p>Entrevista semiestruturada oito participantes, sendo três coordenadores pedagógicos, quatro professores e a gestora da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade</p>	<p>Localidade: Salvador no estado da Bahia.</p> <p>Público-alvo: Professores e gestores.</p> <p>Ações de formação em cooperação com instituições especializadas e direcionadas às escolas que atendem estudantes vinculados às escolas.</p>	<p>Poucos momentos de formação na escola.</p> <p>Professores procuram por iniciativa própria por cursos fora de seu horário de trabalho.</p> <p>Cursos expositivos e teóricos.</p> <p>Restrição do número de vagas.</p>
A1 Queiroz e Guerreiro (2019)	Analisar a política educacional e pedagógica da Educação Especial na rede municipal de ensino público de Manaus, à luz	<p>Abordagem qualitativa.</p> <p>Análise documental e entrevista semiestruturada com 13 gestores.</p>	<p>Localidade: Manaus (Zona Oeste), Amazonas.</p> <p>Organização: Profissionais com formação acadêmica strictu sensu integrantes da Gerência de</p>	<p>Apesar da política educacional e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Manaus ser pautada pela perspectiva da educação inclusiva, há matrículas de alunos em classes especiais e escola especial.</p>

	da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.		<p>Educação Especial municipal.</p> <p>Público-alvo: professores e gestores.</p> <p>Carga horária: Formação continuada faz parte do programa municipal “Sensibilizar para Incluir”, sendo ofertada em três dias durante o ano letivo.</p> <p>Resolução nº038/2015 e Resolução nº011/2016: asseguram a formação continuada na área de Educação Especial para professores e gestores.</p>	<p>Acontece o descompasso entre o estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a realidade local, porém o processo de educação inclusiva se encontra em andamento.</p>
--	---	--	---	---

Org.: Alves, 2026.

Considerando as contribuições dos estudos selecionados, os próximos tópicos discorrerem acerca da sua análise e discussão.

2.1.1 Análise dos Estudos Selecionados

A apreciação dos estudos foi realizada por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), que se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A autora supracitada, define que as fases da análise de conteúdos se organizam em torno de três polos cronológicos, sendo eles a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a inferência e interpretação (Bardin, 2016). Para esta fase da pesquisa, a pré-análise ocorreu durante a leitura dos títulos e resumos dos estudos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e nos periódicos anteriormente citados, com base nos descritores selecionados e

período. Na fase de exploração do material ocorreu a leitura dos cinco estudos selecionados em que emergiram dez unidades de registro. Durante o tratamento dos resultados, as unidades de registro foram agrupadas por assunto, originando três categorias de análise, sendo elas: “Apresentação dos estudos”, “Caracterização da formação continuada” e “Contribuições e/ou lacunas do processo formativo”, conforme descrito no quadro 3.

Quadro 3 – Unidades de registro e categorias de análise

Unidades de registro	Categorias de análise
Localidade da realização dos estudos	Apresentação dos estudos
Objetivo dos estudos	
Procedimentos metodológicos dos estudos	
Formação em serviço	Caracterização da formação continuada
Carga horária de formação	
Formato dos cursos	
Duração dos cursos	
Público-alvo das formações	
Avaliação das ações de formação continuada	Contribuições e lacunas do processo formativo
Considerações sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na formação	
Número de vagas disponibilizadas	
Critérios de seleção do público-alvo das formações	

Org.: Alves, 2026.

Considerando as categorias de análise, a inferência e interpretação dos resultados encontrados é explorada a seguir.

2.1.2 Apresentação dos Estudos

Os estudos selecionados fornecem informações sobre cinco cidades pertencentes a estados brasileiros distintos. Três desses estudos correspondem a

dissertações de mestrado realizadas na região nordeste do Brasil, sendo elas a Universidade Federal de Alagoas, a Universidade Federal do Maranhão e a Universidade Federal da Bahia e, tendo como foco de análise municípios pertencentes à mesma região. Um dos estudos selecionados corresponde a uma tese de doutorado realizada na Universidade Estadual de Maringá, no estado do Paraná, região sul do país, e analisou dois municípios da mesma região. E, um estudo teve como foco de análise um município da região noroeste do país, porém, suas autoras pertencem a instituições de regiões distintas sendo, uma da Universidade Federal de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul e uma do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas.

Dentre os estudos selecionados, as pesquisas de Barros (2010), Rodrigues (2013), Campos (2020) e Queiroz e Guerreiro (2019) se caracterizam, quanto aos seus procedimentos metodológicos, como pesquisas qualitativas, enquanto a pesquisa realizada por Silva (2011) é descrita como quali-quantitativa.

O estudo de Silva (2011) trata-se de sua tese de doutorado realizada em dois municípios paranaenses, sendo eles Maringá e Pitanga, no estado do Paraná, próximos a localização da Instituição ao qual estava vinculada, a Universidade Estadual de Maringá, com objetivo de analisar nos documentos oficiais dos municípios qual o referencial teórico que orienta as políticas de formação em serviço dos profissionais da educação infantil no atendimento de crianças público-alvo da Educação Especial no período de 2003 a 2006. Para coleta de dados utilizou como instrumentos o questionário com 63 participantes, sendo 37 deles pertencentes ao município de Maringá e 26 pertencentes ao município de Pitanga; e a análise de documentos oficiais dos dois municípios com informações sobre a organização e funcionamento dos setores responsáveis pelo acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial na educação infantil. O estudo permitiu a análise das ações formativas realizadas na rede municipal de educação pautadas por contribuições teóricas do Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade, com foco na educação infantil.

O estudo realizado por Barros (2011) se trata de sua dissertação de mestrado e buscou analisar a formação continuada, ofertada aos professores da rede municipal de ensino, a partir da perspectiva da educação inclusiva disponibilizada pela

Secretaria de Educação do município de Maceió, no estado de Alagoas, por meio do relato dos professores cursistas. Para tanto, utilizou o estudo de caso realizado inicialmente com 31 participantes, porém no decorrer do estudo, o quantitativo de participantes que concluiu todas as suas fases foi de 28 professores.

Rodrigues (2013) realizou sua dissertação de mestrado com objetivo de analisar as contribuições da formação continuada para inclusão de crianças nas escolas municipais do município de São Luís, no Maranhão. A pesquisadora optou pela utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, realizada com 21 professores da rede pública municipal.

Campos (2020) em sua dissertação de mestrado teve como objetivo compreender como a formação continuada de professores e gestores municipais, na perspectiva inclusiva, têm ocorrido na rede municipal de ensino do município de Salvador, na Bahia. Assim, a pesquisadora utilizou para coleta de dados a entrevista semiestruturada com três coordenadores, quatro professores e a gestora da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade da Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

O estudo de Queiroz e Guerreiro (2019) trata-se de um artigo que analisou a política educacional e pedagógica de Educação Especial na rede municipal de ensino público de Manaus, no Amazonas, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. As autoras também buscaram conhecer o perfil dos gestores que atuavam no atendimento educacional especializado da zona oeste de Manaus, descrever a estrutura de funcionamento da rede de ensino para o atendimento dos estudantes público alvo da Educação Especial, bem como as ações da Gerência de Educação Especial para a formação continuada dos professores. Dessa forma, as pesquisadoras optaram pela realização de entrevista semiestruturada com 13 gestores de escolas municipais localizadas na zona oeste de Manaus que possuíam matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial e a análise documental do município buscando dados sobre o número de matrículas desses estudantes, quantidade de escolas responsáveis por esse atendimento, projeto político pedagógico dessas escolas, atuação do professor de atendimento educacional especializado, organização e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais e formação dos professores.

2.1.3 Caracterização da Formação Continuada

Quanto à caracterização da formação continuada, os estudos permitiram analisar como esse processo foi organizado em cada município de forma distinta. Em relação ao seu formato (*on-line* ou presencial), nos municípios estudados por Silva (2011), Barros (2010), Rodrigues (2013) e Campos (2020), estes foram realizados em sua totalidade no formato presencial. Já o estudo realizado por Queiroz e Guerreiro (2019) não fornece informações detalhadas quanto ao seu formato.

Os estudos de Silva (2011) e Barros (2010) fornecem informações minuciosas sobre o processo formativo. Segundo Silva (2011) as formações foram ofertadas presencialmente por especialistas da área que exploraram conteúdos específicos e a carga horária foi de 20 horas, distribuídas dentro do ano letivo. Já Barros (2010), detalhou que as formações também foram oportunizadas por especialistas da área e sua carga horária foi de 40 horas, distribuídas entre os meses de maio a dezembro.

O público alvo dos cursos difere entre os estudos selecionados. No estudo de Silva (2011), a formação continuada foi proporcionada aos diretores, supervisores e professores do Ensino Fundamental, com eventual participação dos profissionais da Educação Infantil desde que existissem vagas remanescentes. No estudo realizado por Barros (2010), os cursos de formação continuada foram ofertados aos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental que atuavam em salas regulares e que preferencialmente tivessem estudantes público-alvo da Educação Especial em sua turma, porém o número de vagas para os cursos foi restrito a 40 vagas para a Educação Infantil e 40 vagas para o Ensino Fundamental. Rodrigues (2013), observou que a formação continuada com a temática inclusão foi centrada para coordenadores e professores itinerantes de sala de recursos e classes especiais, com intuito de que estes se tornassem multiplicadores nas escolas. Campos (2020), encontrou dados de oferta de formação continuada, sobre a temática inclusão, direcionada a professores e gestores, porém em parceria com instituições especializadas e direcionadas às escolas que atendiam estudantes vinculados a essas instituições. Já no estudo realizado por Queiroz e Guerreiro (2019), a formação continuada foi direcionada aos professores da rede por meio do programa municipal

“Sensibilizar para Incluir”.

Em relação a formação em serviço, Silva (2011), Rodrigues (2013) e Campos (2020), destacam que os municípios analisados realizaram os cursos de formação continuada dentro da carga horária de trabalho dos cursistas. Barros (2010), destacou a fala de três participantes do estudo que relataram receber falta ao se ausentar da escola para a formação, uma vez que por determinação do município, deveriam realizá-la em turno contrário à sua jornada de trabalho e, caso fossem impossibilitados por outro vínculo empregatício ou indisponibilidade da temática do curso em horário oposto ao de trabalho, ficaria a cargo da gestão da escola o julgamento sobre a importância de sua participação em tal formação e a possibilidade de justificativa de sua ausência na instituição. Já o estudo realizado por Queiroz e Guerreiro (2019) não fornece informações que permitam identificar se a carga horária de formação aconteceu em serviço, citando apenas que ela ocorreu em três dias organizados durante o ano letivo.

Para além da análise que possibilitou as discussões acerca da caracterização da formação continuada nos municípios apreciados pelos estudos, foi possível emergir as contribuições e/ou lacunas desse processo que serão discutidas na sequência.

2.1.4 Contribuições e/ou Lacunas do Processo Formativo

No que se refere às contribuições do processo formativo, os cinco estudos analisados apontam que, apesar da iniciativa dos municípios em sua realização, alguns aspectos necessitam ser melhor explorados. Segundo Silva (2011), a formação ofertada aos professores constituiu-se como um importante apoio para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, porém a autora destaca que a proposta ainda é fragilizada pela ausência de formação específica aos profissionais que atendem crianças pequenas, assim como há carência de práticas pedagógicas sobre o tema em questão. Cabe destacar que a autora cita que as formações sofreram mudanças devido à projetos da gestão política e administrativa, uma vez que, não eram respaldadas por uma política pública municipal.

Para Barros (2010) o estudo possibilitou a constatação de que a

formação continuada disponibilizou novos conhecimentos que podem influenciar nas concepções dos professores sobre a inclusão, porém a autora destaca que existe urgência na disponibilização da formação para todos os professores, uma vez que foi estabelecido número restrito de vagas, assim como a importância da identificação do conhecimento prévio dos professores sobre o tema, a diversificação da metodologia expositiva do curso com abertura para as contribuições dos professores por meio da troca de experiências e conhecimentos.

Rodrigues (2013) relata que os participantes apontaram problemas estruturais, pedagógicos e políticos quanto à inclusão, porém não se mostraram contrários à mesma, sugerindo que o tema seja abordado com maior frequência e não resumido a treinamentos destinados a um público específico. A autora destaca que a formação continuada analisada é caracterizada por sua fragilidade e lacunas, necessitando de modificações em seu formato para que possibilite a participação ativa de todos dos professores. Assim como no estudo de Silva (2011), a autora destaca a não existência de política pública municipal destinada à formação continuada de professores na área de Educação Especial na perspectiva inclusiva (Rodrigues, 2013).

Campos (2020) evidenciou que o processo de formação continuada estudado foi caracterizado por limitada oferta de momentos formativos e que estes não são destinados a todos os professores, devido à restrição do número de vagas, outro fator destacado é a procura espontânea dos professores por cursos fora do horário de trabalho. A autora também relatou a centralidade das formações em metodologia expositiva e teórica.

Queiroz e Guerreiro (2019), destacam que apesar da Secretaria Municipal de Educação de Manaus direcionar a política municipal de formação continuada, existem no município práticas que diferem da proposta, caracterizadas pela matrícula de estudantes em classes especiais e escola especial, segregadas do ensino regular. Porém, as autoras evidenciam que apesar do descompasso entre a política municipal e a prática inclusiva, o processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se encontra em andamento.

Considerando os estudos analisados, as práticas formativas ainda se

constituem como um processo importante quando se trata da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e, cabe destacar que apesar dos percalços das formações analisadas, que perpassam por dificuldades estruturais, financeiras, políticas e pedagógicas, elas continuam se afirmando como um momento de reflexão, de busca e de formação humana relacionada ao tema.

2.1.5 Considerações Sobre os Estudos

Analisando o levantamento bibliográfico realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, na Revista Brasileira de Educação Especial, na Revista Educação Especial, na Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial e na Revista Educação Especial em Debate, sobre a temática formação continuada na área de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, proporcionada por iniciativas próprias dos municípios aos professores da rede municipal de ensino, observou-se que existem poucos estudos sobre tal temática no campo dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e no acervo da lista de periódicos do Portal Capes. Para além do quantitativo de estudos, verificou-se que o processo formativo desenvolvido pelos municípios analisados, em sua maioria, se caracterizou pela indisponibilidade de alcance a totalidade de professores da sala de aula regular da rede pública de ensino, seja pela limitação no número de vagas ou por metodologias expositivas que inviabilizam a discussão e contribuição por parte dos participantes. Cabe destacar que, dos cinco municípios analisados, quatro não apresentaram políticas públicas de formação continuada na área, fato que pode impossibilitar uma continuidade de ações pela instabilidade relacionada à mudança de cargos políticos.

Apesar de decorridos 16 anos desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), no momento de realização desta revisão sistemática de literatura, ações que viabilizem sua efetivação devem ser constantes, uma vez que, a prática de segregação de estudantes público-alvo da Educação Especial persiste em algumas localidades, como evidenciado no estudo de Queiroz e Guerreiro (2019).

No que se refere a formação continuada dos professores em uma perspectiva inclusiva, ainda que o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014),

recomende tais ações em sua Meta 4, o documento não especifica como tais formações devem ser destinadas a todos os professores. Dessa forma, a elaboração de políticas públicas pelos municípios, a fim de garantir e sistematizar as formações, surge com grande importância, uma vez que, como enfatizado por Nozi (2013), a formação continuada se constitui como um dos campos essenciais para a efetivação da educação inclusiva.

Considerando a relevância da formação continuada dos professores na busca pela efetivação de uma educação que possibilite a real inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial e as lacunas formativas evidenciadas por Silva (2011), Barros (2010), Rodrigues (2013), Campos (2020) e Queiroz e Guerreiro (2019), se afirma a importância de pesquisas que analisem esse processo, descrevendo suas potencialidades e fragilidades, com objetivo de reorganizar os sistemas educativos no sentido de construção de políticas públicas municipais que garantam e sistematizem a formação continuada e reflexiva, na área de Educação Especial, para todos os professores, contribuindo assim para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

A partir da revisão de literatura sobre as ações municipais relacionadas à formação continuada de professores na área de Educação Especial e o objetivo deste estudo, o tópico a seguir busca a possibilidade de diálogo entre a teoria Histórico-Cultural que embasa a rede municipal de Educação de Londrina, a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores, com intuito de contribuir para a reflexão sobre o processo de formação continuada oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores da sala de aula regular da rede municipal de ensino.

2.2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL, A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No intuito de explorar a possibilidade de articulação de ideias entre a teoria Histórico-Cultural, a Educação Especial na perspectiva Inclusiva e a formação de professores, este tópico inicia abordando os conceitos elaborados pelo teórico Lev Semionovitch Vigotski que embasam a teoria Histórico-Cultural.

Em seus estudos, Vigotski buscou compreender o comportamento

humano e a aprendizagem com base no estudo da linguagem e na utilização de instrumentos e signos, assim como a relação entre o desenvolvimento humano e a interação social e cultural (Vigotski, 2007, 2018).

Vigotski (2007), estabelece também a utilização de signos no processo de desenvolvimento humano, sendo que, por meio deles, o ser humano elabora conexões da memória com a linguagem e, assim como acontece com os instrumentos, passam a utilizá-los para controlar o ambiente e seu comportamento, diferenciando-se assim dos animais.

Dessa forma, para Vigotski (2007), os instrumentos e os signos construídos culturalmente pelo ser humano possibilitam o seu desenvolvimento cognitivo, contudo cabe ressaltar que eles, instrumentos e signos embora sejam tratados como análogos quanto ao desenvolvimento humano, possuem conceitos distintos, porém com elos psicológicos.

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 o 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 (Vigotski, 2007, p. 55).

Quanto aos signos, Vigotski (2007), evidencia que, assim como acontece com a fala, primeiramente sua utilização surge nas relações interpessoais, para posteriormente ser interiorizada, despontando a relação intrapessoal, sendo que, tal interiorização é de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica) (Vigotski, 2007, p. 58).

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana (Vigotski, 2007, p. 58).

Para tanto, Vigotski (2007), propõe um método de estudo do desenvolvimento humano que se baseie na análise do seu processo, retornando a sua origem, procurando entender as ligações entre os estímulos externos e as respostas internas no desenvolvimento das formas superiores de comportamento.

Quanto às aplicações educacionais dessa teoria, Vigotski (2007), aponta que os problemas encontrados no ensino devem ser analisados a partir da relação entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança, uma vez que estes estão inter-relacionados desde o início da vida e, pontua que o aprendizado se inicia antes da criança frequentar a escola.

Porém, o teórico supracitado, elucida que o aprendizado pré-escolar se difere do escolar na medida em que, para além da diferença entre sua sistematização, o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança e, para explicar essa premissa desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento proximal, considerando que,

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Segundo Vigotski (2007), é por meio da zona de desenvolvimento proximal que o professor tem acesso ao que está em maturação quanto ao desenvolvimento da criança, podendo auxiliar na previsão do que acontecerá, desde que sejam mantidas as mesmas condições. Desse modo, o teórico supracitado defende que o conceito de zona de desenvolvimento proximal pode “aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais” (Vigotski, 2007, p.99).

A partir desse conceito, Vigotski (2007), aponta que, do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, o aprendizado direcionado para os níveis de desenvolvimento que já foram alcançados é ineficaz, uma vez que ele não leva a um novo nível de desenvolvimento, desse modo, a compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal possibilita propor que “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (Vigotski, 2007, p. 102).

Do mesmo modo, Vigotski (2018), ao discutir os fundamentos da

pedologia¹², esclarece que seu objeto de estudo é o desenvolvimento da criança e que este acontece em um ritmo que difere da contagem cronológica do tempo, sendo que a importância de cada mês depende do ciclo do desenvolvimento em que está incluído, devido “ao fato de que o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos de vida e de desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2018, p.19). Para o teórico supracitado, o desenvolvimento da criança depende tanto da hereditariedade quanto do meio, em uma relação conjunta e híbrida. Sendo a hereditariedade estudada na pedologia com foco em suas características híbridas e instáveis, que são alteradas durante o desenvolvimento da criança, relacionando-se de maneira divergente quanto aos grupos de funções, em que funções elementares se apresentam predominantemente como um produto do processo evolutivo do ser humano, relacionadas diretamente com as influências da hereditariedade, enquanto as funções superiores apresentam menor influência desta (Vigotski, 2018).

Já o meio, para Vigotski (2018), é estudado pela pedologia com base em “seu papel e o significado de sua participação e influência no desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2018, p.74). O papel do meio é diferente a cada degrau etário, e sobre isso Vigotski exemplifica considerando a apropriação da fala,

A fala das pessoas que estão ao redor da criança pode ser a mesma quando ela tem seis meses, um ano e seis meses ou três anos e seis meses. Ou seja, a quantidade de palavras que ela ouve e o caráter da fala, do vocabulário, da erudição, considerando o contexto cultural, podem permanecer os mesmos. Contudo, qualquer um entende que esse fator, que não mudou ao longo do desenvolvimento, tem um significado diferente quando a criança compreende a fala, quando não a compreende de forma alguma e quando se encontra entre essas duas fases, começando a compreendê-la (Vigotski, 2018, p.74).

Desse modo, o significado do meio se modifica para a criança a cada fase etária, possibilitando desenvolvimento psicológico e da personalidade consciente diverso às crianças que compartilham uma situação e meio idênticos, porém os vivenciam de maneira distinta devido a suas particularidades constitutivas, o nível de compreensão do fato e a diferença etária (Vigotski, 2018).

O teórico evidencia que o mesmo acontece com todas as outras coisas e, desse modo, o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento. Caso o meio não apresente a forma final/ideal, a forma correspondente não irá se desenvolver

¹² Ciência do desenvolvimento da criança (Vigotski, 2018, p.18).

por completo na criança (Vigotski, 2018).

Considerando a Educação Especial, Vigotski (2021), enfatiza que a escola especial falha ao criar um meio isolado e fechado em que tudo é centrado na deficiência, sem introduzir a criança na vida que ele considera autêntica, desenvolvendo nela “hábitos que a conduzem a um isolamento maior, acentuando sua separação” (Vigotski, 2021, p. 28). Para o teórico supracitado, não se pode afirmar que não existem conhecimentos específicos para as crianças com deficiência, mas que tais conhecimentos devem ser subordinados ao ensino regular, uma vez que “a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança” (Vigotski, 2021, p. 39).

Considerando as contribuições de Vigotski quanto à educação, à aprendizagem e em específico quanto à Educação Especial, ao se pensar sobre os conhecimentos necessários aos professores a respeito da inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, cabe refletir sobre a formação a eles direcionada.

As discussões brasileiras sobre a formação de professores na área de Educação Especial em muito antecedem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, publicada em 2008. Assim como, o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, que passou por momentos distintos influenciados pela concepção de deficiência presente em cada período, partindo do modelo médico-centrado, psicopedagógico, para o currículo com enfoque nas ações pedagógicas, a formação de professores na área, também percorreu momentos diferenciados, partindo pela inclusão da Educação Especial como habilitação nos cursos de Pedagogia, passando pela organização em cursos de graduação em Educação Especial, perpassando pela inclusão como disciplina obrigatória nas licenciaturas e, adquirindo posteriormente o caráter de cursos de pós-graduação e/ou formação continuada, com enfoque na modalidade à distância (Brasil, 1996; Brasil, 2002; Brasil, 2008; Brasil, 2011; Michels, 2017).

Michels (2017), apresenta a história da formação em Educação Especial no Brasil partindo da criação do primeiro curso de Pedagogia no país, em 1972. A autora supracitada descreve como a formação de professores sofreu influência do mercado de trabalho no período e foi organizada de forma fracionada, em habilitações, sendo a formação em Educação Especial, associada a ideia de

formação específica, com técnica, eficiência e produtividade, em suma, tecnicista.

Segundo Michels (2017), a formação em Educação Especial, nesse período¹³, teve foco nas “deficiências” dos estudantes e pouco preparava para a atuação como professor. De acordo com a autora sobredita, foi no decorrer da década de 1970 que se fortaleceram as discussões sobre a integração na Educação Especial, direcionando os estudantes com deficiência para o ensino regular, desde que suas condições pessoais permitissem. Nesse momento, a formação objetivou habilitar especialistas, e era marcada pelas características biológicas (médicas) e psicológicas (psicologia comportamental), por meio de quatro áreas específicas, a deficiência auditiva, a deficiência física, a deficiência mental e a deficiência visual (Michels, 2017).

Na década de 1980, outro curso superior passa a formar para a área, a licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Porém, nesse período caracterizado pela integração dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a formação de professores centrava-se nessa possibilidade, todavia com o seu insucesso, a culpa foi direcionada para o despreparo dos professores em receber estes estudantes (Michels, 2017).

No final na década de 1980, com a garantia de direito de todos à educação, promulgada pela Constituição Federativa do Brasil em 1988 (Brasil, 1988), ações de formação destinada aos professores passam a ser discutidas também em caráter inclusivo. Ainda durante a década de 1990 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96, que dedica um capítulo específico à Educação Especial e as discussões relacionadas à formação de professores na perspectiva inclusiva (Brasil, 1996). O documento supracitado, também, inclui a garantia de que o Poder Público seja responsável pela formação continuada dos professores, porém Garcia (2013), enfatiza que, as mudanças relacionadas às políticas de reforma do Estado da década de 1990, transferiram aos professores a responsabilidade pela sua própria profissionalização, mediante a busca individual por formação para o alcance de objetivos de políticas públicas educacionais, assim como a responsabilidade caso tais políticas não obtivessem o resultado esperado.

Michels (2017), evidenciou em seu estudo sobre a formação de professores de Educação Especial no Brasil que, duas tendências emergiram nessa

¹³ Foco no princípio da normalização, isto é, criar condições de vida nos padrões considerados normais.

área, uma na perspectiva propositiva, em que o incluir é o objetivo independente da aprendizagem e, outra na perspectiva analítica, em que a formação devia voltar-se para a aprendizagem. Em 2001, é publicada a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº2 e, segundo a autora supracitada, os professores passam a ser classificados entre “capacitados” e “especialistas”, sendo os primeiros aqueles que em algum momento de sua formação estudaram conteúdos relacionados a Educação Especial e estariam aptos para atuar nas salas de aula regular e, os segundos aqueles que receberam formação a nível de graduação ou pós-graduação na área de Educação Especial, e portanto estariam aptos a atuar como assessores especializados dos demais professores, ou seja, especialistas sobre o assunto (Michels, 2017).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação nº2/2001 (Brasil, 2001), também especificou que a formação dos professores na área de Educação Especial, passasse a acontecer como formação continuada para aqueles que já atuavam como professores por meio de sua formação inicial e, que acontecesse sob responsabilidade do Estado, intensificando a divisão do trabalho nas escolas e a dicotomia entre ensino regular e Educação Especial.

Nas décadas seguintes, outros documentos legais são publicados no sentido de organizar a oferta de formação continuada pelo poder público, direcionada aos professores, entre eles o Plano Nacional de Educação, publicado no ano de 2014, que em relação à formação continuada na área de Educação Especial, estabelece em sua Meta 4 as estratégias de formação na perspectiva inclusiva, porém apesar de prevista para todos os professores, o documento apresenta foco na formação direcionada aos professores do atendimento educacional especializado que atuam em salas de recursos multifuncionais, mantendo assim o modelo de dicotomia de conhecimento entre estes, os considerados professores especialistas na área de Educação Especial, e os professores de sala de aula regular (Brasil, 2014).

Apesar do documento supracitado mencionar, em sua estratégia 4.18 da Meta 4, o incentivo à ampliação da oferta de formação continuada a todos os professores, na área de Educação Especial, essa se caracteriza em promover parcerias do poder público com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, não assumindo a obrigatoriedade do setor público referente a sua disponibilização (Brasil, 2014).

4.18. promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2014, p.58).

Garcia (2013), em estudo que analisou a formação docente no âmbito das políticas públicas de Educação Especial, no período de 2001 a 2010, especificamente com, e após, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva publicada no ano de 2008, evidenciou que a Educação Especial passa a ser diretamente associada ao atendimento educacional especializado, que se torna o gestor de recursos técnicos para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial na escola, assumindo um perfil multifuncional e distanciado da formação teórica. A autora supracitada evidencia o fato de o trabalho realizado pelo professor de atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais, se manter como paralelo ao trabalho realizado em sala de aula regular pelo professor (Garcia, 2013).

Omote, em pesquisa realizada no ano de 2003, já apontava a segregação da formação dos professores da área de Educação Especial em relação a formação dos professores da sala de aula regular, apesar das discussões no período estarem relacionadas ao ensino inclusivo. Para o autor, a inclusão remete a um ideal de igualdade de direitos e acesso às oportunidades para todos, desse modo, todos precisam ser formados na perspectiva da inclusão, desde profissionais da educação até os demais cidadãos, para nortear as discussões sobre as atividades humanas de qualquer natureza (Omote, 2022).

Quando se trata da educação no contexto escolar, o autor supracitado enfatiza que, esse espaço tem grande importância na formação de uma sociedade inclusiva uma vez que, é nele que todos podem ter acesso ao que ele nomeia de bens intelectuais e culturais e, que se relacionam diretamente com o exercício da cidadania e a superação da desigualdade. Omote (2022), também ressalta que é por meio da educação que se pode formar novas gerações com mentalidade e práticas naturalmente inclusivas.

Já quanto à formação de professores, o autor supradito, destaca que

ela deve ocorrer, tanto para professores da Educação Especial, quanto para professores da sala de aula regular, com atenção especial aos recursos que podem ser utilizados para o ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial (Omote, 2022).

Pletsch (2009), em estudo realizado sobre a formação de professores para a educação inclusiva, analisa o tema a partir das publicações na área e salienta que, no período analisado, os cursos de licenciatura não estavam preparados para a formação de professores que soubessem lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão, causando assim uma inclusão precarizada no contexto escolar naquele período. A autora, por sua vez, propõe a formação itinerante destinada aos professores de sala de aula regular, realizada pelo professor especialista em Educação Especial (Pletsch, 2009), opondo-se à perspectiva de Omote (2022), em que há defesa de uma formação conjunta em contestação à formação segregadora.

Freitas (2007), em estudo realizado sobre as políticas e programas realizados pelo poder público federal para formação de professores na área de Educação Especial, evidencia um percurso estabelecido em prol de uma formação inicial e continuada aligeirada, instrumental e com foco na modalidade à distância. A autora supracitada descreve um processo formativo fundamentado pela redução de investimentos públicos na área e com caráter instrumental e conteudista, relacionado à busca por melhorias nos índices e metas utilizados para acompanhar o desenvolvimento da educação.

Garcia (2013) argumenta sobre a preocupação da educação à distância em formar um grande número de professores, que são reconvertidos para a atuação na Educação Especial, uma vez que sua formação inicial não a contemplava.

Para Costa (2015), a formação de professores deve partir da dimensão teórica que leve à criticidade da prática docente e a reflexão sobre as ações pedagógicas. Segundo a autora, desse modo os professores podem assumir com autonomia sua função política e investigativa em prol de um fazer pedagógico (Costa, 2015).

Para tal, faz-se necessário avançar no desenvolvimento da postura investigativa e crítica, na superação da ideia reducionista de “formação” que “prepara” e/ou “instrumentaliza”, desvinculada da autonomia teórica, crítica e reflexiva, da autoria docente e do potencial da educação solidária no processo de emancipação e humanização de alunos e professores na escola.

Escola na qual a alienação da formação teórica seja enfrentada e problematizada pela educação em suas dimensões política, social, histórica e humana (Costa, 2015, p. 414).

A autora supracitada, em trabalho anterior acentua que a efetivação de uma educação inclusiva dar-se-á, para além da aplicação dos dispositivos legais que a regem, pela implementação de políticas públicas advindas desses dispositivos, pelos movimentos a favor da educação na escola pública, assim como da conscientização dos profissionais da educação quanto a sua importância (Costa, 2012).

Para tanto, Costa (2012), propõe a elaboração de uma programa de desenvolvimento da escola pública, como possibilidade de resistência à manifestação de preconceito e segregação destinada aos estudantes público-alvo da Educação Especial, buscando oportunizar a formação de professores e demais profissionais da educação na perspectiva inclusiva, por meio do conhecimento dos desafios da escola pública perante a inclusão; das necessidades e possibilidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial; dos fundamentos teóricos da educação inclusiva; dos dispositivos legais que a regem e seus impactos na formação de professores; do acolhimento por parte das escolas; do compromisso das famílias, comunidade e escola com a inclusão; e das expectativas originadas pelos professores e demais profissionais da educação.

Quanto à característica da formação de professores na área de Educação Especial, Michels (2021), mapeou na literatura que, quando analisados os cursos de licenciatura em Educação Especial e pós-graduações *lato sensu*, ativos, no Brasil, estes têm se apresentado majoritariamente em instituições privadas e, no caso da licenciatura, no formato de educação à distância. Já quando se trata dos cursos de Pedagogia, especificamente das Universidades Federais, a autora encontrou que a temática Educação Especial é discutida em disciplinas com carga horária reduzida a aproximadamente 60 horas, e que abrange os conteúdos da história da Educação Especial, a política de perspectiva inclusiva e a adaptação curricular (Michels, 2021).

Já em estudo realizado em 2025, a autora supracitada analisou quais teorias pedagógicas subsidiam a formação de professores nas licenciaturas em Educação Especial no Brasil e, observou que há ênfase na formação de professores para o desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, com

referência à Base Nacional Comum Curricular e o processo de aprender a aprender, pautados por influências neoliberais. Desse modo, permanece, além do modelo de formação de professores conservador, centrado na deficiência, advindo da teoria tecnicista, o modelo escolanovista com ênfase na autoaprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (Michels, 2025).

Em estudo anterior, a autora sobredita sustenta a tese de que é necessário refletir sobre quem é beneficiado por uma formação de professores esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico, com foco gerencial, instrumental e à distância (Michels, 2011).

Segundo Michels (2025, p. 8),

Pensar a formação de professores é pensar um projeto de escola e de sociedade. Se defendemos uma educação pública, estatal, laica e de qualidade socialmente referenciada, precisamos defender uma formação que pense os estudantes da Educação Especial. Para defendermos essas proposições, precisamos ter um posicionamento claro de qual escola e qual sociedade defendemos.

Considerando as possibilidades de articulação entre a teoria Histórico-Cultural, a Educação Especial em sua perspectiva inclusiva e a formação de professores aqui apresentadas, o estudo do processo formativo oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina, aos professores da sala de aula regular, buscou analisar quais as reais contribuições desse processo em prol de uma educação inclusiva, pautada pela qualidade do ensino destinado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como a possibilidade de formação política e humana em prol da transformação social no que se refere a superação do preconceito e da segregação que perdura.

A partir das reflexões possibilitadas pela revisão sistemática de literatura sobre o tema e os estudos sobre a teoria Histórico-Cultural, a Educação Especial e a formação de professores, os tópicos a seguir têm o objetivo de contextualizar as especificidades do município de Londrina em relação a formação continuada de professores na área de Educação Especial em sua perspectiva inclusiva.

2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM LONDRINA

Este tópico tem a finalidade de discutir a Educação Especial no município de Londrina, considerando as influências relacionadas a sua colonização e a organização política, no que se refere à educação pública, assim como a escolha da teoria educacional que fundamenta as ações educacionais municipais. Para tanto, ele está organizado em quatro subtópicos a seguir, sendo eles: O município de Londrina e a Educação, Organização da Secretaria Municipal de Educação de Londrina na área de Educação Especial, Londrina na Atualidade e A perspectiva teórica da rede municipal de educação de Londrina.

2.3.1 O Município de Londrina e a Educação

A partir de meados do século XIX o processo de interiorização do Brasil, ocasionada pela expansão do capitalismo, incorporou a região conhecida como “norte velho” do estado do Paraná por meio da ocupação de terras por fazendeiros e sertanistas procedentes do oeste paulista. Entretanto, foi a partir de 1930 que a parceria entre a burguesia cafeeira, empresas imobiliário-colonizadoras e o Estado se estabeleceram, ocasionando a ocupação acelerada de uma grande área territorial (Benatti, 1996).

Segundo o autor supracitado, na região oeste ao Rio Tibagi, o “norte novo”, a Companhia de Terras Norte do Paraná, adquiriu vasto território do governo paranaense por preços reduzidos, fato que possibilitou a expansão da comercialização de lotes urbanos e rurais, o plantio de café e a expansão da rede ferroviária, impulsionando a formação programada de cidades em áreas específicas, em função de um projeto agrário e ao redor de uma capital regional, como foi o caso de Londrina, cidade sede da companhia, seguindo o modelo de ordem e progresso proposto no período (Benatti, 1996).

Nesse sentido, o autor evidencia que a cidade de Londrina foi planejada quanto à disposição de seus territórios de modo a garantir o princípio de funcionalidade, em que determinados lugares eram reservados a determinados grupos e indivíduos ou para determinadas atividades (Benatti, 1996). Portanto, para o autor supracitado, a cidade de Londrina foi programada para manter sua organização

do centro e das margens, sob a ótica higienista da época (Benatti, 1996).

A partir dessa perspectiva, o surgimento e desenvolvimento da cidade de Londrina será considerado nesse texto pelos conflitos e silenciamentos no decorrer das décadas, que influenciaram na sua organização e expansão geográfica e populacional, assim como na estruturação do sistema público de ensino e na área de Educação Especial.

Segundo Candoti (2019), a expansão populacional de Londrina perpassa por um aumento de 753% nas primeiras três décadas desde sua colonização na década de 1930, partindo de 30.278 habitantes na década de 1940 e chegando a 228.101 habitantes na década de 1970. Ainda segundo a autora, nesse período a população apresentou mudanças significativas quanto a sua distribuição entre área urbana e área rural, sendo que a última apresentou declínio no mesmo período, e influenciou na organização do sistema educacional de Londrina.

Para Pereira (2023, p.87),

O surgimento de um sistema de ensino rural com características municipais do norte do Paraná esteve ligado ao processo de colonização realizado por empresas privadas mediante a comercialização de lotes para pequenos agricultores. O advento da economia cafeeira contribuiu para o aumento significativo da população rural, bem como do número de crianças em idade escolar. Esse crescimento populacional rápido e volumoso impulsionou a instalação de instituições escolares que atendessem à demanda de crianças.

Capelo (2001) e Yamashita (2019), abordam em seus estudos a organização e expansão do sistema educacional em Londrina, sendo opção da primeira autora o estudo específico das escolas de área rural e, da segunda autora, o enfoque amplo do sistema.

Capelo (2001), aborda a definição dos momentos de escolarização no município de Londrina a partir do período anterior à sua delimitação territorial, caracterizado pelas missões jesuíticas e, após 1930, com a reocupação capitalista. A autora discorre sobre a organização do sistema educacional londrinense na área rural a partir de três momentos distintos, sendo eles: as escolas de processos étnicos; o processo de nacionalização e surgimento do sistema de ensino rural; o processo de expansão das escolas rurais relacionado ao auge da cafeicultura e seu posterior fechamento referente ao êxodo rural desencadeado pelo capitalismo e fenômenos climáticos.

Segundo Capelo (2001), a escolarização disseminada pelos jesuítas nos séculos XVIII e XIX nos sertões do rio Tibagi, que atualmente margeia o município de Londrina, apresentava características “civilizadoras e evangelizadoras”, sendo voltada a imposição cultural e religiosa dos costumes portugueses aos indígenas e povos escravizados. A autora prossegue descrevendo a fundação das primeiras escolas na região de Londrina, por imigrantes europeus e japoneses, assim como suas singularidades. Quanto às características das escolas europeias, estas reproduziam um modelo cristão, masculino e branco, enquanto as escolas japonesas, de colônias rurais, buscavam reproduzir os costumes orientais no território que ocupavam, fato que após a segunda Guerra Mundial foi extinto por meio do fechamento dessas escolas, surgindo um modelo de escolas nacionalistas, tornando o conhecimento europeu padrão, excluindo os saberes e cultura local (Capelo, 2001).

Nesse sentido, Pereira (2023), corrobora evidenciando que,

No decorrer desse período, surgiram escolas nas fazendas e em comunidades de imigrantes. Os espaços escolares também eram utilizados para celebrações religiosas, festejos e reuniões da comunidade e aqui podemos citar a escola “Urandy”, onde, segundo os relatos, eram realizadas reuniões da comunidade japonesa do entorno. Também os imigrantes alemães fundaram a Escola Alemã do “Heimtal”, considerada uma das primeiras escolas de Londrina, em 27 julho de 1931, em um terreno doado pela Companhia de Terras Norte do Paraná. Posteriormente, a Escola “Alemã” passou a se chamar Escola Municipal “Pe. Anchieta”, permanecendo no mesmo local até os dias de hoje (Pereira, 2023, p.87).

Para Capelo (2001), a partir dos anos 1950 a 1970, a escola rural, em Londrina, é apresentada no modelo de escola destinada aos filhos dos trabalhadores do campo, embora grande parte deles não a frequentasse, não por desvalorização de seus familiares, mas pela necessidade de contribuição na renda familiar por meio do trabalho na cafeicultura. Nesse contexto, a instalação de escolas nas fazendas se caracterizou como uma exigência de seus proprietários e alguns traços de definição da política de educação municipal foram alinhados com a criação do Departamento de Educação Pública e Assistência Social, com o objetivo de buscar uma qualificação dos docentes leigos e controlar suas ações (Capelo, 2001).

Segundo Yamashita (2019), foi na década de 1950 que o município de Londrina, por meio do Departamento de Educação, apresentou medidas e ações com maior ênfase em resposta ao plano nacional de educação, favorecendo tanto a

permanência dos estudantes na escola, assim como o trabalho dos professores, por meio de adaptações de calendário ao período agrícola, uma vez que o número de moradores da área rural nesse período era de aproximadamente 39.000 em 1950, 42.000 em 1951, 45.000¹⁴ em 1952 e 48.000¹⁵ em 1953; além da implantação dos quatro anos primários na maioria das escolas; e exames de suficiência para professores não normalistas. Ainda segundo a autora, é nesse período que as deliberações se ampliam em relação à educação e a escola,

Partindo para o que nos mostra o quadro de leis e regulações, é também neste período que as deliberações se ampliam no que diz respeito à educação e escola de maneira mais ampla e são exemplos disso: instalações de parques infantis e creches; verbas para o desenvolvimento cultural e artístico o qual envolvia a escola; criação de cargos de apoio à escola como o de orientador educacional; fundação de apoio às crianças "excepcionais"; eventos escolares como exposições, recitais, conferências além de cerimônias de formatura, diplomação, bolsas de estudo (Yamashita, 2019, p. 187).

Apesar da ampliação do quantitativo de escolas nesse período, suas práticas eram excludentes, organizadas por exames obrigatórios finais, aplicados aos estudantes por professores da zona urbana e que desconheciam os estudantes, resultando em alto índice de reprovação e sugerindo simbolicamente a existência de uma carência de competências cognitivas que os impedia de atuar em outras áreas profissionais, destinando-os ao trabalho no campo (Capelo, 2001).

Em suas considerações, a autora supracitada, elucida que ao focar a história da educação na localidade que posteriormente é demarcada como território do município de Londrina, a partir exclusivamente das iniciativas de imigrantes, tornou-se invisíveis as experiências educativas anteriores a sua chegada, realizadas pelos jesuítas. Para a autora, a importância do registro desse período histórico é enfatizada por possibilitar a análise de um passado educacional que foi retratado como harmônico, porém em sua pesquisa se mostra complexo e diverso. A relação caracterizada entre educação e modernidade, nesse período, permite verificar como os processos educacionais se desenvolveram com intuito de “tornar” indígenas e povos escravizados prontos para participar do ambiente de trabalho capitalista como

¹⁴ Aproximadamente 54% do total de habitantes nos anos de 1950, 1951 e 1952.

¹⁵ Aproximadamente 53% do total de habitantes naquele período.

trabalhadores rurais, e a representatividade dos imigrantes como marcos da modernidade em contraponto ao que consideravam “atraso” do modo de vida dos povos pré-existentes (Capelo, 2001).

A desvalorização dos saberes dos povos que residiam no território que hoje compõem o município de Londrina reflete a colonialidade estabelecida nacionalmente e, no campo educacional, tal aspecto interfere no modo como as práticas educativas foram e são utilizadas para o controle social. As práticas educativas de desapropriação cultural e imposição de modelos europeus caracterizam a educação jesuítica amplamente propagada no Brasil e, os conflitos instaurados entre os povos originários e os colonizadores, que não ficou restrito apenas as primeiras áreas invadidas no nordeste brasileiro, se expandindo até o território londrinense. Dessa forma, a supervalorização dos conhecimentos dos imigrantes europeus sufocou e desprezou os conhecimentos indígenas e, após o fortalecimento do nacionalismo imposto após a Segunda Guerra Mundial, o modelo europeu se fortaleceu como um padrão a ser replicado nas escolas (Capelo, 2001).

Yamashita (2019), aponta que, por meio da educação, era possibilitada uma certa intelectualidade, destacando que, o cidadão londrinense, criança ou adulto,

Talvez pudessem alçar voos e ter possibilidades de instruir-se para pensar um futuro diferente do que elas conheciam como das práticas interioranas, agrícolas e rurais, nas quais a maioria da população vivia e se ocupava com atividades no campo (Yamashita, 2019, p.125).

Já para Capelo (2001), as escolas rurais atuaram como meio de formação para um ofício, como exemplifica a tentativa de inserção dos indígenas no ambiente de trabalho capitalista, contrariando sua formação cultural/social. Quanto à formação destinada aos filhos de trabalhadores do campo, essa exerceu práticas excludentes na medida em que utilizava de recortes avaliativos que desconsideravam as particularidades do contexto em que a escola estava inserida, assim como os saberes e a cultura local dos estudantes, ocasionando nestes o sentimento de incapacidade para formação e atuação em áreas e localidades distintas ao ambiente rural. Assim sendo, a educação direcionada à população das áreas rurais no período descrito, no contexto londrinense, pode ser contextualizada por práticas direcionadas para a manutenção da organização social vigente.

No que se refere a organização educacional, na área de Educação Especial, no contexto londrinense, essa se caracterizou pela fundação de organizações filantrópicas e da sociedade civil ainda na década de 1950, como o Instituto Londrinense de Educação de Surdos - ILES, em 1959, com objetivo de prestar atendimento educacional e de saúde às pessoas surdas (ILES, 2025). Um ano após, em 1960, é fundado o Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais - ILECE, com objetivo de prestar atendimentos na área educacional, assistencial, de saúde, esportiva, de trabalho e profissionalização para as pessoas com deficiência intelectual ou múltiplas (ILECE, 2025). Em 1964, é criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE Londrina, enquanto centro de formação de profissionais para atuar nessa área, porém com o aumento da procura por atendimento educacional para pessoas com deficiência, em 1972, a instituição se reorganiza e funda a Escola Especial Santa Rita (APAE Londrina, 2025).

Ainda na década de 1960, especificamente em 1965, é fundado o Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos - ILITC, posteriormente renomeado de Instituto Roberto Miranda, com intuito de formação integral das pessoas com deficiência visual (Instituto Roberto Miranda, 2025).

Na década seguinte, em 1972, é fundado o Centro de Educação Infantil Haydée Colli Monteiro, mantido pela Associação de Pais e Amigos de Portadores de Síndrome de Down – APS-DOWN que, dentre as ações desenvolvidas, realiza atendimento pedagógico para crianças de zero a três anos. A associação também realiza atendimento aos estudantes das demais faixas etárias por meio do Centro de Educação Especial Crescer (APS-DOWN, 2025).

No ano de 1985, é fundado o Centro Ocupacional de Londrina - COL, mantenedor da Escola de educação básica na modalidade de Educação Especial, Manain, também com o objetivo de prestar atendimentos na área educacional, assistencial, de saúde e esportiva para as pessoas com deficiência intelectual, múltiplas e transtorno do espectro autista (COL, 2021). Já em 1996, é fundada a Associação Flávia Cristina - AFC, com objetivo de prestar atendimento para crianças, jovens e adolescentes público-alvo da Educação Especial (AFC, 2025).

Para além das iniciativas de instituições filantrópicas e da sociedade civil direcionadas ao atendimento educacional das pessoas com deficiência, a Secretaria Municipal de Educação de Londrina apresentou uma organização

específica em seu percurso histórico, que será discutida no subtópico a seguir.

2.3.2 A Organização da Secretaria Municipal de Educação de Londrina na Área de Educação Especial

Para atender ao objetivo proposto neste subtópico, o percurso metodológico utilizado foi a busca na página da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, hospedada no site institucional da Prefeitura Municipal de Londrina, pelas leis ordinárias e decretos municipais que remetem à sua história e a organizam, do seu surgimento até a atualidade, tendo como foco principal sua organização na área de Educação Especial. A pesquisa bibliográfica também foi utilizada com intuito de respaldar a discussão sobre o tema. Como critério de inclusão, a legislação encontrada deveria dispor sobre a organização da rede de ensino pública municipal e possibilitar a análise da presença ou não do setor direcionado à Educação Especial. Como critério de exclusão, foi estabelecido que a legislação não disponibilizada no meio eletrônico (*on-line*), não seria incluída. O quadro 4 apresenta o resultado sistematizado da busca no site institucional da Prefeitura Municipal de Londrina.

Quadro 4 - Legislação organizadora do sistema público de ensino do município de Londrina até o momento de realização da pesquisa

Site	Tipo de documento	Quantidade ¹⁶	Descrição	Link de acesso
Prefeitura Municipal de Londrina	Leis e Decretos Municipais sobre a organização do Sistema Educacional de Ensino	11 (06 leis e 05 decretos)	Decreto nº 23/44 Lei nº46/49 Lei nº1578/69 Decreto nº 01/70 Decreto nº 01-A/71 Lei nº 4945/92 Lei nº 5460/93 Lei nº 7302/97 Decreto nº 257/2004 Lei nº 11610/2012 Decreto nº 564/2021	https://portal.londrina.pr.gov.br/meu-oculto-educacao/historia-educacao

Org.: Alves, 2026.

A legislação encontrada está sistematizada em seis leis ordinárias e

¹⁶ Busca realizada em 28 de novembro de 2024.

cinco decretos legislativos, conforme o quadro 5. Destes, três decretos legislativos não estão disponíveis para acesso *on-line*, sendo eles o Decreto nº 23/44, o Decreto nº 01/70 e o Decreto nº 01-A/71. Conforme os critérios de exclusão pré-estabelecidos, tais decretos não foram apreciados. Considerando os critérios de exclusão, foram analisados um total de oito documentos, sendo seis leis ordinárias e dois decretos legislativos.

Quadro 5 - Link de acesso às leis ordinárias e decretos legislativos selecionados

Legislação	Link de acesso
Lei nº46/1949	https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/Leis-Ordinarias/1949/1/0/30739
Lei nº 1578/1969	https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/pesquisa/0/1/0/37921
Lei nº 4945/1992	https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/pesquisa/0/1/0/32796
Lei nº 5460/1993	https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/pesquisa/0/1/0/30360
Lei nº 7302/1997	https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/pesquisa/0/1/0/39785
Decreto nº 257/2004	https://portal.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/jornal564.pdf#page=91
Lei nº 11610/2012	https://portal.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/jornal_1893_assinado.pdf
Decreto nº 564/2021	https://portal.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/jornal_1893_assinado.pdf

Org.: Alves, 2026.

Dentre a legislação selecionada para o estudo, a Lei ordinária nº46/49 (Londrina, 1949), estabelece a criação do Departamento da Educação e Assistência Social¹⁷, subordinado ao executivo, no município de Londrina. Tal departamento surge apenas após 15 anos da fundação do município (Londrina, 2019).

O departamento em questão estava organizado em: gabinete do diretor, ensino, biblioteca municipal, banda de música municipal e assistência social.

¹⁷ Sobre o Departamento da Educação e Assistência Social de Londrina, ver Gomes e Honorato, 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/sedu/sedu-2024/trabalhos/notas-sobre-as-caracteristicas-de-ser-um-bom-professor-segundo-o-depas-no-munici?lang=pt-br>.

Tal organização não estabelece um setor específico responsável pela Educação Especial no município estudado, fato que reflete a organização nacional até o momento com característica de atendimentos em instituições filantrópicas e da sociedade civil (Brasil, 2008).

Decorridos 20 anos da publicação da Lei ordinária nº46/49, é sancionada a Lei ordinária nº1578/69 (Londrina, 1969), que dispõe sobre o sistema administrativo de Londrina, sendo este constituído então pela Secretaria de Educação e Cultura em substituição aos departamentos de educação e de cultura, criados a partir da Lei ordinária nº1388/68 (Londrina, 1968). Tal característica, de união entre os setores de Educação e Cultura, seguia a lógica organizacional federal, disposta com a criação do Ministério da Educação e Cultura em 1953 (Resende *et al.*, 2015). Após 23 anos da publicação da Lei nº1578/69, é sancionada a Lei ordinária nº4945/92, que dispõe sobre a criação da Secretaria de Cultura, desvinculando tal setor da Secretaria Municipal de Educação (Londrina, 1992).

Quanto às práticas educacionais nacionais destinadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, estas permaneceram com características de políticas especiais que não possibilitavam o acesso universal à educação, fortalecendo o atendimento segregado em instituições especializadas e com caráter psicopedagógico até meados dos anos 1980 (Brasil, 2008). Entretanto, a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988, a educação passa a ser um direito garantido a todos, com igualdade de condições de acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial, que deve ocorrer preferencialmente na rede de ensino regular (Brasil, 1988). Desse modo e, a partir da publicação de documentos como o Estatuto da Criança e Adolescente (Brasil, 1990) e da Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), se inicia no sistema educacional brasileiro o movimento de reestruturação quanto à Educação Especial.

No que tange ao município de Londrina, no ano de 1993, é publicada a Lei nº5460/93, e em seu Artº9 é especificada como competência da Secretaria Municipal de Educação a organização, orientação, planejamento, pesquisa, supervisão, direção e controle do ensino municipal (Londrina, 1993). Tal legislação, em sua Seção II, estabelece como órgãos específicos desta Secretaria, o Departamento de Ensino e o Departamento Administrativo, porém, não especifica um

setor responsável pela Educação Especial. Já com a publicação da Lei ordinária nº7302/97, Artº2, inciso VIII (Londrina, 1997), a Secretaria Municipal de Educação de Londrina passa a se reorganizar em:

a) Assessoria Técnico - Administrativa; b) Diretoria de Tecnologia Educacional: 1. Gerência de Recursos Didáticos - Pedagógicos; 2. Gerência de Informática (LISE); 3. Gerência do CEM. c) Diretoria de Ensino: 1. Gerência de Classes Especiais; 2. Gerência de 1ª a 4ª séries; 3. Gerência de 5ª a 8ª séries; 4. Gerência de Educação de Jovens e Adultos; 5. Gerência de Educação Infantil; 6. Gerência de Apoio Técnico - Pedagógico, que compreende a Coordenadoria de Área de Modalidades Diferenciadas e a Coordenadoria de Área do Conhecimento/Disciplinas; 7. Gerência de Apoio Educacional, que compreende a Coordenadoria da Área de Orientação Educacional e a Coordenadoria da Área de Psicologia Educacional/Psicopedagógica. d) Diretoria Administrativa: 1. Gerência de Secretarias Escolares; 2. Gerência do Programa Municipal de Alimentação Escolar; 3. Gerência de Apoio Logístico; 4. Gerência Administrativa; 5. Gerência de Gestão Compartilhada (Londrina, 1997, p.3).

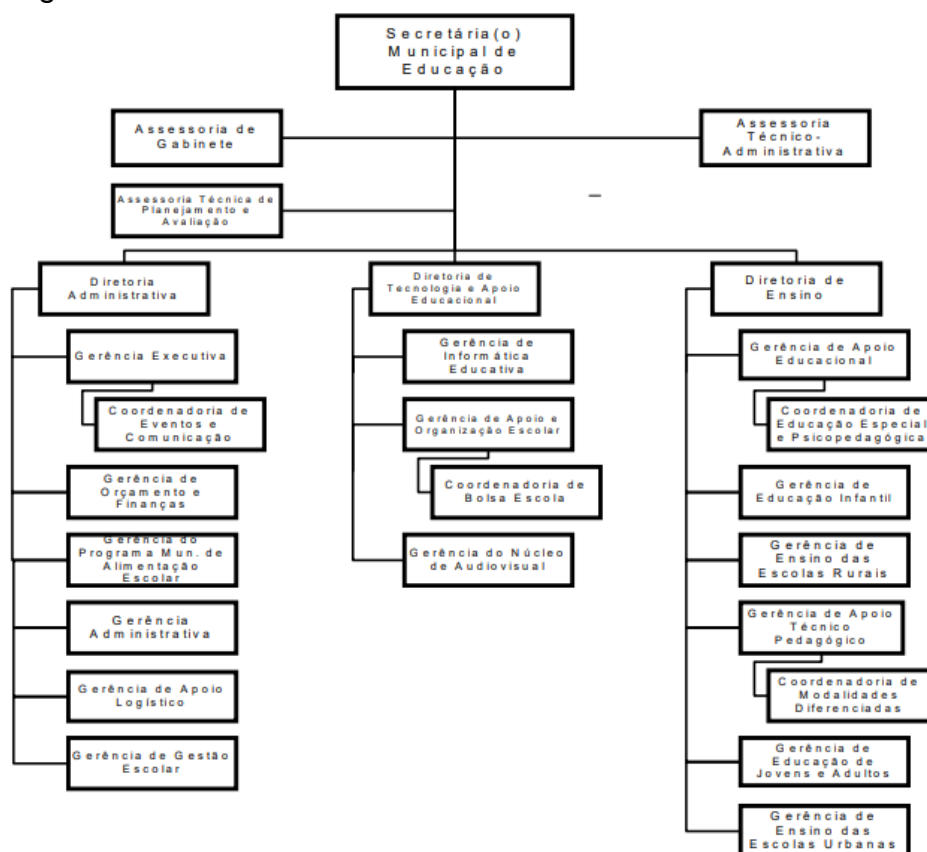
A partir da publicação da lei supracitada, se estabelece na Secretaria Municipal de Educação de Londrina um setor específico responsável pela organização da área de Educação Especial no município (Londrina, 1997).

Nos anos que antecederam, foram publicados documentos nacionais que interferiram diretamente no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial no Brasil, entre eles a Política Nacional de Educação Especial, em 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, em 1996 (Brasil, 1994; Brasil, 1996). Os documentos supracitados avançam legalmente quanto aos direitos dos estudantes, entretanto o atendimento educacional permaneceu caracterizado pela integração no ensino regular, destinando apenas parte do tempo do estudante para frequentar a sala de aula regular, dentro das possibilidades estabelecidas por meio de testes psicométricos (Brasil, 1994; Brasil, 1996).

Desse modo, os avanços em relação ao fim da segregação em classes ou escolas especializadas foram pouco significativos e, no município de Londrina, apesar da sistematização de um setor responsável pela Educação Especial no ano de 1997, o atendimento em classes e núcleos municipais segregados do ensino regular, predominou até o ano de 2009 (Silva *et al.*, 2017). Tal fato pode ser evidenciado no Decreto legislativo nº257/2004 do município de Londrina, em que é aprovado o regimento interno da Secretaria Municipal de Educação e, em sua estrutura é contemplada a Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagógica,

subordinada a Gerência de Apoio Educacional e a Diretoria de Ensino, conforme explícito na figura 3, prosseguindo com a prática de atendimento psicopedagógico e segregado (Londrina, 2004).

Figura 3 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Londrina segundo o Decreto legislativo nº257/2004



Fonte: Londrina, 2004.

Segundo o Artº 23, do Decreto legislativo supracitado,

À Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagógica, diretamente subordinada à (ao) Gerente de Apoio Educacional, compete: I- buscar parcerias com as instituições de ensino públicas, privadas e órgãos afins, para o desenvolvimento de estudos, programas e projetos; II- coordenar a realização de projetos, destinados à área de Educação Especial e Psicopedagogia; III- acompanhar a execução das matrículas e a formação de turmas de Educação Especial; IV- desenvolver estudos para a constante atualização dos métodos e procedimento de ensino em consonância com as transformações que ocorram no campo educacional; V- manter-se atualizado e informar os profissionais de sua área de atuação, quanto às legislações federais, estaduais e municipais, referentes à área de ensino; VI- promover a integração com os demais órgãos da Secretaria Municipal de Educação; VII- promover e participar de reuniões; e VIII- desenvolver outras atividades afins, no âmbito de suas competências (Londrina, 2004, p.99).

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, e seu objetivo de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹⁸ e altas habilidades/superdotação de forma articulada ao ensino regular (Brasil, 2008), a reorganização do sistema educacional brasileiro no que diz a inclusão passa a ter respaldo legal e, conforme Silva *et al.* (2017), este fato interfere diretamente na reorganização da Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, culminando no fechamento das Classes Especiais de Deficiência Intelectual¹⁹ e no encaminhamento dos estudantes para as Salas de Recursos Multifuncionais, em horário contrário ao que frequentavam o ensino regular.

Em 2012, a Lei ordinária nº11610/2012, do município de Londrina, reduz o quadro da Secretaria Municipal de Educação de quinze gerências instituídas pela Lei ordinária nº8834/2002 (Londrina, 2002), para quatorze gerências (Londrina, 2012), porém, no que cabe à Educação Especial não ocorrem mudanças significativas quanto a sua organização. Entretanto, no ano de 2021, o Decreto Legislativo nº564/2021, é aprovado e o regimento interno da Secretaria Municipal de Educação sofre alterações, estabelecendo em sua organização a Gerência de Educação Especial em lugar da Gerência Educacional de Apoio Especializado²⁰, subordinada diretamente à Diretoria Pedagógica²¹ (Londrina, 2021).

A gerência supracitada, passa então a ser configurada pelos setores internos de Gerência de Educação Especial, Polo Municipal Multidisciplinar e Intersetorial Maria Clara Dias Dutra²², Coordenação de Mediação e Ação Intersetorial, Coordenação do Polo Municipal Multidisciplinar e Intersetorial, Equipe de Formação, Classe de Transtornos Globais do Desenvolvimento e Educação de Jovens e Adultos

¹⁸ Termo substituído por Transtorno do Espectro Autista pelo Projeto de Lei 226/22.

¹⁹ Nomenclatura adotada pela rede municipal de ensino de Londrina naquele período histórico.

²⁰ Nomenclatura adotada a partir do ano de 2010 (Silva et al., 2017).

²¹ Organização em vigor até a data de realização da pesquisa.

²² Criado no ano de 2023 para apoiar as unidades escolares da rede municipal de ensino de Londrina, com foco na Educação Especial e inclusiva, oferecendo atendimento a crianças com altas habilidades, assessoria pedagógica aos professores de atendimento educacional especializado, entre outras demandas.

Diurno (Londrina, 2024). A tabela 2 fornece informações detalhadas sobre a organização interna vigente, em 2024, da Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Londrina (Londrina, 2024).

Tabela 2 - Setores internos e quantitativo de profissionais da Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Londrina em 2024

Setor	Quantitativo de profissionais
Gerência de Educação Especial	02
Coordenação de Mediação e Ação Intersetorial	02
Coordenação do Polo Municipal Multidisciplinar e Intersetorial	01
Polo Municipal Multidisciplinar e Intersetorial Maria Clara Dias Dutra e Intersetorial	14
Equipe de Formação	02
Classe de Transtornos Globais de Desenvolvimento e Educação de Jovens e Adultos Diurno	01

Org.: Alves, 2026.

Com base nas informações disponibilizadas no site institucional da prefeitura municipal de Londrina sobre a Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, observou-se a busca por uma organização interna que vise atender as distintas funções do poder público no que diz respeito ao sistema educacional inclusivo, conforme especifica a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Art.28, incisos I e II,

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2023, p.20).

Cabe ressaltar que, apesar da organização interna da Gerência em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, apresentar

fragmentação em setores, para que a educação em sua perspectiva inclusiva se estabeleça, é de suma importância que as ações realizadas por esses setores sejam interligadas, uma vez que, para garantir o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de assegurar a inclusão, é fundamental garantir aos estudantes público-alvo da Educação Especial o acesso ao ensino regular com sua participação, aprendizagem e continuidade nos distintos níveis de ensino, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores e demais profissionais da educação, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008). Desse modo, torna-se necessário a atuação de distintos profissionais, assim como da família, da comunidade e do poder público em prol desse objetivo.

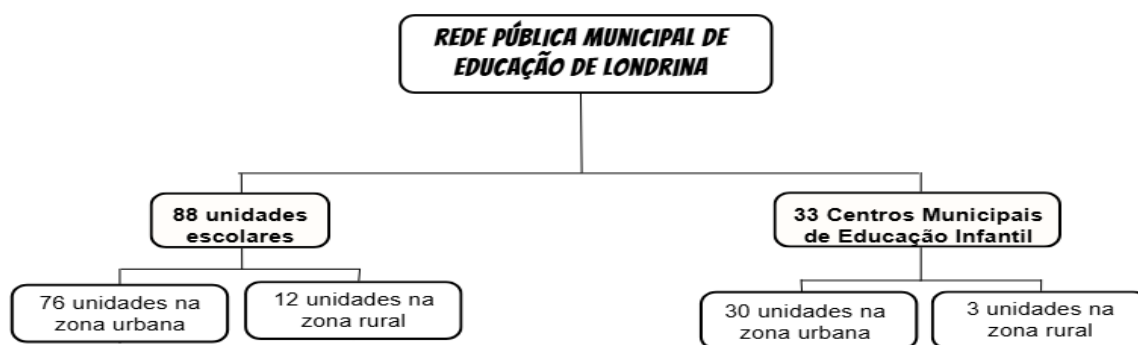
Assim sendo, após a análise da legislação municipal acerca da organização da Secretaria Municipal de Educação de Londrina quanto à Educação Especial, pode-se observar a estruturação da área quanto à perspectiva inclusiva e notou-se a relação direta entre as ações municipais e as determinações legais das políticas públicas federais, assim como a escassez de iniciativas espontâneas do município que tenham se ressaltado nos documentos analisados.

Considerando o percurso histórico da educação pública no município de Londrina e os possíveis avanços e retrocessos que o compõe, o tópico a seguir apresenta os dados atuais no que se refere a educação pública e a educação especial.

2.3.3 Organização da Rede Municipal de Educação de Londrina na Atualidade

A organização da rede municipal de educação de Londrina permite analisar as transformações que ocorreram ao longo dos anos, modificando o cenário de uma educação fortemente caracterizada pelo quantitativo de escolas rurais localizadas em fazendas, nas décadas iniciais de sua colonização que, após interferências culminaram no êxodo rural e na expansão urbana nas décadas seguintes. Atualmente, a rede pública municipal de educação está organizada com 88% de suas unidades escolares na zona urbana, enquanto apenas 12% permanece em zona rural, como apresentado na figura 4 a seguir (Londrina, 2025d).

Figura 4 – Organograma da rede pública municipal de educação de Londrina no ano de 2025



Org.: Alves, 2026.

Em relação ao quantitativo de estudantes atendidos nas escolas e centros de educação infantil na rede municipal de Londrina, a tabela 3 apresenta os dados atuais²³ de matrículas (Londrina, 2025e).

Tabela 3 – Número de matrículas na rede municipal de educação de Londrina

Ano/série escolar	Número de matrículas na zona urbana	Número de matrículas na zona rural	Total de matrículas
CB	13	4	17
C1	595	15	610
C2	1703	36	1739
C3	2725	46	2771
P4	3904	152	4056
P5	4282	211	4493
1º ano	4598	246	4844
2º ano	5310	255	5565
3º ano	5218	289	5507
4º ano	5049	287	5336
5º ano	5430	300	5730
Educação de Jovens e Adultos	91	6	97
Total de matrículas	38918	1847	40765

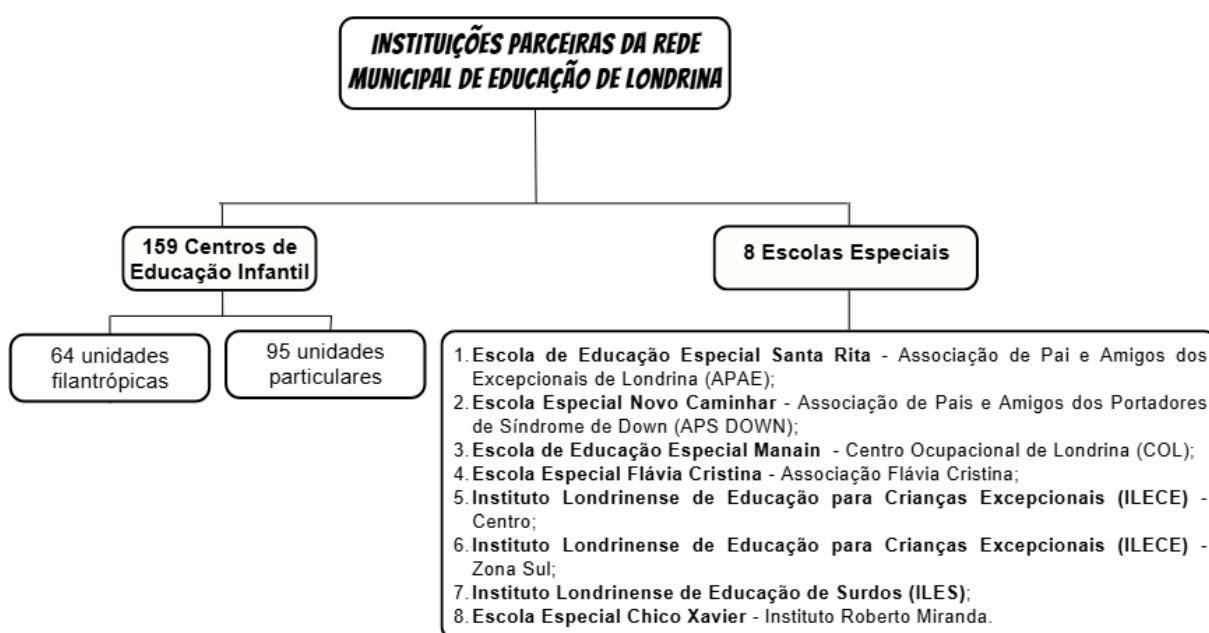
Org.: Alves, 2026.

²³ Acesso em 28 de dezembro de 2025.

Em relação ao quantitativo de estudantes matriculados nas unidades escolares e centros de educação infantil, 38918 estudantes frequentam instituições localizadas na zona urbana, o que corresponde a 95% do total de matrículas, permanecendo nas instituições localizadas na zona rural 1847 estudantes, o que corresponde aos demais 5% do total de matrículas.

Para além da rede pública municipal de educação, Londrina também estabelece parcerias com instituições filantrópicas e privadas para garantir o atendimento aos estudantes, especificamente os bebês e crianças até cinco anos de idade e os estudantes público-alvo da Educação Especial. A figura 5 apresenta dados sobre essa parceria (Londrina, 2025f).

Figura 5 – Organograma das instituições parceiras da rede municipal de educação de Londrina no ano de 2025



Org.: Alves, 2026.

No que se refere ao atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a rede municipal de educação de Londrina estabelece parceria com oito instituições caracterizadas como escolas especiais, descritas na figura 5, que realizam atendimentos pedagógicos em horário inverso aos estudantes inclusos na rede regular de ensino ou atuam de forma substitutiva à mesma. Os dados

quantitativos relacionados ao atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial no ano de 2025 estão organizados na tabela 4 (Londrina, 2025a).

Tabela 4 – Dados quantitativos da Educação Especial em Londrina

Número de estudantes com necessidades educacionais especiais²⁴	4195
Número de salas de recurso multifuncionais	75
Número de estudantes atendidos nas salas de recursos multifuncionais	2158
Número de estudantes com plano educacional individualizado	4195
Número de estudantes atendidos por professor de apoio à inclusão	1706
Número de classes especiais (em processo gradativo de extinção)	4
Números de estudantes atendidos em classe especial	14

Org.: Alves, 2026.

No que se refere ao quantitativo de estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na rede municipal de ensino de Londrina no ano de 2025, estes representam 10% do total de matrículas (4195 estudantes). Desses, 2158 receberam atendimento educacional especializado em uma das 75 salas de recursos multifuncionais da rede e, 1706 foram acompanhados por professor de apoio à inclusão na sala de aula regular. Cabe destacar que, a rede municipal de Londrina ainda apresenta atendimento segregado de 14 estudantes organizados em quatro classes especiais, porém estas se encontram em processo de extinção, como ressaltado no documento analisado (Londrina, 2025a).

Na busca pela compreensão da organização atual da rede municipal de educação de Londrina, de sua Secretaria Municipal de Educação e dos setores responsáveis pela Educação Especial, assim como das ações de formação continuada oferecidas aos professores da sala de aula regular, o tópico a seguir, discorre sobre a perspectiva teórica que fundamenta as práticas pedagógicas dessa rede de ensino.

2.3.4 A Perspectiva Teórica da Rede Municipal de Educação de Londrina

A rede municipal de ensino de Londrina, ao longo de sua história, buscou por distintas abordagens pedagógicas, que segundo a Diretriz Curricular²⁵

²⁴ Nomenclatura adotada no documento analisado.

²⁵ Publicizada apenas em sua versão preliminar no endereço eletrônico

vigente até o período de realização desta pesquisa, tinham como intuito superar a evasão e a repetência, por meio de formação continuada destinada aos professores, que constantemente apresentavam novas necessidades. Desse modo, no ano de 2013 durante um dos encontros de formação com os professores dessa rede de ensino, foi realizada uma pesquisa com os 1440 professores sobre qual o embasamento teórico que sustentava suas ações pedagógicas em sala de aula e, observou-se que, 79% dos participantes da pesquisa, referiram optar pela perspectiva Histórico-Cultural (Londrina, 2016b).

A partir dos dados coletados, no ano de 2014 a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, em conjunto com as escolas municipais, iniciou um ciclo de estudos sobre Vigotski e a Teoria Histórico-Cultural e, quando no ano de 2016, após uma nova pesquisa realizada, agora com os servidores da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, 78% dos participantes também optaram pela mesma perspectiva teórica para fundamentar as ações pedagógicas realizadas nas escolas municipais de Londrina, ocorreu a reorganização da rede municipal de ensino, objetivando alinhar sua concepção teórica e metodológica (Londrina, 2016b).

Ainda em 2016, a Secretaria Municipal de Educação publicou a versão preliminar das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, indicando como seu objetivo garantir um ensino público de qualidade e que promova o desenvolvimento humano. Tais diretrizes, segundo o documento, se constituem como a identidade da rede municipal de ensino de Londrina, considerando as especificidades de cada instituição escolar e sua autonomia para elaboração de seu Projeto Político Pedagógico (Londrina, 2016b).

Segundo os autores do documento supracitado, ele se trata de uma proposta de referência para o estudo, compreensão e intervenção das práticas educacionais da rede municipal de Londrina, entretanto, salientam que tal referencial não é apresentado como superior a outras vertentes, mas sim, como o que melhor se correlaciona com as concepções de escola, mundo e sociedade, a partir da realidade local (Londrina, 2016b). Dessa forma, a diretriz curricular foi organizada em quatro momentos, sendo eles,

- Um histórico da educação no município e os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural;
- As concepções teóricas da Educação Infantil e orientações em relação ao planejamento, aos encaminhamentos metodológicos e a avaliação;
- Os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino Fundamental e seus respectivos componentes curriculares: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa, Matemática; e ainda, as orientações da Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo e Educação Especial;
- Os projetos pedagógicos elaborados pelos profissionais que integram a Secretaria Municipal de Educação e desenvolvidos pelas unidades escolares (Londrina, 2016b, p. 8).

Para discussão neste estudo, nos detemos a análise de dois momentos, sendo que o primeiro deles compreende os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural segundo as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, e o segundo momento que aborda os pressupostos teóricos-metodológicos relacionados à Educação Especial, expostos no documento por meio da inclusão de sua diretriz específica.

No que se refere aos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, apresentados nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, estes foram organizados em seis subtópicos. No primeiro subtópico, intitulado “O homem, a sociedade e a criança”, as discussões são embasadas por autores como Duarte, Leontiev, Lukács, D’Ambrosio e Saviani²⁶, relacionando-os à Teoria Histórico-Cultural e ao pensamento de Vigotski. No texto há argumentos sobre o conceito de ser humano, enquanto substantivo e enquanto verbo, questionando assim a sua diferenciação dos animais. Para tanto, o documento apoia-se nas considerações de Leontiev, sobre a Atividade Principal, considerando que é por meio do trabalho (atividade principal do ser humano) que essa diferenciação acontece (Londrina,

²⁶ DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**, 2004, 44-63.

O texto citado nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina ora como Leontiev (1978), ora como Leontiev (1987), consta na lista de referências apenas com data de publicação em 1987, porém em pesquisa realizada sobre a data de publicação da obra, constatou-se que se trata do ano de 1978. Desse modo, onde se encontra Leontiev (1987), leia-se Leontiev (1978). LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Nova horizonte, 1978.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática** – Elo entre as tradições e a modernidade. Coleção Tendências em Educação Matemática. 2ª Ed., 2ª reimp. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, Autores Associados, 2005.

2016b).

Na perspectiva Histórico-Cultural entende-se que é por meio do trabalho, atividade principal do homem, que ele se diferencia dos outros animais, pois ao transformar a natureza de modo a suprir as suas necessidades, produz conhecimentos e modifica-se cognitivamente (Londrina, 2016b, p. 22).

Quanto a compreensão do trabalho, as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, o abordam a partir dos conceitos de instrumentos e signos expostos por Oliveira²⁷, conferindo ao primeiro a função de objeto social capaz de mediar a relação entre o sujeito e o mundo, sendo capaz de transmitir aspectos da cultura e da história da humanidade e, o segundo, como resultado da internalização do primeiro, por meio das representações simbólicas estabelecidas, sendo que os signos, então, possibilitam ao ser humano operar mentalmente sobre o mundo, substituindo o objeto real (Londrina, 2016b). Desse modo, no documento supracitado considera-se a criação de instrumentos e signos, por meio do trabalho, como responsável por possibilitar ao ser humano produzir e acumular conhecimentos, modificar a sociedade e modificar-se cognitivamente. Atentando, porém para o fato da exploração do trabalho, movida pela ganância capitalista, que age em sentido oposto, promovendo a alienação e invertendo o processo de humanização do homem, tornando-o menos homem, desumanizando-o (Londrina, 2016b).

Nessa busca por conhecimento e modificação da sociedade, as diretrizes curriculares supracitadas, trazem uma abordagem para o ser humano com características pautadas na emancipação social, aproximando-se das teorias críticas da educação e das considerações de Saviani, conforme evidenciam os trechos a seguir.

Este é o homem que almejamos: um cidadão consciente, crítico, politizado, que tenha como prioridade a obtenção da paz absoluta entre as gerações futuras, que luta por uma sociedade mais justa e igualitária, voltado ao interesse da coletividade. Constitui desafio conceber uma Educação e uma escola que atenda a esse interesse (Londrina, 2016b, p. 25).

É com esta intencionalidade e posicionamento acerca da necessidade da garantia da democratização do conhecimento emancipatório (elaborado/sistematizado), da seleção do conteúdo essencial e não-acessório, da totalidade das produções humanas a serviço da dignidade humana, que

²⁷ OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1993.

daremos mais alguns passos, agora em direção à escola que desejamos (Londrina, 2016b, p. 29).

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2005, p. 17 *apud* Londrina, 2016b, p. 25)

No que se refere às discussões sobre a concepção de criança, as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, adotam a perspectiva da criança como “sujeito singular, que adquire as características propriamente humanas por meio da intervenção do outro, da mediação de instrumentos e signos” (Londrina, 2016b, p. 25). E, a partir dos conceitos de Saviani, o documento assume como finalidade da educação para crianças, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados para sua humanização e os meios mais adequados para alcançá-la.

No segundo subtópico, intitulado “Cultura e conhecimento”, as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, trazem a reflexão sobre esses termos a partir das contribuições de Pino, Aranha, Moura *et al*, Aquino, Oliveira, Duarte, Rego, Gasparin e Vicentini e, Saviani, com objetivo de orientar as escolhas dos conteúdos para a organização curricular (Londrina, 2016b).

No documento supracitado, a cultura é apresentada como o resultado da produção do homem que transforma a natureza e a si mesmo, de acordo com suas necessidades, por meio da internalização e significação (instrumentos e signos) que é transmitida às gerações seguintes (Londrina, 2016b). Para tanto, o documento citado adota a perspectiva do funcionamento psicológico humano a partir da interação entre os quatro planos genéticos propostos por Lev Semionovich Vigotski²⁸, em que a filogênese se refere a evolução da espécie humana; a ontogênese abrange o desenvolvimento individual; a sociogênese trata da influência da cultura e das interações sociais no desenvolvimento humano; e a microgênese que se refere a formação de um processo psicológico específico em curto prazo, como a aprendizagem de uma nova tarefa, considerando a subjetividade de cada pessoa

²⁸ As considerações sobre os planos genéticos de Vigotski são apresentadas nas Diretrizes Curriculares Municipais à partir da perspectiva do texto de Moura *et al* (2016) e, como tal texto consta na lista de referências do documento com ano divergente, 2010, onde se encontra Moura *et al* (2016), leia-se Moura *et al* (2010).

mesmo que inseridas em um mesmo contexto cultural (Londrina, 2016b).

A partir dessa reflexão, nas diretrizes é apresentado o conceito de que, quanto ao conhecimento, nada está definitivamente pronto, se encontra em construção/reconstrução, considerando a subjetividade e a relação sociocultural de cada sujeito, formando um movimento em espiral que possibilitará atingir níveis cognitivos superiores de desenvolvimento (Londrina, 2016b). Desse modo, as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, referem que a educação possibilita ao homem a aprendizagem dos conhecimentos historicamente adquiridos, ressignificando-os e expandindo de forma a modificar sua relação com o mundo e, é a partir dessa perspectiva o “modelo de escola” almejado no documento é exposto. (Londrina, 2016b).

Na sequência, o documento supracitado traz o terceiro subtópico, intitulado “Educação e Escola”, a partir das contribuições dos autores Gohn, Silva, Vasconcellos, Gómez e Rego²⁹, a fim de discutir a educação denominada como “formal”, ao se referir aquela que acontece no contexto escolar de forma intencional e a partir da ação planejada pelo professor e, os documentos norteadores da área (Londrina, 2016b).

As Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, enfatizam a necessidade de garantia de uma educação qualitativa, com ênfase na permanência e no sucesso escolar, por meio de estratégias metodológicas que explorem ao máximo as potencialidades de cada estudante, assim como, ações que visem a dimensão estrutural das escolas, a contratação, valorização e formação continuada dos professores e a organização curricular (Londrina, 2016b). A partir desses conceitos, o documento supracitado define como perspectiva teórica que orienta suas práticas de

²⁹ GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: **I Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 1., 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000009. Acesso em: 01 de dezembro de 2016.

SILVA, L. E. O Sentido e Significado Sociológico da Emancipação. **Revista e curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 03, set./dez. 2013, PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br>. Acesso em: 28 set. 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 2003.

GÓMEZ, A. I. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

REGO, T. C. **Vygotsky uma Perspectiva histórico-cultural da Educação**. Editora Vozes. Oitava Edição. Petrópolis, 1999.

ensino, a Teoria Histórico-Cultural, explorando-a nos dois subtópicos seguintes.

Desta forma, ao postular a apropriação e a produção do conhecimento como legado da humanidade; considerar a escola como locus privilegiado para a democratização do conhecimento sistematizado; valorizar a totalidade do conhecimento e sua relação com o cotidiano; e promover a consciência crítica para a resolução de problemas da prática social voltados à dignidade humana; definimos a perspectiva histórico-cultural como aporte teórico para explicar os processos de aprendizagem, de desenvolvimento e orientar as práticas de ensino (Londrina, 2016b, p. 32).

O subtópico “A Aprendizagem e o Desenvolvimento na Perspectiva Histórico-Cultural”, a partir dos textos de Vigotski, Oliveira e Leontiev³⁰, traz no texto a discussão sobre o conceito de mediação e sua relação com a aprendizagem, por meio de instrumentos (externos aos indivíduos e que auxiliam nas ações concretas) e signos (internos ao indivíduo e auxiliares nos processos psicológicos abstratos), estabelecendo um percurso para o conhecimento que parte do plano exterior para o interior, por meio da internalização e, com base nisso, traz as contribuições dos autores supracitados quanto a aquisição da linguagem e sua relação com a aprendizagem, por meio do desenvolvimento do pensamento verbal e da linguagem racional, assim como a interação da criança com o adulto a aproxima dos conceitos predominantes de sua cultura e, como a mediação promovida pelo professor relaciona-se com a qualidade da educação (Londrina, 2016b).

Acreditamos no ensino exigente, prospectivo, que não se atém ao que o aluno já aprendeu, apenas para verificar resultados de seu desenvolvimento, mas se concentra no que está aprendendo, para observar os processos psicológicos em transformação, e assim planejar as intervenções pedagógicas mais eficazes para apropriação e produção do conhecimento emancipatório.

A necessidade coletiva motiva o planejamento, isto é, a organização do ensino e o desenvolvimento da atividade de ensinar. Destarte, faz-se indispensável refletir acerca dos processos psíquicos que o professor deseja mobilizar em sala de aula, a fim de selecionar metodologias e recursos mais adequados que possibilitem realmente colocar a criança “em atividade” para

³⁰ VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4ªed. São Paulo: Livrarias Martins Fontes, 1991.
 VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.
 VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
 VYGOTSKY L. S. **Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
 OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1993.
 LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: A.N. LEONTIEV; VIGOTSKII, L.S; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª edição. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59 -83.

desenvolver o “pensamento teórico” (Londrina, 201, p. 36).

No subtópico intitulado, “ A atividade de ensino e de aprendizagem na perspectiva Histórico Cultural”, as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, trazem em seu texto a reflexão sobre quais metodologias e estratégias de ensino devem ser realizadas para a aprendizagem dos princípios científicos e desenvolvimento do pensamento teórico, a partir dos conceitos de mediação, signos, instrumentos e Zona de Desenvolvimento Proximal, com base em Vigotski. Para tanto, no documento se adota a afirmativa que a transmissão e memorização de informações por meio de técnicas de repetição descontextualizadas não atende as especificidades de ensino e aprendizagem propostas pela rede municipal em questão, mas sim ao fato de formar sujeitos capazes de avaliar criticamente as informações disponibilizadas e a partir disso internalizar conceitos (Londrina, 2016b).

Nesse processo, as diretrizes supracitadas, referem-se ao fato de que a aprendizagem necessita da comunicação entre os sujeitos, desse modo, a transmissão faz parte desse processo, porém não basta transmitir para que se aprenda, são necessários outros processos e, por isso é necessário o repensar na organização do ensino. Desse modo, o texto do documento é embasado nos estudos de Leontiev, sobre a Teoria da Atividade, considerando o estudo como a atividade principal da criança, no intuito de orientar a prática pedagógica, para que esta se organize quanto ao ensino sem perder o caráter lúdico presente no estágio anterior do desenvolvimento infantil (Londrina, 2016b).

Nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, também é apresentada a necessidade de que o professor elabore situações em que seja necessário ao estudante aprender o novo, desencadeando durante a realização de uma tarefa, a aprendizagem. Para tanto, o documento se fundamenta novamente nas considerações de Leontiev sobre *atividade* (quando o motivo e objetivo da realização da tarefa convergem) e *ação* (quando o motivo do estudante realizar a tarefa proposta diverge do objetivo proposto pelo professor). Assim, as diretrizes pontuam que, o professor necessita identificar no estudante as condições que podem gerar ausência de atividade e mera ação, buscando intervir nesse processo (Londrina, 2016b).

Do mesmo modo, as diretrizes supracitadas pontuam o fato de que o ensino e sua qualidade também estabelecem relação com o sentido pessoal do

professor, de modo que, se para ele esse ato se constitui como atividade ou ação. Em seu texto, o documento traz que “a função da escola é a mediação entre o aluno e os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, sendo o ensino a atividade central do professor, um dos mediadores do conhecimento” (Londrina, 2016b, p. 45). Destaca-se portanto que, é necessário que o professor compreenda que ele é um dos principais responsáveis pela mediação entre os conhecimentos historicamente construídos pela sociedade e a aprendizagem dos estudantes, por meio da elaboração/reelaboração de conceitos científicos por parte destes, em prol da sua formação humana e possibilidade de transformação social, cabendo então, ao professor, organizar o ensino por meio da observação, avaliação, monitoramento e intervenção nas atividades realizadas pelos estudantes e, ao estudante, regular e auto avaliar a sua aprendizagem (Londrina, 2016b).

O último subtópico, referente aos pressupostos teóricos sobre a Teoria Histórico-Cultural, apresentados nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, é intitulado de “A Aprendizagem e o Desenvolvimento profissional do professor na Perspectiva Histórico-Cultural”, e se apoia nos estudos de Adorno, Leontiev, Moura e Rigon, Asbahr e Moretti³¹ (Londrina, 2016b). Assim, o documento discorre sobre a formação continuada de professores, a partir da proposta de reflexão sobre as mudanças na concepção de educação ao longo do tempo e as tensões em cada período, adotando como premissa que,

O trabalho de formação continuada visa instrumentalizar o professor e possibilitar um movimento de mudança de suas concepções em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, para transformar a prática pedagógica, incorporando ao ato de ensinar, as ações de planejar, pesquisar, observar, avaliar, monitorar e intervir, oportunizando assim, a apropriação dos conhecimentos pelos alunos (Londrina, 2016b, p. 52).

Ainda segundo as diretrizes supracitadas, a formação continuada de

³¹ ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: LEONTIEV, A.N.; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª edição. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59 -83.

MOURA, M. O. *et al.* A atividade Orientadora de ensino: uma unidade entre ensino e aprendizagem. Ver. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br>. Acesso em: 02 de outubro de 2016.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de Humanização. In: MOURA, M. O. **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

professores, fundamentada pela Teoria Histórico-Cultural, deve provocá-los no sentido de necessidade de mudança em suas práticas pedagógicas, tendo como responsabilidade “desenvolver o pensamento teórico, favorecendo a compreensão da gênese dos fenômenos educacionais para modificar a realidade” (Londrina, 2016b, p. 52).

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, apontam para o princípio de que o conhecimento teórico deve habilitar o professor para que atue com autonomia diante dos problemas educacionais encontrados em sua prática docente, em substituição às práticas prescritivas, formando assim estudantes emancipados (Londrina, 2016b). Em seu texto, tal documento, enfatiza a necessidade do formador de provocar nos professores o anseio pela aprendizagem, para que eles encontrem em suas experiências de estudo um sentido pessoal que os leve a aprender e ressignificar sua prática pedagógica, considerando então o seu processo formativo como *Atividade*³² em prol do ensinar (Londrina, 2016b).

Sob essa perspectiva, as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, estabelecem ações a serem realizadas por parte dos formadores, consideradas necessárias para possibilitar aos professores a apropriação do conhecimento, sendo elas,

- ouvir os professores, nas suas necessidades, para que as discussões e estudos propostos ressignifiquem a prática docente, ou seja, tragam um novo significado para a atividade de ensinar;
- conhecer a realidade da escola, por meio de visitas pedagógicas, a fim de identificar suas especificidades;
- identificar, mediante diferentes instrumentos e critérios de avaliação, as necessidades pedagógicas das unidades escolares;
- organizar a atividade de ensino (tarefas, tempos, espaços, recursos, estratégias e outros) de modo que os professores se dediquem a solução de problemas observados na prática da sala de aula, à luz de conceitos teóricos;
- problematizar a realidade a partir do conhecimento observado in loco;
- investir em tarefas de cunho investigativo, pois tem potencial para o desenvolvimento do pensamento teórico do professor;
- investigar a essência dos fenômenos educacionais em busca de compreendê-la em sua totalidade, a fim de modificar a realidade;
- utilizar diferentes recursos didáticos e instrumentalizar o professor para que os integre a sua prática pedagógica, a fim de desenvolver o conhecimento científico;
- acompanhar, avaliar e orientar os gestores pedagógicos no desempenho da

³² Segundo os pressupostos de Leontiev (2014) *apud* Londrina (2016b). LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: LEONTIEV, A.N.; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª edição. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59 -83.

- sua atividade: coordenar a prática pedagógica da escola;
- acompanhar, avaliar e orientar a prática dos professores em formação no desempenho da sua atividade de ensino;
 - valorizar e incentivar a autonomia das unidades escolares na constituição de grupos de estudos (em tempos e espaços coletivamente acordados) atendendo às suas especificidades;
 - autoavaliar-se enquanto instituição formadora para modificar o plano de ação, suas metas e intervenções (Londrina, 2016b, p. 55-56).

O documento supracitado também enfatiza que os formadores da Secretaria Municipal de Educação, devem possibilitar aos professores e gestores formação continuada de qualidade e que atendam aos seus anseios, para tanto menciona a necessidade de organização estrutural dessas formações para que atendam a todos os professores em espaço e tempo adequado, defendendo a implementação de políticas que garantam a “efetivação de um projeto de formação de qualidade” (Londrina, 2016b, p. 56).

Conforme mencionado anteriormente, as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina estão organizadas em quatro momentos e, para reflexão e discussão sobre o objetivo proposto neste estudo, para além da exploração dos pressupostos teóricos da teoria Histórico-Cultural abordados pelo documento, faz-se necessário a análise específica da Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do município de Londrina, anexa em um dos quatro momentos do documento supracitado e, intitulado “Os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino Fundamental e seus respectivos componentes curriculares”.

A Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do município de Londrina, inicia apresentando a Educação Especial como “uma modalidade oferecida preferencialmente no sistema regular de ensino, compreendendo uma rede de serviços de apoio e uma diferenciação de serviços especializados” (Londrina, 2016b, p. 296) e, a partir disso, expõe a legislação sobre o tema considerando a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394 (Brasil, 1996) e Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº2 (Brasil, 2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Na sequência, o documento explora um breve histórico sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, no que se refere à Educação Especial, a partir da perspectiva de períodos históricos e fatos considerados relevantes por suas

autoras, conforme aponta o quadro 6.

Quadro 6 - Histórico do setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Londrina segundo sua Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva³³

Período	Ações realizadas	Justificativa das ações	Objetivo das ações
1987	Criação da Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagógica em caráter experimental	Após a solicitação por supervisores escolares	Realizar atendimento de estudantes com dificuldade de aprendizagem
1988	Oficialização da Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagógica com a denominação de Criação do Centro Municipal de Atendimento Psicopedagógico – CEMAPP	Realizar avaliação psicopedagógica dos estudantes encaminhados pelas escolas	Atendimento individual ou grupal dos estudantes
1991	Descentralização dos atendimentos em três núcleos e região central do município	Ampliar atendimentos dos estudantes	Ampliação do acesso dos estudantes aos atendimentos
1992	Abertura de mais dois núcleos de atendimento	Ampliar atendimentos dos estudantes	Ampliação do acesso dos estudantes aos atendimentos
1993	Reavaliação do projeto e centralização do trabalho no Centro Integrado de Vivência e Assistência à Criança - Cidade da Criança, denominado Serviço Municipal de Atendimento Psicopedagógico – SEMAPP	Garantir maior integração e agilidade dos atendimentos	Atendimento individual e grupal de estudantes. Trabalho psicopedagógico de caráter preventivo ³⁴
1994	Parceria entre a Secretaria de Saúde, Assistência Social e Educação, que originou o Núcleo de Apoio Psicossocial da Criança e Adolescência - NAPS-CA	--	--
1997	Desligamento da Coordenadoria do Núcleo de Apoio Psicossocial da Criança e Adolescência - NAPS-CA, permanecendo apenas um acordo verbal de parceria para	--	--

³³ Publicizada em sua versão preliminar no ano de 2016 e vigente até a data de realização desta pesquisa.

³⁴ A Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, incluída nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina (Londrina, 2016b), não traz informações detalhadas sobre as características desse atendimento.

	atendimentos		
1998	Criação da Gerência de Apoio Educacional. O Serviço Municipal de Atendimento Psicopedagógico - SEMAPp foi renomeado como Coordenadoria da Área de Psicologia Educacional e Psicopedagogia	Reforma administrativa	Reorganização das equipes de trabalho em: - Avaliação Psicoeducacional; - Prevenção e Apoio ao Ensino Religioso; - Atendimento psicopedagógico; - atendimentos complementares; - Implantação do programa de Educação Especial com a criação de duas Classes Especiais - DM ³⁵ .
1999 a 2000	Criação de 17 programas para atender crianças com necessidades educacionais especiais ³⁶ . Melhoria de recursos físicos, materiais e equipamentos	--	Otimização dos trabalhos
2001	Nova administração da Coordenadoria da Área de Psicologia Educacional e Psicopedagogia e redimensionamento do trabalhos	Priorizar a assessoria às escolas e avaliação psicopedagógica no contexto escolar. Ampliar o atendimento em programas especiais	Ressignificação da assessoria aos professores e equipe técnica das escolas que ofertavam programas e/ou atendimentos aos estudantes público-alvo da Educação Especial
2004	Renomeação da Coordenadoria Área de Psicologia Educacional e Psicopedagogia para Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagógica	Aumento do fluxo de trabalho	Mudanças na organização interna do setor
2006	Reorganização da Coordenadoria de Educação Especial e Psicopedagógica	Reorganização dos recursos humanos nas equipes de trabalho	Reorganização do atendimento em quatro equipes de trabalho, sendo elas: - Contraturno; - Equipe de assessoria às escolas e avaliação no contexto escolar; - Equipe de atendimento psicopedagógico; - Equipe de apoio administrativo.
2008	Iniciou-se o processo de encerramento dos	Profissionais que realizavam esse	Apoiar, acompanhar e oferecer formação

³⁵ A Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, incluída nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina (Londrina, 2016), não traz informações detalhadas sobre a sigla, porém possivelmente ela se refira ao termo Deficiência Mental.

³⁶ A Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, incluída nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina (Londrina, 2016), não traz informações detalhadas sobre quais eram esses programas.

	atendimentos psicopedagógicos internos	atendimento passaram a compor a equipe de assessoria aos professoras das Salas de Recursos	continuada aos professores de Sala de Recursos
2009	Início da parceria com o Serviço de Atenção a Rede de Escolarização Hospitalar - SAREH; Atuação da Coordenadoria como multiplicadores no Programa Amor Exigente ³⁷	--	--
2010	Reestruturação do trabalho da Gerência de apoio especializado	Adequação à Resolução nº4/2009 do Ministério da Educação ³⁸	Atuar no apoio pedagógico aos professores de atendimento educacional especializado, para identificação das necessidades educacionais especiais dos estudantes
2012	Renomeação da Gerência de apoio especializado para Gerência Educacional de Apoio Especializado – GEAE	--	--
2015	Início do projeto de atendimento semanal às famílias dos estudantes com dificuldade de aprendizagem, sofrimentos intensos e problemas comportamentais denominado Terapia Comunitária Integrativa	--	--
2016	Abertura de duas Salas de Recursos Multifuncionais na zona rural. Atuação da assessoria na formação continuada	--	Formação continuada destinada aos diversos segmentos da rede municipal de educação no que se refere à educação inclusiva (Escola de Gestores, Professores Iniciais, Professores de Ensino Fundamental, Contraturno, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Sala de Recursos, Classes de Transtorno Global do Desenvolvimento, Professores de Apoio e

³⁷ Segundo o documento, a inclusão do programa na rede municipal de educação de Londrina, visava a prevenção à dependência de álcool e drogas, bem como aos problemas familiares que podem ser gerados a partir desse contexto (Londrina, 2016).

³⁸ Brasil (2009) *apud* Londrina (2016b). BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 04**, de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

Org.: Alves, 2026.

Na sequência, a Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, integrada às Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, traz uma breve reflexão sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Especial, considerando as obras Vigotski e autores como Freire, Costa, Rego, Perrenoud, Meier e Garcia, Mortimer e Carvalho e, Ribeiro (2005)³⁹. A proposta inicial do documento, enfatiza o fato de que cada estudante é único e, para que sua aprendizagem aconteça, torna-se necessário que o ensino seja voltado às suas necessidades específicas, devendo então definir qualitativamente os conhecimentos que serão apresentados (Londrina, 2016b).

Desse modo, a Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do município de Londrina, apresenta a defesa da adaptação curricular, seja quanto a quantidade de conteúdos ou tempo de ensino, assim como relaciona a metodologia de trabalho para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Para tanto, sustenta como a tese central de Vigotski, sobre a deficiência, em que a própria deficiência cria mecanismos para se compensar e, que, segundo o documento, cabe ao professor identificar os mecanismos de compensação de cada estudante e agir como mediador do conhecimento (Londrina, 2016b).

A diretriz da Educação Especial supracitada, também aponta que o professor deve ter clara a plasticidade da inteligência, que não é inata e se modifica

³⁹ O texto citado nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina (Londrina, 2016) como Vigotski (1997) não consta em sua lista de referências.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas, Tomo Cinco Fundamentos de Defectologia**. Havana, Editorial Pueblo Y Educación; 1989.

FREIRE, C. **Apropriação da escrita por crianças e adolescentes surdos: interação entre fatores contextuais, L1 e L2, na busca de um bilinguismo funcional**. (Tese de doutorado), Belo Horizonte: FALE, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a construção de Vygotsky para Educação Especial. **Revista psicopedagogia**.v.23, n. 72, p. 232-40, 2006.

REGO, T. C. **Vygotsky uma Perspectiva histórico-cultural da Educação**. 8ª Edição, Petrópolis, 1999.

PERRENOUD, P. Não existe inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das turmas regulares. **Educação Inclusiva**, v.1, n. 1, p. 15-18. 2010.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do Autor, 2008.

MORTIMER, R. S.; CARVALHO A. M. P. **Referenciais Teóricos para análise do processo de ensino em salas de aula de Ciências**. Versão modificada, apresentada na décima sétima reunião anual da ANPED; Caxambu, Minas Gerais, 1994.

RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.

durante a vida, podendo evoluir, sendo, portanto, a educação desenvolvedora dessa inteligência e ele, o professor, mediador desse processo (Londrina, 2016b). Para esse fim, as autoras do documento, buscam conceituar *mediação* sob a perspectiva de Vigotski apoiando-se em estudos de Costa e Rego⁴⁰, classificando-a em mediação pedagógica (quando realizada pelo outro) e mediação semiótica (quando realizada por representações mentais), tendo como elementos básicos o instrumento e o signo. E, partir desse conceito, atentam que as ações do professor como mediador da aprendizagem, sobre os objetos (conteúdo), não devem se esgotar em si mesmo ou ao mero treino de habilidades, mas sim possibilitar ao estudante ser sujeito desse processo, para isso, a interação entre eles é essencial (Londrina, 2016b).

A Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do município de Londrina, também aponta como possibilidade metodológica para a mediação entre o professor e estudantes público-alvo da Educação Especial, o trabalho em grupos ou duplas, considerando os níveis de desenvolvimento dos estudantes, de forma que apresente homogeneidade e heterogeneidade, sendo “que não haja uma defasagem muito grande entre os pares. Desta forma, o companheiro mais adiantado pode ajudar o colega sem, entretanto, anular sua participação” (Londrina, 2016b, p. 309). A utilização de recursos tecnológicos nesse processo mediativo entre estudante público-alvo da Educação Especial e professor, também é apontada, assim como, a importância do desenvolvimento da função semiótica para a linguagem geral e a relação de atraso, segundo o documento, apresentada nesta função pelas crianças público-alvo da Educação Especial (Londrina, 2016b).

As autoras concluem os pressupostos teóricos da Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do município de Londrina, a partir de suas reflexões sobre a teoria de Vigotski, considerando que existem muitas adequações necessárias na rede municipal de educação quanto às suas escolas, que devem enfatizar a autonomia de professores e estudantes no processo de construção de conhecimento, assim como a necessidade de que o conhecimento sistematizado não seja tratado como um dogma (Londrina, 2016b).

Em sua sequência, a diretriz supracitada apresenta as características

⁴⁰ COSTA, D. A. F. Superando limites: a construção de Vygotsky para educação especial. **Revista psicopedagogia**.v.23, n. 72, p. 232-40, 2006.
REGO, T. C. **Vygotsky uma Perspectiva histórico-cultural da Educação**. 8º Edição, Petrópolis, 1999.

do atendimento educacional especializado ofertado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, aos estudantes público-alvo da Educação Especial da rede municipal de ensino de Londrina. O documento menciona que esse atendimento pode ocorrer na própria escola de ensino regular na qual o estudante está matriculado (quando há oferta do serviço no local), em escolas próximas a sua residência ou em instituições especializadas, em turno inverso ao de sua matrícula no ensino regular, complementando ou suplementando sua formação, desde que o estudante seja submetido a avaliação realizada por equipe especializada, após ser encaminhado pela equipe técnico-pedagógica da escola (Londrina, 2016b). O quadro 7 descreve o funcionamento do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Londrina, segundo a diretriz supracitada.

Quadro 7 - Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Londrina segundo sua Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Setor/função	Ações realizadas
Atendimento educacional especializado	Complementar e/ou suplementar a formação do estudante com necessidades educacionais especiais por meio de: <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e execução do plano de atendimento educacional especializado; - Identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos de acessibilidade; - Realização de avaliação psicoeducacional no contexto escolar; - Atendimento educacional individual ou em grupos nas Sala de Recursos Multifuncionais; - Orientação dos professores que atendem aos estudantes com necessidades educacionais especiais; - Ensino e uso de tecnologias assistivas.
Professor regente	Atender aos estudantes com necessidades educacionais especiais realizando as adaptações curriculares necessárias.
Professor de apoio	Atender o estudante com necessidades educacionais especiais para que desenvolva autonomia quanto a sua locomoção, comunicação e relações sociais.
Classe Especial Transtorno Global de Desenvolvimento	Atender estudantes que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos.
Atendimento Pedagógico Domiciliar	Atender estudantes com necessidades educacionais especiais que estejam impossibilitados de frequentar a escola, permanecendo em seu domicílio, devido a orientação médica.
Atendimento Hospitalar	Atender os estudantes que estejam em internação hospitalar.

Org.: Alves, 2026.

Diante dos apontamentos expostos após o estudo das Diretrizes

Curriculares do Município de Londrina e da Diretriz da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, anexa ao documento citado, assim como as reflexões a partir da revisão sistemática de literatura e o aprofundamento teórico sobre a teoria Histórico-Cultural, a Educação Especial em sua perspectiva inclusiva e a formação de professores, para este estudo foi adotado um percurso metodológico, a partir de entrevistas semiestruturadas e análise documental. A seguir, serão apresentadas as etapas específicas que compuseram esse processo investigativo, assim como o método de análise empregado.

3 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Esta seção descreve o percurso metodológico utilizado neste estudo por meio da caracterização da pesquisa, do instrumento de coleta de dados, dos participantes e da exposição do método de análise de dados aplicado.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Considerando a classificação da pesquisa em três grupos, sendo eles, quanto à sua natureza, quanto aos seus objetivos e quanto aos procedimentos, suas características serão detalhadas a seguir.

Quanto à sua natureza, a pesquisa se caracterizou como aplicada que, segundo Prodanov e Freitas (2013), tem como objetivo gerar conhecimentos, para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos que envolvem verdades e interesses locais.

Quanto aos seus objetivos, a pesquisa se caracterizou como descritivo exploratória, que segundo Triviños (1987) é aquela que permite aumentar o conhecimento em torno de um determinado problema, de modo a estabelecer hipóteses de investigação para outros tipos de pesquisa, ou propor estratégias de intervenção de determinadas situações. Dessa forma, a pesquisa buscou além do delineamento qualitativo das características da formação continuada, na área de Educação Especial, organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina e destinada aos professores da rede municipal de ensino, o quantitativo de professores que possuem cursos de pós-graduação *lato sensu* na respectiva área.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa se caracterizou como mista ou qualitativa-quantitativa, que segundo Creswell (2007), é aquela em que são empregadas estratégias de investigação que envolvam coleta simultânea ou sequencial com objetivo de melhor compreender o problema da pesquisa. Tal coleta envolve a obtenção de dados numéricos e informações de texto, resultando em um banco de dados final representado tanto por informações qualitativas quanto informações quantitativas. Para Minayo (2002, p.22), o conjunto de dados qualitativos e quantitativos não se opõem, mas sim se complementam, pois, “a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Para análise e discussão dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) que será melhor detalhada posteriormente.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Considerando os aspectos da pesquisa, a coleta de dados ocorreu de três formas distintas. Primeiramente foram realizadas entrevistas (Apêndice A) com a equipe gestora responsável pelo setor de formação continuada em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Londrina. As entrevistas foram gravadas e se caracterizaram como semiestruturadas, conforme as considerações de Triviños (1987, p. 146), que as descreve como,

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferece amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Dessa forma, a entrevista semiestruturada oferece perspectivas para que o entrevistado siga espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências, participando assim na elaboração do conteúdo da pesquisa e enriquecendo a investigação (Triviños, 1987).

Em seguida, foi realizada a análise, por meio de revisão sistemática, dos documentos norteadores citados pelas participantes relacionados a formação continuada, na área de Educação Especial, organizada pela Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, destinada aos professores da rede municipal de ensino, assim como de documentos considerados relevantes à pesquisa, foram realizadas em momento posterior às entrevistas. Simultaneamente, ocorreu a terceira forma de coleta de dados, que diz respeito ao levantamento dos dados quantitativos dos professores da rede municipal de ensino de Londrina que possuem pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial, por meio das informações disponibilizadas por uma das participantes, via aplicativo de mensagens para celular, em momento posterior à realização da entrevista.

3.3 PARTICIPANTES

A partir do contato prévio por meio de ligação telefônica com o setor responsável pela formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Londrina, a pesquisadora foi orientada a aguardar retorno via ligação telefônica. Posteriormente foi realizado o contato, por meio de aplicativo de mensagens para telefone celular, da responsável pelo setor de formação continuada da Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, com a pesquisadora, para agendamento das entrevistas com as responsáveis por esse processo formativo. A estimativa inicial de oito participantes sofreu alteração, uma vez que, após contato com a responsável pelo processo formativo, foi apontado o total de três profissionais envolvidas nesse percurso.

Ressalta-se que a pesquisa ofereceu riscos mínimos às participantes, visto que os procedimentos realizados (entrevistas gravadas) não foram fisicamente invasivos, porém caso ocorresse exaustão, cansaço ou possível constrangimento ao responder as perguntas a entrevista poderia ser interrompida pelo tempo necessário ou definitivamente por solicitação da entrevistada, sem acarretar-lhe nenhum prejuízo. As entrevistas foram realizadas em local escolhido pelas entrevistadas e seus dados de identificação foram mantidos em sigilo na divulgação da pesquisa.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Para análise dos dados foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdos (Bardin, 2016), que se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

A autora supracitada, define que as fases da análise de conteúdos se organizam em torno de três polos cronológicos, sendo eles a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; e a inferência e interpretação. A pré-análise é caracterizada como a fase de sistematização das ideias iniciais. Geralmente, é nessa fase em que são escolhidos os documentos a serem analisados, hipóteses e os objetivos são formulados, e é realizada a elaboração dos indicadores para a interpretação final. Na fase de exploração do material acontece o estudo aprofundado

do material selecionado. Esta fase consiste de operações de codificação, classificação e categorização. Já na fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e validados (Bardin, 2016).

Considerando que a rede municipal de ensino de Londrina se embasa na teoria Histórico-cultural e diante das características que permearam a presente pesquisa, com o intuito de que esta contribua para o processo contínuo de formação por meio da reflexão sobre as ações realizadas, reforçando suas potencialidades e transpondo possíveis fragilidades, optou-se que a análise dos dados fosse realizada com o respaldo da teoria supracitada.

3.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para desenvolvimento da pesquisa, o projeto foi submetido à análise da Secretaria Municipal de Educação de Londrina e do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina somente após a assinatura da Declaração de concordância dos serviços envolvidos e/ou de instituição coparticipante pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina.

Foi elaborado, segundo a resolução nº 466/2012 (Brasil, 2012) e resolução complementar nº 510/2016 (Brasil, 2016), do Conselho Nacional de Saúde, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi entregue às participantes antes da entrevista. Neste termo está descrito o objetivo da pesquisa, os esclarecimentos sobre a possibilidade de participação ou recusa na coleta de dados, assim como a garantia de sigilo quanto à identidade das participantes. O documento foi entregue às participantes em duas vias de teor idêntico, lido em voz alta pela entrevistadora e no caso de concordância da entrevistada em participar da pesquisa, as duas vias foram assinadas por ambas antes do início da gravação, permanecendo cada qual com uma via do documento.

As entrevistas foram realizadas individualmente pela mesma investigadora e gravadas em gravador de voz para posterior transcrição na íntegra, visando a melhor análise de seu conteúdo. As gravações serão destruídas após o

período de cinco anos de encerramento da pesquisa.

A análise dos documentos norteadores da formação continuada na área de Educação Especial, organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina, destinados aos professores da rede municipal de ensino, aconteceu após a fase de realização das entrevistas. Foram analisados os documentos citados pelas entrevistadas e os que no decorrer da pesquisa foram considerados relevantes para o estudo.

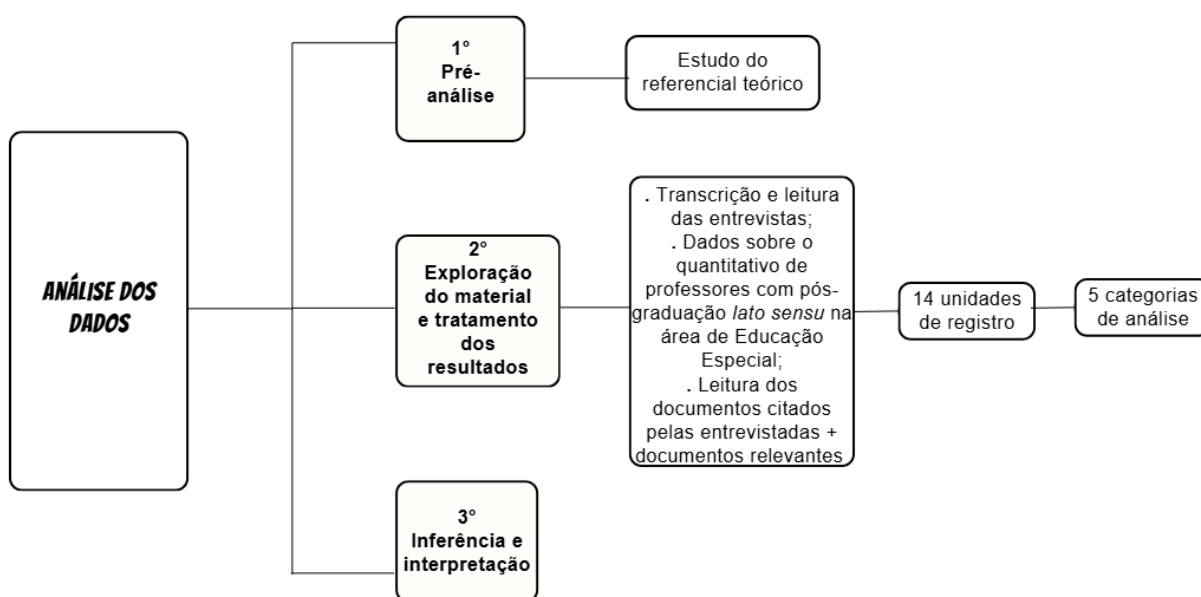
Quanto aos dados relacionados ao quantitativo dos professores da rede municipal de ensino de Londrina, que possuem pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial, estes foram fornecidos por uma das entrevistadas.

A seção a seguir detalha a fase de interpretação dos dados e a análise dos resultados encontrados.

4 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A interpretação dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), segundo os três polos cronológicos estabelecidos pela autora⁴¹. A fase de pré-análise ocorreu durante o estudo do referencial teórico que fundamenta esta investigação; a fase de exploração do material ocorreu durante a transcrição e leitura das entrevistas, o acesso aos dados fornecidos sobre o quantitativo dos professores da rede municipal de ensino de Londrina que possuem pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial, assim como a leitura dos documentos citados pelas entrevistadas e os que no decorrer da pesquisa foram considerados relevantes para o estudo. Desse modo, emergiram 14 unidades de registro durante a exploração do material, que foram agrupadas por assunto, originando cinco categorias de análise, conforme apresentado na figura 6.

Figura 6 – Interpretação dos dados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016)



Org.: Alves, 2026.

A partir do agrupamento das 14 unidades de registro que originaram

⁴¹ Pré-análise; exploração do material e o tratamento dos resultados; e inferência e interpretação (Bardin, 2016).

as cinco categorias de análise, estas foram nominadas em: “Descrição das profissionais responsáveis pela organização da formação continuada”, “Caracterização da formação continuada”, “Temáticas exploradas durante a formação continuada”, “Documentos municipais norteadores da formação continuada” e “Professores com formação específica na área de Educação Especial”, conforme descrito no quadro 8.

Quadro 8 - Unidades de registro e categorias de análise

Unidades de registro	Categorias de análise
Função no setor de Educação Especial	Descrição das profissionais responsáveis pela organização da formação continuada
Tempo de atuação no setor de Educação Especial	
Graduação	
Pós-graduação <i>lato sensu</i>	
Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	
Modalidade dos cursos de formação continuada ofertados	Caracterização da formação continuada
Periodicidade dos cursos de formação continuada ofertados	
Público-alvo dos cursos de formação continuada ofertados	
Setor responsável pela organização dos cursos de formação continuada ofertados	
Conteúdos abordados nos cursos de formação continuada ofertados	Temáticas exploradas durante a formação continuada
Diretrizes Curriculares do Município de Londrina	Documentos municipais norteadores da formação continuada
Documentos que norteiam o Polo Municipal Multidisciplinar Maria Clara Dias Dutra e Intersetorial voltado à Educação Especial	
Legislação municipal que prevê a formação continuada	
Professores com pós-graduação <i>lato sensu</i> na área de Educação Especial	Professores com formação específica na área de Educação Especial

Org.: Alves, 2026.

Considerando as categorias de análise, a fase de inferência e

interpretação dos resultados encontrados é explorada a seguir.

4.1 DESCRIÇÃO DAS PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

As entrevistas foram realizadas com três profissionais responsáveis pela organização da formação continuada na área de Educação Especial, disponibilizada pela Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Londrina e, permitiram evidenciar seu perfil profissional no setor, assim como o acadêmico. No que se refere ao perfil profissional das participantes, no período em que as entrevistas foram realizadas, duas exerciam a função de assessoras da Gerência de Educação Especial e uma exercia a função de coordenadora do Polo Municipal Multidisciplinar e Intersectorial Maria Clara Dias Dutra, voltado à Educação Especial. As entrevistadas que atuavam na função de assessoras exerciam a função a dois e 15 anos, enquanto a entrevistada responsável pela coordenação do polo estava a oito anos na função.

Em relação à formação acadêmica das entrevistadas, duas eram graduadas em Pedagogia e uma em Psicologia e, todas realizaram pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial. Além da especialização supracitada, as entrevistadas também relataram ter realizado outros cursos *lato sensu* na área sendo que, duas cursaram especialização em Psicologia aplicada à Educação, uma cursou especialização em Autismo, duas cursaram especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e duas em Psicopedagogia, conforme apresentado no quadro 9, que se encontra na sequência.

Quadro 9 - Formação *lato sensu* das entrevistadas

	Formação <i>lato sensu</i>
Entrevistada 1	<ul style="list-style-type: none"> • Psicologia aplicada à Educação; • Educação Especial no Esap; • Análise do Comportamento Aplicada (ABA); • Autismo.
Entrevistada 2	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial na UniFil; • Psicopedagogia na UniFil; • Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no Instituto Rhema.
Entrevistada 3	<ul style="list-style-type: none"> • Psicopedagogia;

	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Especial; • Psicologia aplicada à Educação na Universidade Estadual de Londrina.
--	--

Org.: Alves, 2026.

Quanto à instituição de realização dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, formato desses cursos e carga horária, as informações cedidas durante as entrevistas não se caracterizam como passíveis de agrupamento e comparações.

No que diz respeito a pós-graduação *stricto sensu*, duas entrevistadas realizaram mestrado, sendo que uma delas cursou o Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual de Londrina e a outra o Programa de Pós-Graduação em Educação e Tecnologia na UNOPAR.

A categoria a seguir disponibiliza as informações cedidas pelas participantes durante as entrevistas e, se refere às características da formação continuada proporcionada aos professores da rede municipal de ensino de Londrina, na área de Educação Especial, no ano de 2024.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Em relação às características do processo de formação continuada dos professores da rede municipal de Londrina, na área de Educação Especial, as informações obtidas, por meio das entrevistas, permitiram organizá-las em seis grupos, de acordo com o seu público-alvo, conforme apresentado no quadro 10.

Quadro 10 - Formação continuada dos professores da rede municipal de Londrina de acordo com seu público-alvo

Público-alvo	Periodicidade	Formato	Conteúdos abordados	Responsáveis pela organização da formação
Professores de Apoio	Três encontros no ano	Híbrido	Conceitos amplos e especificidades de acordo com as necessidades do estudante atendido	Gerência de Educação Especial
Professores de Atendimento Educacional	Mensal	Presencial	Sugestões dos professores no ano anterior	Gerência de Educação Especial

Especializado				
Demais professores	À convite	Presencial	Definidos pelo setor que realizou o convite Participação pontual dos professores que tenham professores de apoio em suas turmas Formação colaborativa nas unidades escolares com os professores de Atendimento Educacional Especializado	Gerência de Educação Infantil, Gerência de Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos ou equipe gestora da unidade escolar
Professores das classes de Transtorno Global do Desenvolvimento	Mensalmente	Presencial	Não foram especificados	Gerência de Educação Especial
Professores da Recuperação Paralela	Mensalmente	Presencial	Sugestões dos professores no ano anterior	Gerência de Educação Especial
Formação interna do setor de Educação Especial	Conforme a necessidade	Presencial	Novas regulamentações, profundamente de temas e preparação das formações	Gerência de Educação Especial

Org.: Alves, 2026.

No que se refere à formação continuada, após a análise das entrevistas, foi possível verificar que ela está organizada com foco nos professores que estão subordinados a Gerência de Educação Especial e realizam atendimentos específicos aos estudantes público-alvo da Educação Especial por meio da atuação como professores de apoio à inclusão, professores de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, professores de classes denominadas de Transtorno Global do Desenvolvimento e professores de classes de recuperação paralela. Porém, algumas distinções na periodicidade e formato dos cursos ocorreu em relação a formação destinada a cada grupo específico de professores. Em relação aos professores de apoio à inclusão, que foram contemplados com três momentos durante o ano, sendo dois deles presenciais e um em formato de *live* aberta a toda a comunidade escolar, os conteúdos abordados na formação foram descritos como aqueles de formação geral sobre o atendimento a

estudantes público-alvo da Educação Especial e aqueles relacionados às especificidades das deficiências e neurodivergências. Cabe destacar que, durante a formação destes professores, foi mencionado nas entrevistas que ocorreu a possibilidade de que o professor regente da turma em que o professor de apoio atuava pudesse acompanhá-lo.

As formações que nós realizamos esse ano foram todas presenciais. Nós tivemos ao longo do ano formação com os professores do AEE, que aconteceu de forma mensal. Nós tivemos formação com o professor de apoio, que aconteceram dois encontros presenciais e teve um só que foi *on-line*, mas foi ao vivo né. E nós tivemos esses momentos de estar fazendo formação direto nas unidades. Então, dentro da equipe, conforme cada grupo atende uma região, e aí tem contato direto né, com a equipe de gestoras das unidades, essas unidades já nos solicitam as formações né (Entrevistada 1).

Durante esse ano, a gente fez formação com professor de apoio né, mas foi uma formação mais vinculada à Secretaria. Então, a gente fez com os professores de apoio. Lá, os professores de apoio tinham os professores regentes também. Então, podia vir um parzinho, né (Entrevistada 3).

Em relação a formação dos professores de apoio, foi possível observar a tendência de formação biomédica, pautada na “deficiência” dos estudantes e não nas possibilidades pedagógicas, conforme Michels (2025) encontrou em estudo realizado sobre as teorias pedagógicas que subsidiam a formação em Educação Especial.

No que diz respeito à formação destinada aos professores de atendimento educacional especializado, professores de classes de transtorno global do desenvolvimento e professores de classes de recuperação paralela, essa se caracterizou por encontros mensais no formato presencial. Quanto aos conteúdos abordados nessas formações, durante as entrevistas foi indicado que estes surgiram após sugestões dos próprios professores de atendimento educacional especializado.

A gente fez um questionário com elas no ano passado, sobre as temáticas que elas tinham interesses. Então a gente foi fazendo as formações, mas eram muitas coisas. Então esse ano a gente optou por não refazer esse questionário e dar continuidade a todas aquelas temáticas que elas tinham pedido formação. Então, esse ano todas as formações foram voltadas para os temas que elas tinham indicado no ano anterior, tá. Das professoras do AEE (Entrevistada 2).

Quanto à formação dos professores que atuam em classes específicas de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, a formação realizada se caracterizou por um menor período de intervalo entre os encontros e maior frequência anual, fato que pode ser relacionado ao direcionamento de documentos governamentais como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que direciona seu foco para a formação dos professores de atendimento educacional especializado como prioritária se comparada a dos demais professores, caracterizando a dicotomia entre ensino regular e Educação Especial, como relatado por Garcia (2013) e, contrapondo o descrito por Omote (2022), de que todos os profissionais da educação necessitam de tal formação se o intuito é garantir a inclusão.

Com relação a formação continuada destinada aos demais professores, o conteúdo das entrevistas permitiu averiguar que está se caracterizou por momentos pontuais vinculados ao convite da equipe gestora das unidades de ensino para participação em práticas pedagógicas ou ao convite das Gerências específicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Educação de Jovens e Adultos. Tais formações possuíram seus conteúdos elencados pelo setor responsável pelo convite.

Na área de Educação Especial a gente faz a formação específica, que é a nossa responsabilidade, assim, é para os professores do atendimento educacional especializado, para os professores da classe TGD, do Transtorno Global do Desenvolvimento. Para os professores, que não é muito específico da Educação Especial, mas que têm muitos alunos com muito atraso no desenvolvimento, com dificuldades de aprendizagem. Da recuperação paralela também, é a nossa responsabilidade fazer a formação desses profissionais, deixa eu ver, classe TGD, AEE, recuperação paralela, e aí, fora isso, para os professores regentes, professores dos projetos, aí a gente faz com a organização das gerências do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (Entrevistada 2).

Então, nós temos um público né, para formação, bem amplo. Na verdade, né, então, na verdade, todos os professores da rede né, são nosso público, mas a gente tem alguns públicos mais específicos. Então, nós temos, por exemplo, os professores de apoio à inclusão né, que a gente tem uma responsabilidade bem direta com a formação desses profissionais, os professores do Atendimento Educacional Especializado né, que são os professores do AEE, também é um público de nossa responsabilidade direta né, o que eu quero dizer com isso? E os outros professores né, tem as gerências, por exemplo, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, é, que cuidam, preparam toda a formação, é, desses professores, mas nós também, é, fazemos parcerias e adentramos nessas formações. Então, às vezes, muitas vezes, nós somos convidados para fazer parte da formação

desses profissionais também, tanto do Infantil quanto do, do Fundamental, e aí, enfim, professor regente, professor auxiliar, professor R2, né, então, a gente, de alguma forma, perpassa pela formação de todos da rede municipal de Educação (Entrevistada 1).

Quando questionadas sobre a formação destinada aos demais professores que não atuam em classes especificamente direcionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, as entrevistadas apontaram que tal formação não se caracteriza como responsabilidade específica do setor, mas sim como intervenções pontuais realizadas a convite das Gerências específicas, sem periodicidade ou conteúdo pré-definidos pelo setor de Educação Especial. Tal fato reforça os achados de Rigo e Oliveira (2021), que evidenciaram o fato da formação continuada na área de Educação Especial ofertada pelos municípios não ser direcionada a todos os professores.

Referente a formação continuada, na área de Educação Especial, destinada aos demais professores, uma das entrevistadas destacou o trabalho colaborativo entre professores de atendimento educacional especializado e professoras regentes, como meio de formação no contexto da unidade escolar. Entretanto, é relatado que esse processo formativo sofre influências das características específicas de cada profissional e estabelecimento de ensino. Tal possibilidade formativa também foi apontada por Pletsch (2009) e classificada como formação itinerante e observada no estudo de Rodrigues (2013).

Então a gente faz a formação dos, a gente tenta capacitar bastante os professores do atendimento educacional especializado, porque a gente fala, a gente pensa aqui, a gente entende que eles são os nossos representantes nas unidades educacionais, então eles precisam passar as informações que são pertinentes tanto nas práticas pedagógicas, quanto no apoio diário. Até o ano passado, eles não tinham um dia separado para isso, e esse ano, eles têm um trabalho colaborativo, que é para fazer uma formação em serviço, lá na unidade. Então, por exemplo, os professores que têm mais dificuldade para atuar com alguns alunos, que eles estejam na sala nas quintas-feiras, que eles deem um modelo de intervenção, que eles ajudem a pensar sobre as estratégias que são necessárias para aquela criança evoluir, aprender, melhorar o comportamento e a aprendizagem. Então, a gente tenta investir bastante na formação desses profissionais, justamente porque com as outras áreas, a gente não tem uma carga horária específica de formação a ser desenvolvida (Entrevistada 2).

Então, por exemplo, como eu estava te contando, a gente tem uma quinta-feira que é voltada para o trabalho colaborativo. Então, a gente vai na escola e a gente vê, poxa, tá acontecendo muito bem, mas a gente vai em outras

que a professora fala assim, nossa, mas as pessoas não sabem que a professora na quinta-feira está à disposição para isso. Então, quando a gente vê isso, isso nos angustia muito, porque é um dia de trabalho voltado para isso, né (Entrevistada 2).

Novamente a dicotomia na formação entre professores de atendimento educacional especializado e os demais é reforçada, preservando a segregação formativa, criticada por Omote (2022).

Ainda em relação a formação dos professores de sala de aula regular, a necessidade de que esse processo seja realizado de forma contínua, não se resumindo a ações pontuais, foi abordada por uma das entrevistadas, assim como a perspectiva de estudo do Desenho Universal para Aprendizagem, nessas formações.

A gente já conversou este ano para o ano que vem, porque eu entendo que em todas as formações a pauta de Educação Especial deveria estar presente. Deveria ser assim, por exemplo, vamos trabalhar no conteúdo matemática, vamos trabalhar em alguma coisa específica, divisão, então, quando fosse abordado esse assunto, nós já estivéssemos juntas nesse momento para que a gente já falasse assim, como que a gente vai fazer? Vai ser feito dessa forma? Como que a gente vai apresentar de uma forma que seja voltada para o Desenho Universal? Então, que seja concreto, que seja auditivo, que seja visual, que seja exploratório, que tenha, envolva todas as áreas. Porque se o conteúdo passar a ser trabalhado dessa forma, ele vai atender a todos. Então, a gente já entende que para os próximos anos, a gente tem que fazer uma formação mais universal mesmo, sem essa subdivisão, entende? Porque é atrelada a tudo, não tem como a gente fazer essa divisão. Não tem como dividir os alunos que aprendem de uma forma, os alunos que aprendem de outra. Até porque, independente das condições únicas, cada um tem a sua forma. E se a gente tivesse a apresentação global disso, pelas diferentes áreas sensoriais, isso já incluiria todos. Então, a gente tem falado bastante disso para as gerências (Entrevistada 2).

Quanto à fala da entrevistada 2, a preocupação com uma formação que seja contínua e destinada a todos pode ser observada, assim como o enfoque em ações pedagógicas que possibilitem a aprendizagem de todos, por meio de um trabalho que apresente estratégias diversas como as visuais, auditivas, táteis ou outras que possibilitem maior engajamento dos estudantes, uma formação crítica conforme aponta Costa (2015) e que leve os professores a refletir sobre como as ações pedagógicas foram construídas no decorrer histórico como forma de manutenção social em que os limites sociais foram tratados como limites humanos.

Referente a formação continuada interna ao setor de Educação

Especial, esta ocorreu no formato presencial, conforme a necessidade de estudos de aprofundamentos sobre temas específicos, para preparação das formações destinadas aos demais professores ou para o estudo de novas regulamentações nacionais, estaduais ou municipais.

É que nós também temos a nossa formação interna né, enquanto Gerência de Educação Especial. E aí então nós, ao longo do ano, tivemos várias formações né, momentos em que realmente a equipe para, se reúne. E aí nessas formações, a nossa gerente né, junto com a nossa coordenadora, elas vão né, pensando em algo, mas elas também são sempre muito abertas para abarcar as nossas demandas de reflexões, discussões, aprofundamentos né. Então, às vezes, quando sai um documento novo na área da Educação Especial, ou quando tem uma temática que a gente precisa aprofundar um pouquinho mais, até para a gente se preparar, para repassar nas formações. Então, assim, muitas das nossas formações, é preparação para a formação que a gente vai trabalhar. Entendendo a importância da gente, às vezes, visitar alguns conteúdos, se sentir mais segura né, entrar em acordo para toda a equipe, também ter uma mesma fala, uma mesma postura nessas formações (Entrevistada 1).

As entrevistas permitiram uma breve introdução sobre os conteúdos abordados nas formações continuadas, porém para o detalhamento das ações, foi acordado com uma das participantes o envio posterior do planejamento dos cursos. Todavia, posteriormente foi disponibilizado apenas a relação de conteúdos, sem ementas que detalhassem os objetivos e estratégias metodológicas utilizadas, via aplicativo de mensagens para telefone celular, conforme será detalhado na categoria a seguir.

4.3 TEMÁTICAS EXPLORADAS DURANTE A FORMAÇÃO CONTINUADA

As temáticas abordadas nos cursos de formação continuada, na área de Educação Especial, disponibilizados aos professores da rede municipal de ensino de Londrina, cedidas por uma das participantes via aplicativo de mensagens para celular, encontram-se organizadas no quadro 11, a seguir.

Quadro 11 - Formação continuada, na área de Educação Especial, dos professores da rede municipal de Londrina de acordo com o público-alvo e os conteúdos abordados

Público-alvo	Conteúdos abordados
	- Normativa nº 02/2022;

Professores de apoio à inclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Atribuições do Professor de apoio à inclusão; - Intervenção com alunos com deficiência e transtorno de neurodesenvolvimento; - Adaptação de materiais para alunos com deficiência e transtorno de neurodesenvolvimento; - Recursos de acessibilidade para alunos com deficiência e transtorno de neurodesenvolvimento.
Professores de atendimento educacional especializado	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiência intelectual; - Intervenção com estudantes com Transtorno do Espectro Autista; <ul style="list-style-type: none"> - Manejo de comportamento; - Tecnologias Assistivas; - Altas Habilidades/ Superdotação - avaliação e intervenção; - Desenvolvimento de competências socioemocionais; - Discalculia.
Professores de classes de transtorno global do desenvolvimento	<p>Curso "Saberes e Práticas com crianças e adolescentes com Autismo e Psicose na escola".</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bloco 1: Legislação: Estudo de Proposta do Parecer CNE/CP nº 50/2023. - Bloco 2: A metafísica dos tubos: Biografia de Amélia Nothomb. - Bloco 3: Autismo: a cada um o seu genoma: O DNA decodificado: quais avanços?; De uma causa à outra e retorno; Os enigmas da singularidade.
Professores de classe de recuperação paralela	<ul style="list-style-type: none"> - A importância do trabalho com as habilidades socioemocionais no Contraturno; - Oficina de Alfabetização; - Oficina de matemática; - As funções executivas e jogos para estimular.

Org.: Alves, 2026.

Em relação aos conteúdos abordados na formação continuada dos professores de apoio à inclusão, estes foram disponibilizados a partir do enfoque de formação pedagógica para a atuação direta com os estudantes, por meio do estudo de tópicos sobre as suas atribuições, características da intervenção com os estudantes público-alvo da Educação Especial, adaptação de materiais e recursos de acessibilidade. O estudo da legislação municipal também esteve envolvido mediante

a Normativa nº02/2022 citada na relação de conteúdos, porém não disponibilizada para realização dessa pesquisa, assim como não foi localizada no portal oficial da prefeitura de Londrina ou em buscadores de internet.

No que diz respeito à formação continuada ofertada aos professores de atendimento educacional especializado, os conteúdos discutidos se caracterizam pela perspectiva de intervenção baseada na classificação de deficiência e neurodivergência. Quanto à formação disponibilizada aos professores das classes de transtorno global do desenvolvimento, esta apresentou o estudo baseado na legislação por meio do Parecer CNE/CP nº50/2023 (Brasil, 2023), assim como o estudo sobre o autismo a partir da perspectiva genética.

Com relação a formação possibilitada aos professores de classe de recuperação paralela, esta foi caracterizada pelo estudo por meio de oficinas destinadas a intervenção nos componentes de matemática e língua portuguesa, especificamente quanto à alfabetização, o uso de jogos como estratégias metodológicas de estímulo ao desenvolvimento das funções executivas e o trabalho com os estudantes sobre as habilidades socioemocionais.

Cabe destacar que, diferente dos cursos destinados aos outros públicos, a formação destinada aos professores de recuperação paralela apresentou enfoque em estratégias pedagógicas, enquanto nos cursos destinados aos demais professores o enfoque biológico no estudo das deficiências e/ou neurodivergências prevaleceu.

As informações disponibilizadas para este estudo, no que se refere a formação continuada dos professores da rede municipal de Londrina, na área de Educação Especial, não trouxe dados quanto aos conteúdos abordados nas formações realizadas em parceria com as Gerências de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e a convite das unidades escolares, com público-alvo de professores regentes de turma e, assim como exposto por uma das entrevistadas, tais conteúdos foram selecionados previamente pela Gerência anfitriã e apenas repassado para que a Gerência de Educação Especial se organizasse para explorá-los.

Durante a realização das entrevistas, foram mencionados

documentos municipais que foram utilizados como norte na organização do processo de formação continuada dos professores da rede municipal de Londrina, que serão explorados na categoria a seguir.

4.4 DOCUMENTOS MUNICIPAIS NORTEADORES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

As informações disponibilizadas pelas entrevistadas quando questionadas sobre a existência de uma política pública municipal direcionada à formação continuada dos professores da rede municipal de Londrina, na área de Educação Especial, indicaram as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina⁴², os documentos internos que norteiam o Polo Municipal Multidisciplinar e Intersetorial Maria Clara Dias Dutra, voltado à Educação Especial, e a legislação municipal que prevê a formação continuada dos professores, como responsáveis pela normatização desse processo.

Olha, dentro do setor a gente tem todo esse, é, cronograma, esse trabalho que está respaldado. A gente tem uma diretriz de dentro da prefeitura. Enfim, a gente tem todo o respaldo dentro das documentações né que se pede aqui. A gente tem todo esse plano né, vamos dizer assim, dentro e respaldado né, nessas documentações. Tudo regulamentado (Entrevistada 1).

Existe. As legislações, elas vêm prevendo essa formação continuada. A gente tem um setor específico na secretaria, que tem uma gerência, que prevê a formação de todos os cursos. Tudo que a gente vai propor passa por ela, por essa gerência (Entrevistada 2).

Sim, sim. Existe. É função se você for ver os documentos que norteiam o trabalho desse centro, desse polo, você vai ver que a formação está descrita como nossa função, nossa obrigação. Então, a gente tem o suporte necessário para fazer, né. Tanto do nosso tempo demandado para isso, quanto de convite para outros profissionais, quanto de logística, porque também o curso não acontece sem esse tipo de suporte. Então, existe uma política pública definida, clara, de que precisa ser feita essa formação em termos de Educação Especial para esses públicos. E existe também a demanda de que ela venha a abarcar os outros. Então, quando a Educação Infantil faz lá a análise deles e pensam, olha, a gente precisa falar de Educação Especial, vamos chamar o pessoal do setor? Existe todo um suporte para que a gente se reorganize e possa acompanhar aquele, aquele processo (Entrevistada 3).

⁴² Publicizada apenas em sua versão preliminar em 2016 e vigente até a realização da pesquisa no endereço eletrônico <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/ens-fundamental/52115-diretrizes-curriculares-ver-pre/file>, com acesso em 13 de dezembro de 2024.

Cabe destacar que, apesar da citação de uma das entrevistadas, posterior ao momento da entrevista via aplicativo de mensagens para celular, de que uma nova Diretriz Municipal estava em fase de elaboração, o documento não pode ser disponibilizado para esta pesquisa, uma vez que não aconteceu autorização dos responsáveis na Secretaria Municipal de Educação de Londrina para que a participante o fornecesse e, não ocorreu publicação oficial. Desse modo, a Diretriz analisada se refere ao documento em vigor até o momento de realização desta pesquisa, disponibilizado pela entrevistada e também no formato *on-line* no site institucional da Prefeitura de Londrina, na página da Secretaria de Educação, publicado no ano de 2016 apenas em sua versão preliminar.

Em relação aos demais documentos citados pelas entrevistadas, esses não foram disponibilizados diretamente pelo setor para análise, porém, foram incluídos pela pesquisadora especificamente a Lei nº 12291/2015 (Londrina, 2015), que adequa o Plano Municipal de Educação 2015-2025, às diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação; as Diretrizes Curriculares do Município de Londrina (Londrina, 2016b); a Deliberação nº05/2016 (Londrina, 2016a), do Conselho Municipal de Educação de Londrina, que discorre sobre as Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Londrina⁴³; e a Deliberação nº 02/2025 (Londrina, 2025a), do Conselho Municipal de Educação de Londrina, que revoga a Deliberação nº05/2016 (Londrina, 2016a), e discorre sobre as Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Londrina a partir do mês de agosto de 2025.

No que diz respeito ao Plano Municipal de Educação 2015-2025, adequado pela Lei nº 12291/2015 (Londrina, 2015), a formação continuada dos professores da rede municipal de Londrina no que se refere a área de Educação Especial, é mencionada nas Metas 15 e 16, itens 15.8 e 16.15.

15.8) articular com as universidades a implementação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas, quilombolas e para a educação especial (Londrina, 2015, p.103).

16.15) fomentar programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários e programa específico de acesso

⁴³ Documento vigente até a data de realização das entrevistas.

a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (Londrina, 2015, p.106).

Quanto à formação na área de Educação Especial descrita pelas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina (Londrina, 2016b), esta é mencionada como de responsabilidade da equipe de assessoria da Gerência de Educação Especial, devendo realizar intervenção com os diversos segmentos da rede municipal de educação, conforme exposto a seguir.

A equipe de assessoria atua diretamente com a formação continuada dos professores da rede no que se refere à educação inclusiva, realizando intervenções e oferecendo cursos de formação no que diz respeito à modalidade da Educação Inclusiva para os diversos segmentos da rede:

- Escola de Gestores,
- Professores iniciantes,
- Professores do Ensino Fundamental,
- Contraturno,
- Educação Infantil,
- Educação de Jovens e Adultos-EJA,
- Sala de Recursos,
- Classes de TGD,
- Professores de Apoio e
- Demais demandas da rede de serviços (Londrina, 2016b, p.303).

No que tange ao alcance de distintos públicos das formações, pode-se observar pela fala das entrevistadas que, diferente do exposto nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina (Londrina, 2016b), a Gerência de Educação Especial tem realizado apenas intervenções pontuais e à convite, nos segmentos de professores que não são subordinados diretamente a ela, como acontece com os professores de atendimento educacional especializado, professores de classes de transtorno global do desenvolvimento e professores de apoio.

Em relação a Deliberação nº05/2016 (Londrina, 2016a), do Conselho Municipal de Educação de Londrina, a formação continuada na área de Educação Especial é mencionada nos capítulos IV, V e VIII, assim como no texto elaborado a partir da indicação, por meio de minuta, para discussão e atualização das normas em relação à Educação Especial no Sistema Municipal de Educação de Londrina. O capítulo IV, intitulado “Das Instituições de Ensino Públicas e Privadas”, Seção I (Da inclusão no ensino regular), em seu Artigo 12, inciso II, prevê que para assegurar o

atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, as mantenedoras tanto do ensino público quanto particular, deverão prever e prover além de acessibilidade arquitetônica, professores habilitados para o atendimento em classes especiais e salas de recursos multifuncionais, flexibilização e adaptação curricular, oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais e acessibilidade em Braille e Sorobã, a capacitação dos professores para atender às classes comuns, fato este, como evidenciado anteriormente, que tem acontecido apenas em momentos pontuais, sem continuidade.

Em se tratando da formação continuada, o capítulo V, intitulado “Do Projeto Político Pedagógico”, da deliberação supracitada, discorre em seu Artigo 24, que deve ser institucionalizada a oferta do atendimento educacional especializado, prevendo em sua organização “programa de capacitação continuada para a Educação Especial envolvendo professores, profissionais de apoio, coordenação pedagógica e direção” (Londrina, 2016a, p.75). Quanto ao capítulo VIII, que discorre sobre os profissionais da Educação Especial, em seu Artigo 33, evidencia que,

A mantenedora deverá assegurar formação continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação garantindo que o processo de inclusão seja efetivo nas instituições de ensino (Londrina, 2016a, p.76).

Ainda em relação a Deliberação nº05/2016 (Londrina, 2016a), do Conselho Municipal de Educação de Londrina, em seu texto de indicação para discussão e atualização das normas em relação à Educação Especial no Sistema Municipal de Educação de Londrina, pontua que,

A educação eficaz supõe um projeto pedagógico que facilite o acesso à permanência, com êxito do educando no ambiente escolar, que assuma a diversidade dos educandos, de modo a contemplar as suas necessidades e potencialidades. A prática pedagógica e o exercício da ação docente requerem o aprimoramento permanente do contexto educacional. Para isso a formação continuada de educadores assume um importante papel e no nosso município, ela é ofertada tanto pela mantenedora quanto pelas próprias unidades escolares. A SME apresenta em sua programação um encontro para professores iniciantes com duração de 4 horas e formação aos coordenadores pedagógicos, diretores, professores de apoio, aos professores das Classes Especiais e professores de contraturno. Prevê formação com continuidade aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais com a atribuição de serem multiplicadores por meio do atendimento nas práticas pedagógicas das escolas. Ainda há a possibilidade

da própria unidade escolar se organizar e programar seus estudos referentes ao assunto, podendo ser realizados sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica, convidados e mediante solicitações dos gestores escolares à Gerência de Apoio Especializado da SME visando à realização da formação em práticas pedagógicas em unidades escolares, CMEIs e CEIs que se interessarem (Londrina, 2016a, p.82).

Constata-se que a formação de professores no município de Londrina promovida pela SME tem atingido grupos específicos de professores, alguns de forma contínua e outros reservados a um ou mais encontros, porém sem atingir toda a demanda de professores. Verifica-se que a elaboração de um plano de formação de caráter contínuo que sistematize os encontros abrangendo todos os professores e com temas pertinentes, oportunizam mais confiança e avanços na compreensão sobre a educação inclusiva, quem é o educando da Educação Especial, suas possibilidades e capacidades, pressupostos teóricos e suas relações com as didáticas e metodologias envolvidas na prática docente, considerando que a temática requer saberes e sensibilização por parte de quem atenderá os educandos com deficiências diversas, ressaltando que trata de uma demanda que tem mostrado crescimento. A organização dos encontros de caráter continuado acerca da Educação Especial contribuiria ainda mais para tratar das dúvidas que perpassam nas escolas municipais e CMEIS. Além dos temas pertinentes para conhecimento, indica-se sobre a necessidade da SME envolver os professores e gestores no levantamento de temas e estudos acerca da formação continuada em serviço das necessidades e expectativas sobre a temática aprofundando discussões que vão além do cotidiano escolar, suscitando reflexões da práxis da superação dos preconceitos, medos e receios, de forma que o ensino não se dicotomize em regular e especial (Londrina, 2016a, p.82).

Quanto à informação da Deliberação nº05/2016 (Londrina, 2016a), que evidencia o fato da formação continuada na área de Educação Especial não atingir a todos os professores naquele momento, tal fato continua a ocorrer na atualidade como exposto na fala das entrevistadas.

No que se refere a Deliberação nº 02/2025 (Londrina, 2025a), do Conselho Municipal de Educação de Londrina, que revoga a Deliberação nº05/2016 (Londrina, 2016a), quanto à formação continuada na área de Educação Especial, entre as mudanças estabelecidas, ocorreu a exclusão do inciso II do Artigo 12, capítulo IV (Londrina, 2016a), que tratava da responsabilização das mantenedoras em prever e prover a formação continuada dos professores, no que tange à Educação Especial, para atender às classes comuns⁴⁴. Quanto ao inciso VII do Artigo 24, capítulo V (Londrina, 2016a), que previa que o programa de formação continuada na área de Educação Especial deve ser contemplado no Projeto Político Pedagógico da unidade

⁴⁴ Nomenclatura utilizada na Deliberação nº05/2016 (Londrina, 2016a).

escolar, este manteve sua redação original sofrendo alteração apenas quanto à sua disposição no texto, sendo reposicionado no capítulo IV, Artigo 17, inciso VII (Londrina, 2025a).

Em relação ao Artigo 33 do capítulo VIII (Londrina, 2016a), que estabelecia que a mantenedora deve assegurar a formação continuada para os professores do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, este teve além de reajuste quanto à sua disposição no texto para o Artigo 29, sua redação alterada, incluindo no que tange à formação continuada, os professores de Sala de Recursos, Classes Especiais, e Centro de Atendimento Especializado (Londrina, 2025a).

A análise da Deliberação nº02/2025 (Londrina, 2025a), permitiu verificar que a responsabilização pelo provimento da formação dos professores de sala de aula regular, na área de Educação Especial, deixou de ser da mantenedora, no caso, do município de Londrina, nas escolas municipais e centros de educação infantil. Tal fato, reforça o previsto no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), em sua estratégia 4.18 da Meta 4, em que ao poder público não é necessário assumir obrigatoriedade de disponibilizar formação continuada, na área de Educação Especial, para todos os professores, mas sim promover parcerias com outras instituições, assim como o evidenciado por Garcia (2013), de que a reforma do Estado na década de 1990, transferiu ao próprio professor a responsabilidade por sua formação continuada, tal como a responsabilização caso os objetivos propostos não sejam alcançados.

Cabe destacar que, apesar do município estabelecer como concepção teórica que embasa as ações na rede municipal de educação de Londrina, a Teoria Histórico-Cultural, a manutenção da segregação de estudantes em quatro classes especiais persiste até o momento de realização desta pesquisa, como exposto na Deliberação nº02/2025 (Londrina, 2025a) analisada por este estudo. Tal fato, contradiz a perspectiva de Vigotski quanto à importância de proporcionar à criança o acesso ao comportamento esperado em seu meio e o quanto este influencia em seu desenvolvimento.

Durante a realização das entrevistas, uma das participantes se prontificou a fornecer os dados relacionados ao quantitativo de professores da rede municipal de Londrina com pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial.

Desse modo, tais dados foram disponibilizados em momento posterior, por meio de aplicativo de mensagens para telefones celulares e, serão detalhados na categoria seguinte.

4.5 PROFESSORES COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Prefeitura Municipal de Londrina disponibiliza em seu site institucional, na página do Portal da Transparência, a versão atualizada mensalmente do quadro referente ao quantitativo de cargos efetivos, assim como a relação dos servidores temporários. Desse modo, após consulta realizada no mês de setembro do ano de 2025, verificou-se o quantitativo de 4950 matrículas relacionadas aos cargos efetivos de professores, organizados pelo setor de recursos humanos em professores, professor assistente em Educação Infantil - transitório, professor de educação indígena e professor de educação básica (Londrina, 2025b).

Em relação ao total de professores temporários, a consulta realizada no mês de setembro do ano de 2025, permitiu verificar o quantitativo de 151 matrículas relacionadas aos cargos de professor de educação básica temporário e professor de educação básica docência educação física temporário (Londrina, 2025c).

À vista disso, foi possível observar o quantitativo de 5101 matrículas de servidores efetivos e temporários identificadas como referentes ao cargo de professor. Cabe destacar que, o quantitativo de matrículas pode não corresponder ao número de indivíduos que exercem a função de professor, uma vez que por se tratar de um cargo com jornada de trabalho de 20 ou 30 horas semanais, o acúmulo legal de duas matrículas é permitido.

Considerando as informações supracitadas sobre o quantitativo de matrículas de servidores efetivos e temporários referentes ao cargo de professor, a informação referente ao quantitativo de professores da rede municipal de educação de Londrina que possuem especialização *lato sensu* na área de Educação Especial, disponibilizada por uma das participantes desta pesquisa via aplicativo de mensagens para telefone celular, permitiu verificar que destes, 1679 apresentam formação na área analisada, correspondendo a aproximadamente 33% do total de professores. Cabe ressaltar que, as informações disponibilizadas não permitiram a análise das

especificidades dos cursos *lato sensu* realizados quanto à carga horária e formato⁴⁵ de realização.

⁴⁵ Presencial, *on-line* ou híbrido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no objetivo geral da presente pesquisa de “investigar as características da formação continuada, na área de Educação Especial, ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores da rede municipal de ensino” e, a partir da interpretação e análise das entrevistas, documentos norteadores e dados fornecidos pelas participantes, são listados como resultados gerais os pontos a seguir.

A organização das ações de formação continuada na área de Educação Especial se encontra centralizada na equipe da Gerência de Educação Especial do município de Londrina, contando com a participação de três profissionais com formação nas áreas de educação ou psicologia. Tal equipe se responsabiliza pela organização de conteúdos, carga horária e formato dos cursos direcionados aos professores vinculados a essa Gerência específica e, quanto aos professores de sala de aula regular, a organização dessas especificidades fica a cargo das Gerências de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, sendo a equipe de formação na área de Educação Especial convidada em momentos específicos, porém sem periodicidade estabelecida.

Em relação aos objetivos específicos da pesquisa de:

- a) Realizar o levantamento da oferta de cursos de formação continuada na área de Educação Especial organizados pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina destinada aos professores da sala de aula regular da rede municipal de ensino;
- b) Examinar o formato dos cursos de formação continuada ofertados na área de Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores de sala de aula regular da rede municipal de ensino;
- c) Averiguar o quantitativo de professores da rede municipal de ensino de Londrina que possuem pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial;
- d) Refletir acerca da importância do planejamento e realização de ações que oportunizem a formação continuada e em serviço na área de Educação Especial para os professores da rede municipal

de ensino de Londrina.

Considerando que a oferta de cursos de formação continuada na área de Educação Especial aos professores da rede municipal de Londrina se apresentou diversificada quanto às especificidades de atuação de cada segmento de professores e, a partir dos objetivos específicos de realizar o levantamento dos cursos destinados especificamente aos professores de sala de aula regular, assim como examinar o formato desses cursos, observou-se a não existência de uma periodicidade, carga horária e formato estabelecidos, mas sim uma procura por demandas específicas das Gerências de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos à critério desses setores.

Em relação ao objetivo específico de “averiguar o quantitativo de professores da rede municipal de ensino de Londrina que possuem pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial”, foi possível verificar que o percentual de professores que apresentaram tal formação foi inferior a 50% do total de professores da rede, contudo, não foi possível, diante dos dados coletados, a análise da carga horária e formato desses cursos.

Considerando o objetivo específico de “refletir acerca da importância do planejamento e realização de ações que oportunizem a formação continuada e em serviço na área de Educação Especial para os professores da rede municipal de ensino de Londrina”, observou-se que há necessidade de que se estabeleçam políticas públicas municipais que normatizam esse processo fundamentando-o e organizando-o quanto à carga horária, periodicidade e formato dos cursos, a fim de que seja garantido à todos os professores, independente da gerência educacional a qual pertencem, formação contínua que discuta os aspectos relacionados à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial e a viabilize.

Diante da explanação acerca dos objetivos desta pesquisa, responde-se a sua questão norteadora sobre “quais as características da formação continuada na área de Educação Especial ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina aos professores da rede municipal de ensino”? Quanto a esse processo formativo, considera-se que este se caracteriza como voltado aos professores que pertencem a Gerência de Educação Especial e realizam atendimentos em Sala de Recursos Multifuncionais exercendo a função de professores de atendimento educacional especializado, professores de apoio educacional, professores de classes

denominadas de transtorno global do desenvolvimento e professores de recuperação paralela. Tais formações apresentam formato presencial e periodicidade mensal, porém não havendo políticas públicas que garantam a continuidade dessas características.

Em relação a sua hipótese investigativa, “Que o processo formativo, na área de Educação Especial, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina, aos professores da rede municipal de ensino, mantenha como característica o foco nos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado em prol de ações voltadas aos professores de sala de aula regular”, esta pesquisa possibilitou a sua confirmação, uma vez que foi possível verificar durante a análise das entrevistas e documentos norteadores desse processo formativo que ele encontra-se atrelado a solicitações pontuais das Gerências de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, sem a garantia de periodicidade, carga horária ou formato, uma vez que não há uma política pública que estabeleça e garanta tais aspectos.

A análise do processo de formação continuada, na área de Educação Especial, disponibilizado aos professores da rede municipal de ensino de Londrina, permitiu verificar a dicotomia desse processo em que, o foco está direcionado aos professores vinculados diretamente à Gerência de Educação Especial, fortalecendo, como discutido anteriormente, a classificação entre professores “especializados” e os “capacitados”. As falas das entrevistadas possibilitaram verificar que, a formação dos professores de sala de aula regular está atrelada ao trabalho colaborativo dos professores de atendimento educacional especializado em momentos de hora atividade nas unidades escolares, porém não há informações que viabilizem analisar como este processo tem se efetivado, conforme evidenciado na fala de uma das entrevistadas de que o mesmo depende de características pessoais dos professores responsáveis e da unidade escolar, não havendo periodicidade de acompanhamento e avaliação por parte da Gerência de Educação Especial. Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas com intuito de acompanhar como esse processo de formação colaborativa tem ocorrido na rede municipal de educação de Londrina.

Em relação ao quantitativo de professores com pós-graduação *lato sensu* na área de Educação Especial, o percentual foi relativamente baixo em relação ao total de professores e, considerando que a formação continuada também não tem

ocorrido com periodicidade específica para todos, tal fato torna-se preocupante uma vez que o desconhecimento das políticas públicas inclusivas, assim como das ações pedagógicas, pode dificultar o processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular.

Tendo em vista que, a concepção teórica da rede municipal de educação de Londrina se trata da Teoria Histórico-Cultural, em que é ressaltada a importância do meio para a aprendizagem, e que o resultado final de um comportamento deva ser averiguado por quem aprende, assim como a influência da mediação do professor nesse processo, o fato de não ser oportunizada formação continuada para os professores de sala de aula regular de modo contínuo, uma vez que estes são os responsáveis pela mediação diária com os estudantes público-alvo da Educação Especial, surge como uma limitação a ser superada, assim como a permanência de classes especiais, que segregam estes estudantes dentro da própria rede de ensino.

Quanto aos conteúdos desenvolvidos nas formações, a preocupação com características biológicas tem sido superior às discussões de cunho histórico, político, social e pedagógico que envolvem a inclusão. Desse modo, a formação sem a criticidade necessária para discussão dos temas relacionados à Educação Especial, pode não contribuir para o repensar e a movimentação educacional, social e política imprescindível para que uma mudança realmente se estabeleça.

Em relação aos documentos municipais analisados, destaca-se a desatualização das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, que seguem divulgadas apenas em sua versão preliminar há dez anos. Apesar da fala de uma das entrevistadas sobre a elaboração de uma nova diretriz, esta não foi disponibilizada, tampouco publicada oficialmente pela Secretaria Municipal de Educação até o momento de finalização desta pesquisa. Por se tratar de um documento essencial para a rede municipal de ensino, acredita-se que este deva passar por constante reformulação diante das mudanças políticas e sociais que ocorrem constantemente, assim como verifica-se a necessidade de que o mesmo estabeleça critérios bem definidos sobre a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, como tema, público-alvo, periodicidade, carga horária, formato e avaliação dos cursos.

Ressalta-se que a ausência de políticas públicas e demais documentos oficiais que garantam o processo formativo de todos os professores, na

área de Educação Especial, com periodicidade, carga horária, formato e avaliação dos cursos, é de extrema preocupação, visto que, sem essas regulamentações, o processo formativo fica a cargo da interpretação política e da gestão de cada período, podendo ou não ter continuidade.

Diante dos resultados apresentados e das reflexões sobre estes, o presente estudo aponta como possibilidades quanto à formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de Londrina, na área de Educação Especial, a elaboração de uma política pública que estabeleça os critérios detalhados desse processo formativo, com intuito de que o mesmo não possa deixar de ser realizado devido a mudanças políticas ou organizacionais. No que diz respeito aos conteúdos disponibilizados por essas formações, evidenciasse que estes devem ter foco nas discussões históricas, políticas, sociais, e pedagógicas que envolvem a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular e, não apenas evidenciar critérios biologicistas da deficiência ou neurodivergência. Tal articulação na discussão de conteúdos tem como propósito a mudança de pensamento/comportamento dos envolvidos e, torna-se necessária, para que a inclusão realmente ocorra na escola e fora dela.

Em suma, sugere-se que o processo de formação continuada e em serviço na área de Educação Especial seja ampliado a todos os professores e profissionais da educação, uma vez que, para que a inclusão se estabeleça é necessário conhecimento, vontade e ação, tanto no cotidiano escolar como também na articulação de mobilizações que pleiteiem políticas públicas a fim de sistematizar e assegurar esse processo formativo.

No que se refere ao retorno da pesquisa proporcionado aos participantes, o trabalho será divulgado e discutido após os trâmites legais dentro do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Por fim, aponta-se como fator limitante desta pesquisa a não disponibilização das ementas dos cursos realizados pela equipe de formação da Gerência de Educação Especial, assim como as mudanças internas ocorridas no setor e que possibilitaram a troca de profissionais e funções dentro do mesmo durante a pesquisa.

REFERÊNCIAS

AFC. **Nossa história**. Disponível em: <https://afc.org.br/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

APAE LONDRINA. **Institucional**. Disponível em: https://www.apaelondrina.com.br/?page_id=920. Acesso em: 20 mai. 2025.

APS-DOWN. **Sobre nós**. Disponível em: <https://apsdown.com.br/sobre-nos/>. Acesso em: 29 dez. 2025.

BARBOSA, D. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"**. v. 18, n. 2., p.1-20, mai./ago. 2018.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, J.L.V. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Universidade Federal de Alagoas, 2010. Disponível em:

<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/358/1/A%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de%20professores%20na%20perspectiva%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva%20no%20munic%C3%ADpio%20de%20Macei%C3%B3.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

BENATTI, A.P. **O centro e as margens: Boemia e prostituição na "capital mundial do café" (Londrina: 1930-1970)**. Orientadora: Ana Maria de Oliveira Burmester. 1996. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS N° 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/Resolucao%20CNS%20466-2012.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução CNS N° 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em:

<https://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/Resolucao%20CNS%20510-2016.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2024.

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

BRASIL. **Decreto 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União. Brasília, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº50/2023**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 04**, de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 4.024**. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 08 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**: Lei no 13.146/2015. 6. ed. Brasília, 2023.

CAMPOS, R.G.P.O. **Percepções acerca da formação permanente de professores na perspectiva inclusiva**: um estudo na rede municipal de Salvador. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32733/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final%](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32733/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final%20Final%20Final.pdf)

20-%20Regiane%20Gomes%20Pamponet%20de%20O.%20Campos.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

CANDOTI, E. A. **Projeto Conhecer Londrina**: narrativas e saberes construídos pelas ruas da cidade. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2019. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/6-2019>. Acesso em: 20 mai. 2025.

CAPELO, M. R. C. Educação e escola no meio rural de Londrina em traços histórico-sociológicos. **Revista Mediações**, Londrina, v.6, n.1, p. 187-196, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9151/7737>. Acesso em: 09 out 2024.

COL. **Estatuto do Centro Ocupacional de Londrina**. Londrina, 2021. Disponível em: <https://manaincol.com.br/wp-content/uploads/2023/07/ESTATUTO-1.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

COSTA, V. A. da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 89-110.

COSTA, V. A. Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 405-416, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X9628>. Acesso em: 16 jul. 2025.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jan. 2026.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.18, n.52, jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 06 jan. 2026.

ILECE. Início. Disponível em: <https://www.ilece.com.br>. Acesso em: 20 mai. 2025.

ILES. **O Instituto ILES**. Disponível em: <https://iles.org.br/quem-somos-2/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

INSTITUTO ROBERTO MIRANDA. **Sobre o Instituto Roberto Miranda**. Disponível em: <https://institutorobertomiranda.org.br/index.php/about/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

LONDRINA. Câmara Municipal de Londrina. **Lei nº 8834 de 1º de julho de 2002**. Disponível em: <https://www1.cml.pr.gov.br/leis/2002/web/LE088342002consol.html>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LONDRINA. Câmara Municipal de Londrina. **Lei ordinária nº 11610/2012**. Disponível em: https://portal.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/jornal_1893_assinado.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.

LONDRINA. Câmara Municipal de Londrina. **Lei ordinária nº 1388/1968**. Disponível em: <https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/Leis-Ordinarias/1968/3/0/37639>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LONDRINA. Câmara Municipal de Londrina. **Lei ordinária nº 1578/1969**. Disponível em: <https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/pesquisa/0/1/0/37921>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LONDRINA. Câmara Municipal de Londrina. **Lei ordinária nº 46/1949**. Disponível em: <https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/Leis-Ordinarias/1949/1/0/30739>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LONDRINA. Câmara Municipal de Londrina. **Lei ordinária nº 4945/1992**. Disponível em: <https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/pesquisa/0/1/0/32796>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LONDRINA. Câmara Municipal de Londrina. **Lei ordinária nº 5460/1993**. Disponível em: <https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/pesquisa/0/1/0/30360>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LONDRINA. Câmara Municipal de Londrina. **Lei ordinária nº 7302/1997**. Disponível em: <https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/pesquisa/0/1/0/39785>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LONDRINA. Câmara Municipal de Londrina. **Lei nº 12291/2015**. Plano Municipal de Educação 2015-2025. Londrina, 2015. Disponível em: <https://www.cml.pr.gov.br/proposicoes/Leis-/2015/1/0/26601>. Acesso em: 17 set. 2025.

LONDRINA. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº05/2016**. Normas para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Londrina. Londrina, 2016a. Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/conselho-educacao/deliberacao/2016-35/2016-jom/35407-05-2016-jornal-3158-p-71-96/file>. Acesso em: 17 set. 2025.

LONDRINA. Conselho Municipal de Educação. **Deliberação nº02/2025**. Normas

para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Londrina. Londrina, 2025a. Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/conselho-educacao/deliberacao/2025-47/69248-del-02-2025-edu-esp-jom-5552-07-08-25/file>. Acesso em: 17 set. 2025.

LONDRINA. **Decreto nº 257 de 11 de maio de 2004**. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/jornal564.pdf#page=91>. Acesso em: 28 nov. 2024.

LONDRINA. **Decreto nº 564 de 17 de maio de 2021**. Disponível em: https://portal.londrina.pr.gov.br/images/stories/jornalOficial/jornal_1893_assinado.pdf. Acesso em: 28 nov. 2024.

LONDRINA. **História da Cidade de Londrina**. Londrina, 2019. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/historia-cidade>. Acesso em: 07 dez. 2024.

LONDRINA. Pessoal transparência. **Quadro Quantitativo de Cargos Efetivos – AGOSTO/2025**. Londrina, 2025b. Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/recursos-humanos/dap/gdaat/portal-da-transparencia/2025-13/agosto-4/pdf-34/69708-2quantitativo-efetivos-agosto-2025/file>. Acesso em: 22 set. 2025.

LONDRINA. Pessoal transparência. **Relação dos Servidores Temporários – AGOSTO/2025**. Londrina, 2025c. Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/recursos-humanos/dap/gdaat/portal-da-transparencia/2025-13/agosto-4/pdf-34/69715-5relacao-de-servidores-temporarios-agosto-2025/file>. Acesso em: 22 set. 2025.

LONDRINA. Prefeitura de Londrina. **Quadro Geral de Vagas - Consulta Pública**. Londrina, 2025e. Disponível em: <https://www2.londrina.pr.gov.br/sistemas/educacao/quadrogeral/index.php>. Acesso em: 28 dez. 2025. Quantidade de estudantes

LONDRINA. Prefeitura de Londrina. **Unidades Escolares**. Londrina, 2025d. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/unidades-escolares>. Acesso em: 28 dez. 2025.

LONDRINA. Prefeitura de Londrina. **Unidades Escolares: parcerias**. Londrina, 2025f. Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/unidades-escolares/1094-cei-filantropicas/file>. Acesso em: 28 dez. 2025.

LONDRINA. **Responsáveis/equipe – Educação**. Disponível em: <https://portal.londrina.pr.gov.br/menu-oculto-educacao/equipe-educacao>. Acesso em: 06 dez. 2024.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares: versão preliminar**. Diretoria Pedagógica. Gerência de Ensino Fundamental. Londrina, 2016b. Disponível em: <https://repositorio.londrina.pr.gov.br/index.php/menu-educacao/ens-fundamental/52115-diretrizes-curriculares-ver-pre/file>. Acesso em: 13 dez. 2024.

MICHELS, M. H. **Formação do Professor de Educação Especial no Brasil.** Trabalho Encomendado - 40ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação como Prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo! GT15 - Educação Especial. ISSN: 2447-2808. 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf. Acesso em: 16 jul. 2025.

MICHELS, M.H. **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: Propostas em questão.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da Educação Inclusiva. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

MICHELS, M. H. Persistência das Teorias Pedagógicas Conservadoras na formação de professores de Educação Especial. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 45, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC292862>. Acesso em: 16 jul. 2025.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.; CRUZ, O. N.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

OMOTE, S. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: **Formação de professores na diversidade.** Organizadores: Sadao Omote, Leonardo Santos Amâncio Cabral. Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/sadao-omote/col-sadaoomote-vol-6-formacao-de-professores-na-diversidade-com-ad.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

PEREIRA, R. F. L. **Museu Escolar de Londrina: Memórias da constituição de um arquivo de documentos históricos da educação municipal.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2023. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/25-2023?download=581:lopes-pereira-rosemeire-ferreira>. Acesso em: 19 mai. 2025.

PEREIRA, C.D.; MENDES, G.M.L.; PACHECO, J.A. Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. In MENDES, G.M.L.; PLETSCHE, M.D.; HOSTINS, R.C.L. (Org.) **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades.** 1ª ed. Araraquara – SP, 2019.

PLETSCHE, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p.

143-156, 2009. Disponível em:

<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233/10099>. Acesso em: 16 jul. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

QUEIROZ, J.B.G.A.; GUERREIRO, E.M.B.R. Política educacional e pedagógica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.2, p.233-248, abr./jun. 2019.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/WPCq9MJGxq6zytWmH4Vgrvj/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2024.

REZENDE, M. B.; *et al.* Ministério da Educação e Cultura. *In*: REZENDE, M. B.; *et al.* (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. ISBN 978-85-7334-279-6. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/57/ministerio-da-educacao-e-cultura-1953>. Acesso em: 06 dez. 2024.

RIGO, N.M.; OLIVEIRA, M.M. Inclusão escolar: efeitos do Plano Nacional de Educação nos planos municipais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.51, p.1-17, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/g7gPkWP6pjtjgXVqfdx9xhnm/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2024.

RODRIGUES, G.N. **Formação e autonomia docente: desafios à inclusão na educação infantil**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Maranhão, 2013. Disponível em:

<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/254/1/Dissertacao%20Gilvana.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

SILVA, M.C.V.; *et al.* **Educação inclusiva na rede municipal de educação de Londrina no ano de 2017**. XVII Semana da Educação: Educação e dilemas contemporâneos. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, 2017.

SILVA, S.S.C. **Políticas educacionais pós-1990: o contexto da inclusão e a formação dos profissionais da educação infantil**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em:

<http://old.ppe.uem.br/teses/2011/2011%20%20Sandra%20Salete%20de%20Camargo%20Silva.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

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

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades**

básicas de aprendizagem. Jomtien: Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole, *et al*; tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia.** v. 1; organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

YAMASHITA, B. E. G. **Poder municipal e educação na cidade de Londrina (1934-1960):** ações de uma "Autonomia Autorizada". Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina, 2019. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/6-2019?start=20>. Acesso em: 19 mai. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada utilizado com os gestores da Secretaria Municipal de Educação de Londrina

Caracterização dos participantes

- Para iniciarmos a entrevista, gostaria que você informasse seu nome completo e qual a sua atual função na Secretaria Municipal de Educação de Londrina?
- Há quanto tempo atua nessa função?
- Qual sua formação acadêmica e ano de conclusão da(s) graduação/graduações?
- Frequentou cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em Educação Especial? Se sim, por qual instituição e carga horária?

Características da formação continuada na área de Educação Especial

1. Como é organizada a formação continuada na área de Educação Especial para os professores da rede municipal de Londrina?
 - *A formação na área está a cargo da Gerência de Formação Continuada ou da Gerência de Educação Especial?*
 - A formação continuada se iniciou na Gerência de Educação Especial ou na Gerência de Formação Continuada e foi transferida?
 - Quando foi criado o setor de Gerência de Educação Especial?
 - Por quê esse setor foi criado? Houve interferência de políticas públicas federais? Quais?
2. Qual o formato (presencial, híbrido ou *on-line*) e a periodicidade dessas formações?
3. Quais os professores envolvidos nessas propostas (público alvo)?
4. Quais os conteúdos programáticos dessa formação?
5. Existem documentos municipais que norteiam essa formação? Quais são eles?