

## EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM UMA ABORDAGEM CURRICULAR HISTÓRICA

Geová Queiroz da Silva<sup>1</sup>  
Carmem Geórgia Siqueira Patriota<sup>2</sup>  
Francineide Ferreira de Sousa<sup>3</sup>  
Antonia Aniella Fortunato de Morais Mafaldo<sup>4</sup>

**RESUMO:** Artigo científico com objetivo analisar o percurso histórico da Educação Especial, evidenciando as transformações conceituais, legais e práticas inclusivas. A Educação Especial inclusiva tem ganhado destaque no âmbito das políticas públicas. A trajetória da educação especial inclusiva é marcada por profundas transformações. Nos períodos mais antigos, predominava uma visão fortemente excludente, que associavam a deficiência à incapacidade, anormalidade ou mesmo punição. Indivíduos com deficiência eram frequentemente segregados do convívio social e, conseqüentemente, afastados das oportunidades educacionais. A institucionalização da educação especial ocorreu a partir do século XIX. A promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos representa um marco nesse processo. A compreensão das diretrizes e da estruturação curricular demanda o reconhecimento do currículo como uma construção histórica, social e pedagógica, constituída a partir das transformações culturais, políticas e econômicas. A constituição do currículo está intrinsecamente relacionada às transformações sociais e às concepções de educação. O processo de desenvolvimento da educação Especial Inclusiva no Brasil, ultrapassa a linearidade dos marcos legais. A efetividade dependerá de sua formulação normativa e das formas de implementação nos contextos concretos das redes de ensino. A transição do modelo excludente e segregador para uma perspectiva inclusiva representa avanço significativo na garantia de direitos. Torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que assegurem condições estruturais e formativas para a efetivação da inclusão. Produção científica a qual adota a metodologia da pesquisa bibliográfica, em pesquisa com prevalência nos aspectos qualitativos, com discussões fundamentadas em pressupostos legais e diálogos com informações e orientações de autores no contexto da temática.

**Palavras-chave:** Educação. Escola. Educação Especial. Inclusão. Avanço.

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências da Educação - World University Ecumenical - WUE.

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências da Educação - World University Ecumenical - WUE.

<sup>3</sup> Doutoranda em Ciências da Educação - World University Ecumenical - WUE.

<sup>4</sup> Doutoranda em Ciências da Educação - World University Ecumenical - WUE.

## INTRODUÇÃO

A Educação Especial inclusiva tem ganhado destaque tanto no âmbito das políticas públicas quanto como objeto de diversas pesquisas acadêmicas, com a finalidade de promover uma educação com acessibilidade e inclusão.

Os modelos educacionais, que predominaram por muito tempo, passam a ser confrontado por iniciativas voltadas à promoção de uma cidadania integral, em que o sujeito seja reconhecido e valorizado diante de suas diversidades (Mantoan, 2003).

É fundante conhecer o percurso histórico, atravessado pelas mudanças sociais, políticas e conceituais, para que as discussões acerca da educação especial e inclusiva avancem ainda mais.

Corroborando com o dizer de Mantoan (2003), a Constituição Federal de 1988 vem respaldar o direito ao acesso e permanência na escola, como um dos princípios do ensino. Logo, tal proposição vem garantir o direito de todos, sem qualquer distinção, à uma educação de qualidade.

Deste modo, através do auxílio das questões norteadoras, busca-se esclarecimentos, com o intuito de fortalecer os saberes já consolidados e aperfeiçoando com informações novas e complementares. Assim, como ocorreu a trajetória da educação especial inclusiva? Qual marco histórico no avanço da educação especial? Quais iniciativas surgiram voltadas à educação de pessoas com deficiência, marcando o início da educação especial? De que modo o currículo configurando-se como expressão de intencionalidades formativas? Atualmente, a educação especial inclusiva se configura? Como ocorre o processo de desenvolvimento da educação Especial Inclusiva no Brasil? De quais requisitos dependerá a efetividade da educação especial inclusiva?

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar o percurso histórico da Educação Especial, evidenciando as transformações conceituais, legais e práticas inclusivas.

Esta produção científica adota a metodologia da pesquisa bibliográfica, com prevalência nos aspectos qualitativos, com discussões em pressupostos legais como a Declaração de Salamanca (1994), Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Lei Brasileira de Inclusão (2015), Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017), Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025). Já no que tange aos diálogos teóricos, o embasamento segue com Arroyo (2012); Booth (2011); Bobbitt, Ainscow (1918); Cambi (1999); Cunha (2010); Frigotto (2010); Grande (2008);

Annuzzi (2004); Libâneo (2013, 2004); Mantoan (2003); Moreira, Silva (1999); Pessotti (1984); Santos (2003); Saviani (2008); Silva (2010); Tyler (1949); Vygotsky, (1997).

## RESGATE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A trajetória da educação especial inclusiva é marcada por profundas transformações conceituais, políticas e pedagógicas, refletindo mudanças sociais mais amplas no modo como a deficiência é compreendida e como o direito à educação é assegurado.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram submetidas a processos de exclusão sistemática, invisibilização social e negação de direitos, o que impactou diretamente sua inserção nos sistemas educacionais formais.

Nos períodos mais antigos, predominava uma visão fortemente excludente, sustentada por concepções religiosas, morais e, posteriormente, biomédicas, que associavam a deficiência à incapacidade, anormalidade ou mesmo punição, nesse cenário, indivíduos com deficiência eram frequentemente segregados do convívio social e, conseqüentemente, afastados das oportunidades educacionais.

A escola tradicional foi organizada para atender a um aluno padrão, desconsiderando as diferenças e tratando-as como desvios a serem corrigidos, o que resultou historicamente em práticas excludentes e na marginalização daqueles que não se enquadram nos modelos estabelecidos (Mantoan, 2003, p. 15).

3

Conforme destaca Mantoan (2003), a escola tradicional foi historicamente estruturada com base em padrões de normalidade e homogeneização, desconsiderando a diversidade humana e promovendo práticas excludentes que reforçavam desigualdades.

A institucionalização da educação especial ocorre, sobretudo, a partir do século XIX, com a criação de escolas e institutos especializados voltados ao atendimento de pessoas com deficiência, tais iniciativas estavam ancoradas em uma perspectiva médico-reabilitadora, cujo objetivo central era a normalização dos sujeitos, esse modelo compreendia a deficiência como um problema individual a ser corrigido, o que legitimava práticas segregadoras e a organização de sistemas paralelos de ensino.

Nesse sentido, Vygotsky (1997) critica essa abordagem ao enfatizar que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido isoladamente, mas sim em interação com o contexto social e cultural. “O defeito não determina o destino da criança; o que determina seu desenvolvimento são as condições sociais em que ela vive e as possibilidades que lhe são oferecidas para participar das atividades culturais (Vygotsky, 1997, p. 47)”. A limitação não

reside apenas na condição biológica, mas nas barreiras sociais que restringem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

No início do século XX, observa-se a consolidação de práticas educacionais especializadas, ainda fortemente marcadas pela segregação. Surgindo assim gradativamente questionamentos acerca da eficácia desses modelos, especialmente no que se refere à garantia de direitos e à promoção da autonomia dos sujeitos, esse movimento ganha força no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando a comunidade internacional passa a reconhecer a necessidade de construção de sociedades mais justas e igualitárias.

A promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) representa um marco nesse processo, ao afirmar que a educação é um direito fundamental de todos os indivíduos, a partir das décadas de 1960 e 1970, emerge o paradigma da integração, que propõe a inserção de estudantes com deficiência no ensino regular, embora represente um avanço em relação ao modelo segregador, a integração ainda pressupõe que o aluno deve se adaptar às exigências da escola, sem que haja mudanças significativas nas estruturas educacionais.

De acordo com Tony Booth e Mel Ainscow (2011), esse modelo mantém práticas excludentes ao não problematizar as barreiras presentes no ambiente escolar, limitando a participação efetiva dos estudantes. “A inclusão implica identificar e remover barreiras à aprendizagem e à participação, envolvendo mudanças nos conteúdos, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que abranja todas as crianças (Booth; Ainscow, 2011, p. 6)”

4

A ruptura mais significativa com esse paradigma ocorreu na década de 1990, especialmente com a realização da Conferência Mundial sobre Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca, estabelecendo princípios fundamentais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, defendendo que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, efetivando uma nova compreensão da educação inclusiva, entendida como um processo de transformação estrutural das escolas, que devem se reorganizar para atender à diversidade dos estudantes.

Atualmente, a educação especial inclusiva configura-se como um campo em constante construção, permeado por desafios e possibilidades, apesar dos avanços conquistados, ainda persistem barreiras que dificultam a efetivação de práticas inclusivas, tais como a falta de recursos, a insuficiente formação docente e a resistência a mudanças, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende do compromisso contínuo com a transformação

das estruturas educacionais e com a valorização da diversidade como princípio fundamental.

Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão exige uma mudança paradigmática que ultrapassa a simples inserção física dos alunos, implicando a transformação das práticas pedagógicas, curriculares e avaliativas, a perspectiva inclusiva também se fundamenta na compreensão da deficiência a partir do modelo social, que desloca o foco das limitações individuais para as barreiras impostas pela sociedade.

Essa abordagem reconhece que a exclusão não é resultado apenas das condições dos sujeitos, mas da ausência de acessibilidade, de práticas pedagógicas inadequadas e de atitudes discriminatórias.

A construção da educação inclusiva envolve mudanças profundas nas práticas pedagógicas, isso implica a adoção de estratégias que considerem as singularidades dos estudantes, promovendo o ensino diversificado, recursos didáticos acessíveis e a valorização de diferentes formas de aprendizagem, como apontam Booth e Ainscow (2011), a inclusão requer a articulação entre culturas, políticas e práticas escolares, com o objetivo de eliminar barreiras e promover a participação de todos.

Nesse contexto, destaca-se a importância da formação, ao possibilitar a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas e a construção de estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, outro aspecto relevante diz respeito à participação da família e da comunidade no processo educativo, com colaboração entre diferentes atores sociais, reconhecendo a inclusão como uma responsabilidade coletiva, ampliando o papel da escola de modo que seja um espaço de construção de cidadania, respeito às diferenças e promoção da equidade.

## **CURRÍCULO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: ENTRE SUJEITOS, SABERES E EXCLUSÕES**

O currículo pode ser compreendido como uma construção histórica, social e pedagógica, resultante das transformações culturais, políticas e econômicas próprias de diferentes períodos.

Nesse contexto, ultrapassa a mera seleção de conteúdos, configurando-se por intencionalidades formativas que orientam e conferem sentido à prática pedagógica (Libâneo, 2004), ao articular métodos, tempos e finalidades educativas.

Essa compreensão relaciona-se ao sentido etimológico do termo, que, originário do latim *curriculum*, remete à ideia de percurso, trajeto ou caminho a ser seguido, indicando uma organização progressiva da aprendizagem (Cunha, 2010).

Ao longo da história, o currículo assume diferentes configurações, conforme as concepções de sociedade e de educação próprias de cada período, contemplando as particularidades englobadas no contexto.

Durante a predominância do pensamento teocêntrico, a educação esteve subordinada à Igreja e organizada em torno das artes liberais, configurando um percurso formativo hierarquizado e restrito a grupos privilegiados. O ensino, nesse contexto, possuía caráter seletivo e excludente, não sendo reconhecido como direito universal. A diversidade humana não era considerada princípio educativo, e as pessoas com deficiência eram frequentemente interpretadas sob uma ótica religiosa, associadas a castigos divinos ou manifestações sobrenaturais.

Como destaca Pessotti (1984, p. 23), “durante séculos, o deficiente foi mais objeto de piedade ou rejeição do que sujeito de educação”, o que evidencia a ausência de reconhecimento de sua educabilidade e a inexistência de práticas pedagógicas voltadas a esse público.

Posteriormente, a compreensão da deficiência passa a transitar entre explicações religiosas e interpretações naturalistas e científicas. Esse deslocamento não produz mudanças imediatas nas práticas educativas nem na organização curricular (Pessotti, 1984), mas contribui, de forma gradual, para o reconhecimento da educabilidade das pessoas com deficiência, em um processo histórico não linear (Jannuzzi, 2004).

Com o fortalecimento das ideias iluministas e do pensamento científico, a educação passa a ser compreendida como instrumento de formação da autonomia intelectual e da cidadania. Paralelamente, o ensino torna-se mais sistematizado, com definição de objetivos, conteúdos e métodos organizados de forma lógica e sequencial (Libâneo, 2004).

Consolida-se, nesse período, a noção de educabilidade humana. A partir do século XIX, surgem as primeiras iniciativas voltadas à escolarização de pessoas com deficiência, marcando o início da institucionalização da educação especial. Segundo Jannuzzi (2004), esse movimento rompe com a ideia de incapacidade absoluta ao reconhecer a possibilidade de aprendizagem desses sujeitos.

As transformações sociais decorrentes da industrialização, da formação dos Estados nacionais e da urbanização impulsionam a expansão da escolarização e a organização dos sistemas públicos de ensino. O Estado passa a assumir papel central na definição de conteúdo, etapas de ensino e na formação docente, consolidando formas mais estruturadas de organização escolar (Cambi, 1999; Libâneo, 2004).

A partir dessas mudanças estruturais, a educação das pessoas com deficiência também se institucionaliza por meio de escolas e institutos especializados. Predomina, contudo, uma lógica segregadora e médico-clínica, que desloca a deficiência do campo pedagógico para o campo do tratamento e da normalização.

Essas instituições não tinham como finalidade central a escolarização, mas a assistência e o cuidado, frequentemente associados à redução da sobrecarga familiar e social (Pessotti, 1984). A deficiência passa a ser compreendida como desvio a ser diagnosticado e corrigido, consolidando a separação entre ensino comum e ensino especial (Jannuzzi, 2004).

Nesse cenário histórico, o currículo revela-se como construção situada e atravessada por disputas sociais e políticas, não se configurando como elemento neutro, mas como produção social e ideologicamente orientada (Libâneo, 2004; Saviani, 2008).

Esse percurso evidencia a transição de modelos marcados pela exclusão e seletividade para formas mais organizadas de ensino, embora persistam desigualdades estruturais no sistema educacional.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Trata-se de uma transformação profunda na organização da escola e do ensino, exigindo a superação de práticas excludentes historicamente consolidadas (Mantoan, 2003, p.16).

7

Enquanto instrumento de organização do conhecimento e da prática pedagógica, o currículo expressa disputas sociais em torno do que deve ser ensinado e para quem (Moreira; Silva, 1999). Sua historicidade evidencia avanços na sistematização do ensino e no reconhecimento da educabilidade humana, embora a efetivação da inclusão permaneça como um desafio contemporâneo.

Logo, essa compreensão não se limita à descrição de processos históricos, mas exige a problematização das bases que sustentam a escola contemporânea, sobretudo nas tensões entre inclusão, seletividade e desigualdade.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

O processo de desenvolvimento da educação Especial Inclusiva no Brasil ultrapassa a linearidade dos marcos legais, evidenciando as tensões entre normatização e prática social, sendo que as diretrizes educacionais não podem ser compreendidas como instrumentos neutros, mas sim como construções históricas.

No início do século XX, o sistema educacional brasileiro caracterizava-se por

sua natureza excludente e elitista, alinhado à manutenção das desigualdades sociais, “a educação escolar no Brasil nasceu e se desenvolveu como privilégio de poucos” (Saviani, 2008, p. 7), evidenciando que o acesso ao conhecimento sempre esteve condicionado a critérios sociais e econômicos, e a educação de pessoas com deficiência ocorria de forma segregada, reforçando uma lógica assistencialista e marginalizadora.

A partir da segunda metade do século mencionado, especialmente com a ascensão dos debates sobre direitos humanos, inicia-se um movimento de ampliação do acesso à educação.

As escolas públicas, ao longo de sua história, foram se constituindo como espaços seletivos, classificatórios e excludentes, ainda que, formalmente, se apresentem como instituições abertas a todos. Os currículos, as avaliações e as práticas pedagógicas continuam operando como mecanismos de diferenciação e hierarquização dos sujeitos. (Arroyo, 2012, p. 33).

Dessa forma, a democratização do acesso não se traduziu, necessariamente, em inclusão efetiva, revelando a persistência de mecanismos de exclusão no interior das instituições escolares.

A Constituição Federal de 1988 representa um marco significativo ao estabelecer a educação como direito de todos, determinando o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. No entanto, “no Brasil, não raramente, os direitos sociais se afirmam no plano jurídico, mas se negam no plano da realidade concreta” (Frigotto, 2010, p. 45), o que evidencia a distância entre o discurso legal e sua efetivação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolida o princípio da educação para todos, orientando quanto ao atendimento adequado para educandos portadores de necessidades especiais, adiante alterado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento -TGD e altas habilidades ou superdotação. Todavia, esse período também é marcado pela influência de políticas neoliberais na educação, que enfatizam a eficiência e a produtividade, e “a escola passa a ser pressionada por resultados, o que pode comprometer sua função social de formação integral” (Libâneo, 2013, p. 21).

No século XXI, há um avanço de encontro com o público da Educação Especial, surgindo assim a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçando o direito à escolarização em classes comuns, além de proporcionar direcionamentos a serem adotados.

Fortalecimento nas atividades por meio do amparo legal da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) ampliando a proteção aos direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo a eliminação de barreiras em diferentes dimensões. Contudo, a efetivação dessa legislação ainda

enfrenta desafios estruturais.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também incorpora o discurso da diversidade, mas não está isenta de críticas, haja visto que “o currículo é sempre uma seleção: de conhecimentos, de valores e de identidades” (Silva, 2010, p. 15).

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva de 2025, contemplando atualização e reordenamento das normativas anteriores, com ampliação, aperfeiçoamento e novos direcionamentos para o fortalecimento do atendimento educacional especializado, a ampliação do acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes além de práticas pedagógicas inclusivas articuladas aos sistemas de ensino.

A referida Política enfatiza a necessidade de formação continuada de professores, a oferta de recursos de acessibilidade e o apoio institucional às redes escolares, buscando consolidar uma educação que reconheça as singularidades dos sujeitos, além de dar autonomia à escola e assim favorecer meios para o desenvolvimento do processo formativo de forma inclusivo com qualidade.

Entretanto, apesar de seu discurso orientado pela inclusão, a Política em destaque tem suscitado intensos debates no campo educacional em virtude de que ao mesmo tempo em que propõe o fortalecimento da educação inclusiva, abre margem para a ampliação do papel de instituições especializadas e de modalidades de atendimento que podem, em determinadas circunstâncias reconfigurar práticas segregadoras.

Desse modo, a efetividade dependerá não apenas de sua formulação normativa, mas das formas de como será implementada nos contextos concretos das redes de ensino, podendo tanto representar um avanço na garantia de direitos quanto um risco de retrocesso na perspectiva inclusiva.

Assim, mais do que um ideal normativo, a educação inclusiva deve se afirmar como um projeto político-pedagógico comprometido com a equidade, a justiça social e a construção de uma escola que efetivamente acolha, reconheça e potencialize todos os sujeitos em sua singularidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico da Educação Especial evidencia um movimento contínuo de transformação nas concepções de deficiência, educação e inclusão, refletindo mudanças sociais, políticas e culturais mais amplas.

Assim, a transição de um modelo excludente e segregador para uma perspectiva inclusiva representa um avanço significativo na garantia de direitos, sobretudo ao reconhecer as pessoas com deficiência e transtornos como sujeitos de aprendizagem e de participação social plena, de modo a seguirem de forma igualitária nas mais diversas situações no contexto que estejam inseridos sem haver divergências na realização das práticas diárias ao entorno da construção dos saberes.

A transição de modelos excludentes e segregadores para equidade e justiça social, revela que a inclusão não é um estado acabado, mas um movimento permanente de construção, exigindo reflexão crítica, com ação coletiva e compromisso ético com a garantia do direito à educação para todos.

Embora os marcos legais e as produções teóricas apontem para a consolidação de uma educação inclusiva, a materialização desses princípios no cotidiano escolar ainda se apresenta como um desafio.

Depreende-se que persistem entraves relacionados à efetivação de uma educação especial inclusiva e tal constatação só pode ser analisado ao observarmos os processos históricos da educação, em especial no Brasil.

Em muitos contextos, a inclusão ainda é compreendida de forma superficial, limitada ao acesso físico do aluno à escola, sem a devida garantia de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral. Tal cenário reforça a necessidade de uma mudança que envolva práticas pedagógicas com a cultura institucional das escolas e a concepção de ensino adotada pelos profissionais da educação.

Nesse sentido, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que assegurem condições estruturais e formativas para a efetivação da inclusão, bem como o investimento em práticas pedagógicas diferenciadas, colaborativas e centradas nas potencialidades dos estudantes, destacando-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva não se limita ao cumprimento de legislações, mas exige um compromisso ético, político e pedagógico com a valorização da diversidade humana.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2011.
- BOBBITT, J. F. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm)
- \_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- CAMBI, F. **História da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CUNHA, L. L. da. **Currículo: conceitos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GRANDE, M. **História da educação: da Antiguidade à contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2008.
- JANNUZZI, G. M. **Educação especial: evolução histórica e perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MOREIRA, A. C.; SILVA, T. T. da. **Currículo: fundamentos e tendências**. São Paulo: Summus, 1999.

PESSOTTI, I. **Educação de crianças com deficiência: história e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TYLER, R. W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Pueblo y Educación, 1997.