

LES CHEMINS DE L'INCLUSION SCOLAIRE AU BRESIL: LIMITES LEGISLATIVES ET PROPOSITION DE PISTES D' ACTIONS.

CAMINOS PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN BRASIL: LÍMITES LEGISLATIVOS Y PROPUESTA DE CURSOS DE ACCIÓN.

Keyla Santana Painaud¹

Résumé: Cet article vise à présenter à la fois un débat et à la fois quelques propositions d'action concrètes sur la prise en compte des besoins éducatifs particuliers (BEP). Pour ce faire, cet article propose, tout d'abord, un retour sur le concept d'éducation inclusive en s'appuyant sur l'épigénèse du terme dans le contexte du rapport *Warnock*, de 1978, afin d'étayer l'épistémologie qui sera adoptée tout au long de la réflexion. En ce qui concerne la proposition d'action pédagogique, il sera question d'apporter quelques exemples basés sur le rapport susmentionné mais aussi sur des recherches scientifiques portant sur l'accessibilité pédagogiques des élèves à BEP dans la pratique pédagogique de l'enseignant, qu'il s'agisse de l'enseignement régulier ou spécialisé. A travers ces exemples concrets, il faut espérer que les actions ici présentées pourront inspirer les enseignants qui travaillent avec les élèves à BEP.

Mots-clés: Éducation. Éducation inclusive. Besoins éducatifs particuliers. Pratiques éducatives inclusives.

Resumen: Este artículo pretende presentar al mismo tiempo un debate y algunas propuestas de acción en torno al trabajo con necesidades educativas especiales. En el contexto del debate sobre el concepto, el artículo se basa en la epigénesis del término, es decir, su aparición en el contexto del *warnock* relater, de 1978 con el fin de apoyar la epistemología que se adoptará a lo largo de la reflexión. Con respecto a la propuesta de acciones, trae algunos ejemplos basados en el mencionado informe pero también en otras literaturas científicas que se interesan por el cuidado de la NEE en la práctica pedagógica del docente, ya sea de formación regular o especializada. A través de estos ejemplos concretos, es de esperar que las acciones presentadas aquí puedan inspirar a los maestros que trabajan con estudiantes con NEE.

Palabras clave: Educación. Educación inclusiva. Necesidades educativas especiales. Prácticas educativas inclusivas.

Présentation socio-historique du concept: besoins éducatifs particuliers.

En pleine phase de développement de la notion d'éducation inclusive, mise en évidence dans le contexte international à la fin des années 90², le terme Besoins Éducatifs Particuliers

¹ Doctorat en Sciences de L'Éducation/Université de Bordeaux. Enseignante en formation initiale et continue à l'Institut Supérieur du Professorat et de l'éducation/Université de Bordeaux. França. E-mail: keylasp@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4674-0237>.

² Notamment à travers la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (1990).

(BEP) a acquis une grande pertinence dans le cadre de réflexions et de pratiques visant à favoriser une éducation inclusive et de qualité pour tous les élèves. Du point de vue historique, ce terme dérive des postulats du Warnock Report (1978), réalisé en Angleterre et dont l'objectif était de constituer un panel de la situation éducative des enfants et des jeunes en situation de handicap. Parmi les différentes conclusions de ce rapport, deux méritent d'être soulignées ici pour leur pertinence pour cet article. *Primo*, l'ampleur de la notion « besoins éducatifs » qui dépasse largement l'idée de prise en compte des enfants en situation de handicap. *Secundo*, ceci revient à dire que la réalité du handicap n'amène pas automatiquement à la prise en compte de ses conséquences sur la scolarité de l'élève, autrement dit, connaître le handicap n'amène pas à connaître les solutions pédagogiques adaptées. *Tertio*, certains enfants, quel que soit leur condition, en situation de handicap ou non, sont susceptibles de présenter, à un moment donné de leur vie scolaire, un besoin éducatif en lien avec une difficulté d'adaptation au système scolaire³. Voilà pourquoi, sous la base de ces deux postulats, le document recommande que « la catégorisation statutaire des élèves handicapés soit abolie⁴», en faveur de la nomenclature « besoins éducatifs spéciaux », dont la traduction couramment utilisée en français est « besoins éducatifs particuliers et en portugais, « *necessidades educativas especiais* ». Dans le cadre législatif de la politique éducative brésilienne, cette nomenclature a été adoptée par la loi sur les lignes directrices et les bases de l'éducation nationale (LDBEN-1996) dans laquelle trois publics sont mentionnés: les élèves handicapés (mentaux, visuels, auditifs, physiques, handicaps multiples), ayant des « comportements atypiques » (troubles des conduites) et à haut potentiel intellectuel. Une lecture attentive du texte suggère que l'objectif sous-jacent de cette adoption est d'assurer la dilution des différentes catégories de handicap dans le concept de besoins éducatifs spéciaux. Cependant, le fait est que ce choix n'a guère changé la catégorisation de l'élève handicapé qui continue à être traité comme un élève « à part », « différents », voir « spécial », aussi bien au niveau institutionnel que dans les représentations des acteurs éducatifs en général. Très probablement pour cette raison, et peut-être pour tenter de sortir de cette impasse, la Commission nationale de l'éducation – CNE/2001 a proposé un élargissement de la notion de besoins éducatifs spéciaux, en la considérant comme suit:

³ Dans le texte, cette prédiction apparaît sous la forme du ratio 1 enfant sur 5. (Warnock report, p.41)

⁴ Que le terme juridique « élève handicapé » soit supprimé. (idem)

1. Les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage marquées ou des limitations dans le processus de développement qui entravent le suivi des activités curriculaires, comprises en deux groupes: ceux qui ne sont pas liés à une cause organique spécifique; celles liées à des conditions, des dysfonctionnements, des limitations ou des incapacités;
2. Difficultés dues à des handicaps, différence avec d'autres élèves, élèves présentant une surdité, une cécité, une surdité ou des troubles du langage accentué, pour lesquels des formes différenciées d'enseignement et des adaptations de l'accès au programme devraient être adoptées, avec l'utilisation des langues et des codes applicables, en assurant les ressources humaines et matérielles nécessaires;
3. Haut potentiel intellectuelle, grande facilité d'apprentissage qui les amène à maîtriser rapidement les concepts, les procédures et les attitudes et qui, parce qu'ils sont capables d'approfondir et d'enrichir ces contenus, doivent recevoir des défis supplémentaires dans une classe ordinaire, dans une salle de ressources ou dans d'autres espaces définis par les systèmes éducatifs, y compris pour compléter, dans un temps plus court, le niveau ou le stade du développement. (BRASIL, 2001, p. 19)

L  encore, une lecture attentive du texte amène à penser que la contribution la plus importante de cette nouvelle orientation apparaît dans le premier point affiché dans le texte où les difficultés d'apprentissage sont mentionnées comme « non liées à une cause organique spécifique ». A la première vue, ceci semble indiquer une avancée conceptuelle importante faisant écho aux lignes directrices du rapport Warnock. Cependant, selon Bueno (2008), des incertitudes rhétoriques empruntées au terme induisent à des difficultés sémantiques responsables pour créer une réalité ambiguë et imprécise qui contribuerait au maintien du caractère sélectif et exclusif de l'éducation inclusive au Brésil. En effet, étant donné que les changements intervenus dans la conception du handicap au niveau international ont peu d'impact sur les politiques nationales, l'accent mis sur la perspective du handicap reste très fort. Comme le souligne Kassar:

L'utilisation de ce concept [BEP], bien qu'elle ait eu pour intention déclarée de souligner la nécessité d'adapter les processus éducatifs à tout individu (qui présentait des difficultés pendant un temps limité ou non), a souvent contribué à la continuité de la « pathologisation » de certaines parties de la population, en particulier des couches les plus pauvres, comme cela a été fréquent dans l'histoire de l'éducation brésilienne. (Collares, Moyses & Gomes cité dans Kassar, 2012).

En effet, bien que les textes législatifs pointent vers une nécessaire redéfinition de la notion de BEP, son indexation aux catégories de trouble et de handicap finit par limiter l'extension conceptuelle et opérationnelle du terme. En fait, comme cela a déjà été soutenu dans un article précédent (Santana et Kohout-Diaz, 2018)⁵, l'omission, voire la déformation de certaines traductions en portugais du terme BEP, peut expliquer la difficulté de faire de cette expression, en fait, une définition valable au-delà du domaine du handicap.

Cependant, la voie semble ouverte au développement d'un champ conceptuel et praxéologique capable de redéfinir cette notion à la lumière de la perspective large de l'éducation inclusive. Ainsi, la notion de BEP mérite d'être comprise comme la reconnaissance de tous les besoins éducatifs des élèves handicapés ou non. Dans le chapitre suivant, cette définition sera reprise et illustrée à partir d'exemples concrets.

Comment identifier les besoins éducatifs particuliers des élèves? Des pistes d'action.

Sur la base des arguments mentionnés ci-dessus, il est évident que, dans cet article, il est considéré comme un élève ayant des besoins éducatifs particuliers – BEP, tous les élèves, avec ou sans handicap, qui, de manière transitoire ou permanente, ont besoin d'adaptations pédagogiques pour pouvoir poursuivre une éducation qui, en même temps, respecte leur singularité et, favorise le plein développement de leur potentiel. En ce sens, la reconnaissance du BEP se limite à deux aspects d'une importance primordiale. D'abord, le respect de la singularité de l'élève, ce qui, dans d'autres lignes, signifie s'intéresser à qui il est, du reste, quel est son rythme d'apprentissage, ensuite, de prendre en compte ses potentialités et ses difficultés.

Deuxièmement, il sera question de mettre en lumière des exemples concrets de pratiques pédagogiques adaptées susceptibles de rendre plus accessible les apprentissages en tenant compte les élèves à besoins éducatifs particuliers. Ici l'objectif est de permettre le développement du plein potentiel de chaque élève tout en respectant ses limites par le biais d'adaptations pédagogiques qui peuvent rendre les apprentissages accessibles à tous. Mais comment rendre ce défi possible ? quels pistes de réponses peuvent être relevées dans le rapport Warnock lui-même qui suggère dans un un première temps :

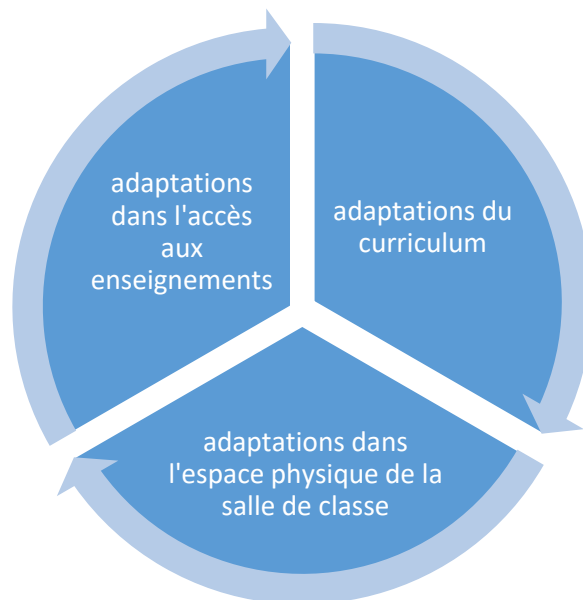
⁵ Pour approfondir cette question, consulter l'analyse comparative de la traduction en portugais de la Déclaration de Salamanca (1994) où l'expression besoins éducatifs spéciaux prend une importance importante. Cf : Painaud, K. S., & Kohout-Diaz, M. (2019). Análise sobre a implantação da política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar. *Educação Online*, 14(32), 44-58.

It follows from what we have said about the different forms of special educational need that the particular form preBEPted by an individual child is not necessarily determined by the nature of any disability or disorder suffered by him. [Il découle de ce que nous avons dit au sujet des différentes formes de besoins éducatifs spéciaux que la forme particulière présentée par un enfant n'est pas nécessairement déterminée par la nature d'un handicap ou d'un trouble dont il souffre⁶]

Cette indication pointe déjà vers l'un des gestes professionnels fondamentaux pour la mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique, à savoir la capacité de l'enseignant à mettre en pratique une démarche d'investigation qui va au-delà du handicap ou de la difficulté de l'élève pour relever son besoin éducatif particulier. D'un point de vue pratique, certaines ressources peuvent être d'une grande utilité: entretien avec l'élève, évaluations nationales, exercices de niveau, observation directe de l'élève, dialogue avec les parents et les collègues (par exemple du service d'accueil spécialisé), ou encore des documents plus spécifiques visant à identifier les BEP, à exemple des grilles d'observation.

Une fois cette étape franchie, il reste à proposer quelques adaptations capables de relier le BEP de l'élève aux objectifs d'apprentissage définis dans le programme scolaire. S'inspirant du rapport Warnock, le chercheur français Serge Thomazet (2012) propose trois types d'adaptations comme le montre la figure ci-dessous :

Figure 1 : Types d'adaptations aux BEP des élèves.



⁶ Traduction libre.

Dans la première catégorie, à savoir celle des adaptations pour accéder à l'enseignement, on peut se référer à l'ensemble des pratiques pédagogiques professionnelles et didactiques qui doivent être adaptées pour que l'enseignement puisse être accessible à l'élève ayant des BEP. Ce type d'adaptation comprend toute forme de modification permettant d'accéder aux contenus scolaires tels que les technologies d'assistance ou l'utilisation d'interprète LIBRAS pour les élèves malentendants. Un autre exemple de cette forme d'adaptation peut être la modification de textes pédagogiques pour les élèves dyslexiques permettant de rendre plus accessible le texte écrit. Cette approche, largement utilisée dans certains pays comme la France, par exemple⁷, propose aux élèves dyslexiques une organisation textuelle qui facilite la lecture à travers la coloration des segments du texte. Pour illustrer cette forme d'adaptation, on utilisera un extrait d'un manuel de la 6^e année des programmes scolaires brésiliens. Ensuite, on appliquera la démarche de segmentation des mots afin d'illustrer cette forme d'adaptation pédagogique.

« Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar, nem doutor de fazer casas, nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou : mas esse tal de fraseador bota mentimento em casa ? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu : mas se fraseador não bota mentimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada. » (BARROS, Manoel de. *Mémoires inventadas*. São Paulo : Alfabeta, 2018)

Pour que le BEP de l'élève dyslexique soit pris en compte, il est important dans un premier temps que l'enseignant soit capable de mobiliser des informations générales (sur la dyslexie en général) et spécifiques (sur la dyslexie de l'élève en question et sur ses conséquences dans le plan scolaire). Dans le premier cas, une vaste littérature sur le sujet informe que la dyslexie peut être de plusieurs types⁹ et que l'une de ses caractéristiques fondamentales est la difficulté d'automatiser la lecture, un fait causé par la confusion des sons et des lettres¹⁰ que le trouble

⁷ Voir site Le Cartable Fantastique : [Le Cartable Fantastique](#)

⁸ Sur *Tecendo Linguagens*, 6^o ano, IBEP.

⁹ Surface, phonologique, profonde, pour n'en citer que les plus connues.

¹⁰ Notamment les phonèmes.

provoque. C'est-à-dire que chaque fois qu'un étudiant dyslexique doit lire, le processus de déchiffrement des lettres est réactivé, ce qui finit par conduire à une « double tâche » si on le compare à un élève sans dyslexie dont la lecture est automatique. Dans le cadre de cette « double tâche », tout le temps et la concentration de l'élève sont placés dans le processus de déchiffrement des lettres et non dans l'objectif de la tâche donnée par l'enseignant. Ainsi, sans les adaptations nécessaires, cet élève risque de se retrouver dans une situation d'inégalité scolaire puisque, en raison de sa dyslexie, il n'a pas les mêmes conditions d'accès au appréciant que les autres étudiants.

Dans le second cas, il est extrêmement important que l'enseignant puisse mettre en évidence les conséquences de la dyslexie chez l'élève en question, auquel cas l'identification du BEP de cet élève devient indispensable et peut se faire, comme déjà mentionné, par des tests, évaluations et bien d'autres approches permettant de mesurer les conséquences de la dyslexie dans le processus d'apprentissage (y compris ses potentialités et ses difficultés).

Une fois ces informations fournies, l'enseignant peut être en mesure d'émettre des hypothèses, puis de mobiliser des réponses pédagogiques pertinentes visant l'accessibilité de l'enseignement pour l'élève. Par exemple, ces indices d'action peuvent aller de l'identification des syllabes par couleur, à la réduction du texte, à l'espacement de lignes à l'augmentation du format des symboles graphiques (lettres, chiffres, ponctuation, etc.). Compte tenu de ces postulats, une action basée sur la reconnaissance des BEP générés par la dyslexie pourrait proposer un texte adapté comme suit:

Dans ce type de réponse pédagogique, il est possible d'identifier trois types d'adaptations:

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar, nem doutor de fazer casas, nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. (BARROS, Manoel de. Memórias inventadas. São Paulo : Alfabeta, 2018).

- 1) Une réduction du texte afin d'atténuer la surcharge mentale de l'élève;
- 2) Une segmentation syllabique colorée des mots afin de faciliter le déchiffrement du texte;
- 3) Un plus grand espacement entre les lignes permettant d'adoucir l'activité mentale grâce à une meilleure visualisation de l'intégralité du paragraphe.

Dans la deuxième catégorie, il est possible de penser à des actions visant à l'adaptation curriculaire des contenus scolaires prévus dans l'enseignement dispensé dans les classes d'accueil spécialisées (AEE). Dans la troisième catégorie apparaissent toute forme d'adaptation qui consiste à créer un environnement de classe respectueux des BEP des élèves, comme la création d'espaces polyvalents permettant l'abandon des traditionnelles files indiennes au profit d'une configuration pensée aux besoins des élèves de la classe¹¹. Certaines recherches sont concluantes sur la nécessité de repenser l'espace de la salle de classe afin d'obtenir une atmosphère plus propice à l'apprentissage. Ainsi, Thibaut & Dugas (2022) soutiennent que l'aménagement du territoire de la classe est un élément fondamental pour la réussite scolaire des élèves dans la mesure où l'espace de travail (des enseignants et des élèves) conditionne les interactions entre les individus et, de ceux-ci, avec les connaissances enseignées. Sur la base d'une enquête menée auprès de 223 enseignants en formation initiale, les chercheurs concluent que ce facteur est largement pris en compte dans la planification en vue de mieux assurer un climat serein et positif pour l'apprentissage.

Dans le cas des étudiants avec BEP, on peut penser que l'organisation spatiale de la classe présenterait des avantages en raison de la polyvalence qu'elle propose et, dans cette polyvalence, du respect aux singularités qu'elle procure. Dans cet aspect, on peut citer en exemple les élèves dont la socialisation présente des difficultés, comme c'est le cas de ceux qui présentent un trouble du spectre autistique (TSA)¹² pour lesquels l'effet-groupe peut-être une source d'anxiété, voire déclencher des crises. Pour cette population d'étudiants, mais non seulement car il n'est jamais question de faire des généralisations, le « poids » du collectif peut signifier une perturbation importante de l'état psychique conduisant à des crises. Ainsi, une adaptation possible pour ces élèves, une fois leur BEP identifié, serait de prioriser un espace dans la classe où l'élève pourrait «se réfugier» lorsqu'il y en a besoin. Dans le cadre d'une recherche doctorale¹³ sur l'appropriation de l'éducation inclusive par les enseignants français

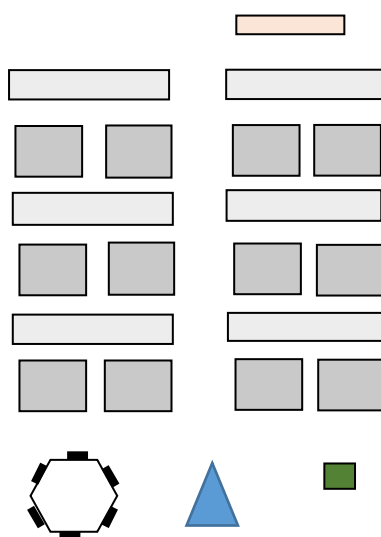
¹¹ Ceci est au cœur des classes dites «flexibles».

¹² Selon le DSM V (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux), les TSA se caractérisent principalement par trois types d'altérations: dans la communication, le développement et les interactions sociales.






¹³ Thèse de doctorat « Éducation inclusive en France et au Brésil : formes, pratiques et obstacles » ; Keyla Santana Painaud, 2021. Disponible en theses.fr – [Keyla Santana Painaud , Éducation inclusive en France et au Brésil : formes, pratiques et obstacles](https://theses.fr)

et brésiliens, il a été possible d'évaluer cette question à partir des dossiers ethnographiques obtenus. Dès lors, il était possible de voir une évolution en développement dans le contexte des écoles françaises où l'aménagement des classes commence à se transformer pour mieux répondre à la particularité des élèves avec ou sans BEP. Dans l'une des écoles retenues pour la recherche sur le terrain, l'enseignante d'une classe ordinaire a mis en place la configuration suivante :

Figure 2 : Plan général d'une classe de 1ère année :



Lecture :

-  Bureau de l'enseignant
-  Placement des élèves
-  Placement de l'accompagnante d'élève en situation de handicap
-  Table de soutien à l'étude pour les élèves ayant des difficultés scolaires.
-  Espace bien-être

Conclusion:

L'arrivée de l'éducation inclusive, et avec elle la notion de besoins éducatifs particuliers ainsi que sa respective prise en compte au regard des élèves en situation de handicap ou ayant des difficultés, a entraîné des changements importants dans le contexte de l'école et, dans une certaine mesure, a suscité quelques appréhensions de la part des enseignants qui accueillent ces élèves à BEP. Ces appréhensions découlent en grande partie du manque de formation ou de

préparation des enseignants à accompagner ces élèves et se traduisent souvent par un refus formel ou déguisé de tenir compte de ces BEP.

Sans vouloir une quelconque exemplarité, cet article entend ajouter une pierre de plus dans la construction d'une réflexion large, et, plus que cela, dans la proposition de réponses pédagogiques alignées sur la reconnaissance des BEP au sens large de l'éducation inclusive, à savoir comme une éducation pour tous, sans exception (Unesco, 2020). Ainsi, bien que les exemples présentés dans cet article s'en tiennent au BEP des élèves en situation de handicap (notamment dyslexiques), ils peuvent également être utilisés pour d'autres étudiants qui ont des BEP similaires et non nécessairement lié au handicap. Le besoin de « se réfugier » dans un espace séparé en raison d'un inconfort causé par le groupe-classe peut être trouvé chez d'autres élèves, à l'image de ceux ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ou encore ceux qui, pour diverses raisons, présentent un cadre psycho-émotionnel fragile. De même, le traitement de texte peut être bénéfique à la fois pour les étudiants dyslexiques et pour ceux qui ont des difficultés de lecture ou même les étudiants étrangers en train d'apprendre la langue du pays d'accueil. Cette conception de l'enseignement renvoie à la conception universelle de l'apprentissage dont le postulat affirme que l'accessibilité de l'enseignement destiné à un élève peut être bénéfique pour tous. De toute évidence, ce principe semble constituer un point d'appui d'une importance capitale pour la garantie du droit à l'éducation pour tous.

Références:

BARRETO, Maria Angela de Oliveira Champion et BARRETO, Flávia de Oliveira Champion. Educação Inclusiva Contexto Social e Histórico, Análise das Deficiências e Uso das Tecnologias no Processo de Ensino-Aprendizagem. Saraiva Educação SA, 2014.

BRASIL. Comissão Internacional das Pessoas Deficientes. Relatório de atividades da Comissão Nacional para o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Comitê Nacional para a Educação Especial. Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Deficiente. Rio de Janeiro, 1º jul, 1986.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

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

BRASIL. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 6 de Julho, 2015.

BRASIL. Lei n.º 10.639 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

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. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. PROJETO DE LEI No 1.874, DE 2015 (Apenso o PL Nº 5.749, de 2016) do deputado Victor Mendes. Câmara dos Deputados. Brasília.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação, 2001.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In:

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63.

DE SALAMANQUE, Déclaration. cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. In: Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux, Salamanque, Espagne. 1994. p. 7-10.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em revista*, 2011, p. 61-79.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educação & Sociedade*, 2012, vol. 33, p. 833-849.

PAINAUD, Keyla Santana et KOHOUT-DIAZ, Magdalena. Análise sobre a implantação da política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar. *Educação Online*, 2019, vol. 14, no 32, p. 44-58.

THIBAUT, Hébert et ÉRIC, Dugas. Penser l'espace classe pour un climat d'apprentissage optimal: enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire. *Didactique*, 2022, vol. 3, no 1, p. 94-120.

THOMAZET, S. Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Revue Le français aujourd'hui*. France. v.2, 2012, p. 11-17.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. 92310038.