



**LES VOIES LÉGISLATIVES ET JURIDICTIONNELLES D'ACCÈS AU SYSTÈME
D'ÉDUCATION DE BASE ET DE PERMANENCE POUR LES PERSONNES
HANDICAPÉES AU BRÉSIL**

*OS CAMINHOS LEGISLATIVOS E JURISDICIONAIS DE ACESSO AO SISTEMA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA E DE PERMANÊNCIA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO
BRASIL*

Ana Paula Barbosa-Fohrmann

Professora Adjunta da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Direito da UFRJ. Coordenadora do Núcleo de Teoria dos Direitos Humanos (NTDH/UFRJ). Doutora em Filosofia pela UFRJ. Doutora e Pós-doutora em Direito pela Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Alessandra Moraes de Sousa

Doutoranda em Teorias Jurídicas Contemporâneas do PPGD/UFRJ. Mestre em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Pós-graduada (lato sensu) em Direito Público pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFoa) (2004). Graduada em Direito pela Faculdade Brasileira de Ciências Jurídicas (SUESC) (2002). Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa sobre Teoria dos Direitos Humanos (NTDH/UFRJ).

RESUMÉ

Cet article a pour but d'exposer de quelle façon législative l'éducation de base au Brésil est passée d'un système à concept d'intégration à celui d'un concept d'inclusion. Il est à noter que le droit à l'éducation est un droit fondamental de chacun sans discrimination et qu'il est garanti par la constitution brésilienne de 1988. Or, l'accomplissement de ce droit dépend de la mise en œuvre des politiques publiques de l'État. Cependant, il ne suffit pas que l'enseignement de base soit contrôlé par l'Etat ou que les écoles publiques acceptent d'accueillir des enfants handicapés. Il faut aussi développer et appliquer une politique d'éducation et des moyens pédagogiques qui non seulement puissent garantir l'accès, mais aussi la permanence des élèves handicapés dans le milieu scolaire inclusif.

Mots clés: Accessibilité. Droit fondamental. Inclusion. Milieu scolaire ordinaire inclusif. Permanence.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a trajetória legislativa pela qual a

educação básica no Brasil passou de um sistema baseado no conceito de integração para o de inclusão. Ressalta-se que o direito à educação é um direito fundamental de todos, sem discriminação, e que é garantido pela Constituição brasileira de 1988. No entanto, a concretização desse direito depende da implementação de políticas públicas do Estado. Assim, não basta que a educação básica seja oferecida pelo Estado ou que as escolas públicas aceitem estudantes com deficiência. É necessário desenvolver e implementar políticas de educação e meios pedagógicos que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos com deficiência em um ambiente escolar inclusivo.

Palavras-chave: Acessibilidade. Direitos fundamentais. Escola regular inclusiva. Inclusão. Permanência.

1. CONSIDÉRAÇÕES INICIALES

En 2006, la Convention relative aux droits des personnes handicapées (2009) a été établie. Ce document, d'une importance capitale, reconnaît que le handicap est un concept qui ne dépend pas seulement de facteurs biologiques, mais aussi de l'interaction entre les personnes handicapées et des barrières imposées par l'environnement. De même, il dépend aussi de l'attitude de certaines personnes qui peuvent entraver ou empêcher la participation effective des personnes handicapées dans la société dans les mêmes conditions de l'égalité des chances. Ledit document a été ratifié par le Brésil avec le statut d'amendement constitutionnel, ce qui rend aux droits des personnes handicapées le statut de droit humain fondamental. C'est dans ce genre de décor que s'impose le souci d'assurer que les droits humains déjà garantis à tous les individus soient également accordés aux personnes handicapées, spécifiquement et individuellement¹.

L'un de ces droits est l'éducation. Nous savons que le droit à l'éducation, garanti en termes généraux dans l'art. 205 de la Constitution (1988), joue un rôle important dans le développement de l'individu. Ce droit renforce sa capacité critique pour l'exercice de la citoyenneté et la qualification pour le travail, et il est un mécanisme de facilitation de l'exercice d'autres droits fondamentaux également garantis à tous les individus par la Constitution. En ce qui concerne les personnes handicapées, dès la Déclaration de Salamanque, de 1994, les politiques d'éducation inclusive sont débattues par des chercheurs brésiliens dans le domaine de l'Éducation, discutant comment parvenir à un modèle d'éducation plus inclusif dans le système scolaire ordinaire et les mesures pour le

¹ Il est à noter que certains droits comme le droit à la santé, à l'éducation, au travail, au transport sont garantis par la Constitution brésilienne (1988) à tous les citoyens, sans distinction d'aucune sorte.

promouvoir, ce qui a entraîné une grosse production académique².

Toutefois, le thème de l'éducation concernant les élèves handicapés est retourné aux débats politiques récemment, en raison du décret 10.502 (2020), appelé Politique nationale d'éducation spécialisée : équitable, inclusive et offrant un apprentissage tout au long de la vie (*Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, PNEE). Ce qui l'a rendu controversé, c'est qu'il mettait l'accent sur les écoles spécialisées. Malgré sa révocation par le décret 11.370 (2023), le Sénateur Ilzaci Lucas a proposé le projet de loi 32 (2023), dans le but de faire valoir à nouveau les effets de la PNEE. Par conséquent, les Sénateurs Mara Gabrilli, Teresa Leitão et Ilzaci Lucas ont convoqué des audiences publiques dans la Commission de l'éducation, de la culture et du sport (Comissão de Educação, Cultura e Esporte - CE) et la Commission des affaires sociales (Comissão de Assuntos Sociais - CAS), afin de démocratiser le traitement de la question et de faire entendre les différentes approches sur l'éducation inclusive et les écoles spécialisées (Agência Senado, 2023). Dans le domaine du pouvoir exécutif, le ministère de l'Éducation a institué la Commission nationale pour l'éducation bilingue des sourds et la Commission nationale pour l'éducation spécialisée dans la perspective de l'éducation inclusive (Arrêté n.993, 2023 et Arrêté n.996) afin d'affirmer et de renforcer la Politique nationale sur l'éducation spécialisée dans la perspective de l'éducation inclusive (PNEEPEI)³.

Sur la base de ce problème, cet article se concentrera sur la question de l'accès et la permanence des personnes handicapées à l'enseignement de base au Brésil. Nous ferons une analyse constitutionnelle et législative⁴ pour établir une liaison entre le droit à l'éducation inclusive et le système légal démocratique, parcourant un chemin qui nous permettra d'éclairer la façon dont l'ordre juridique garantit l'accès des enfants handicapés à l'enseignement de base et leur séjour dans les écoles.

² Parmi les personnes handicapées ayant un risque plus élevé d'être privées d'éducation, on trouve des personnes ayant un handicap intellectuel ou les personnes polyhandicapées, les sourds et aveugles, les autistes (Comité, 2016, p. 2).

³ La PNEEPEI a été créée par le Groupe de Travail de la Politique nationale d'éducation spéciale, nommée par l'Arrêté n° 555/2007 et l'Arrêté n° 948/2007. Elle a été présentée au ministre de l'Éducation le 07 janvier 2008, cependant, la PNEEPEI n'a jamais été publiée formellement. Pour cette raison, elle donne les lignes directrices sur l'éducation inclusive, mais elle n'est pas obligatoire.

⁴ Seulement les lois promulguées après la Constitution (1988) feront l'objet de nos analyses.

2. LES NIVEAUX D'ENSEIGNEMENT DU SYSTÈME ÉDUCATIF BRÉSILIEN

Le Brésil dispose d'un vaste cadre législatif dans le domaine de l'éducation en général avec des lois qui s'influencent mutuellement. Cette interaction législative se fait également sentir dans le domaine de l'éducation et du handicap.

La Constitution fédérale (1988) prévoit dans son art. 24, XXIV la compétence exclusive de l'Union à légiférer sur les lignes directrices et les bases de l'éducation nationale. La réglementation a été mise en place par la loi n° 9.394 (1996), qui est aussi connue comme la Loi des lignes directrices et des bases de l'éducation nationale (*Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDBEN).

La LDBEN (1996), dans son article 21, stipule l'existence de deux niveaux d'enseignement distincts : l'éducation de base d'un côté, qui est constituée de l'enseignement des jeunes enfants dans les écoles maternelles, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et, de l'autre côté, l'éducation supérieure.

Les articles 29, 32 et 35 suivants de la LDBEN (1996) prévoient des règles spécifiques pour l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. À ce niveau d'apprentissage, les enfants commencent leurs études à l'âge de 4 ans et y suivent jusqu'à 17 ans. De la même façon, ceux qui n'avaient pas pu suivre l'école à l'âge approprié, ont l'accès à l'éducation garanti, d'après l'article 208, I, de la Constitution (1988) et l'article 4, IV, de la LDBEN (1996).

Selon l'article 22 paragraphe (1) de la LDBEN (1996), l'éducation de base vise dispenser une formation essentielle à l'exercice de la citoyenneté, ayant comme objectifs principaux l'alphabétisation et la formation des lecteurs. De plus, elle doit offrir des moyens pour que l'étudiant puisse progresser dans le monde du travail et suivre l'éducation supérieure ou les études futures.

Ces dispositions sont en accord avec l'article 205 de la Constitution (1988), qui atteste le rapport entre la citoyenneté et le droit à l'éducation. Il est important de remarquer que le souci des assemblées constituantes originaires à propos du droit à l'éducation s'explique par des raisons historiques. Avant la Constitution (1988), le suffrage capacitaire prévalait au Brésil, car les analphabètes ne pouvaient ni voter ni être élus⁵, provoquant,

⁵ Cette règle a été établie en 1881, étant présente dans toutes les Constitutions de la période de la république. Au Brésil, le droit de vote est obligatoire à partir de 18 ans, mais facultatif pour les analphabètes (article 14, paragraphe 4 de la Constitution (1988)).

ainsi, l'exclusion d'une énorme partie de la population du système électoral, considérée comme ignorante et incapable de comprendre les intérêts collectifs⁶. Bref, la concrétisation du droit à l'éducation et l'engagement pour la fin de l'analphabétisme, ce sont des avancées civilisatrices fondées sur les droits de l'homme, qui encouragent l'exercice de la citoyenneté et la participation dans la vie publique et politique.

2.1. Caractéristiques générales de l'accès à l'enseignement de base

La Constitution (1988), article 208, I détermine l'obligation et la gratuité de l'éducation de base, en expliquant dans le sous-alinéa VII que la gratuité ne concerne pas seulement le non-paiement de l'enseignement de base, mais aussi la mise à disposition de matériel scolaire, de transport, de nourriture et tout ce qui est nécessaire pour les études. On trouve les mêmes commandements dans l'article 4, I et VIII de la LBDEN (1996).

L'éducation de base est un droit inaliénable de l'individu, lequel établit d'une part une obligation pour l'État, qui doit mettre ce niveau d'enseignement à disposition de tous les citoyens, et d'autre part, pour la famille, qui a le devoir d'inscrire ses enfants à l'école. Des dispositions explicites existent sur ce sujet dans l'art. 55 du Statut des enfants et des adolescents (*Estatuto da Criança e do Adolescente*) (1990), qui prévoit : « Les parents ou les tuteurs sont tenus d'inscrire leurs fils ou pupilles dans le système scolaire ordinaire ».

De plus, la caractérisation de l'accès à l'enseignement obligatoire et gratuit est un droit public subjectif, surtout à la lumière de la disposition expresse contenue dans l'art. 208, § 1 de la Constitution (1988). En ce sens, nous devons nous rappeler que le droit subjectif permet à son titulaire de revendiquer son droit à l'État, qui a le devoir de garantir son efficacité. Monica Sifuentes y ajoute ce qui suit:

Des Droits subjectifs deviennent publics lorsque l'individu rencontre l'État à l'autre pôle de la relation juridique, et exige de l'État des prestations positives ou négatives [de sorte que] les droits publics subjectifs sont ainsi attribués aux droits individuels face à l'État, par les normes de droit public. (SIFUENTES, 2009, p. 71)

La LDBEN (1996), elle-même, régleme la question dans son art. 5, lorsqu'elle mentionne que l'accès à l'éducation de base obligatoire est un droit qui peut être réclamé

⁶ Le bilan démographique de 1872 a compté 82,6% de personnes analphabètes ayant plus de 5 ans. Les bilans des années suivantes en ont montré en recul : 1920 - 71,2% ; 1960 - 46,7% ; 2000 - 16,7%. (Ferraro; Kreidlow, 2004, p. 192). Selon l'Enquête nationale continue par sondage auprès des ménages (PNAD continue) de 2019, le taux d'analphabétisme des personnes âgées de 15 ans ou plus était estimé à 6,6%.

par tous les citoyens, les groupes de citoyens, les associations communautaires, les syndicats, les associations professionnelles ou toute autre association légalement constituée et aussi par le Ministère Public. L'art. 208, § 2 de la Constitution (1988) et l'art. 5, § 3, 4 et 5 de la LDBEN (1996) apportent la possibilité de la mise en cause de l'autorité publique par défaut d'enseignement ou par irrégularité dans la pratique de l'enseignement.

Nous pouvons conclure, encore une fois, que les assemblées constituantes originaires ont attribué certaine priorité à l'éducation de base. Cela justifie que la nécessité de l'accès à ce niveau de l'éducation soit garantie à tous les citoyens sans distinction, puisqu'il favorise l'exercice de la pleine citoyenneté.

3. L'ACCES DES PERSONNES HANDICAPEES A L'EDUCATION DE BASE AU BRESIL : SEGREGATION, INTEGRATION OU INCLUSION?

Lorsque nous traitons la question de l'accès des personnes handicapées au système éducatif brésilien, souvent nous nous heurtons aux positions distinctes sur la façon dont tel accès doit être effectué: il y a ceux qui croient que ces individus doivent avoir des écoles spécialisées recevant seulement les étudiants avec une sorte de handicap, il y a ceux qui défendent qu'ils fréquentent des classes spéciales dans des écoles ordinaires, et, encore, ceux qui soutiennent que les personnes handicapées doivent être incluses dans les classes ordinaires des écoles ordinaires avec d'autres personnes qui n'ont pas de handicap.

Ces façons différentes de voir la manière dont les personnes handicapées devraient avoir accès au système scolaire sont souvent appelées, respectivement, ségrégation, intégration et inclusion. Les partisans de l'intégration et ceux qui préconisent l'inclusion sont guidés, en général, par le même objectif, à savoir, bannir l'exclusion des personnes handicapées de la société, cependant, la façon d'atteindre cet objectif distingue les deux positions.

Selon les termes d'Eugenia Augusta Gonzaga Favero (2004, p. 37-38), l'intégration implique l'existence des inégalités entre les personnes et, pour réduire ces inégalités, elle « permet l'intégration de personnes qui peuvent, selon leurs propres mérites, 's'adapter' [à la société] ». C'est-à-dire, pour les partisans de l'intégration, ce sont les personnes handicapées qui doivent s'adapter au milieu social et non l'inverse. Ainsi, ceux qui peuvent s'y adapter sont par conséquent intégrés, mais ceux qui ne peuvent pas s'y adapter sont

justement dans la pratique de la vie sociale séparés des autres individus (Barbosa-Fohrmann, 2020, p. 24).

C'est précisément le cas des écoles spécialisées qui s'occupent d'une partie de la population qui a un handicap spécifique (Barbosa Fohrmann; Angelica, 2014, p. 19). Bien que ces écoles aient pour but de ne pas exclure les étudiants de la société grâce à l'accès à l'éducation, elles contribuent cependant à la ségrégation de ces élèves, parce que la restriction à un seul endroit d'apprentissage renforce un sentiment social et personnel d'être discriminé par rapport à d'autres individus de la société. Par conséquent, les élèves handicapés – parce qu'ils sont *différents* –doivent faire un effort physique et psychique d'adaptation en dehors des murs de l'école afin d'être acceptés par la société et de s'y intégrer.

L'inclusion, à son tour, «suppose que *tous* font partie de la même communauté et non de groupes distincts, [ce qui] exige que le gouvernement et la société en général fournissent les conditions nécessaires pour *tous*» (Favero, 2004, p. 38). À cet égard, l'inclusion se déplace dans une direction opposée à l'intégration, car elle ne préconise pas la nécessité d'adaptation des personnes handicapées à l'environnement social, mais prévoit que l'environnement social s'adapte à ces personnes par l'adoption de politiques publiques positives, qui cherchent à éviter l'exclusion et à réduire les différences et les inégalités entre les individus. Dans ce sens, pour ceux qui défendent l'inclusion, l'enseignement primaire et secondaire devrait être adopté dans les classes ordinaires dans les écoles publiques et aussi privées, ce qui donnerait aux étudiants handicapés les mêmes droits attribués aux étudiants non handicapés (Barbosa-Fohrmann ; Angelica, 2014, p. 20).

L'éducatrice Maria Teresa Egler Mantoan (2007) souligne la nécessité de comprendre que les êtres humains ne sont pas égaux et donc l'école juste et souhaitable pour tous n'est pas celle qui propose une homogénéisation des étudiants, mais une école qui reconnaît et valorise les différences sans discriminer les étudiants ou les séparer. Dans le même sens, Rosangela Gavioli Prieto (2006) dit que le but de l'inclusion scolaire est précisément de faire de la diversité de la condition humaine un facteur de motivation de l'apprentissage. En effet, l'accent devrait être mis sur l'identification des possibilités pour la construction d'alternatives qui assurent aux élèves handicapés les conditions favorables à leur autonomie éducative et sociale. Selon Prieto (2006, p. 31-33), l'éducation en tant que droit de tous, doit être garantie effectivement aussi à ceux qui ont des besoins éducatifs spéciaux même si cela implique un chemin plus difficile et coûteux. L'auteur avertit

également que l'inclusion scolaire ne se limite pas simplement à garantir l'offre de places dans les classes ordinaires pour les étudiants handicapés, mais elle est tributaire d'un effort supplémentaire, en particulier en ce qui concerne la création et la mise en œuvre des politiques d'éducation et des mécanismes pédagogiques pour assurer l'efficacité de l'enseignement à tous les étudiants (Prieto, 2006, p. 41).

D'après Sadao Omote (2021), le débat concernant l'inclusion a des embarras conceptuels qui doivent être éclaircis, surtout la seule l'idée d'inclusion scolaire, laissant de côté l'inclusion dans d'autres espaces de la société. Selon lui, on ne peut pas accepter comme inclusion le simple rassemblement de personnes sans et avec handicap dans un même environnement, pour mener à bien une activité, en faisant attention à l'environnement et non à la participation :

Un environnement doit être inclusif indépendamment d'avoir ou pas, à un moment donné, quelque handicapé qui y participe. C'est la présence de conditions d'accès et de permanence, ainsi que le bon déroulement des activités, qui garantissent la participation des personnes handicapées. (Omote, 2021, p. 26)

Néanmoins, il met en lumière le fait que certaines conditions individuelles peuvent interférer dans la participation de l'individu. Dans ce cas, plutôt que l'insérer dans un milieu où il y a des personnes non handicapées, le principe d'inclusion doit signifier fournir des services de qualité. Selon l'auteur, la pleine inclusion est une utopie, bien qu'elle soit nécessaire pour faire évoluer les pratiques⁷.

3.1. Le droit d'accès inclusif des personnes handicapées à l'éducation de base

La défense de la prédominance de l'inclusion sur l'intégration de l'accès des personnes handicapées à l'éducation de base au Brésil n'est pas limitée aux arguments soulevés par des chercheurs du domaine de l'éducation, mais elle est aussi justifiée par des arguments juridiques, ce qui nous permet d'affirmer que, dans le cas des élèves brésiliens, il n'existe pas seulement un droit à l'éducation ou simplement un droit à l'accès à l'éducation de base, mais un vrai droit à l'accès inclusif à l'éducation de base (Barbosa-Fohrmann; Angelica, 2014, p. 21).

⁷ D'après Omote (2021), l'inclusion est un processus progressif, qui s'est déroulé tout au long de l'histoire humaine à travers des manières dont nous avons traité les différences. Ces sont les changements des conditions de vie, des valeurs et de la conception sur l'être humain qu'imposent réorienter des pratiques.

Le cadre législatif brésilien est fondé sur la base de la démocratie et l'inclusion. Tout cela s'appuie sur la CDPH (Convention des Droits des Personnes Handicapées). De l'article 24 et alinéas de la CDPH (2009), on constate que le système éducatif doit être inclusif, c'est-à-dire qu'il doit avoir pour but l'assurance de l'épanouissement du potentiel humain, le développement de la personnalité, des talents, de la créativité des personnes handicapées, et de leurs aptitudes physiques et mentales ou intellectuelles, ainsi que leur participation effective dans une société libre. Ainsi, le droit à l'éducation inclusive implique également l'efficacité sociale de la non-discrimination et l'égalité de chances des personnes handicapées par rapport à d'autres personnes dans la société.

D'ailleurs, la Loi brésilienne sur l'inclusion des personnes handicapées (*Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, LBI*) (2015), est claire par rapport au système éducatif qui doit être offert aux personnes handicapées, c'est celui dit inclusif, conformément l'article 27 et l'article 28, I. La CDPH et la LBI sont complémentaires⁸. Non seulement la CDPH (2009) vise empêcher l'exclusion de l'accès à l'enseignement gratuit et obligatoire sur la base du handicap, comme aussi la LBI (2015), dans l'article 28, II et V, met encore l'accent sur l'accès, la participation, la permanence et l'apprentissage des élèves. Dans ce sens, la Constitution (1988) établissait déjà dans son article 206, I que l'enseignement doit se faire sur la base du principe de l'égalité des conditions d'accès à l'école et de *permanence*, ce qui est répété dans l'article 3, I de la LBDEN (1996).

En vue de faciliter l'exercice du droit à l'éducation, la CDPH (2009) prévoit des mesures de soutien individualisées qui peuvent contribuer à l'enseignement autrement dit, les aménagements raisonnables. La LBI (2015), article 28 et ses sous-alinéas, mentionne des mesures d'accessibilité et les technologies d'assistance, les aménagements raisonnables, la spécialisation des professionnels de l'éducation, l'embauche d'autres professionnels qualifiés etc.

Le *status* de norme constitutionnelle de la CDPH selon le droit brésilien conclut le débat fondé sur l'article 208, III, de la Constitution (1988), qui garantit un accompagnement éducatif spécialisé aux personnes handicapées de préférence dans le système scolaire ordinaire. Il faut souligner que l'article même met l'accent sur le fait que cet accompagnement éducatif spécialisé doit être fourni *plutôt* dans le système ordinaire

⁸ D'après Sales ; Sarlet (2016, p. 136), la CDPH signale l'importance du dialogue entre la dimension juridique transnationale et l'ordre juridique interne d'un État.

d'enseignement. Ainsi le premier choix du lieu pour la fourniture de l'accompagnement éducatif spécialisé aux enfants handicapés doit être le milieu scolaire ordinaire, qui est compris par le système ordinaire d'enseignement dans une perspective d'inclusion, et non pas l'école spécialisée, qui ne fait pas partie du système ordinaire d'enseignement. Cette interprétation systématique sur l'article 208, III, de la Constitution (1988), est liée aux principes de non-discrimination, de la participation et de l'inclusion pleines et effectives à la société, de l'égalité des chances et de l'accessibilité énoncés à l'article 3, b, c, e, f de la CDPH. En d'autres termes, le soutien éducatif spécialisé est une offre complémentaire à l'enseignement de la classe ordinaire, une stratégie d'accessibilité, et pas une modalité d'éducation spécialisée.

3.2. Le plan national de l'éducation (2014-2024)

Le dernier plan brésilien dans le domaine des politiques publiques en matière d'éducation c'est le Plan national d'éducation (*Plano Nacional de Educação*, PNE), approuvé par la loi n° 13 005 (2014) et en vigueur pendant dix ans.

Le projet de loi a été proposé après délibération d'une centaine de délégués pendant la Conférence Nationale de l'Éducation et envoyé par le gouvernement fédéral au Congrès National le 15 décembre 2010. Une commission spéciale désignée pour rendre un avis sur le projet de loi a travaillé de façon participative. Elle a analysé les aspects politiques et techniques et s'est ouverte au débat avec plusieurs institutions, notamment les organismes de représentation des personnes handicapées, des spécialistes de l'Éducation et le Conseil national des droits des personnes handicapées (*Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência*, CONADE), pour arriver à la formation d'un consensus. Ainsi, le 25 février 2014, la commission a organisé une audience publique pour écouter les différentes institutions du secteur de l'éducation, d'entre elles la Fédération nationale des associations des parents et amis des personnes atteintes du syndrome de Down (*Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos de Excepcionais*, FAPAE).

L'objectif n° 4 a été révisé par la Chambre des députés et a fait l'objet d'une révision. Il prévoit que, parmi d'autres fins, la loi envisage d' « universaliser pour la population de 4 à 17 ans l'accompagnement scolaire pour les élèves handicapés, les élèves qui ont des troubles de développement et ceux à haut potentiel intellectuel *plutôt* dans le système ordinaire d'enseignement,

[...] en assurant l'accompagnement éducatif spécialisé dans les classes équipées de ressources multifonctionnelles, dans les classes, écoles ou services spécialisés, publics ou communautaires, de façon complémentaire et supplémentaire, dans les écoles ou services spécialisés publics ou sous contrat avec l'État. (Lei 13.055, 2014)

L'expression *plutôt* employée dans le texte et se référant au système ordinaire d'enseignement a été l'objet d'un débat intense à la Chambre des députés et puis au Sénat à cause d'une pression exercée par la Fédération des Associations de Parents et d'amis des exceptionnels, FAPAE (*Federação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais*). Ce groupe affirmait arrêter leurs activités si l'expression *plutôt* n'était pas retenue. En effet, les APAES ne veulent pas perdre les transferts d'argent public et leur statut gouvernemental en tant qu'écoles d'éducation spécialisée. Cependant, il faut remarquer que cet argument n'est guère convaincant. Le même objectif n° 4 assure aux APAE l'accompagnement éducatif spécialisé à un créneau horaire différent – c'est-à-dire complémentaire – de celui de la classe ordinaire de même que l'accompagnement clinique (physiothérapie, orthophonie, ergothérapie, etc.) pour appuyer l'inclusion de l'élève handicapé dans l'école ordinaire. Ainsi, les APAE ne sont pas menacées dans leur existence, mais dans leur manière actuelle d'opérer.

L'objectif n° 4 a subi d'autres changements au cours de la phase de discussion au Sénat, lequel a finalement approuvé *inter alia* les changements suivants : la refonte de cet objectif, qui introduit désormais l'expression *système éducatif inclusif*, et en détaille la base juridique. Les stratégies prévoient maintenant le besoin d'identifier les élèves à haut potentiel intellectuel ; elles interdisent le refus d'inscrire les élèves handicapés dans le système ordinaire d'enseignement et proposent d'autres changements, par exemple : des études et des recherches sur ce sujet ; des enquêtes sur le profil de la population ciblée ; l'inclusion de contenus spécifiques pour la formation des enseignants ; la promotion de partenariats avec des organismes sans but lucratif pour l'accompagnement intégral (c'est-à-dire pendant toute la journée), la formation continue, la production de matériel pédagogique et l'accessibilité et la participation des familles et de la société en général à la construction d'un système d'éducation inclusif.

Après 4 ans de la mise en œuvre de ce Plan, les résultats positifs ont été déjà perçus. Le Bilan Scolaire de l'année 2018 a montré que les inscriptions d'étudiants handicapés ont augmenté de 33,2% par rapport à 2014⁹. L'éducation de base a compté plus

⁹ Inep, 2019, p. 33.

de 88,0 % d'élèves inscrits dans les classes ordinaires, la plus forte proportion est observée dans l'enseignement secondaire (98,9 %) et on note également une augmentation dans l'enseignement de jeunes enfants (11,5 %) ¹⁰. Le Bilan Scolaire de l'année 2021 a confirmé la croissance progressive des inscriptions d'étudiants handicapés dans les classes ordinaires de tous les niveaux d'enseignement (90 %), y compris dans l'éducation professionnelle (99,5 %) ¹¹. Néanmoins, ce scénario d'inclusion est différent dans le système éducatif public ou privé. Bien que les écoles publiques offrent l'éducation inclusive à plus de 95 % des élèves inclus, seulement 39,8 % des élèves handicapés du système privé sont en classes ordinaires ¹².

Malgré ces avancées, Ferreira (2016, p. 95, 98) souligne que l'environnement des écoles brésiliennes n'est pas encore inclusif et, en vue de surmonter ce scénario plutôt d'intégration, elle identifie des facteurs à considérer pour l'effectivité de l'inclusion scolaire : i) l'inclusion scolaire est un droit pour tous, y compris les élèves sans et avec handicap, d'avoir l'utilisation efficace du processus d'apprentissage ; il ne faut pas le confondre à une stratégie d'insertion des élèves en situation de handicap dans l'école; ii) il faut que les investissements dans les salles de ressources soient repartis également auprès de toutes les écoles du Brésil ; iii) l'accompagnement éducatif spécialisé peut devenir un espace d'exclusion et de stigmatisation lorsque son public cible n'est composé que des étudiants en situation de handicap et pas par tous les étudiants ayant des besoins spéciaux, ce qui va à l'encontre du principe d'inclusion ; iv) la politique d'inclusion se concentre sur le handicap et pas sur les obstacles rencontrés dans le milieu scolaire et qui affectent également les élèves sans handicap qui ont des difficultés d'apprentissage.

Dans la pratique, on peut conclure que l'effectivité sociale du droit à l'éducation des personnes handicapées dépend de plusieurs facteurs : l'enseignement de base doit être mis à disposition par l'État ; les écoles ordinaires doivent accepter l'inscription des enfants handicapés ; des politiques éducatives et des mécanismes pédagogiques doivent être créés et implémentés de façon à assurer non seulement l'accès des enfants handicapés, mais aussi leur *permanence* dans le milieu scolaire ordinaire.

¹⁰ Inep, 2019, p. 34.

¹¹ Inep, 2021, p. 35.

¹² Idem.

3.3. La Politique nationale d'éducation spécialisée (2020)

En septembre 2020, au milieu de la pandémie de COVID-19, le gouvernement fédéral a promulgué par le décret 10.502 (2020) la Politique nationale d'éducation spécialisée : équitable, inclusive et offrant un apprentissage tout au long de la vie (*Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, PNEE*).

Selon son article 1, le public cible de la PNEE était spécifiquement les élèves en situation de handicap, avec des troubles envahissants du développement et de la haute capacité ou de la douance. D'ailleurs, la PNEE présentait l'éducation spécialisée et les écoles bilingues de façon alternative au milieu scolaire ordinaire, comme une modalité d'éducation qui soit une option de l'élève, de sa famille ou des spécialistes de l'Education. Dans ce but, l'article 2 faisait des distinctions entre les espaces d'apprentissage, notamment les écoles spécialisées, les écoles bilingues pour la communauté sourde et les écoles ordinaires inclusives, chacune destinée à une catégorie d'élève. De même, il prévoyait également l'existence de classes spécialisées et de classes bilingues au sein des écoles ordinaires inclusives, dans lesquelles des modalités d'éducation spécialisée et d'enseignement bilingue seraient dispensées.

Le ministère de l'Éducation (2020) a soutenu que les écoles spécialisées seraient plus efficaces à faire progresser l'apprentissage de certains élèves handicapés, spécifiquement ceux qui ont besoin de soins pédagogiques particuliers ou individuels, dans des lieux séparés. D'autre part, la défense des écoles bilingues a été fondée sur l'argument qu'elles seraient un moyen de développer et de renforcer la distinction de la communauté sourde. Autrement dit, l'éducation spécialisée n'a pas été considérée comme la principale modalité pour tous les élèves handicapés, juste pour certains, en raison de leurs spécificités.

Différemment du PNE, la PNEE n'a pas été précédé des discussions ni entre les spécialistes d'éducation ni avec les organismes de représentation des droits des personnes handicapées. Il n'a pas été soumis au Congrès National ou au CONADE, ce qui a porté son débat au Judiciaire, ce qui sera notre objet d'analyse dans la prochaine section.

À la fin, la PNEE a été révoquée par le décret 11.370 (2023).

4. LA JUDICIARISATION DU DROIT A L'EDUCATION INCLUSIVE

Grâce à l'encadrement constitutionnel du droit à l'éducation inclusive, la Politique National d'éducation spécialisée (PNEE) est devenue sujet de contrôle de constitutionnalité chez le Tribunal fédéral suprême (STF)¹³, dans l'action en violation de précepte fondamental n°.751 (ADPF) (2020) et aussi l'action directe en inconstitutionnalité n°. 6590 (ADI) (2020)¹⁴. Les demandeurs affirmaient que la PNEE incitait la discrimination et la ségrégation entre des étudiants sans et avec handicap, en raison d'encourager la création des écoles spécialisées, des classes spécialisées, des écoles bilingues et des classes bilingues pour les sourds. Les arguments juridiques s'appuyaient dans le droit à l'éducation inclusive, selon l'article 24 de la CDPH (2009); l'article 27 et 28, I, II de la LBI (2015)) et à la non-discrimination, conformément l'article 3, b de la CDPD (2009); l'article 4, paragraphe 1 de la LBI (2015), le droit à l'égalité, dans l'article 5 de la Constitution (1988) et le but de l'État Brésilien de promouvoir le bien-être général sans des préjugés de n'importe quelle motivation, d'après l'article 3, IV de la Constitution (1988).

Dans l'ADI n°. 6590 (2020) une ordonnance de référé a été prise, déterminant la mesure de suspension de l'effectivité de la PNEE. D'après le ministre de la Mise en état, M. Dias Toffoli, l'éducation inclusive est un engagement de l'État Brésilien, établi par la Déclaration de Salamanque et par la CDPH, cette dernière faisant partie du système constitutionnel. Par conséquent, le pouvoir public ne pourrait pas prendre des mesures qui lui permettent de se décharger de ce devoir. Alors, la PNEE serait une innovation sans référence dans l'ordre juridique, exigeant une analyse approfondie de sa constitutionnalité. L'Assemblée du STF a approuvé l'ordonnance de référé par la majorité, les seules deux voix contraires étant celles des juges Marco Aurélio et Nunes Marques, qui ont été vaincus. Le 23 et le 24 août 2021, il y a eu les audiences publiques virtuelles, par visioconférence, afin que les *amicus curiae* puissent présenter leurs arguments. La décision finale des deux actions de contrôle de constitutionnalité a été rendue en février 2023, déclarant la perte de

¹³ Eros Roberto Grau (2009) explique que, dans l'organisation judiciaire brésilienne, le STF exerce les compétences appartenant au Conseil constitutionnel et certaines des compétences attribuées à la Cour de cassation. Il est composé d'onze magistrats, qui sont appelés Ministres. Le contrôle de constitutionnalité est similaire à celui des États-Unis.

¹⁴ Les demandes ont été déposées par deux partis politiques, ce sont le Réseau durable (REDE) et le Parti socialiste brésilien (PSB), respectivement. Tous les deux sont de gauche.

son objet, en raison du droit de révocation imposé par le président de la République, par le décret 11.370 (2023).

La première fois que le STF s'est prononcé sur le droit à l'éducation inclusive en 2015, suite à la promulgation de la LBI, lorsque cette question avait été remise en cause par la première fois par l'action directe en inconstitutionnalité (ADI) n°. 5357, qui a été déposée par la Confédération nationale des établissements d'enseignement afin de contester la constitutionnalité de l'article 28, paragraphe 1 et de l'article 30, *caput* de la LBI (2015). Les dispositions controversées stipulent que les établissements privés doivent accueillir les étudiants handicapés et leur assurer l'enseignement sans frais supplémentaires. Le demandeur argumentait que la mise en œuvre des politiques et des pratiques favorisant l'inclusion serait une fonction de l'État, en raison de la liberté dans le cadre de l'enseignement, déclaré par la Constitution (1988), article 206, III. D'ailleurs, il argumentait que les dépenses générées par les élèves handicapés ayant un accompagnement individualisé ou d'autres types de mesures pour faciliter leur éducation effective pourraient coûter cher aux élèves sans handicap.

La Cour constitutionnelle a décidé que la Constitution et la LBI endossent l'engagement éthique d'accueillir à tous et de respecter la pluralité démocratique, car seulement la coexistence avec la différence permet la construction d'une société libre, juste et unie, où le bien-être général soit favorisé, conformément l'article 3, I et IV de la Constitution (1988). Alors les écoles du système éducatif, publiques ou privées, doivent observer le droit fondamental à l'éducation de façon complète. La réponse de la Cour suprême a dégagé les valeurs et principes démocratiques trouvés dans la Constitution. La justification du Ministre à la mise en état, M. Edson Fachin, a été fondée sur le binôme pluralité et égalité, les deux considérées comme des éléments structurants du récit constitutionnel : la première, condition à la démocratie, la seconde, base d'une société qui respecte la dignité et les valeurs inhérentes à la personne humaine. Ainsi, dit-il, un environnement inclusif favorise à tous, car c'est un droit des citoyens de vivre parmi la pluralité des personnes, des croyances, des religions, des idéologies etc. La ministre Rosa Weber a souligné le droit des personnes handicapées à participer de la société en tant que membres égaux et sur la base de l'égalité des chances en comparaison aux autres citoyens. Elle a ajouté que la CDPH et la LBI consacrent le modèle social du handicap et l'approche fondée sur les droits de l'homme.

La judiciarisation des affaires politiques ne devrait pas être considérée une intromission dans les pouvoirs institutionnels, autrement dit, du judiciaire dans l'exécutif ou dans le législatif, non plus une violation du principe de séparation des pouvoirs. En effet, comme le dit Rosanvallon (2008, p. 55), le phénomène de décentrement des démocraties a soulevé des figures de légitimité démocratique différentes de celles électorales-représentatives, alors la perception sociale positive des cours constitutionnelles leur donne légitimité de réflexivité, « liée au caractère réflexif de leur intervention. ». Également, sur le terrain de l'exercice de la citoyenneté, des formes indirectes d'investissement politique peuvent être observées : la figure du peuple-surveillant¹⁵, du peuple-veto¹⁶ et du peuple-juge, ce dernier représenté par la judiciarisation de la vie politique, où les affaires propres à cette sphère sont portées à l'appréciation du pouvoir judiciaire et confrontées face à l'ordre juridique établi.

En ce qui concerne la figure du peuple-surveillant, le rôle que les mouvements sociaux des personnes handicapées ont joué dans ces cas de judiciarisation est primordial. Lors de l'ADI 5357 (2015), il y a eu une cohésion des groupes représentant chaque handicap¹⁷ afin de défendre la LBI, puisqu'elle représentait le passage des discussions sur le handicap du domaine biomédical à l'approche des droits de l'homme et de la citoyenneté, qui a eu la conquête la plus importante du mouvement politique des personnes handicapées au Brésil (Lanna Junior, 2010, p. 107). Pour cette raison, en cas d'une éventuelle déclaration d'inconstitutionnalité des quelques articles de la LBI, son efficace pourrait être menacée, ainsi que l'avancée et concrétisation des droits des personnes handicapées, surtout le droit à l'éducation, à l'accessibilité, au travail etc.

Face à l'ADI n°. 6590 (2020), plus de trente organismes ont été inscrit comme *amicus curiae*¹⁸, tandis que l'ADPF n°. 751 (2020) a attiré moins de participation, environ vingt associations. La plupart d'entre elles étaient contre la PNEE¹⁹, pour la considérer une

¹⁵ Le peuple-surveillant est représentée par des actions de dénonciation contre les excès ou déviations des gouvernants par rapport aux intérêts de la société révélés par les médias, les organisations non gouvernementales, les mouvements sociaux, les instituts de recherche privés ou publics et autres.

¹⁶ Le peuple-veto est caractérisée par des mouvements de résistance individuelles ou collectivement articulées face à des décisions politiques ou des propositions législatives.

¹⁷ À l'époque, douze associations ont été acceptées comme *amicus curiae*. Lanna Junior (2010, p. 13) rappelle que l'union au tour de l'identité handicapée était une caractéristique du mouvement social des personnes handicapées au Brésil.

¹⁸ Dans le but de démocratiser le contrôle de constitutionnalité, le STF peut entendre certaines personnalités, prenant en compte la pertinence de la matière à son métier et sa représentativité.

¹⁹ Parmi ces organisations, certaines sont composées de personnes handicapées tandis que d'autres pour elles. Par exemple, le Collectif féministe Helen Keller est composé par des femmes handicapées, bien que la

inversion de la mise en œuvre des dernières politiques et des programmes inclusifs qui pourrais inciter la discrimination et la ségrégation entre des étudiants sans et avec handicap. De plus, elles craignaient que la possibilité de faire passer les apprenantes handicapées vers l'enseignement spécialisé soit une décision exclusivement administrative, de façon à les refuser dans le système ordinaire. Il y avait aussi l'argument de la Fédération nationale d'éducation et d'intégration des sourds (FENEIS) et de la Confédération brésilienne des sports pour les sourds (CBBS). Selon eux, la communauté sourde ne se reconnaît pas comme une personne handicapée, mais comme un groupe qui partage sa propre identité culturelle et linguistique, donc les écoles bilingues seraient un moyen de développer et de renforcer sa distinction. Même s'ils n'ont pas été invités à donner leur avis lors du processus administratif de structuration de la PNEE, les groupes et les militants ont fait écouter leur voix devant la Justice, comme l'*amicus curiae*, et en face de la société. Les mouvements sociaux des personnes handicapées ne s'agitent pas seulement dans le domaine juridique, mais aussi dans les réseaux sociaux. L'activisme en ligne est une stratégie souvent utilisée dans l'intention d'atteindre la visibilité autour de leurs affaires politiques²⁰. En raison de la PNEE, ils essayent de conscientiser la société sur l'importance de l'éducation inclusive et ses avantages à tous les apprenants à travers des *lives* vidéos y témoignant des expériences d'apprentissage plus inclusif ou des interviews avec des spécialistes, aussi publiant des commentaires qui expliquent la différence entre les environnements éducationnels de ségrégation, d'intégration et d'inclusion. Ils diffusent les *hashtags*: #inclusionescolaire (#inclusõescolar), #revoque10502 (#revoga10502), #segregationnestpasinclure (#segregarnaoeincluir), #ecolespecialiseenestpasinclusive (#escolaespecialnaoéinclusiva). En faisant cela ils concrétisent leur devise « Rien ne se fera pour nous sans nous ».

FAPAE soit pour les personnes handicapées. Selon Romeu Kazumi Sassaki (2003, p. 3), dans la naissance du mouvement social de personnes handicapées au Brésil, pendant les années 1980, cette remarque signalait des associations organisées par elles-mêmes et celles liées aux institutions qui représentaient des pratiques de limitation ou d'isolement.

²⁰ Ils sont très actifs sur les réseaux sociaux *Twitter*, *Facebook*, *Youtube* et *Instagram*, soit par leurs profils personnels soit par des chaînes créées pour parler d'inclusion, où ils expliquent des sujets sur le handicap, par exemple, ce que c'est le « capacitisme », quelles sont les barrières qui peuvent leur faire obstacle, comment se porter devant une personne handicapée ou quoi lui dire etc.

5. CONSIDÉRATIONS FINALES

Effectivement, au cours de ces dernières années l'inclusion sociale des élèves handicapés du niveau élémentaire de l'éducation se trouve dans les politiques publiques formulées à partir de l'idée de l'inclusion, de sorte que le système ordinaire d'éducation au Brésil a accepté une augmentation des inscriptions des élèves handicapés dans l'enseignement de base. Cela est dû à un changement de paradigme en faveur de l'inclusion, officialisée dans des diverses législations nationales, notamment après l'adoption de la Déclaration de Salamanque, de la CDPH, qui a obtenu le statut de norme constitutionnelle en 2009, et aussi la promulgation de la LBI. Ce qui rend l'éducation inclusive un droit humain fondamental des apprenants sans et avec handicap, reconnue comme engagement de l'État brésilien face à ses citoyens et au système des Nations Unis, qui ne peut pas être soumis aux stratégies qui visent à la refuser, soient-elles basées sur un projet politique idéologique, soit par des arguments des moyens économiques dans l'intention de répondre aux intérêts de certains groupes.

Le développement d'un milieu scolaire ordinaire dans un environnement inclusif est une exigence qui ne vient pas seulement de la loi et du caractère coercible de ses règles, mais surtout de la dimension éthique de l'acte d'enseigner et son objectif de développement humain (Freire, 1983). Ce n'est pas facile de surmonter des pratiques d'exclusion ou de ségrégation fondées dans la catégorisation des personnes selon leurs compétences. Il s'agit d'une transformation des valeurs, des idées et des comportements vers la démocratisation du système éducatif en construisant une éducation pour tous dans un espace où les profils et les besoins de tous les élèves, sans ou avec handicap, soient accueillis. Ainsi, le plus grand défi actuellement consiste à rendre l'éducation de base plus inclusive et à s'éloigner du modèle d'éducation spécialisée en tant que cadre de référence. Le but doit être de faire en sorte que l'éducation de base dans les écoles ordinaires pour tous les élèves handicapés sans discrimination devienne la règle et qu'elle ne soit plus juste une option.

Un système éducatif inclusif a une liaison avec la démocratie. Une société démocratique respecte la pluralité, elle s'engage à la participation de tous les citoyens, sans restriction de race, genre, capacité ou autre. Semblablement, une éducation inclusive offre de l'apprentissage à tous les étudiants, reconnaissant leurs particularités. Dans ce sens, on peut identifier un rapport politique à l'éducation inclusive, comme une expression de la démocratie. En effet, l'inclusion concerne à le vivre ensemble, c'est qui la rend un sujet du domaine politique, tandis que l'intégration le soit du social. L'insertion des individus

historiquement exclus dans les systèmes sociaux du travail, de l'éducation, de la santé, de l'assistance etc. suppose les actions du politique, c'est-à-dire, le respect de la pluralité, l'accueil des différences et la reconnaissance de leur citoyenneté pour leur donner un sentiment d'appartenance. Par ailleurs, il s'agit aussi de garantir leurs droits et les moyens pour une vraie participation dans **la vie politique et la vie publique** de la communauté à travers l'accessibilité, afin de permettre leur présence dans les espaces publics.

RÉFÉRENCES

AGÊNCIA Senado. Comissões debatem inclusão social de estudantes com deficiência. **Senado notícias**, Brasília, 08 mai. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/08/comissoes-debatem-inclusao-social-de-estudantes-com-deficiencia>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BARBOSA-FOHRMANN, A. P. Do modelo médico ao modelo intermediário: uma reflexão teórico-prática sobre a inclusão de pessoas com deficiência. In: BARBOSA-FOHRMANN, A. P.; VIVAS-TESON, I. (Orgs.). **Cruzando Fronteiras: Perspectivas Transnacionais e Interdisciplinares dos Estudos de Deficiência**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, p. 23-43.

BARBOSA-FOHRMANN, A. P.; ANGELICA, T. C. S. Crianças com deficiência e o acesso à educação fundamental no Brasil: inclusão ou integração? Uma análise a partir do direito constitucional. **Revista Pensar**, Fortaleza, v.19, n.1, p. 9-34, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 jul.2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: Ministério da Educação. SEMESP. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5357.** Ação direta de inconstitucionalidade. Medida cautelar. Lei 13.146/2015. Estatuto da pessoa com deficiência. Ensino inclusivo. Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Indeferimento da medida cautelar. Constitucionalidade da lei 13.146/2015 (arts. 28, § 1º e 30, caput, da lei nº 13.146/2015). Relator: Min. Luis Edson Fachin, 4 de agosto de 2015. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 6590.** Relator: Min. Dias Toffoli, 6 de outubro de 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental 751.** Relator: Min. Dias Toffoli. Brasília, 23 de outubro de 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6021086>. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida Presidência da República. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 4 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília: Inep, 2022.

BRASIL. **Decreto 11.370, de 01 de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20232026/2023/decreto/D11370.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.370%2C%20DE%201%C2%BA,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 4 jul. 2023.

COMITE des droits des personnes handicapées. **Observation générale nº 4** (2016) sur le droit à l'éducation inclusive. Genebra, United Nations, 2016.

FÁVERO, E. A. G. Direitos das Pessoas com Deficiência: Garantia de Igualdade na Diversidade. Rio de Janeiro: Wva, 2004.

FERRARO, A. R.; KREIDLLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.29, n.2, p. 179-200, 2004.

FERREIRA, W. B. 20 anos depois de Salamanca... Onde estamos e para onde vamos? **Poíesis Pedagógica**, Goiânia, v.13, n.1, p. 87-106, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GRAU, E. R. L'évolution du contrôle de constitutionnalité au Brésil. **Cahiers du Conseil constitutionnel**, Paris, v.26, dossier: tribunal fédéral suprême du Brésil, 2009. Disponível em: <https://www.conseil-constitutionnel.fr/nouveaux-cahiers-du-conseil-constitutionnel/l-evolution-du-controle-de-constitutionnalite-au-bresil>

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **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, 2010.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e Diferenças na Escola: Como Andar no Fio da Navalha. **Revista Inter Ação**, 31(2), p. 185–196, 2007.

OMOTE, S. A construção da inclusão: uma perspectiva histórica. **Revincluso** - Revista Inclusão & Sociedade, Santo André, v.1, n.1, p. 17-32, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/608>. Acesso em 21 abr. 2023.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.), **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006, p. 31-73.

ROSANVALLON, P. **La contre-démocratie**. La politique à l'âge de la défiance. Paris: Gallimard, 2006.

ROSANVALLON, P. Le décentrement des démocraties. **Esprit** 347, p. 46-61, 2008.

SIFUENTES, M. **Direito Fundamental à Educação: A Aplicabilidade dos Dispositivos Constitucionais**. Porto Alegre: Núria Fabris Editora, 2009.

SALES, G. B.; SARLET, I. W. O princípio da igualdade na Constituição Federal de 1988 e sua aplicação à luz da Convenção Internacional e do Estatuto da Pessoa com Deficiência. In: MENEZES, J. B. (Org.). **Direito das pessoas com deficiência psíquica e intelectual nas relações privadas** - Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência e Lei Brasileira de Inclusão. Rio de Janeiro: Processo, 2016, p. 131-160.

SASSAKI, R. K. **Vida independente**: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

Recebido em 26/07/2023

Aprovado em 30/08/2023

Received in 26/07/2023

Approved in 30/08/2023