

# INCLUSÃO EDUCACIONAL: INTENÇÕES DO PROJETO EM CURSO

CRISTINA BORGES DE OLIVEIRA

Mestranda FEF/Unicamp  
Delegada regional do Sobama/GO  
E-mail: cristina@cef.ufg.br

## RESUMO

*O artigo objetiva discutir as atuais políticas públicas educacionais vinculadas ao princípio de inclusão. Para o alcance do objetivo anunciado, faz-se mister buscar entender a gênese e os sentidos destas políticas no contexto do neoliberalismo, procurando encontrar quais interesses e necessidades elas atendem. Neste sentido, realizamos a análise crítica das linhas de ações do Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (PAM), documento produzido nos anos de 1980, momento em que já se delineava, na Europa e nos Estados Unidos, uma hegemonia neoliberal.*

*PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo; inclusão escolar; deficiência.*

Nos últimos anos, novas idéias e intenções atingem a educação brasileira, em especial, os setores ligados à educação de pessoas com deficiência<sup>1</sup>. Afinal, anuncia-se, é chegado o momento da inclusão escolar destas pessoas em salas e escolas regulares! A perspectiva da inclusão é ampla e abrange, em tese, todos os excluídos dos processos educacionais escolares, em especial, negros e mulheres. Nosso foco de análise, entretanto, privilegia as pessoas com deficiência que, historicamente segregadas em salas e escolas especialmente construídas para seu atendimento, parecem ter, agora, a possibilidade de serem inclusas em espaços pedagógicos não segregadores e de poderem conviver e aprender com alunos ditos normais. Como importante ponto de reflexão sobre estas possibilidades colocam-se as atuais políticas públicas educacionais brasileiras. Afinal, em nosso país, a inclusão é decretada por lei, na esteira de documentos e propostas internacionais que perspectivam uma educação para todos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, pode ser considerada, à primeira vista, o marco definidor das ações e políticas públicas, do final do século XX e início do século XXI, que tomam como ponto de partida o direito de toda pessoa à educação. Santos (1997), no entanto, afirma que uma discussão mais ampla sobre a inclusão não pode deixar de perceber que a mesma não se constitui, essencialmente, em novidade, uma vez que os princípios de uma educação inclusiva já estão delineados, pelo menos desde 1948, quando da aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Ao longo deste período, nos países centrais do capitalismo, desenvolveram-se diversificadas estratégias de inclusão, conforme podemos comprovar nos relatos de Stainback e Stainback (1996) e Baptista (2001). Os autores permitem que compreendamos que as buscas e tentativas de constituição de um sistema escolar inclusivo existem, nos Estados Unidos e na Europa, desde a década de 1970. Em outras palavras, as experiências de inclusão de alunos com deficiências em salas e escolas regulares nestes países já permitem uma maior compreensão dos pressupostos e princípios necessários às possibilidades inclusivas, bem como nos permite questionar o caso do Brasil, uma vez que, sem experiência acumulada, a inclusão por decreto pode constituir-se tão somente como discurso vazio ou, ainda, camuflador dos conflitos e interesses que envolvem a questão.

---

1. Pessoas deficientes, pessoas com necessidades educativas especiais ou, simplesmente, deficientes são termos que, no contexto deste trabalho, podem ser tomados como sinônimos, dizendo respeito a um mesmo conceito. Pensamos que esta terminologia não é, em si, preconceituosa e/ou discriminatória. A opção por usá-la vem em decorrência de tentar garantir uma explicitação do grupo de pessoas que tomamos como objeto de conhecimento e preocupações.

Santos (1997) prossegue afirmando que ainda há muito a ser discutido/esclarecido a respeito das diferentes conotações que a inclusão pode assumir em diferentes cenários. No cenário educacional brasileiro, foco do nosso interesse, ainda persistem a confusão, a perplexidade e a insegurança dos profissionais da educação quando se discute a temática, seja no viés das teorias, seja no viés da intervenção. Problemática histórica, a educação institucional de pessoas deficientes nos últimos 50 anos, apesar de avanços significativos, não chega a perspectivar uma inclusão social plena. O que quer dizer que a pessoa deficiente ainda não é pensada na sua dimensão cidadã, como pessoa detentora de direitos sociais como também de participação política e acesso aos bens culturais, sejam eles simbólicos, sejam eles instrumentais.

Este trabalho propõe-se, pois, a refletir sobre as possibilidades da inclusão educacional de pessoas deficientes a partir da direção assumida pelas atuais políticas públicas educacionais no Brasil, buscando compreender sua gênese e sentido, no contexto de uma sociedade globalizada sob a égide do neoliberalismo<sup>2</sup>. Pensamos que tal análise só pode ser feita a partir da compreensão do que quer dizer o que é anunciado como (novo) paradigma de inclusão no contexto da promessa de educação para todos, razão por que tomamos como objeto de análise o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes<sup>3</sup> (PAM), que objetiva

promover medidas eficazes para a prevenção da deficiência e para a reabilitação e a realização dos objetivos de igualdade e de participação plena das pessoas com deficiência na vida social e no desenvolvimento [1992, p. 5].

O documento pode ser considerado, portanto, uma expressão das perspectivas neoliberais que já se encontram, na década de 1980, em andamento na Europa

- 
2. O neoliberalismo enquanto abordagem política tem suas raízes na teoria do estado formulada a partir do século XVII e expressa o ideário liberal clássico, no qual o estado burguês passa a incorporar, com maior legitimidade, a igualdade dos direitos políticos do cidadão como meio para garantir o controle e a regulação social, bem como garantir a continuidade e a manutenção da ordem vigente. O neoliberalismo é organizado e fundamentado em uma perspectiva utilitarista que postula uma suposta neutralidade do Estado quanto à defesa de alguns bens essenciais de interesse público, como a educação. Porém, no que diz respeito às atividades econômico-produtivas, o Estado deve, realmente, abrir espaço para que a *mão invisível* do mercado faça a regulação da distribuição de riqueza e renda. Como consequência, enfatizam-se as habilidades e as competências individuais como potencializadoras de competitividade (também individual), o que possibilita a busca de ganhos e proporciona a produção do bem-estar social.
  3. Lançado em 1982, pela Organização das Nações Unidas, na esteira da proclamação da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência, o Programa inaugura a perspectiva de globalização das tendências e das ações destinadas à pessoa portadora de deficiência.

e nos Estados Unidos. Nossa análise propõe buscar, nas orientações e deliberações do PAM, qual a concepção de educação, o papel/função da escola para as pessoas deficientes e quais as relações que podem ser estabelecidas com as políticas promovidas pelo Banco Mundial. A literatura educacional brasileira, especialmente aquela ligada à teoria educacional crítica, é o referencial adotado para a análise pretendida.

#### UM OLHAR NEOLIBERAL SOBRE A EDUCAÇÃO PARA TODOS

Inicialmente tem importância compreendermos que a perspectiva neoliberal trabalha com a redefinição da teoria do capital humano<sup>4</sup>, ante as novas demandas e necessidades do capitalismo, com a tese da sociedade do conhecimento. É neste contexto que podemos entender que essa redefinição direciona e traz implicações para as atuais políticas públicas educacionais no Brasil. Qualidade total, autonomia, flexibilidade surgem, pois, como conceitos centrais do escopo das intenções neoliberais, anunciadoras da garantias de direitos humanos, reclamados há mais de 50 anos, quando, na verdade, *reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização* (Frigotto, 1995, p. 78), que urge entendermos.

Não podemos nos esquivar da consideração, em primeiro lugar, de que uma política pública sempre ocorre no contexto dos interesses e necessidades socialmente pertinentes, guardando estreita relação com representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria e com as estruturas de poder e dominação que têm no Estado seu *locus* de condensação. Azevedo (1997, p. 5) acredita que *políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do estado em que têm lugar*. Em segundo lugar, políticas públicas, especificamente as educacionais, estão necessariamente articuladas ao projeto de sociedade a ser implantado, ou que está em curso. Por sua vez, o projeto de sociedade é sempre construído pelo embate das forças sociais que, tendo poder de voz e decisão, fazem chegar seus interesses até o Estado e à máquina governamental.

A primeira afirmativa remete-nos às elaborações de Gaudêncio Frigotto, (1995, p. 77) que tem denunciado, de forma contínua, a estratégia assumida pelo neoliberalismo de re-significação ou metamorfose de conceitos e categorias. Tais metamorfoses atuam no campo ideológico, dificultando *a compreensão da profun-*

---

4. "A teoria do capital humano, na sua perspectiva economicista, incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos recursos humanos para a estrutura de produção" (Bianchetti, 1996).

*didade e perversidade da crise econômico-social, ideológica e ético-política do capitalismo real*, estabelecendo uma leitura invertida da realidade e construindo falsas representações, interesses e necessidades sociais. Pensamos, por exemplo, que a luta histórica dos homens, mulheres e crianças trabalhadoras por educação para todos tem, na verdade, passado por um intenso e bem planejado processo de metamorfose e re-significação, sendo, atualmente, apropriada pelos intelectuais orgânicos do capitalismo. Também os conceitos e as categorias: qualidade, flexibilidade e autonomia estão metamorfoseados, servindo ao contrário do intentado pela classe trabalhadora.

A proposta de *educação para todos* na sua forma neoliberal, na qual se insere a inclusão de pessoas deficientes, articula-se, assim, ao projeto de uma sociedade regulada pelo mercado, na qual predominam as competências individuais para colocar-se na dimensão mercadológica, seja enquanto consumidor, seja enquanto produtor. É neste sentido que se pode compreender a importância e centralidade da educação como *locus* privilegiado de formação humana, que atua na expectativa de emergência das formas de sociabilidade que sejam interessantes para a manutenção da situação vigente.

Entendemos que os objetivos neoliberais para a educação dizem respeito à constituição do sujeito que promove o desenvolvimento humano (conceito produzido pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento –PNUD– que se auto-apresenta como paradigmático) e que está/é apto a adaptar-se, subjetiva e instrumentalmente, à regulação do mercado, na perspectiva da produção (cada vez mais efetivada pelas máquinas, na esteira do avanço tecnológico, o que causa o desemprego estrutural) e, principalmente, na perspectiva do consumo.

Coraggio afirma que as novas políticas sociais podem ser caracterizadas

pela expressão *para todos*: saúde, água, saneamento e educação para todos. Mas não incluem empregos nem, portanto, renda para todos. O emprego e a renda poderiam sobrevir eventualmente da capitalização que os pobres fizessem do investimento em serviços sociais a eles dirigidos [...] Em consequência, tanto por razões de equidade quanto para promover o desenvolvimento, o Estado deve intervir para garantir que aqueles que não têm renda para obter esses serviços no mercado (aqueles que estão abaixo das linhas de pobreza ou indigência) os recebam como serviço público [1995, p. 87].

Ao introduzir-se ao “*para todos*” o adjetivo “*básico*”, na verdade, ainda segundo Coraggio, consolida-se e aprofunda-se a separação entre pobres e ricos, uma vez que aos alocados nas situações de miserabilidade e pobreza é destinado o básico, enquanto os que podem pagar obtêm serviços mais amplos e de melhor qualidade através do poder de compra.

O grande orientador e articulador da tese de *educação para todos* é o Banco Mundial (BM), tradicional agência internacional de financiamento, que tem, no entanto, assumido a função de assessoria e aconselhamento aos diferentes governos que, ao redor do mundo, têm efetivado reformas amplas e estruturais nas políticas públicas sociais, especialmente nas educacionais. Em outras palavras, o BM é um fornecedor de idéias, mais do que de verbas, para a implementação de reformas nos sistemas nacionais de educação.

Qual é a lógica deste tipo de postura? Se pensarmos na função social orgânica desta Agência – a de financiar o desenvolvimento mundial na perspectiva de defesa dos interesses dos países centrais do capitalismo, em especial dos Estados Unidos –, podemos inferir que toda a concepção de educação do BM respalda-se, exclusivamente, no modelo economicista de análise da realidade educacional (Coraggio, 1995) e que, portanto, os objetivos do Banco atrelam-se às possibilidades que a educação pode proporcionar para a adequação de indivíduos e culturas à lógica da globalização do capital.

Sem nos aprofundarmos em uma análise ampliada do papel do BM na história da educação brasileira, especialmente no contexto neoliberal, faz-se urgente salientarmos alguns pontos importantes acerca dos saberes do Banco quanto às possibilidades e efeitos da educação escolar sobre os pobres e que dizem respeito ao proposto para este trabalho. Apesar da avaliação negativa de alguns projetos educacionais em países diversos, o Banco constitui também um conjunto de saberes que justificam a continuidade de sua intervenção no setor educacional. Assim,

o Banco sabe: 1 – que o objetivo de sua ação – desenvolver capacidades básicas de aprendizagem no ensino básico – contribuirá para a satisfação da demanda por trabalhadores flexíveis na aquisição de novas habilidades; 2 – que todos os países em desenvolvimento devem relocar os recursos públicos da educação superior para o nível básico, privilegiando aqueles alunos que, estando aptos a aprender, não podem pagar por isso; 3 – que o principal recurso dos pobres é a sua capacidade de trabalho que tende a aumentar com a educação.

Ante aos saberes que fundamentam as ações do BM, devemos nos questionar sobre quais perspectivas estão colocadas para as pessoas com deficiência, que, sem dúvida, no caso brasileiro, engrossam a fileira da pobreza e vivem os efeitos da exclusão social. Na tentativa de alinhar possíveis respostas à problemática colocada, devemos tentar explicitar quais os conceitos e princípios que, no PAM, regem a inclusão educacional. É importante salientar que o Programa não se direciona apenas à questão educacional, mas abrange variados aspectos, como saúde, trabalho, seguridade social, adaptações arquitetônicas, entre outros, que são vistos como direitos sociais legítimos (1992, p. 12).

Como programa de tão grande amplitude, o PAM destina-se ao estabelecimento de diretrizes e orientações quanto à alocação de recursos – dos países ricos para os países pobres – e quanto à criação de legislação específica nos países signatários, destinados a garantir, efetivamente, o cumprimento de tais diretrizes. Entendemos que a análise crítica dos documentos e orientações internacionais geridos em sintonia com os interesses dos países centrais do capitalismo, bem como sua aplicação nos países periféricos, incluindo o Brasil, apresenta-se relevante, pois oportuniza explicitar as reais intenções do projeto em andamento. A inclusão socioeducacional de pessoas portadoras de deficiência requer esforços coletivos e sistemáticos no intuito de disseminação de um corpo de conhecimento que possa contribuir com a inserção real do cidadão portador de deficiência no contexto cultural, econômico, educacional, político e social.

#### LEITURA CRÍTICA DAS LINHAS PREFERENCIAIS DE AÇÃO DO PAM

Como linhas de ação preferencial do PAM (1992) definem-se a prevenção, a reabilitação e a igualdade de oportunidades. As medidas preventivas são definidas como primárias quando destinadas a impedir que se produzam deficiências ou impedir que as deficiências já produzidas tenham conseqüências negativas. Como medida importante, neste sentido, surge a educação adequada de pacientes e médicos quanto aos cuidados sanitários, bem como quanto aos perigos da contaminação ambiental. A família também é objeto de educação na perspectiva da detecção precoce da deficiência. cremos que aqui se explicita um papel determinado para a educação, sem abarcar, porém, a educação formal, mas processos educativos informais, como a mídia e o voluntariado.

Na análise, realizada no PAM, sobre a situação dos deficientes no mundo, no art. 54, alínea 6 (1992, p. 23), afirma-se que casos de deficiência não evitados (pela prevenção) "são uma das principais causas de desperdício econômico [...] em todos os países, tanto os industrializados quanto em desenvolvimento". Continuando, no art. 55, conclui-se que os programas preventivos *são muito menos onerosos para a sociedade do que os cuidados que deverão ser dispensados mais tarde às pessoas deficientes*. Poderíamos dizer, em primeiro lugar, que é questionável responsabilizar o atendimento às pessoas deficientes, sempre precário e de pouca qualidade, pelo desperdício de receita, uma vez que o mesmo, em função do pouco investimento, não parece representar parcela significativa de gastos para os cofres públicos.

Em contrapartida, evidencia-se o viés adotado para a prevenção: economia de verbas – não se falou sequer em investimento – e a questão da onerosidade

coloca-se como motivação de extrema centralidade da proposta. As medidas preventivas parecem atender, com privilégio, a perspectiva economicista veiculada pelos organismos financeiros internacionais, como o BM, porém, sem a apresentação de linhas de ação para a supressão das principais causas de deficiências no mundo todo: a fome, o não acesso aos bens culturais, escassas condições de vida e saúde da população pobre e as guerras que atingem, maciçamente, a população pobre. Ademais, não se explicita no Documento a questão da má distribuição de renda e da injustiça social.

A segunda linha de ação, a reabilitação, aponta para a busca de articulação entre família e comunidade e atenta para a prestação de serviços referente a atendimento médico, assistência social e psicológica, *serviços educacionais especializados*, treinamento para vida independente, fornecimento de apoios técnicos, reabilitação, orientação e colocação profissional na perspectiva da centralidade das habilidades da pessoa.

Nesta linha de ação, enfatiza-se com bastante freqüência a necessidade de *proporcionar serviços para as pessoas deficientes dentro das estruturas sociais, sanitárias, educacionais e de trabalho existentes na sociedade*, incluindo a educação formal (educação infantil, ensino fundamental, médio e superior). A reabilitação, pretendendo facilitar a participação do deficiente em serviços e atividades rotineiras das comunidades, fomenta a idéia que ela deve contar com redes de apoio locais e de instituições especializadas.

Talvez aqui possamos refletir acerca das propostas de descentralização dos estados nacionais, um dos pressupostos neoliberais. Segundo Frigotto (1995), o conceito de descentralização estatal é metamorfoseado e ressurgiu, na verdade, como processo de desconcentração financeira dadas as características que o processo assume. Refletindo sobre outro contexto, Arelaro (1999) discute que os governos que seguem as orientações neoliberais de descentralização acabam afastando-se da dimensão do financiamento, estimulando a privatização ou a “comunitarização” do atendimento, no qual a população pobre interessada deve buscar alternativas (baratas) para minimizar os problemas, encontrando soluções de baixo custo para os cofres públicos.

Nas instituições especializadas, entre elas as escolas especiais, predomina uma clara orientação quanto ao seu enfraquecimento, fazendo concessões apenas quando da sua necessidade imperiosa e recomendando evitar grandes instituições. Pequenas instituições – cremos que mais passíveis de serem mantidas pela comunidade – devem ser organizadas em função da rápida e duradoura reintegração das pessoas deficientes à sociedade. Quanto a este aspecto, em termos educacionais, teríamos o desaparecimento das escolas especiais a partir da visão, pouco funda-

mentada, que tais escolas e seus alunos não estão integrados à sociedade, simplesmente por serem especializadas. Pensamos que, de fato, a integração existe e que importante é compreender que tipo de integração é favorecido por estas instituições e qual é o papel que, historicamente, elas têm exercido na emergência de processos realmente emancipatórios para seus alunos.

A terceira linha de ação igualdade de oportunidades explicita orientações aos Estados Membros no sentido de assumência de responsabilidades quanto à garantia de oportunidades iguais àquelas dos restantes dos cidadãos, incitando-os a adotar medidas legais que possam possibilitar o exercício do direito à educação, trabalho, seguridade social e proteção contra tratamento desumano aos deficientes. Ao abordar a questão do direito à educação (art. 120), o Documento recomenda que as oportunidades educacionais devem ocorrer dentro do *sistema escolar geral*, primando pela individualização, pela acessibilidade e pela universalidade.

Admite-se a existência de cursos ou centros de formação especiais tanto no contexto da educação da infância quanto no contexto da formação dos adultos, veiculando a idéia de transitoriedade destas instituições. Em outras palavras, pregar-se que somente é aceitável a permanência das escolas especiais enquanto não forem feitos ajustes de instalações e serviços que sejam adequados ao atendimento.

O que podemos questionar é se, diante da primazia da inclusão da pessoa deficiente no sistema regular, as atuais escolas especiais continuam a receber, por parte dos dirigentes políticos, a mesma atenção e financiamento, uma vez que as recomendações do Documento apontam para sua extinção. Cremos que a manutenção e a melhoria destas instituições representam um ônus de maior monta para o Estado do que a expansão e a adaptação (sempre realizada de forma pouco significativa) do sistema regular de ensino, motivo suficiente para, sob a ótica das agências internacionais de financiamento, elaborar propostas ditas inclusivas e que, na verdade, podem estar diminuindo as poucas chances de igualdade de oportunidades educacionais ao portador de deficiência.

No contexto da igualdade de oportunidades, bem como das demais linhas de ação, chama a atenção a ênfase na definição da educação como serviço a ser ofertado aos deficientes e suas famílias, ao mesmo tempo em que se afirma a luta pela garantia dos direitos humanos. Pode parecer paradoxal conceber a educação enquanto serviço, se atentarmos, porém, para os objetivos e saberes do BM para a área educacional, podemos compreender que a oferta deste serviço em especial pode possibilitar aumento da competência do único bem – da população empobrecida – disponível para venda: a capacidade/força de trabalho. A população deficiente, em sua maioria, engrossa as fileiras de pobreza, tanto nos países centrais como nos periféricos do capitalismo, causa, porém, um ônus maior ao Estado,

agravada pela não produtividade destes cidadãos, configurando uma situação de dependência destes em relação ao apoio estatal.

A transferência dos poderes de regulação da vida social para a mão invisível do mercado, premissa máxima do neoliberalismo, justifica também que os direitos sociais e humanos sejam vinculados à perspectiva mercadológica, sendo ofertados a quem pode pagar por eles, conforme já referendado neste texto. O caso das pessoas deficientes não é pensado em uma lógica diferente: aqueles que podem pagar por serviços educacionais de boa qualidade devem buscá-los no contexto da oferta do mercado enquanto os que, estando em condições de vida miseráveis e indigentes, recebem-nos, em nível básico, dos poderes públicos, devendo capitalizá-los para a inserção no mundo do trabalho.

A educação escolar para a pessoa deficiente traz, portanto, as marcas das intenções dos donos do capital internacional que perspectivam tornar todos produtivos, otimizando também a dimensão do consumo, abaixando o ônus para o Estado, porém, contraditoriamente, sob a promessa de melhoria da qualidade de vida e do bem-estar social.

O PAM, como também outros documentos e orientações internacionais, incorpora, entretanto, a voz e a luta de movimentos organizados da sociedade civil que a partir da última metade do século XX efetivam intensa busca de reconhecimento social e de garantia dos direitos humanos. Faz sentido, neste contexto, levantar Bianchetti (1996), que nos lembra que os avanços sociais são sempre resultado da mediações dos interesses e embates entre forças sociais que conseguem poder de voz e decisão e que, portanto, conseguem fazer-se ouvir/ver pelo Estado e pela máquina de governo. A participação das pessoas deficientes e grupos interessados na defesa de direitos cidadãos, sem dúvida, é aspecto de fundamental importância para a emergência da discussão que ora se trava no mundo.

Não podemos, entretanto, pensar que a força destas organizações, que representam os anseios das pessoas deficientes e lutam pela garantia de seus direitos e pelo atendimento de suas necessidades, compara-se a daquelas organizações que lutam para garantir o privilégio dos poucos que detêm a concentração de renda, o conhecimento e o poder em todo o mundo. Conforme Frigotto (1995) alerta, a estratégia da re-significação conceitual que, no momento, impulsiona as ações políticas impede uma real elevação do exercício da cidadania por aqueles que são atingidos pelas políticas, exigindo de nós uma atitude de atenção, vigília e constante reflexão acerca dos caminhos a serem tomados. A perspectiva apontada pela vertente crítica da educação brasileira indica a necessidade de ampliação da formação proposta pelo BM e outras agências, enfatizando a necessidade de buscarmos alternativas que possam contrapor-se à lógica dominante.

Neste sentido, a análise dos documentos e orientações internacionais gestados em sintonia com os interesses dos países centrais do capitalismo, bem como sua aplicação nos países periféricos, especialmente os países da América Latina e entre eles o Brasil, revela-se de grande relevância por explicitar as reais intenções do projeto em curso. A inclusão socioeducacional de homens, mulheres e crianças deficientes, dada a sua importância em termos de reconhecimento de direitos de cidadania para a totalidade dos indivíduos humanos, requer esforços sistemáticos na expectativa de disseminação de um corpo de conhecimentos que, superando a ideologia do mercado, possa contribuir para a inserção real de todos (deficientes ou não) no contexto da cultura e da vida com dignidade e qualidade social.

#### EDUCATIONAL INCLUSION: INTENTIONS OF THE PROJECT IN COURSE

*ABSTRACT: The article aims to discuss the current educational public politics linked to the inclusion concept. To achieve the announced objective it is necessary to understand the genesis and senses of these politics in the context of the neoliberalism, trying to find out which interests and needs they assist. In this sense, we accomplished the critical analysis of the guide lines of the Program of World Action for the handicapped document produced in the 80s, when a neoliberal hegemony was already delineated, in Europe and United States.*

*KEY-WORDS: neoliberalism; school inclusion; handicap.*

#### LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: LAS INTENCIONES DEL PROYECTO EN CURSO

*RESUMEN: El artículo tiene como objetivo discutir las actuales políticas públicas educativas unidas al principio de inclusión. Para el alcance del objetivo anunciado es mister buscar entender el génesis y sentidos de esta política en el contexto del neoliberalismo, mientras intentando encontrar qué intereses y necesidades ellos ayudan. En este sentido, nosotros logramos el análisis crítico de las líneas de acciones del Programa de Acción Mundial para las Personas Deficientes, PAM, documento produjo por los años ochenta, momento en que ya se delineaba, en Europa y Estados Unidos, una hegemonía neoliberal.*

*PALABRAS CLAVES: neoliberalismo; inclusión escolar; deficiencia.*

## REFERÊNCIAS

- ARELARO, L. R. G. Financiamento e qualidade da educação brasileira: algumas reflexões sobre o Documento Balanço do primeiro ano do Fundef - Relatório Mec. In: *Financiamento da Educação Básica*. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 27-46.
- AZEVEDO, J. M. L. A educação como política pública. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BAPTISTA, C. R. A integração dos alunos portadores de deficiência e o atual contexto educacional italiano: pressupostos e implicações. Disponível em: <[www.regra.com.br/educaçao](http://www.regra.com.br/educaçao)>. Acesso em 2001.
- BIANCHETTI, R. G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.
- CEDIPOD. Programa de ação mundial para pessoas deficientes. Disponível em: <[www.regra.com.br/educaçao](http://www.regra.com.br/educaçao)>. Acesso em 1992.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. de. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998, p. 71-121.
- FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77-108.
- SANTOS, Mônica Pereira. A inclusão da criança com necessidades educacionais especiais. Disponível em: <[www.regra.com.br/educaçao](http://www.regra.com.br/educaçao)>. Acesso em: 1997.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

Recebido: dez. 2001

Aprovado: jan. 2002

Endereço para correspondência  
Cristina Borges de Oliveira  
Rua R 41 – Quadra 41 – Lote 20  
Itatiaia I  
Goiânia – Goiás  
CEP 74690-660