

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE PLEONASMO, DIFERENÇAS CONCEITUAIS E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Silvana Matos Uhmman¹

Universidade Federal Fluminense

Eixo temático 1: Do Direito à Educação: Políticas de Acesso, Permanência e Qualidade Social

RESUMO

A Educação é um direito fundamental de todas as pessoas, mas nem sempre se apresenta da forma que é disposta em muitos documentos legais (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2001, 2008, 2009, 2015; UNESCO, 1990, 1994). A Educação para todos em muitas pesquisas e realidades demonstra limites e dificuldades de efetivação, concedendo espaço para a necessidade de reflexões sobre a Educação Inclusiva. Se num primeiro momento estamos diante de um contexto legal que apresenta o direito à Educação para todos os alunos, num segundo momento percebemos a necessidade da implementação conceitual do que se entende por Educação Inclusiva – teoricamente difundida nos espaços escolares numa tentativa de minimizar situações de exclusão e preconceito ainda vivenciadas por muitos alunos. Contudo, seguindo esta lógica, apresenta-se a problemática deste estudo: a Educação – ancorada em aspectos legais – por si só já não abarca (ou deveria abarcar) os ideais da Educação Inclusiva? Para refletir sobre esta questão, estas escritas partem da perspectiva qualitativa de Lüdke e André (2013), bem como da abordagem Bibliográfica (GIL, 2007) ao buscar a partir de recursos teóricos de diferentes autores e legislações, estabelecer problematizações possíveis sobre a Educação que se denomina ser para todos. Com isso, objetivou-se problematizar a relação do que se considera “Educação” e “Educação Inclusiva”, refletindo a carência da primeira que, necessariamente, possibilitou a segunda. Como resultados, é possível reconhecer a Educação inclusiva como uma alternativa à Educação que demonstrou/demonstra dificuldades em ser para todos, relacionando-a e compreendendo-a como um Pleonasma Educacional. E, nesse contexto, a existência de diferenças conceituais que muitas vezes são pouco compreendidas e também demonstram pouca potencialidade de modificar a realidade escolar, contudo, tendem a produzir uma sensação contrária – a de que se está conseguindo responder ao “problema” da Educação *para todos*.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Exclusão; Inclusão.

¹ Professora de Libras e Educação Inclusiva do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora e Mestre em Educação nas Ciências, área Educação Especial pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Especialização de Docência em Libras pela Unintese. Educadora Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: silvana_uhmann@id.uff.br

1 INTRODUÇÃO – TRAZENDO À TONA UMA PROBLEMÁTICA

O sistema educacional é um dos mais importantes meios para o desenvolvimento/emancipação dos sujeitos, sendo cada vez mais campo de pesquisas, as quais buscam, entre outros aspectos, problematizar políticas educacionais. Sobre estas, é possível destacar disposições legais a partir dos anos 1990 – nacionais e internacionais² – que expressam interesse em uma Educação³ de qualidade para *todos* os estudantes.

A nível nacional, ainda em 1988, a Constituição Brasileira expressa o direito à Educação em seu artigo 205: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Também em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988) à alunos que o necessitarem.

Em 1990, a Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) destaca no capítulo IV, artigo 53, o direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer: “[...] a criança e o adolescente têm direito à Educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”. (BRASIL, 1990, p. 22).

Os debates e os eventos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), foram responsáveis por impulsionar a compreensão da necessidade de ressignificação da Educação – pois, “em termos gerais, a Educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua

² A exemplo: Brasil (1988, 1990, 1996, 2001, 2008, 2009, 2015) e Unesco (1990, 1994).

³ Adotou-se Educação com “e” maiúsculo no objetivo de a conceder ênfase, entendendo-a de extrema importância, a ser definida por Vianna (2008, p. 130): a “Educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser feito para desenvolver o ser humano e, no sentido estrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades”.

qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p. 2).

Glat (2007) explica que foi nesse período que o conceito Educação Inclusiva⁴ entra no cenário das políticas educacionais, especialmente destacando a área da Educação Especial⁵, mas não necessitando estar limitado a esse setor. A Declaração Mundial de Educação para Todos propõe através de seus dez artigos, os compromissos a respeito de: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque; universalizar o acesso à Educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio da Educação Básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer as alianças (BRASIL, 1990).

A Declaração de Salamanca de 1994, expressa alguns marcos legais que, de uma forma evolutiva nos períodos em que foram promulgadas, procuram reforçar direitos a todos os alunos aos espaços escolares. Ainda, pensando nos acordos internacionais que visam fortalecer o movimento de uma Educação para *todos*, a Declaração de Salamanca (1994), que é decorrente da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), determinou a construção e a sistematização por parte das escolas de um sistema educacional voltado a *todos* os sujeitos.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu artigo 4º, refere-se ao “dever do Estado com a Educação escolar pública”, explicitado mediante uma série de disposições. Há o destaque para o direito à Educação [de qualidade] a todos – a nível de acesso e permanência. Como estes exemplos, outros também poderiam ser destacados para reforçar a condição de Educação que se quis/quer implementar. Contudo, estas disposições estão se efetivando na prática?

Apesar de a legislação estabelecer mecanismos de inclusão, muitos pesquisadores da área educacional (PERLIN, 2007; QUADROS, 2014;

⁴ Preocupações voltadas com a escolarização de todos os alunos, desconsiderando e negando a permanência de experiências excludentes, buscando promover entendimentos e práticas de aceitação à diferença (CARVALHO, 2008).

⁵ “(...) área do conhecimento/modalidade de ensino responsável por acompanhar e organizar estratégias específicas para a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades e/ou (BRASIL, 2008, p. 7).

SKLIAR, 2006) reforçam que o que se tem alcançado a nível de condições de Educação é o mínimo em relação ao necessário. Por exemplo, de acordo com Tavares e Carvalho (2010, p. 3-4), “percebe-se que em nosso país, entre os documentos que compõem o conjunto de leis denominado Políticas Públicas e sua implementação, há um grande fosso”. As mesmas autoras trazem o exemplo:

Com as políticas públicas educacionais na área de Educação de surdos, não é diferente. Há lei para acessibilidade que garante intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa durante as aulas, flexibilidade na correção das provas escritas, materiais de informação aos professores sobre as especificidades do aluno surdo etc. Mas, na prática, o que se percebe, é o aluno surdo mais excluído do que incluído nas salas de aula regulares, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los. Por outro lado, professores, em sua maioria, sem conhecimento mínimo da Libras e, algumas vezes, subsumidos por uma carga horária de trabalho exaustiva, não têm tempo para buscar uma formação continuada na área (idem).

A problemática acima, segundo autores como Perlin (2007), Quadros (2003) e Skliar (2006), parece ser realidade em muitas escolas, conferindo à escolarização um *status* de acesso, mas nem sempre de permanência, sobretudo com qualidade. Nesse contexto, alguns alunos são “aceitos” na escola, mas não possuem condições para permanecer, tendo em vista sua singularidade; ou, ainda, necessitam adaptar-se à realidade e, muitas vezes, em nível de integração, modificar características de sua singularidade para permanecer no processo de escolarização que lhe é oportunizado.

Assim, é necessário problematizar a Educação, uma vez que diversas disposições legais a apresentam como sendo para *todos* e inverso às ideias de exclusão e segregação. Se num primeiro momento estamos diante de um contexto legal que apresente a Educação para todos os sujeitos, num segundo momento percebemos e devemos considerar realidades educacionais com dificuldade de efetivação de tal proposta (SANTOS, 2013).

Como resposta, é possível perceber a implementação conceitual do que se entende por Educação Inclusiva, teoricamente difundida nos espaços escolares numa tentativa de minimizar situações de exclusão e preconceito ainda vivenciadas por muitos alunos. A Educação Inclusiva tem como “pano de fundo” discursos “sedutores” de Educação pela não discriminação, reforçando

a importância da aceitação das singularidades humanas, suas capacidades, condições e especificidades diferentes dentro dos espaços escolares. É um processo que objetiva o pertencimento de todos os alunos no sentido amplo, sendo muitas vezes considerada a “salvação” para a Educação que já está sendo disponibilizada. Contudo, seguindo esta lógica, deparo-me com a problemática deste estudo: a Educação – ancorada em aspectos legais – por si só já não abarca (ou deveria abarcar) os ideais da Educação Inclusiva?

Para refletir sobre esta questão, estas escritas partem da perspectiva qualitativa de Lüdke e André (2013), que, segundo as autoras, é a opção metodológica que trata o objeto de estudo de forma significativa, atentando para todos os aspectos que dele fazem parte. Essa escolha é necessária à medida que aqui se objetiva problematizar a relação do que se considera “Educação” com a “Educação Inclusiva”, refletindo a carência da primeira que, necessariamente, possibilitou a segunda. Para tanto, utilizou-se da perspectiva bibliográfica que, segundo Gil (2007), “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (p.64), em que abrange em sua maioria “toda a bibliografia já tornada pública em relação ao termo de estudo” (MARKONI & LAKATOS 1996, p. 66) – permitindo a organização e desenvolvimento de novas reflexões sobre o tema.

2 O ‘PLEONASMO EDUCACIONAL’

A Educação, aqui compreendida como processo de ensinar e aprender pode ser considerada responsável pela manutenção e recriação da cultura e da emancipação dos sujeitos. Pela importância que tem, é campo de uma série de leis e pesquisas que visam concretizá-la com qualidade – pois é entendida (amparada por documentos legais) como direito de *todos*.

Entretanto, é necessário problematizar qual “Educação” é destinada a “todos” os alunos – levando em consideração o respeito às suas características, aptidões, comprometeros, tempos, singularidades. Ou seja, mesmo em meio a legalidade, autores como Carvalho (2008, 2004) e Facion (2008) destacam diferentes dificuldades que a Educação parece ter, em ser para *todos*.

É inegável que os dispositivos legais desempenham, papel importante para a efetivação do direito à escolarização dos alunos. Todavia, como evidencia Glat (2007, p. 199), isso é insuficiente, pois é aceitável a compreensão de que criamos leis para tornar possível o acesso dos estudantes, mas “não podemos criar leis que obriguem as pessoas a gostarem e aceitarem” a todos. Assim, “embora a elaboração de determinada política educacional seja considerada como condição necessária para ‘fazer acontecer’ [e por isso se configura como um avanço], não é condição suficiente” (GLAT, 2007, p. 24).

Não sendo suficiente, ao que parece, a Educação foi organizando-se para “receber a maioria” e naturalizar discursos como “não estamos preparados para receber alguns alunos”; “temos dificuldade de incluir alguns alunos”; “não temos formação para atuar pedagogicamente com alguns alunos”. Esses “alguns alunos” são aqui especialmente caracterizados pelo público da Educação Especial – pessoas com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e/ou múltipla), pessoas com Transtorno do Espectro Autista e pessoas com Altas habilidades e/ou superdotação – mas poderiam caracterizar tantos outros sujeitos também por muitas vezes conduzidos às margens educacionais. As dificuldades em sua implementação exigem que a Educação busque se modificar, sendo importante refletir sobre suas fragilidades que possibilitam a Educação Inclusiva ganhar espaço. Ou seja, quando a igualdade de acesso e permanência com qualidade aos espaços escolares não consegue ser oportunizada no contexto educacional (UHMANN, 2018), mostra-se necessária a busca por *alternativas*, tais como a Educação Inclusiva. A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reafirma que a Educação não tem conseguido ser para *todos* o que só consegue ser assegurado mediante um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2008, p.12). São movimentados recursos e pensadas maneiras de incluir quem já deveria estar incluído; São movimentados estratégias para ensinar aquele que poderia, mas ainda não está demonstrando aprender; São movimentados recursos e pensadas metodologias para tornar acessível o que não estava, (re)criar

situações e propostas educacionais. Surgem “formações docentes inclusivas”, “escolas inclusivas”, exemplos de “atividades inclusivas”, “alunos inclusivos”.

Trata-se do conceito de Educação Inclusiva podendo ser considerado igualmente como: “subir para cima” ou “adiar para depois”, visto que “a Educação, por si só, deve ter esse mesmo papel” (UHMANN, 2013): inclusiva. Isso porque “Pleonasmo” tem o significado de repetição de uma ideia na mesma frase (exemplo: descer para baixo, hemorragia de sangue, vi com os meus olhos). É a figura de linguagem “Pleonasmo” demonstrando muita semelhança com as experiências escolares possibilitadas pela Educação.

Desta forma, ao retornar para a problemática responsável por essas escritas: “a Educação – ancorada em aspectos legais – por si só já não abarca (ou deveria abarcar) os ideais da Educação Inclusiva?” é possível confrontar e refletir o sistema educacional seguido de limites e barreiras: como se a Educação não incluísse a todos, mas a Educação Inclusiva assim o buscase. Estamos diante de diferenças conceituais que definem a Educação/Educação Inclusiva, bem como os entendimentos e práticas destinadas aos sujeitos.

3 DIFERENÇAS CONCEITUAIS E AS CONSEQUÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O conceito de inclusão vem sendo vastamente mal compreendido segundo a interpretação do senso comum. Esta crítica diz respeito ao fato de o mesmo ser “aplicado” muitas vezes apenas à área educacional ou apenas aos alunos público-alvo da Educação Especial, sendo frequente a manifestação de expressões equivocadas como: “aluno de inclusão”, “sala de inclusão”, “turma e/ou escola inclusiva”.

Seguindo essas ideias, a primeira problematização que se mostra importante diz respeito à compreensão de que inclusão é um ideal de busca por igualdade e equidade que se estabelece (ou deve estabelecer-se) nos mais variados espaços físicos e sociais – inclusão no trabalho, na família, na sociedade, no esporte, lazer, educação, entre outros e, envolvendo todos os sujeitos (CARVALHO, 2008). Essa compreensão alarga potencialidades de discussões e ações, uma vez que reconhecem como parte diferentes instancias e sujeitos

– ou seja, as discussões de inclusão não podem ser restritas ao contexto educacional, muitas vezes acreditando que o meio educacional irá modificar outros contextos; pelo contrário, outros contextos precisam participar dessas discussões a fim de contribuir com esse processo que é tão importante: Em contextos inclusivos, as pessoas têm suas características singulares reconhecidas e valorizadas, sendo este fato responsável por possibilitar participações mais efetivas desde seu nascimento e em todos os espaços e relações estabelecidas.

Particularmente ao contexto educacional, os ideais inclusivos preocupam-se com relações de empatia, sensibilização e colaboração (SANTOS, 2013) para que todos os alunos possam ter acesso aos conhecimentos escolares e participem com significado das vivências acadêmicas. Trata-se de:

(...) um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Assim, o contexto escolar acolhe a perspectiva da inclusão e concede a ela a possibilidade de atuar frente à singularidade de seus alunos. Entretanto, aqui há uma segunda problematização que se faz necessária: quais são na escola os alunos foco da Educação Inclusiva? A resposta é: *todos*. Em concomitância com essas ideias, Carvalho (2004) reforça que a Educação Inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. Quer dizer, se estende à negros, brancos, gêneros diferentes, povos indígenas, homossexuais, heterossexuais, quilombolas, surdos, ouvintes, pessoas com deficiência e toda a diferença constitutiva do espaço escolar. A Educação Inclusiva vem, então, contribuir com o acesso e permanência de todos os alunos nos espaços escolares, propondo:

[...] uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2001, p. 40).

Contudo, ao que se percebe, a Educação – que já é e precisa ser considerada para *todos* – não estava conseguindo “dar conta” dessa totalidade e então, a

Educação Inclusiva através de concepções do reforço ao respeito à diferença e igualdade de oportunidade, vem como uma alternativa conceitual para promovê-la. Pode-se entender que as ideias de Educação Inclusiva vêm, inclusive, para romper com a Educação que mais mostrou-se homogeneizadora e tradicional do que voltada as singularidades. Nisso, há a terceira problematização importante que vem ao encontro da Educação Inclusiva na escola e, conseqüentemente, do que estas escritas consideram como “Pleonasma Educacional” estabelecido: a Educação Inclusiva não deve ser confundida com a Educação Especial (que é a materialização do olhar sobre as especificidades dos alunos), embora a contemple (LIMA, 2006): Isso porque:

[...] a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

Participam dessa modalidade os alunos público-alvo da Educação Especial sendo oferecida, preferencialmente, na rede regular (BRASIL, 2008). Como exemplo: o Atendimento Educacional Especializado⁶ “disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros” (BRASIL, 2008, p.15), a ser realizado no contraturno do ensino regular e sem substituir os conteúdos da educação regular, mas complementares para os alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista ou suplementares para os alunos com Altas Habilidades ou Superdotação (BRASIL, 2013).

Tais problematizações são importantes à medida que possibilitam diminuir confusões conceituais que, como consequência, dificultam entendimentos e ações pedagógicas nos espaços escolares. A exemplo: se o aluno apresenta algum comprometimento com relação à aprendizagem ou desenvolvimento, como professor, o entendo de incumbência apenas da área da Educação Especial? Se os ideais de Educação – que são e precisam ser inclusivos –

⁶ “O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.15).

forem considerados, a resposta é não; do contrário, continuaremos a definir subdivisões dentro da Educação – Educação Especial/Inclusiva, Educação Quilombola, Educação Indígena, entre outros – numa sensação de que estamos “resolvendo” o problema, contudo, ele está apenas mudando seu nome e, mais do que isso, muitas vezes produzindo pouca potencialidade de modificar a realidade escolar. Com isso, estas escritas não desejam retirar a importância da especificidade dentro da Educação, mas sim contestar a tendência da Educação em delegar à outras esferas o que já deveria ser por ela de incumbência.

4 CONCLUSÃO – SEM CERTEZAS, MAS AINDA ASSIM CHEIA DE ESPERANÇA

A Educação e Educação Inclusiva apoiados em políticas educacionais mostram-se constantemente desafiadoras. E, independente da forma abordada: Educação ou Educação Inclusiva, o *todos* é/precisa ser o alvo. Na escola, a diferença de alunos deve ser valorizada em detrimento da homogeneidade, oferecendo, assim, a todos os alunos maiores oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto é imprescindível corresponder às necessidades educacionais de cada um dos alunos, incluindo aqueles que atualmente são marcados pelo ciclo da exclusão e do fracasso escolar. Em meio a isso, relevante é pensar em uma educação para *todos*, que não rotule, não exclua e que se dê conta de que é um importante mecanismo para a emancipação de seus alunos.

Para Carvalho (2008), a Educação Inclusiva pode ser compreendida como a prática da inclusão de todos e, da mesma forma, a Educação não deve ser compreendida longe desses ideais. A Educação Inclusiva é compreendida na busca por escolarização de qualidade para *todos* os alunos, buscando meios e modos de remover barreiras para aprendizagem, desenvolvimento e participação dos alunos, indistintamente. A Educação, como um todo, também não assim busca fazer?

Concepções inclusivas que possibilitam pensar a escola diante do acesso e permanência de todos os alunos, bem como “onde os mecanismos de seleção

e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (BLANCO, 2003, p. 16), podem ser destacados desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 – muito anteriormente aos anos 90 em que as discussões da Educação Inclusiva se mostraram necessárias.

De acordo com Lima (2006), incluir é buscar a garantia de igualdade de oportunidades, permitindo que todos os alunos possam relacionar-se com outros e estabelecer trocas conscientes de sua importância. Ou seja, dentro de um amplo projeto de educação, os princípios da inclusão vão além de matricular alunos na rede regular de ensino; é preciso a compreensão de que o ato de incluir é, antes de tudo, um direito a ser garantido, uma vez que se entende: ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva (WERNECK, 1998) por estar buscando promover a inclusão. Incluir é reconhecer que existem outros de nós que precisam participar de todos os meios, seja profissional, educacional, social, independentemente de suas singularidades – e isso, definitivamente, não é (ou não deveria ser) de responsabilidade apenas do que hoje definimos como Educação Inclusiva ou ao público-alvo da Educação Especial, mas da Educação como um todo.

A partir dessa compreensão, estas escritas consideram que designar discussões inclusivas apenas para a área da Educação Inclusiva é apequená-las, não porque a Educação Inclusiva seja incompleta, mas porque à Educação e suas demandas essas questões também dizem respeito. Não são as discussões da Educação Especial *versus* as discussões da Educação. Produz-se um contexto de professores “de inclusão”, as salas “de inclusão”, as “escolas de inclusão”; mas e os demais professores, salas e escolas? Chegou o momento de reconhecer o hiato ainda existente entre a Educação e a Educação Inclusiva, a fim de compreendermos a função que estas exercem, inclusive fortalecidas quando somadas.

Em suma, as ideias aqui problematizadas defendem uma educação que deve ser inclusiva para *todos* e, sobretudo, para além das mudanças conceituais promovidas ao longo dos anos que por si só não garantem a inclusão de todos os alunos. Ao que parece, há uma tendência/preocupação em buscar conceitos

e nomenclaturas (nunca os desmerecendo), cada área em suas respectivas discussões, mas estas por si só pouco contribuem com as realidades e sujeitos e, como oposto, por vezes tendem a produzir uma sensação contrária – a de que se está conseguindo responder ao “problema” da Educação para *todos*. Estas escritas defendem, sobretudo, a incessante preocupação com o ato de incluir e, enfaticamente: na Educação como um todo, já que a Educação Inclusiva está sendo (ou buscando ser) o que na verdade a Educação precisaria ser: *inclusiva*.

REFERÊNCIAS

- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003.
- BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Brasília, 1990.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Decreto n. 3.956. Brasília, 13 de jun. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- 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, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009.
- 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, 2015.
- CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- GLAT, R. **Educação Inclusiva**: Cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

- LIMA, F. J. de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, L de A. R; PIRES, J; PIRES, G. N. da L; MELO, F. R. L. V. de (org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.
- MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1996.
- PERLIN, G. Prefácio. In. QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (org). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, p.9-13, 2007.
- QUADROS, R. M. de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, vol. 05, p. 81-111, 2003.
- QUADROS, R. M. de. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: QUADROS, R. M. de. **Alfabetização e o ensino da língua de sinais**. Textura: Canoas, n3, p.54, 2014.
- SANTOS, M. P. **Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: Ed. CRV, v. 1, 88p, 2013.
- SKLIAR, C. **Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- UHMANN, S. M. Educação inclusiva deveria ser pleonasma. **Jornal Zero Hora**. Porto Alegre/RS, 29 de maio de 2013.
- UHMANN, S. M. **Alunos com deficiências: inclusão, desafios, interações e possibilidades**. Curitiba: Appris, 2018.
- UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.
- UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- VIANNA, C. E. S. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira**. São Paulo: Janus, ano 3, nº 4, 2º semestre de 2008.
- WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho da sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.