Éducation comparée / nouvelle série, n°18, pp 135-149

Trajectoires de l'Éducation Inclusive au Brésil : quelques éléments d'analyse

Keyla SANTANA
Université de Lisbonne
& Université de Bordeaux, (LACES) : EA7437
France

RÉSUMÉ

La trajectoire éducative des élèves aux besoins éducatifs particuliers, au Brésil, pourrait se résumer par un parcours complexe, allant de la *ségrégation* à l'*inclusion* scolaire. À présent, l'éducation inclusive invite à une réflexion sur sa mise en œuvre par la législation brésilienne et la prise en compte de l'*alunât* dans son hétérogénéité et sa diversité. Cet article propose de revisiter ce parcours et ses implications sur le plan théorique.

MOTS CLÉS

éducation - inclusion - ségrégation - trajectoire.

ABSTRACT

The educational trajectory of students with special needs in Brazil could be summed up in a complex path from segregation to inclusive education. In the present, inclusive education invites to reflections about implementation legislation by the Brazilian legislative and the consideration of students in its heterogeneity and diversity. This article proposes to revisit this course and its theoretical implications.

KEYWORDS

education - inclusion - segregation - trajectory.

Introduction

Initiée par les pays scandinaves dans les années soixante, la scolarisation en milieu scolaire ordinaire des enfants en situation de handicap[1], s'est imposée à la fin des années 2000, dans de nombreux pays de l'OCDE, de façon dissemblable. L'émergence du concept d'« inclusion », post-déclaration de Salamanque et son introduction au Brésil, a impacté l'ensemble des législations et des pratiques. En effet, la participation du Brésil aux évènements internationaux autour de l'inclusion[2], aussi bien que son engagement en qualité de pays signataire, ont favorisé la mise en place du concept d'inclusion et des pratiques éducatives corrélatives. En conclusion des débats qui animèrent la *Conférence mondiale de l'éducation pour tous*, tenue en Thaïlande, le concept de l'« inclusion » fut largement préféré à celui de l'« intégration », et fait, de nos jours, force de loi. Figurant ainsi au nombre des 92 pays qui ont défini comme une priorité la scolarisation en classe ordinaire des élèves porteurs de besoins éducatifs particuliers, le Brésil s'est doté de dispositifs législatifs en matière de protection des droits civils et d'inclusion des personnes en situation de handicap, à partir des années 2000.

Dès lors, l'introduction du paradigme nouveau de l'inclusion invite à une réflexion sur les conditions de son cheminement législatif (dispositifs réglementaires) et ses effets institutionnels (pratiques éducatives), au Brésil. Dans cette perspective, nous avons répertorié, de façon non-exhaustive, quelques éléments constitutifs du cadre historique et législatif ayant prévalu au concept de l'inclusion. Par un examen terminologique d'extraits de textes réglementaires, il sera ici question d'analyser la trajectoire de la scolarisation des élèves en situation de handicap et de saisir l'ambiguïté conceptuelle de

---

1 La loi n° 2005-102 du 11 février 2005 relative aux personnes handicapées a défini le handicap de la façon suivante : "Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive, d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant" (article L114 du code de l'action sociale et de la famille) : source : http://www.esen.education.fr/?a=71&cHash=2357aeb82d&id=79.

2 A ce titre nous citerons deux événements majeurs : premièrement la conférence « Education pour tous (Thaïlande, 1990) ; secondement la **Conférence mondiale** sur l'éducation et les **besoins éducatifs** spéciaux (Espagne, 1994).

l'inclusion scolaire. Cette ambigüité a-t-elle conditionné la transition de l'éducation « spécialisée » vers l'éducation « inclusive » ?

1. De l'exclusion à l'inclusion de la diversité dans les écoles brésiliennes : parcours historique.

Se référant au modèle social du handicap, l'inclusion est une approche situationnelle qui privilégie la « situation [de handicap] à laquelle est confrontée la personne plutôt que les caractéristiques individuelles et médicales » (Garel, 2010). Issue des mouvements sociaux revendicatifs de l'égalité des chances, son écho s'est fait entendre par les institutions nationales et internationales, qui ont entériné certains de ses principes, tels que par exemple, « une école qui comprend tout le monde » (Unesco, 1994, art. 3)[3] ou bien « l'école pour tous et chacun entend s'adapter à la personne et non l'inverse »[4] ou encore, « une éducation en milieu ordinaire est le principe de base »[5]. L'éducation inclusive n'est pas un modèle définitif mais une approche encore en construction, un processus visant à faire de la diversité des élèves un enjeu majeur, celle-ci se situant « au cœur de la problématique fondamentale qui devrait guider le nécessaire "changement de paradigme" que nécessite l'éducation pour l'inclusion »[6].

Au Brésil, l'émergence de l'approche « inclusive » fait suite aux changements politiques et sociaux majeurs, impulsés par une législation davantage focalisée sur les personnes défavorisées et socialement marginalisées. En matière de politique publique, le paradigme de l'inclusion est la réponse du Brésil aux injonctions internationales de lutte contre les discriminations. À ce titre, la Déclaration de Salamanque apporte les éléments fondamentaux sur lesquels le concept d'« inclusion » et la notion de « besoins éducatifs particuliers » vont prendre forme au Brésil, à partir des années 2000. Sur le plan éducatif, l'inclusion atteste un changement de paradigme dans l'école brésilienne du point de vue de la singularité des besoins éducatifs. Cette approche a certes modifié les pratiques d'accueil des

3 Déclaration de Salamanque adoptée en 1994.

4 Charte de Luxembourg, approuvée en 1996 dans le cadre du programme d'action communautaire HELIOS.

5 Ibid.

6 Unesco, 2008 : 9, cité par Garel J.-P. (2010).

élèves à besoins éducatifs particuliers. Néanmoins l'approche « spécialisée » qui l'a précédée est encore persistante dans les pratiques scolaires. Il va sans dire que l'introduction d'un nouveau paradigme ne supplante pas *ipso facto* son ou ses prédécesseur(s). Le modèle inclusif est donc contraint de coexister avec des pratiques éducatives plus anciennes, au sein du système scolaire brésilien.

Avant l'arrivée du paradigme de l'inclusion, d'autres paradigmes ont constitué l'histoire des actions réservées aux élèves en situation de handicap au Brésil. Romero et Sousa (ROMERO & SOUZA, 2008) en repèrent trois : l'*exclusion*, l'*institutionnalisation* et l'*intégration*. Chacun de ces paradigmes relève de pratiques scolaires spécifiques, indicatives d'un moment précis dans l'histoire de l'école au Brésil. Ils s'inscrivent donc dans une temporalité singulière qu'il convient ici de rappeler. Le premier des paradigmes, celui de l'exclusion, remonte au Brésil rural du XVIII^{ème} siècle, période au cours de laquelle la précarité sociale engendrait un modèle scolaire également précaire[7] et exclusiviste, et de ce fait, inaccessible aux personnes en situation de handicap. C'est au XIX^{éme} siècle que les premières actions destinées à surmonter l'exclusion scolaire prendront forme, par le biais du jeune instituteur José Alvares de Azevedo[8]. Aveugle de naissance et ancien élève de l' « *Institut Royal des Jeunes Aveugles de Paris* », il s'est inspiré de sa propre expérience pour bâtir en 1854 l'« *Imperial Instituto dos Meninos Cegos* »[9], destiné à la formation de non-voyants (LEMOS, 2003). En 1857, de cette expérience, s'ensuivit la création de l'« *Instituto dos Surdos Mudos* »[10], école destinée à la formation et apprentissage de métiers pour les sourds et muets. Pendant cette période, les non-voyants et les sourds-muets ont bénéficié d'une éducation spécifique - toutefois ségréguée - adaptée à leurs besoins. Malgré cette expérience encourageante, les autres catégories de handicaps, notamment les troubles mentaux, étaient méprisés jusqu'à la moitié du XX^{ème}. En effet, objet de méfiance, l'élève porteur de troubles mentaux était souvent associé aux violences scolaires. De même, l'échec scolaire, était évoqué

7 Jusqu'à 1872, 84% de la population brésilienne était illettré. (Veigaapud Kassar,2011).

8 1834 – 1854.

9 Impérial Institut des Garçons Aveugles.

10 Institut des Sourds Muets, organisme conçue par E.Huet, issue de l'Institut National de Paris et des Sourds-Muets de Bourges.

comme un facteur lié aux troubles psychopathologiques (DE MARTINO JANNUZZI, 1985).

Le deuxième paradigme, celui de l'institutionnalisation, se situe à l'aube du XXème siècle, période au cours de laquelle la prise en charge médicale caractérisait l'éducation des personnes en situation de handicap au Brésil. Cette phase s'initia par des démarches de classification des élèves selon leurs compétences, ce qu'engendra, du reste, le début des recherches scientifiques partenaires entre Psychologie et Éducation, avec le concours des tests d'intelligences. Ces tests étaient destinés au classement des élèves en deux groupes : les « normaux » d'un côté et les « anormaux »[11], de l'autre. Les cours pédagogiques étaient alors conçus en fonction des profils groupaux[12], ce qui donna lieu à une croissance exponentielle des institutions privées dédiées aux porteurs de troubles mentaux, au Brésil, à partir des années 30. Ces institutions s'inscrivaient dans un double cadre :

- Le cadre religieux : destiné aux personnes les plus défavorisées souffrant de handicap mental. Cette intervention s'inscrivait dans une démarche humanitaire liée aux pratiques également religieuses.
- Le cadre médical : engagé dans des démarches scientifiques selon les tendances hygiénistes de l'époque (SCHNAIDER & MEGLIORATTI, 2012).

C'est dans ce cadre que furent créés par l'éducation nationale, les services d'inspection médico-scolaire, chargés de l'implantation des pratiques médicales destinées à « l'amélioration » de la performance scolaire. Cette approche a été fortement critiquée par l'éducateur Anísio da Teixeira[13], sur la question de la généralisation des diagnostics des troubles mentaux auprès des élèves des écoles publiques. Après avoir procédé au suivi de 2000 élèves diagnostiqués « anormaux », Teixeira conclut, par des tests psychologiques, que seulement 10% du groupe souffrait de troubles. Les autres étant des individus « anormalisés » par un environnement précaire, du reste non relevés dans les enquêtes (JANNUZZI, 1985, p.63).

11 "Tratamento e educação das crianças anormaes de inteligência" (in Jannuzzi, 1985).

12 Selon Romero et Sousa (2008) les diagnostics, réalisés par le personnel de l'école, étaient basés sur l'observation du comportement des élèves ainsi que l'application de tests de Q.I.

13 1900 – 1971.

À partir du XX[ème] siècle, deux grands modèles éducatifs spécifiques aux personnes en situation de handicap émergeaient : l'« *Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais* »[14] (APAE) et l'Institut « Pestalozzi ». Ce dernier s'installa au Brésil en 1926 et son programme était sous l'influence de théoriciens[15] dont les principes éducatifs préconisaient l'attention au développement spécifique de chaque personne. Avec les Sociétés Pestalozzi, les écoles brésiliennes ont connu les prémices d'une éducation au service des élèves porteurs de troubles mentaux, qualifiés à l'époque d'« exceptionnels ». Selon cette approche, « l'exceptionnalité » des élèves -ici entendue comme la particularité de leur mode d'apprentissage- s'associe à des moyens éducatifs adaptés à leurs besoins. Il va de soi que ces deux initiatives représentaient en quelque sorte, les prémisses du concept de « besoins éducatifs particuliers », dans l'éducation brésilienne, malheureusement entravées par les évènements politiques futurs.

Au cours des années 1970, période de la dictature militaire[16], plusieurs actions furent menées dans l'objectif d'assurer la propagande du régime[17] et son idéal d'industrialisation. Cette époque marque d'ailleurs, l'avancée d'une institutionnalisation de l'éducation destinée aux élèves en situation de handicap par le biais de formations professionnelles pour leur habilitation sur le marché du travail (MENDES, 2011).

Dans les années 70, les actions jusqu'alors fragmentées sur l'ensemble du territoire, furent fédérées autour du « *Centro Nacional de Educação Especial* »[18], institution gouvernementale ayant consolidé l'approche « spécialisée » dans l'éducation des personnes en situation de handicap. Après la restauration de la démocratie en 1985, l'État lança alors un projet national[19] pour l'intégration de structures départementales destinées à l'attention des personnes en situation de

14Association de Pères et Amis des Exceptionnels, créée en 1954 à Rio de Janeiro, par les familles des enfants en situation de handicap mental. Cette structure non-gouvernementale s'est répandue dans le pays tout entier, dans l'objectif de promouvoir la protection de droits civils et l'inclusion des personnes en situation de handicap.

15 Tel que l'éducateur suisse que Johann Heinrich Pestalozzi que prête son nom à l'institut.

161964 à 1985.

17 La dictature militaire au Brésil s'est investie dans l'idéal de modernisation du pays et de participation du Brésil à la scène politique internationale. L'institutionnalisation était le moyen d'assurer le contrôle politique du pays et son obéissance aux principes gouvernementaux fixés par les militaires.

18 Centre National d'Éducation Spéciale.

19 Plano Nacional de Ação Conjunta para Integração do Deficiente.

handicap. Cette époque a caractérisé l'institutionnalisation du paradigme de l'intégration au Brésil, puisque la scolarisation de ces dernières était pensée sous l'égide du « spécial », de l'« exceptionnel », et conséquemment, en dehors du milieu scolaire ordinaire.

Les années 2000 ont vu l'émergence d'actions nombreuses visant à consolider l'éducation inclusive au Brésil. Cet ainsi qu'en 2003 fut lancé un programme national pour l'éducation inclusive, reconverti par la suite en « *Politique Nationale de L'éducation Spécialisée dans la Perspective Inclusive* » et homologué en 2008. En 2012, cette politique s'est amplifiée pour l'accueil d'une diversité plus large, notamment les minorités sociales défavorisées telles que les Amérindiens, les travailleurs ruraux et les Afro-brésiliens (CANZIANI, 1995). À cet égard, l'adjonction de l'histoire et de la culture afro-brésilienne (loi 10.639/2003) et indienne (loi 11.645/2008) dans les programmes pédagogiques, constituèrent des avancées remarquables en matière de reconnaissance et participation des minorités ethniques[20] dans l'éducation du peuple brésilien. En définitive, ces éléments sont constitutifs d'un modèle inclusif scolaire de type systémique conciliant l'accueil de la diversité et sa représentation identitaire, dans les programmes éducatifs. Cette démarche procède de la revendication de groupes dans la société civile brésilienne engagés dans la défense des droits des minorités ethniques, historiquement écartées du processus de participation et de représentation, par les politiques publiques.

2. De l'éducation spécialisée à l'éducation inclusive : parcours législatif.

Entre les années 90 et 2000, de nombreuses conventions internationales dont le Brésil fut signataire, contribuèrent à l'introduction puis à la mise en place du concept d'inclusion, dans les établissements scolaires. Cela va de pair avec la consolidation de l'État démocratique brésilien ainsi que la mise en application de la constitution de 1988 qui introduit des principes sociaux - tels que la liberté, l'égalité et la citoyenneté - jusqu'alors bafoués par la dictature

20 L'usage du mot « minorité » ici est ambigu puisque indique la problématique qu'enveloppe des groups numériquement plus nombreux (cas de la population afro-brésilienne) mais minoritaire si nous pensons à leur représentation et leur participation dans l'espace politique et publique du pays.

militaire[21]. Dès lors, l'application des droits sociaux basés sur l'égalité des chances sans discriminations est au fondement des législations et des actions en faveur de la diversité, dans la société brésilienne, notamment dans le champ scolaire. Dans son chapitre sur l'éducation, la constitution brésilienne la caractérise « *comme un droit de tous, un devoir de l'État et de la famille* […] *envisageant le plein développement de la personne*. » (Article 205). L'emploi du mot « tous » réitère l'objectif majeur d'atteindre l'ensemble de la population, indépendamment de ses spécificités (couleur de peau, genre, âge, caractéristiques physiques ou intellectuelles). Néanmoins, la mise en place d'un droit « pour tous » a rendu visibles les inégalités qui marquent la société brésilienne et a également mis en lumière ses besoins spécifiques. À l'école, il a fallu créer de nouveaux dispositifs réglementaires alignés aux normes constitutionnelles. Ces dispositifs ont permis l'introduction du paradigme de l'inclusion qui fut juxtaposé à celui de l'éducation spécialisée. L'expression « éducation spécialisée » figure d'ailleurs dans les documents officiels sous l'appellation de « loi d'orientation et bases de l'éducation nationale-LDB ». Ce document élaboré en 1996 pour préciser et homogénéiser, sur le territoire, les orientations de l'éducation nationale, prévoit une offre expansive de scolarisation en milieu ordinaire pour les personnes en situation de handicap, notamment dans les classes spécialisées. Dans son chapitre V, le texte décrit l'éducation spécialisée comme « [...] *a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial* »[22] (Art.58). Malgré les limites du document, nous soulignerons trois aspects qui dans le texte de loi apparaissent comme les signes d'une évolution, dans la compréhension de la scolarisation des élèves en situation de handicap, au Brésil :

21 Pendant la dictature militaire au Brésil un certain nombre de droits civils ont été basculés notamment avec l'instauration des A.I's : Actes Institutionnels que, entre outres, supprimaient les partis politiques, interdisaient des mobilisations collectives et la liberté d'expression publique.

22 «La modalité de scolarisation proposée en option préférentielle dans le cadre de l'éducation nationale aux élèves présentant des besoins spéciaux. § Il y aura, si besoin, des services de soutien spécialisés dans l'école régulière destinés au public de l'éducation spécialisée » (Art. 58).

- Le premier aspect évolutif figure dans l'offre de classes d'accueil des élèves en situation de handicap en milieu d'enseignement ordinaire. L'emploi du mot «*préférentiellement*», dans le texte, même s'il rend facultative[23] l'acceptation de l'élève en situation de handicap, ne constitue pas moins une évolution en termes d'accessibilité scolaire en milieu ordinaire.
- Le deuxième aspect de la loi, quant à lui, prône une nouvelle façon de prendre en considération l'élève en situation de handicap par l'adoption d'un cadre épistémologique portant moins sur le pathologique/normatif et s'intéressant davantage aux besoins éducatifs particuliers.
- Enfin, le troisième aspect se rapporte à l'utilisation de l'expression « *besoins particuliers* » (*necessidades especiais*) qui se substitue aux lexiques péjoratifs -très répandus jusqu'aux années 80- attribués aux personnes en situation de handicap.

Au cours des années 90, la loi sur l'éducation spécialisée a fait l'objet d'un grand débat national sur sa véritable intention et son application. Le choix du terme «*préférentiellement*» sème particulièrement le doute et dénote une certaine imprécision des responsabilités de l'État sur l'accessibilité aux classes ordinaires des personnes en situation de handicap. Or « *préférentiellement*» ne traduit pas l'idée d'une acceptation obligatoire de cette population dans les établissements publics. Il en résulte donc une faille dans l'ensemble de critères relatifs à la place des élèves à « besoins particuliers » - particulièrement ceux qui sont en situation de handicap - dans les classes ordinaires. Ce manque de précision dans le texte de loi crée une certaine ambiguïté quant à la transition d'une éducation spécialisée vers une éducation inclusive, qui du reste perdure jusqu'à aujourd'hui. Elle a également entravé la mise en œuvre du concept d'inclusion dans la mesure où la pratique pédagogique courante reste fortement tributaire de l'approche spécialisée. Dans un rapport sur l'état de lieux de l'éducation des élèves en situation de handicap[24], les mots « éducation inclusive » et « éducation spécialisée », figurent côte-à-côte dans le

23 Puisque la loi l'autorise de façon "facultative", l'élève en situation de handicap est éventuellement contraint aux décisions des chefs d'établissement. A ce propos, se conférer à Closs, 2014.

24Rapport "Questionario sobre Educação Especial/Inclusiva". Banco Mundial, 2003.

titre du document. Cette juxtaposition terminologique souligne ainsi l'évidence d'un processus de transition mal amorcé.

Toutefois, le plan national de l'éducation (Loi n° 10.172/2001), de son côté, a veillé à mettre l'accent sur le terme « *inclusion* », comme en témoigne, l'énonciation suivante : « *la grande avancée qu'a connu l'éducation dans la décennie, serait de produire la construction d'une école inclusive qui garantit l'accueil à la diversité humaine* »[25]. Ce document pointe la procédure suivie par le concept d'inclusion au Brésil, qui se focalisera sur la diversité de sa population. De même, les Directives Nationales de l'éducation spécialisée, élaborées en 2001 en vue de la promulgation des lois[26], constituent des dispositifs d'implantation et garantissent du paradigme d'inclusion sur le territoire brésilien.

Nous noterons néanmoins, que c'est dans le cadre du document ***Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***[27] (2008) que le terme "éducation inclusive" est consolidé en tant que modalité de scolarisation destinée à la transformation de l'école brésilienne en école inclusive. Sur le plan juridique, le Congrès national a ratifié le projet de l'inclusion sociale en approuvant la Convention Interaméricaine qui prévoit l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'encontre des personnes ayant un handicap[28]. En 2014, l'État Brésilien s'est engagé dans un mouvement mondial pour l'éducation avec des objectifs précis de promouvoir l'éducation inclusive, équitable et gratuite jusqu'aux années 2030[29]. La loi n° 13.146 votée en 2015, stipule que toutes les personnes en situation de handicap ont droit à l'éducation à tous les niveaux d'enseignement, en vue de favoriser leur développement personnel.

3. Perspectives Actuelles

Entre le modèle de l'intégration qui s'est imposé des années 1970 aux années 1990 et celui de l'inclusion qui fut amorcé dans les années 2000, il est admis qu'au-delà des préoccupations socio-éducatives, les enjeux

---

25«O grande avanço que a educação conheceu na ulima década foi o de criar uma escola inclusiva que garanta o acolhimento da diversidade humana. » Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pg.4

26Ainsi que des accords de responsabilité issus des conventions nationales et internationales.

27Politique Nationale d'éducation Spécial dans la Perspective de l'éducation Inclusive.

28Décret du Juin, 2001.

29Campanha Global pela Educação. 2014.

économiques ont fortement influencé les changements qui sont apparus. Ce constat est tiré notamment d'un rapport de l'UNESCO[30] sur l'éducation spécialisée qui concerne plus de 58 pays. Celui-ci, dans ses conclusions, souligne le fait que l'offre du modèle spécialisé s'avérait au-deçà du souhaitable. Le rapport suggérait par ailleurs que l'introduction des changements dans les classes ordinaires, notamment dans les pays du « Tiers Monde », a entraîné l'affectation de problématiques économiques à l'organisation des classes spécialisées. Peu après ce rapport réalisé en 1980, il apparaît que le fondement de l'inclusion doit composer avec les éléments théoriques et discursifs du système éducatif brésilien.

Au final, cet ensemble de dispositifs législatifs a généré des transformations majeures sur le plan théorique, en vue de favoriser l'accès à l'école, par la diversité. Toutefois, on déplore encore un écart important entre l'engagement de ces démarches et les pratiques destinées à leur mise en œuvre. Dans un rapport présenté en 2000 lors du colloque *Educação para Todos*[31] (*L'éducation pour Tous*) le constat suivant est apparu : entre la prise en charge et la mise en place des actions gouvernementales, il existe un décalage considérable. Selon le document susmentionné, jusqu'à la fin des années 90 environ 40 % des villes brésiliennes ne possédaient aucun service relatif à l'éducation inclusive. En 2002 ces chiffres ont avoisiné 65 % des villes ayant procédé à l'inscription d'élèves aux besoins éducatifs particuliers, parfois en partenariat avec des institutions philanthropiques[32].

Les disparités entre les dispositifs juridiques voués à l'inclusion et la mise en place même du concept sont ainsi identifiées comme insuffisantes dans le processus d'inclusion scolaire. Par ailleurs, le manque de précision entre le modèle de l'intégration et celui de l'inclusion fragilise les actions et indique qu'au-delà d'une modification de mots, un changement de pratiques s'impose.

30UNESCO,1988 apud Aiscow,1995.

31EFA/INEP, 2000.

32Educação Inclusiva no Brasil/Banco Mundial-Cnoting For Portugal.

Conclusion

La trajectoire de l'inclusion dans le système éducatif brésilien s'inscrit dans une temporalité marquée par des paradigmes différents qui ont modifié le regard sur la diversité à l'école. Cette trajectoire a impliqué la mise en place de mots et de pratiques éducatives qui ont cheminé parfois de façon conjointe, d'autres fois, de façon disjointe. Ainsi, le flou lexical contenu dans les textes réglementaires, crée une relative ambigüité qui tendrait à conditionner les pratiques et à entraver la transition du paradigme de l'intégration à celui de l'inclusion. Au final, la juxtaposition des principes d'intégration et d'inclusion, de par le flou qu'elle induit, est susceptible de donner lieu à une relative invisibilité des pratiques inclusives en milieu ordinaire, au sein du système éducatif brésilien.

Parmi les actions qui traduisent une éducation inclusive dans les faits, figurent des législations spécifiques, porteuses de progrès sur l'inclusion des élèves en situation de handicap en classe ordinaire ainsi que des lois sur l'obligation de dispenser à l'école, des cours sur l'histoire et la culture africaine et indienne. Ces actions ont favorisé l'entrée d'un *alunât* plus diversifié, mais aussi plus exposé aux limites de l'instauration du modèle inclusif, par les structures d'accueil ou par le corps éducatif (enseignants, chefs d'établissement, fonctionnaires).

Malgré la protection rendue possible par les dispositifs légaux et par l'adoption de budgets spécifiques, le changement s'avère encore lent et inadapté aux besoins des élèves. En outre, la précarité de l'enseignement public national, associée à des facteurs spécifiques, caractéristiques de l'école brésilienne (tels que la violence scolaire et les discriminations) constitue un élément non négligeable pour comprendre une école, certes, ouverte, mais, pas tout à fait inclusive.

Références bibliographiques

ALMEIDA, Mariangela Lima de; Martins, Inês de Oliveria Ramos. (2009). Prática pedagógica Inclusiva: a diferença como possibilidade. *ES:GM*, p.17.

BANCO MUNDIAL. (2003). Educação Municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados. http://www.bancomundial.org.br

BUENO, J.G.S. (1999). *A educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores*. São Paulo: UNESP.

BIANCHETTI, Lucidio. (1998). Aspectos históricos da educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*.7-19.

BRASIL. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,DF,Senado.

BRASIL. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasilia: Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. (1994). Politica Nacional de Educação Espassecial, Brasilia, MEC/SEESP.

BRASIL. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n° 9.394/96, Brasilia, DF.

BRASIL. (2001).Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Decreto nº 3.956, Brasilia, DF.

BRASIL. (2008). Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, SEEP.

BRASIL. (2014).Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. (2014). Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun.

BRASIL. (2015). Lei Brasileira De Inclusão Da Pessoa Com Deficiência. Brasilia. DF.

CANZIANI, M.D.L (1995). *Crianças deficientes, picodiagnósticos*. Rev. Educação. Porto Alegre/RS.

BELLINGIERI, J. C. (2005). A economia no período militar (1964-1984): crescimento com endividamento. *RevistaHispeci&Lema, Bebedouro-SP*, *8*, 12-17.

CAMARA, Sonia. (2013). Inspeção Sanitária escolar e educação da infância na obra do médico Arthur Moncorvo Filho. *Revista brasileira de historia e educação*, 13, 57-85.

CARVALHO, Rosita Elder. (2000). *A nova LDB e Educação Especial*. Rio de Janeiro:WVA.

CLOSS, K. M. (2014). Um diálogo sobre a inclusão a partir da gestão escolar e seus atores. Monografia, RS.

CURY, C. R. J. (2009). Réflexions sur les principes juridiques de l'éducation inclusive au Brésil légalité, droit à la différence, équité. *Recherche et formation*,61, 41-53.

DE FREITAS CAMPOS, R. H. (2001). Helena Antipoff (1892–1974): A synthesis of Swiss and Soviet psychology in the context of Brazilian education. *History of psychology*, 4(2), 133-158.

DE MARTINO JANNUZZI, G. S. (1985). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*: São Paulo: Cortez Editora.

DE JESUS, Denise Meyrelles (Dir.) (2017). Anais do IV Colóquio Educação Especial e Pesquisa : história, política, formação e práticas.Vitória, ES : ABPEE.

EBERSOLD, S. (2009). Inclusion. *Recherche et formation*. (61), 71-83.

Freire Costa J. (1989). *Ordem médica e norma familiar*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

GARCIA, P.B. (1994). Paradigmas em crise e educação. In: Brandão (Dir.) *A Crise dos Paradigmas e a Educação* (pp.58-66). São Paulo: Cortez.

GAREL, J.P. (2010). De l'intégration scolaire à l'inclusion : d'une normalisation à l'autre, *Journal des anthropologues*. (122-123), 143-165.

GLAT, R., &FERNANDES, E. M. (2005). Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão*, 1(1), 35-39.

GOFFREDO, V. (1992). *Integração ou segregação: O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Integração.

JANNUZZI, Gilberta. (1985). *A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil*. São Paulo: Cortez Autores Associados.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (2010). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil. Brasília: secretaria de direitos humanos*. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. E-book: http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf

LEMOS, E. R. (2003). José Álvares de Azevedo: Patrono da Educação dos cegos no Brasil. *Revista Brasileira dos Cegos*. In: http://www.ibc.gov.br/publicacoes/revistas

MATTOS, Ilmar Rohloff. (2004). *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec.

MENDES, E. G. (2011). Breve histórico da educação especial no Brasil. Revista *Educación y Pedagogía*, 22(57), 93-109.

SABINO, N., Ferreira, G. A., & de Souza, M. M. M. (2016). O ensino afro brasileiro, indígena e a inclusão de alunos especiais na educação básica. Possibilidades de fato e representação–histórias e mitos. *Brasil Para Todos-Revista Internacional*, 2(2), 24-34.

SCHNAIDER, E. M., & MEGLIORATTI, F. A. (2012). A influência do movimento eugênico na constituição do sistema organizado de educação pública do Brasil na década de 1930. Rev. *ANPED Sul*, 1-11.

UNESCO. (1985). Relatório de Monitoramento Global de EPT. Educação para Todos 2000 – 2015 : progressos e desafios. In: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf

VIDAL, D.G. (org) (2006). Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: *Autêntica*, p. 37-71.

VIDAL, D.G.(2006) . A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados.