

Políticas de Formação de Professores Especializados em um Município da Região Metropolitana de Campinas (RMC)

Policies for Training Specialized Teachers in a Municipality in the Metropolitan Region of Campinas (MRC)

Políticas para la Formación de Profesores Especializados en un Municipio de la Región Metropolitana de Campinas (RMC)

DOI: 10.55905/rmuscv3n2-002

Recebido: 12/8/2025

Aceito: 8/9/2025

Samuel Vinente¹, Gabriela de Carvalho Mello Silva²

RESUMO

O estudo objetivou descrever e analisar a política de formação de professores especializados de um município de médio porte da Região Metropolitana de Campinas (RMC). Foi utilizado como base de dados o Diário Oficial do Município de Hortolândia e como instrumento, o Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial. O período analisado compreendeu os documentos publicados nos últimos cinco anos. Os resultados apontaram um panorama sobre a formação de professores especializados, apontando a intervenção do Poder Público Municipal, por meio da criação de programas de formação continuada aos docentes. Desdobramentos do estudo poderão contribuir para a obtenção de um panorama sobre a formação de professores especializados, bem como atualização de programas de formação continuada na RMC.

Palavras-chave: educação especial, política educacional, formação docente.

ABSTRACT

The study aimed to describe and analyze the specialized teacher training policy of a medium-sized municipality in the Campinas Metropolitan Region (RMC). The Hortolândia Municipal Official Gazette was used as a database and the Document Analysis Protocol for Special Education Policies as a tool. The period analyzed included documents published in the last five years. The results provided an overview of specialized teacher training, highlighting the intervention of the Municipal Government through the creation of continuing education programs for teachers. Further developments in the study may contribute to obtaining an overview of specialized teacher training and the updating of continuing education programs.

¹ Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Líder do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEES) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Hortolândia, São Paulo, Brasil. E-mail: samuel.vinente@ifsp.edu.br

² Graduada em Licenciatura em Matemática e Bolsista de Iniciação Científica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Hortolândia, São Paulo, Brasil. E-mail: mello.gabriela.mello@gmail.com

Keywords: special education, educational policy, teacher training.

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo describir y analizar la política de formación docente especializada de un municipio mediano de la Región Metropolitana de Campinas (RMC). Se utilizó el Diario Oficial Municipal de Hortolândia como base de datos y el Protocolo de Análisis de Documentos para Políticas de Educación Especial como herramienta. El período analizado incluyó documentos publicados en los últimos cinco años. Los resultados proporcionaron una visión general de la formación docente especializada, destacando la intervención del Ayuntamiento mediante la creación de programas de formación continua para docentes. Los avances del estudio podrían contribuir a obtener una visión general de la formación docente especializada y a la actualización de los programas de formación continua.

Palabras clave: educación especial, política educativa, formación docente.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação do direito à educação no Brasil é um processo recente, fortemente marcado por lutas históricas dos movimentos sociais e mobilizações populares em prol da democratização do acesso à Educação Básica. Essas conquistas articulam-se com políticas públicas sociais implementadas por ações governamentais e com a sistematização de planos de governos que potencializaram o acesso de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE³) à escola e à universidade (Vinente, 2017, 2022).

Em relação ao conceito de Educação Básica, Cury (2002) discutiu essa inovação conceitual, mencionando-a como um instrumento que permite a compreensão de uma realidade escolar sob perspectivas de universalidade e direito, refletindo os avanços promovidos pela Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988). Desse modo, o texto constitucional trouxe a educação enquanto direito de todos e dever do Estado.

³ O Público-Alvo da Educação Especial é definido pela legislação educacional brasileira como o grupo constituído por “[...] pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011).

Em consonância com tratados internacionais de direitos humanos, estabelece-se a universalização da Educação Básica como condição para a cidadania e para a democratização. Contudo, a efetivação desse direito tem sido marcada por contradições, devido às desigualdades regionais, ao subfinanciamento das políticas educacionais e ao distanciamento entre a norma e as práticas implementadas (Cury, 2002).

Ao evidenciar que, embora avanços tenham ocorrido nas últimas décadas, o autor destacou limitações que impossibilitam a transformação da Educação Básica em um bem público acessível, gratuito e com qualidade socialmente referenciada. Ainda assim, esse novo conceito como pilar para a democratização, ampliou o espectro da cidadania e vem norteando políticas para a redução das desigualdades (Cury, 2002).

No campo da Educação Especial, a Carta Magna também assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, bem como ações voltadas à prevenção, à acessibilidade, à proteção dos direitos e à eliminação de quaisquer formas de discriminação (Brasil, 1988).

Em regulamentação que só ocorreu em 2011, o AEE foi definido como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, prestado das formas: (1) complementar - à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar - à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

A década de 1990 representou um marco para a formulação e a implementação de políticas públicas sociais no país, embora, conforme apontado por Augusto (1989), as expressões “política pública” já estivessem presentes nos discursos oficiais e acadêmicos desde a década de 1970, passam a referir-se enquanto intervenção estatal nas diversas dimensões da vida social, constituindo-se, assim, em instrumento de garantia de direitos fundamentais.

No contexto educacional, essas transformações refletiram-se diretamente na necessidade de qualificação dos profissionais da educação, em que a implementação de políticas públicas depende não apenas da regulamentação normativa, mas também da capacidade dos agentes sociais de operacionalizá-las efetivamente (Vinente, 2017, 2022).

No que se refere às políticas em Educação Especial, o Brasil aderiu, especialmente

a partir da década de 1990, a diversos compromissos internacionais com organismos multilaterais. Destacam-se, nesse cenário, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), formulada em Jomtien, Tailândia, e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha. Tais documentos reforçaram o compromisso dos países signatários, com a inclusão educacional como princípio norteador das políticas educacionais (Vinente, 2017, 2022).

A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), elaborada em consonância com referenciais internacionais, estabeleceu diretrizes fundamentadas em princípios como normalização, integração, individualização, interdependência e efetividade dos modelos de atendimento educacional. Essa política refletiu a transição de paradigmas da Integração Escolar para a Inclusão Escolar, conforme argumentam Garcia e Michels (2011). mello.gabriela.mello@gmail.com

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consubstanciada na Lei nº 9.394/1996, trouxe em seu Art. 59, a necessidade de os sistemas de ensino assegurarem aos estudantes PAEE, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trouxe em seu Art. 8º que, as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns, “professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos” (Brasil, 2001).

Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEP-EI (Brasil, 2008), trouxe como parte de seu objetivo, a “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (Brasil, 2008, p.8), destacando ainda aspectos da formação desse profissional especializado:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua

atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 11).

Considerando-se então, o descrito nesta PNEEP-EI, essa atuação docente na Educação Especial requer uma formação que articule conhecimentos pedagógicos gerais e saberes específicos do campo. Tanto em suas dimensões inicial ou continuada, é condição indispensável para uma atuação técnico-pedagógica. Essa preparação qualificada possibilita o exercício para o AEE e aprofunda a compreensão sobre os processos interativos e interdisciplinares que caracterizam o trabalho docente.

As diretrizes emanadas pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009 enfatizam a importância de uma formação docente que integre conhecimentos teóricos e práticos. Elenca ainda que os programas de formação inicial devem possibilitar o entendimento das potencialidades dos estudantes PAEE e as condições necessárias para o seu desenvolvimento. Ressalta ainda a necessidade de formação específica para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo que os docentes possuam as competências necessárias para identificar, elaborar e organizar serviços e recursos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos (Brasil, 2009).

No entanto, apesar dos avanços normativos, diferentes regiões brasileiras implementam políticas de Educação Especial de forma desigual, considerando as particularidades locais. Assim, levantou-se como hipótese de que políticas municipais de formação docente para professores especializados, em muitas localidades, não convergem com as diretrizes que são estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Tais diretrizes dizem respeito à articulação entre o ensino comum e o AEE, à organização curricular dos serviços de apoio, e à abrangência e efetividade dos programas de formação de professores especializados (Vinente, 2017). Assim, o presente estudo teve como objetivo, descrever e analisar a política de formação de professores especializados de um município de médio porte da Região Metropolitana de Campinas (RMC).

2 MÉTODO

2.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto desse estudo envolveu a Região Metropolitana de Campinas (RMC), uma unidade regional do Estado de São Paulo, criada pela Lei Complementar Estadual nº 870/2000. É constituída pelo agrupamento de vinte municípios: Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Morungaba, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo (São Paulo, 2000).

Possui uma área de 3.792 Km² e uma população de 3.178.601, conforme dados do Censo do Sistema Estadual de Análise de Dados (SEAD). Servida ainda por um sistema viário amplo, que interliga a RMC à Capital, ao interior e litoral paulista, ao Vale do Paraíba e ao Rio de Janeiro, apresenta um parque industrial robusto, diversificado e composto por uma estrutura agrícola e agroindustrial significativa. Destaca-se pela presença de centros inovadores no campo das pesquisas científicas e tecnológicas e universidades de renome (São Paulo, 2025).

A figura, a seguir elenca os municípios que compõem a Região Metropolitana de Campinas:

Figura 1. Mapa da Região Metropolitana de Campinas.



Fonte: Empresa Municipal de Transportes Públicos (EMTU, 2025).

Cunha (2016) identificou uma significativa redistribuição interna da população da cidade de Campinas. Em contraste com outras metrópoles, grande parte dos migrantes externos se dirige diretamente para a periferia da RMC. Desse modo, esse fenômeno migratório, evidenciada pelos perfis diferenciados dos migrantes — especialmente em termos socioeconômicos, educacionais e motivacionais — remetem a lógicas centradas no mercado imobiliário e nas oportunidades de habitação.

O autor sintetiza ainda que, embora ainda predomine a migração motivada por emprego, observa-se uma crescente presença de habitantes de maior renda nas periferias, sugerindo um processo de diversificação socioeconômica dessas áreas. Nesse sentido, a forma como o espaço metropolitano é produzido e estruturado reforça a construção de padrões de mobilidade seletiva. Assim, essa mobilidade não é homogênea, mas marcada por contrastes internos, apontando para a necessidade de políticas urbanas e habitacionais que considerem a complexidade da distribuição migratória e a heterogeneidade dos perfis socioeconômicos (Cunha, 2016).

Nesse contexto situa-se Hortolândia, em que o intenso movimento de participação social em Hortolândia/SP foi impulsionado pelas necessidades sociais e de infraestrutura urbana, provocado por um acelerado processo de urbanização e crescimento populacional. O município, integrante da Região Metropolitana de Campinas (RMC), apresenta uma realidade marcada por disparidades socioeconômicas e dinâmicas urbanas aceleradas (Kurka, 2008; Kurka; Silva, 2010).

2.2 DELINEAMENTO

O presente estudo foi desenvolvido sob a perspectiva de uma abordagem qualitativa, que se mostrou adequada à complexidade do objeto investigado. Fundamentou-se na premissa de que a realidade educacional é constituída por múltiplas dimensões interdependentes, cujas contradições emergem, sobretudo, na tensão entre as políticas públicas formuladas e sua efetiva implementação no cotidiano das instituições escolares (Fazenda, 2010; Oliveira; Oliveira, 2011).

Desse modo, as abordagens de pesquisa configuram-se como expressões teóricas em ação, uma vez que revelam distintas concepções sobre o objeto e o sujeito no processo de construção do conhecimento. Ao eleger determinada abordagem, é possível mobilizar não apenas um conjunto de procedimentos metodológicos, mas também um posicionamento epistemológico que orienta a leitura da realidade e os caminhos interpretativos adotados (Sánchez Gamboa, 1998; 2012).

2.3 TÉCNICA DA PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental, consiste no exame sistemático de documentos que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da investigação. Lida com fontes primárias, tais como leis, planos, relatórios institucionais, pareceres, estatutos, registros oficiais e outros documentos que contenham informações relevantes para o objeto em estudo (Gil, 2008).

2.4 FONTES DE INFORMAÇÃO

Utilizou-se como fonte de informação, o Diário Oficial do Município de Hortolândia, denominado “e-Atos”. Trata-se de um portal de publicações municipais, em plataforma digital que disponibiliza publicamente atos administrativos oficiais do município. Trata-se de um repositório transparente e acessível para o acompanhamento das ações governamentais municipais (Hortolândia, 2025).

A plataforma permite a pesquisa por número de edição, data e descritores, facilitando a localização de documentos específicos. Os atos publicados são assinados

eletronicamente, garantindo a autenticidade e integridade dos documentos, conforme os padrões da Infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira (ICP-Brasil) (Hortolândia, 2025).

2.5 INSTRUMENTO

Foi utilizado o Protocolo de Análise Documental em Políticas de Educação Especial, estruturado a partir de uma adaptação metodológica de Vinente (2017, 2022) e Vinente e Costa (2015). O instrumento tem por finalidade subsidiar a análise crítica de documentos normativos e programáticos relacionados às políticas de Educação Especial, em diferentes contextos.

Pode ser redimensionado, a partir dos diferentes objetivos e propostas de estudo, pois, compreende um conjunto de categorias analíticas que abrangem desde os aspectos conceituais e legais adotados até a descrição dos serviços, programas e projetos instituídos no âmbito dos respectivos planos e programas de governo (Vinente, 2022).

Organizado em três seções, o protocolo possibilita uma leitura global e articulada dos documentos analisados. A primeira seção concentra-se na caracterização formal e normativa dos documentos, contemplando elementos como natureza, ano de publicação, ementa, conceitos e definições legais adotados, princípios gerais e pedagógicos, objetivos declarados, público-alvo, local de oferta dos serviços especializados e eventuais adaptações descritas. Essa etapa permite identificar o alinhamento dos documentos com os marcos regulatórios nacionais e internacionais que orientam a política de educação especial (Vinente, 2022).

A segunda seção volta-se à descrição dos serviços educacionais especializados e à delimitação das competências dos diferentes entes federativos, incluindo aspectos como currículo, atuação do MEC, papel dos conselhos deliberativos e demais instâncias de coordenação. Ademais, contempla campos abertos destinados ao registro de informações relevantes que não se enquadram nas categorias predefinidas, garantindo flexibilidade e abrangência à análise (Vinente, 2022).

Por fim, a terceira seção sistematiza os dados relativos aos programas e ações governamentais, com ênfase na caracterização político-institucional da gestão educacional. Essa etapa também contempla informações sobre o plano de AEE (ou documento equivalente), a formação inicial e continuada dos professores, os processos

avaliativos e a organização dos serviços, possibilitando uma análise integrada entre política educacional, estrutura normativa e práticas formativas (Vinente, 2022)..

2.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Foram utilizados no Portal “e-Atos”, os seguintes descritores: Educação Especial; Educação Inclusiva; Formação Docente; Política Educacional. A partir dessa busca foram encontrados diversos documentos, sendo realizado um refinamento para materiais que trouxessem questões relacionadas à formação docente.

Os materiais encontrados foram analisados, a partir da constituição de categorias temáticas, tendo contado com a apreciação de integrantes do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que contribuíram com a constituição do quadro teórico-metodológico, em reunião do Grupo de Pesquisa.

Esse processo é relevante, à medida que essa perspectiva analítica se revela fundamental para examinar a organização pedagógica do AEE, permitindo situá-lo no interior das dinâmicas estruturais, institucionais e pedagógicas das políticas públicas. A partir dessa abordagem, busca-se não apenas descrever as condições dessa formação docente para o AEE, mas propor seu redimensionamento, com vistas à avaliação crítica das políticas educacionais vigentes e à formulação de respostas mais eficazes às necessidades dos estudantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme pode-se visualizar, a formação de professores no município de Hortolândia é estruturada por meio de políticas que visam aprimorar a qualidade da formação e promover o desenvolvimento profissional. Essa estruturação pode ser observada em alguns eixos:

3.1 CONTEXTOS DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PAEE EM HORTOLÂNDIA

A taxa de escolarização no Ensino Fundamental, que equivale à matrícula de estudantes dos seis aos quatorze anos é de 97,5%. No contexto educacional, o município concentra na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia (SME), a gestão do sistema de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Possui em sua estrutura quinze (15) Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e quinze (15) Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Possui também duas (2) Escolas Municipais de Educação Básica (EMEB) e 25 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), atendendo a um quantitativo de 26 mil estudantes (Vinente; Evangelista, 2024a, 2024b).

O quantitativo de estudantes que atualmente compõe o público-alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados na rede pública de ensino de Hortolândia encontra-se distribuído em sua maioria nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Vinente; Evangelista, 2024a, 2024b).

3.2 ESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO

O município analisado prevê suas políticas de Educação Especial também em documentos-base que normatizam sua estruturação regimental. Por intermédio da Lei nº 3.131/2015, que dispõe sobre o Regimento Escolar Comum dos Estabelecimentos de Ensino Municipal, são previstas em seu Capítulo IV, as disposições acerca da “Educação Especial e Inclusiva nas Unidades Educacionais de Ensino Regular”. Nesse cenário, o Art. 128 normatiza que, a escola terá como eixo norteador da Educação Inclusiva, “o desenvolvimento pleno das potencialidades de todos os alunos, sua participação ativa na vida social, no mundo do trabalho, a aquisição e elaboração de conhecimentos e habilidades acadêmicas (Hortolândia, 2015, Art. 128).

O Art. 129 desta Lei, aponta em sete incisos, as finalidades da “inclusão”:

- I – construir um ambiente de convivência dos diferentes, onde ninguém seja excluído;
- II - atender melhor a diversidade educacional dos alunos, oferecendo-lhes a qualidade de ensino a que têm direito;
- III - fazer com que os alunos com e sem deficiência aprendam umas com as outras;
- IV - preparar os pais, professores, funcionários e alunos para que estejam em condições de viver e conviver com as diferenças;
- V - garantir aos diferentes o direito de ingressar e permanecer na Escola;
- VI - mudar a concepção das pessoas quanto à natureza da Escola como agente social de integração;
- VII - promover a atualização dos professores e reestruturação da Escola para que se torne apta a responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades (Hortolândia, 2015, Art. 129).

Assim sendo, conforme pode ser visualizado no fragmento, destaca-se a necessidade de consolidar um ambiente de convivência que respeite as diferenças. Nessa direção, a preparação de toda a comunidade escolar — pais, docentes, funcionários e estudantes — torna-se essencial para sustentar práticas de convivência fundamentadas no reconhecimento da diversidade. Desse modo, mesmo que o documento não apresente conceitualmente a definição de inclusão escolar ou educação inclusiva, vem caminhando numa perspectiva mais progressista para atendimento às necessidades dos estudantes PAEE.

Os artigos 130 e 131 desta lei mencionam os estudantes atendidos e definem o objetivo da Educação Especial. No Art. 131, a Educação Especial é definida como uma “modalidade transversal da Educação Básica”, oferecida aos estudantes com “deficiências educacionais especiais⁴ da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da EJA”, como parte integrante da educação regular.

Quanto ao objetivo da Educação Especial, presente no documento, busca-se “[...] garantir e promover o desenvolvimento das potencialidades intelectuais, sociais, físicas e emocionais dos alunos que apresentem deficiências visando o exercício da cidadania e da autonomia” (Hortolândia, 2015, Art. 131). Verifica-se assim, que não parece claro na normativa os conceitos distintos de Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado e Inclusão Escolar, o que não contribui para uma sistematização coerente das políticas de Educação Especial implementadas no município.

⁴ O termo carece de definição mais clara.

Acerca da organização dos serviços de Educação Especial, o Art. 132 delimita como responsabilidade das unidades educacionais, com o apoio das instâncias competentes da Secretaria de Educação⁵:

- I - atendimento aos alunos por professores itinerantes capacitados e especializados;
- II - apoio às atividades escolares de alimentação, higiene e locomoção;
- III - acessibilidade arquitetônica, nas comunicações e informações, nos mobiliários, nos equipamentos e nos transportes;
- IV - oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- V - flexibilização e adaptação do currículo, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica;
- VI - articulação das políticas públicas intersetoriais, em especial com os serviços de Saúde;
- VII - planejamento de atividades para enriquecimento curricular em interface com outros órgãos públicos para os alunos com altas habilidades ou superdotação (Hortolândia, 2015, Art. 132).

Desse modo, conforme prevê-se no Art. 132 da lei municipal, há a oferta de professores itinerantes⁶, acessibilidade, apoio às atividades escolares, flexibilização e adaptação do currículo, bem como articulação das políticas públicas intersetoriais. Destaca-se ainda o enriquecimento curricular para estudantes com altas Habilidades ou superdotação, mesmo que não sejam apontadas formas para a identificação destes estudantes.

Posteriormente, a lei passa a definir outro público atendido pelos serviços de Educação Especial, os estudantes com necessidades educacionais especiais⁷. Observa-se que, anteriormente, esta mesma lei trouxe o conceito de “estudantes com deficiências educacionais especiais”, mesmo sem explicitar qual público seria correspondente a esta

⁵ Atualmente denomina-se “Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia”. Possui sua estruturação organizacional em sete departamentos: 1) Administrativo financeiro; 2) Segurança alimentar; 3) Serviços Gerais; 4) Ciência e Tecnologia; 5) Educação Infantil; 6) Educação Integral, Ensino Fundamental e EJA; e 7) Pedagogia e Formação continuada. Disponível em: <https://www.hortolandia.sp.gov.br/secretaria-municipal-de-educacao-ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 01 et. 2025.

⁶ São definidos pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, como partes do serviço de apoio especializado, realizado, nas classes comuns (Brasil, 2001).

⁷ São definidos no Art. 133 da Lei nº 3.131/2015, como os estudantes com deficiência física, mental ou intelectual, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado; estudantes com altas habilidades, superdotação e grande facilidade de aprendizagem, que os levem a dominar, rapidamente, conceitos, procedimentos e atitudes; estudantes com transtornos invasivos de desenvolvimento; e estudantes com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais (Hortolândia, 2015).

terminologia. Quanto ao “atendimento escolar” de estudantes com deficiência, prevê-se esta oferta por meio de uma orientação para realização de uma avaliação pedagógica por uma equipe da escola, formada pelo Diretor de Escola, Assistente de Direção, Coordenador Pedagógico, Professor da sala comum e professor do Atendimento Educacional Especializado (Hortolândia, 2015).

Outro dado importante, desta vez vinculado ao objeto deste estudo, trata do campo de atuação dos professores da Educação Especial. O Art. 136 define como campos de atuação destes docentes: 1) classes comuns da unidade educacional; 2) atendimento domiciliar; 3) atendimento hospitalar; 4) Atendimento Educacional Especializado ou Salas de Recursos Multifuncionais (Hortolândia, 2015).

Acerca desses campos de atuação docente, a lei os caracteriza do seguinte modo: 1) Atendimento em Classes Comuns - preferencialmente mediado pelo professor da Educação Especial - objetiva oferecer suporte pedagógico especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, apoiar os professores do ensino regular na implementação de práticas educacionais inclusivas. O plano de trabalho do professor de Educação Especial deve ser desenvolvido de forma colaborativa, integrando-se aos planos de trabalho dos docentes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA); 2) Atendimento Pedagógico Domiciliar - visa garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem para estudantes temporariamente impossibilitados de frequentar a escola devido a tratamento de saúde que exija permanência prolongada em domicílio. O professor deve estar capacitado para lidar com diferentes contextos culturais, identificar necessidades educacionais especiais e propor estratégias de flexibilização e adaptação curricular. Deve elaborar procedimentos didático-pedagógicos, apoiar o retorno ou ingresso dos alunos e possuir formação preferencial em Educação Especial, Pedagogia ou licenciaturas correlatas, incluindo conhecimento sobre condições psicossociais e clínicas dos estudantes. É sua responsabilidade adaptar ambientes e materiais, planejar atividades diárias e registrar e avaliar o desenvolvimento pedagógico. 3) Atendimento Hospitalar - destina-se aos estudantes que, em razão de internação ou acompanhamento ambulatorial, não podem frequentar a escola. Busca assegurar a continuidade das atividades escolares, evitando interrupções no processo de aprendizagem. O professor precisa estar qualificado para atuar com diferentes vivências culturais, atender às necessidades educacionais especiais e propor adaptações curriculares e práticas pedagógicas

alternativas, com colaboração às escolas quanto à inclusão dos estudantes. O docente deve ter formação pedagógica adequada e conhecimento sobre condições psicossociais dos alunos, além de planejar, adaptar, registrar e avaliar o trabalho pedagógico realizado no ambiente hospitalar; (4) Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais – o AEE complementa a formação de estudantes do ensino regular por meio de atividades específicas, recursos pedagógicos e acessibilidade. Realizado em salas de recursos multifuncionais, destina-se a estudantes com: Deficiências físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais de longo prazo; Transtornos globais do desenvolvimento, caracterizados por alterações neuropsicomotoras e comprometimento nas relações sociais ou comunicação; Altas habilidades ou superdotação, envolvendo potencial intelectual, liderança, psicomotricidade, artes ou criatividade (Hortolândia, 2015).

Assim, a legislação municipal prescreve que o estudante atendido deve estar matriculado em classe comum e, no contraturno, no AEE. As salas de recursos multifuncionais devem possuir espaço físico adequado, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade. O AEE deve contar com professores especializados, cronograma de atendimento e Plano de Trabalho que identifique as necessidades educacionais específicas, definindo recursos e atividades a serem desenvolvidas. A elaboração e execução do Plano de Trabalho deve articular-se com o Projeto Político-Pedagógico da escola, demais professores do ensino regular, famílias e serviços setoriais da saúde e assistência social, garantindo um atendimento integral e inclusive (Hortolândia, 2025).

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E ESPECIALIZAÇÃO

O município tem estabelecido parceria com a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), promovendo a oferta de cursos de especialização, focalizando-se a teoria da relação com o saber e a biografização, abordagens que visam aprofundar a compreensão dos processos de aprendizagem e ensino (Hortolândia, 2025).

3.4 CAPACITAÇÃO EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Em resposta à necessidade de adaptação ao ensino remoto durante a pandemia, a Prefeitura promoveu formação para capacitar professores na elaboração de videoaulas.

Os encontros virtuais, realizados em agosto de 2020, envolveram mais de 1.200 profissionais da educação, incluindo professores e coordenadores pedagógicos. O objetivo foi fornecer orientações técnicas sobre o uso de recursos e aplicativos disponíveis, capacitando os educadores para criarem conteúdos digitais eficazes para o ensino a distância (Hortolândia, 2025).

3.5 DISCUSSÃO CURRICULAR

A construção do currículo municipal de Hortolândia foi realizada de forma democrática e participativa, envolvendo profissionais da educação em grupos de trabalho e formações. Em dezembro de 2021, foi entregue à Secretaria de Educação a primeira minuta do documento, com mais de 400 páginas. O currículo visa atender às especificidades locais e promover uma educação integral, alinhada às diretrizes do Plano Municipal de Educação (Hortolândia, 2025).

3.6 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE HORTOLÂNDIA (PMEH)

O Plano Municipal de Educação de Hortolândia (PMEH 2015–2025), foi aprovado pela Lei Municipal nº 3.124/2015, estabelecendo metas e estratégias para a educação municipal, incluindo o eixo “Educação Especial e Inclusiva”. Seu histórico de construção envolveu a participação de aproximadamente 300 pessoas em câmaras temáticas, incluindo segmentos da sociedade civil e profissionais da educação. Uma de suas estratégias é assegurar e ampliar os programas de formação continuada aos profissionais da Educação” (incluindo os que atuam na Educação Especial) (Hortolândia, 2015).

Outra estratégia também elencada, diz respeito a promoção da gestão democrática, valorizando o magistério e incentivando a formação dos profissionais da educação, integrando diretrizes para tecnologias educacionais. Um dos pontos importantes deste documento, diz respeito ao fato de que temática da inclusão escolar nas câmaras temáticas amplia as possibilidades de uma formação docente discutida coletivamente, considerando a realidade do município, com participação e avaliação permanentes.

3.7 POLÍTICA DE ENFRENTAMENTO ÀS VIOLÊNCIAS

A formação continuada também abrange temas relacionados à proteção de crianças e adolescentes. Em julho de 2022, mais de 300 profissionais da educação participaram de uma formação sobre enfrentamento às violências, com foco no reconhecimento e encaminhamento de casos de violência infantojuvenil. A ação integra o Plano Municipal de Enfrentamento às Violências contra Crianças e Adolescentes, estabelecido pelo Decreto Municipal nº 4866/2021 (Hortolândia, 2021).

A implementação dessa norma prevê capacitações em escuta especializada, orientando servidores da educação acerca da escuta e acolhimento de crianças e adolescentes vítimas de violência. Algumas dessas capacitações envolvem módulos de até 120 horas, ministrados pela Escola de Gestão Pública de Hortolândia, em parceria com a Universidade Corporativa do Brasil e Childhood Brasil. Essa política também atende à política de inclusão escolar, ao assegurar direitos, ampliando a incorporação dessas práticas no cotidiano escolar e a disseminação de saberes entre os profissionais.

Assim, para os estudantes PAEE, a capacitação qualificada e a atuação em rede vislumbram maiores possibilidades de ampliação do AEE, da aplicação dos recursos de acessibilidade, e da promoção de ações interdisciplinares e apoio psicopedagógico coerente com as necessidades específicas de vulnerabilidade e demandas emocionais.

Dessa forma, os dados indicam que a efetivação das políticas de inclusão educacional exige não apenas marcos legais e normativos robustos, mas também investimentos estruturantes em formação docente, articulação intersetorial e fortalecimento das redes de apoio pedagógico nos municípios. Tais elementos são indispensáveis à superação das desigualdades regionais e à garantia de uma educação inclusiva e de qualidade social.

4 CONCLUSÃO

O estudo teve como objetivo descrever e analisar a política de formação de professores especializados de um município de médio porte da Região Metropolitana de Campinas (RMC). Atualmente, o município possui aproximadamente 615 estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme dados disponibilizados no sítio eletrônico da Prefeitura. Um dos espaços relevantes para a construção da política

municipal de Educação Especial é o Centro Integrado de Educação e Reabilitação (CIER) “Romildo Pardini”, que vem implementando projetos interdisciplinares voltados para o PAEE.

Uma dessas ações é o Projeto Horta e Jardinagem, em que aproximadamente 150 estudantes PAEE participam de ações interdisciplinares diárias, integrando conteúdos de Ciências, Português, Matemática e alimentação saudável. Tem-se como proposta o estímulo da autonomia e o cuidado com o meio ambiente.

Em que pese as iniciativas para o atendimento aos estudantes PAEE, o município tem contratado educadores infantojuvenis, dos quais 31 atuam diretamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), atendendo cerca de 530 estudantes com deficiência em 58 escolas regulares e no CIER. Esses profissionais recebem formação contínua pelo Centro de Formação “Paulo Freire”, reforçando competências para o trabalho em sala de recursos, adaptações curriculares e cuidado nas Atividades de Vida Diárias. Tem-se aqui uma desvalorização da profissão docente e o esvaziamento da prática pedagógica, sem alicerce da formação pedagógica nos cursos especializados, sejam a nível de graduação ou pós-graduação.

Uma questão a ser destacada é a construção da interface entre educação, saúde e assistência social, fortalecida por capacitações médicas e psicossociais, além da atuação intersetorial do Núcleo Educacional Multidisciplinar. Essas estratégias reforçam a qualidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e consolidam práticas inclusivas, alinhadas às diretrizes legais e normativas, bem como às exigências de uma formação docente sólida e integrada.

Desdobramentos do estudo poderão nortear a obtenção de um panorama sobre a formação de professores especializados, bem como apontar possibilidades de intervenção por meio da criação de programas de formação continuada aos professores da rede pública de ensino no município estudado.

É nesse contexto, que o Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) vem desenvolvendo suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de um grupo de pesquisa voltado à formação de recursos humanos na área da Educação Especial, buscando fortalecer a produção científica e subsidiar políticas públicas, com especial

atenção à formação inicial e continuada de profissionais (Vinente; Bonfim; Siqueira; Santos; Santos; Souza, 2025).

O LPGEEs atua em quatro linhas de pesquisa: (1) formação continuada de professores e profissionais da Educação Especial; (2) Histórias de vida, educação e trabalho de estudantes Público-alvo da Educação Especial; (3) Inovação e construção de materiais didáticos acessíveis; e (4) Políticas públicas, história e gestão da Educação Especial (Vinente; Bonfim; Siqueira; Santos; Santos; Souza, 2025).

A atuação do grupo pretender contribuir para a atualização para docentes, abrangendo temas como Educação em Direitos Humanos, Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Elaboração de Projetos de Pesquisa. Resultados desse estudo possibilitarão a oferta de mais atividades que possam contribuir com a formação dos docentes que atuam na Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos aos pesquisadores do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEEs) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), à Coordenadoria de Pesquisa e Inovação do IFSP – Campus Hortolândia e ao apoio, por meio de concessão de bolsa, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIFSP).

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 105–119, dez. 1989.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 12 set. 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1961.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001.
- 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: MEC/SEESP, 2008.
- CUNHA, José Maria da P. da. Aglomerações urbanas e mobilidade populacional: o caso da Região Metropolitana de Campinas. **Revista Brasileira de Estudos de População**,

v. 33, n. 1, p. 99–127, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0019>>. Acesso em: mai. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168–200, set. 2002.

FAZENDA, Ivani. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 83–94.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991–2011): uma análise da produção do GT 15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. 2, p. 105–124, 2011.

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

HORTOLÂNDIA (Município). **Lei nº 3.131, de 3 de julho de 2015**. Dispõe sobre o Regimento Escolar Comum dos Estabelecimentos de Ensino Municipal. Câmara Municipal de Hortolândia. Disponível em: https://sapl.hortolandia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=12003&texto_original=1. Acesso em: 1 set. 2025.

HORTOLÂNDIA. Decreto nº 4.866, de 14 de setembro de 2021. Institui o “Plano Municipal de Enfrentamento das Violências contra Crianças e Adolescentes” e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Hortolândia**, Hortolândia, 14 set. 2021.

HORTOLÂNDIA. **Diário Oficial do Município**. e-Atos. Disponível em: <<https://publicacoesmunicipais.com.br/eatos/hortolandia>>. Acesso em: 3 set. 2025.

HORTOLÂNDIA. **Educação em Hortolândia: formação de profissionais e alfabetização responsável**. Prefeitura de Hortolândia, Hortolândia, 2023. Disponível em: <<https://noticiasdehortolandia.com.br/cidade/educacao-em-hortolandia-formacao-de-profissionais-e-alfabetizacao-responsavel>>. Acesso em: 3 set. 2025.

HORTOLÂNDIA. Formação capacita professores da Prefeitura de Hortolândia a elaborar videoaulas. **Prefeitura de Hortolândia**, Hortolândia, 10 ago. 2020. Disponível em: <<https://portalhortolandia.com.br/noticias/nossa-cidade/formacao-capacita-professores-da-prefeitura-de-hortolandia-a-elaborar-videoaulas-85665>>. Acesso em: 3 set. 2025.

HORTOLÂNDIA. **Hortolândia celebra formatura da 4ª turma de Especialização na área da Educação**. Prefeitura de Hortolândia, Hortolândia, 13 dez. 2024. Disponível em: <<https://www.hortolandia.sp.gov.br/capacitacoes/hortolandia-celebra-formatura-da-4a-turma-de-especializacao-na-area-da-educacao/>>. Acesso em: 3 set. 2025.

HORTOLÂNDIA. **Hortolândia recebe minuta de currículo municipal próprio, construído de maneira participativa**. Prefeitura de Hortolândia, Hortolândia, 20 dez. 2021. Disponível em: <<https://portalhortolandia.com.br/noticias/nossa->

cidade/hortolandia-recebe-.minuta-de-curriculo-municipal-proprio-construido-de-maneira-participativa-108668>. Acesso em: 3 set. 2025.

HORTOLÂNDIA. Plano Municipal de Educação de Hortolândia 2015–2025. Lei municipal nº 3.124/2015. **Diário Oficial do Município de Hortolândia**, Hortolândia, 19 jun. 2015.

HORTOLÂNDIA (Município). **Lei nº 623, de 18 de dezembro de 1997**. Cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências. Hortolândia, 18 dez. 1997. Disponível em:
https://sapl.hortolandia.sp.leg.br/sapl_documentos/norma_juridica/1281_texto_integral.pdf. Acesso em: 8 set. 2025.

HORTOLÂNDIA. **Prefeito sanciona Plano Municipal de Educação de Hortolândia (SP)**. Prefeitura de Hortolândia, Hortolândia, 23 jun. 2015. Disponível em:
<<https://pne.mec.gov.br/noticias/249-prefeito-sanciona-plano-municipal-de-educacao-de-hortolandia-sp>>. Acesso em: 3 set. 2025.

HORTOLÂNDIA. **Profissionais de educação de Hortolândia participam de formação continuada sobre enfrentamento às violências**. Prefeitura de Hortolândia, Hortolândia, 25 jul. 2022. Disponível em:
<<https://portalhortolandia.com.br/noticias/nossa-cidade/profissionais-de-educacao-de-hortolandia-participam-de-formacao-continuada-sobre-enfrentamento-as-violencias-119057>>. Acesso em: 3 set. 2025.

KURKA, Ana Beatriz. **A participação social no território usado: o processo de emancipação do município de Hortolândia**. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KURKA, Ana Beatriz; SILVA, Maria Lúcia C. A participação social em Hortolândia/SP: 1970 a 2004. **Universitas**, v. 3, n. 2, p. 101–117, 2010.

OLIVEIRA, S. S. B. de; OLIVEIRA, S. E. B. de. **A arte da pesquisa: os limites na construção teórico-metodológica**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 20., 2011, Manaus. Anais... Manaus: Editora Valer, 2011. p. 1–11.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Fundamentos para a investigação: pressupostos epistemológicos que orientam o pesquisador**. Porto Alegre: Editorial Magistério, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Agência Metropolitana de Campinas (AGEMCAMP)**. Região Metropolitana de Campinas. 2025. Disponível em:
<https://www.agemcamp.sp.gov.br/habit_ag_campinas/regiao-metropolitana-de-campinas/rmc>. Acesso em: 3 set. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 870, de 19 de junho de 2000. Cria a Região Metropolitana de Campinas, o Conselho de Desenvolvimento da Região

Metropolitana de Campinas e autoriza o Poder Executivo a instituir entidade autárquica, a constituir o Fundo de Desenvolvimento Metropolitano da Região de Campinas, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação e Sistema Nacional de Educação**: concepção e desafios. Campinas: Autores Associados, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Quadro de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, Salamanca, Espanha, 1994. Paris: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: atendimento às necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 1990. Paris: UNESCO, 1990.

VINENTE, Samuel. **Política de educação especial no Brasil, Moçambique e Portugal**: ações governamentais entre 2008 e 2022. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

VINENTE, Samuel. **Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

VINENTE, Samuel; BONFIM, Emilly Vitória Soares Marques; SIQUEIRA, Júlia de Souza; SANTOS, Karolaine Rodrigues dos; SANTOS, Laura Vitória da Silva; SOUZA, Maravania de Paula. Perspectivas de atuação do Laboratório de Política e Gestão da Educação Especial (LPGEES-IFSP). In: VINENTE, Samuel (Org.). **Inovação, Produção Científica e Políticas de Educação Especial**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. p. 13-32.

VINENTE, Samuel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Protocolo de análise documental**: legislação educacional dos países lusófonos. São Carlos: UFSCar, 2015.

VINENTE, Samuel; EVANGELISTA, Kelton José do Nascimento. **Antecedentes históricos e marcos legais da política de Educação Especial em Hortolândia-SP**. Resumo não publicado. Hortolândia: IFSP – Campus Hortolândia, 2024a.

VINENTE, Samuel; EVANGELISTA, Kelton José do Nascimento. Marcos legais da política de educação especial em Hortolândia-SP. 2024b. 1 f. Trabalho publicados nos anais do XI Congresso Nacional de Educação (CONEDU). ISSN 2358-8829. Disponível em:

https://www.conedu.com.br/evento/submissoes/trabalhos/TRABALHO__EV214_ID11725_TB4089_24032025202948.pdf. Acesso em: 1 set. 2025.