

Educação Inclusiva Brasileira e os Interesses Econômicos que Motivaram esse Projeto

TchaiaLabriola de Moura¹
doi: 10.5281/zenodo.17582191

Resumo

A educação inclusiva no Brasil é um projeto ainda precisando de muitos reparos. Por mais que haja políticas de educação inclusiva escritas nas nossas leis, o Estado ainda não supre as necessidades básicas para que ela ocorra de forma satisfatória. Além disso, vemos um cenário de interesses econômicos por parte de instituições privadas de ensino especial e também do governo brasileiro e de agentes econômicos mundiais. O presente artigo buscou, principalmente, analisar quais interesses econômicos estariam por trás dos discursos mundiais sobre inclusão e que motivaram o sistema de ensino brasileiro e de outros países (que buscam estar inseridos no mercado mundial) a colocar as crianças excepcionais em escolas de ensino regular como forma de inclusão. Além disso, buscou-se também trazer reflexões sobre a situação atual da educação bilíngue para Surdos² no Brasil.

Palavras-chave: Políticas públicas, educação inclusiva, educação bilíngue, interesses econômicos.

Introdução

A parcela de cidadãos com necessidades especiais, sabemos, é bem menor em comparação ao resto do eleitorado. Segundo o censo demográfico³ de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), cerca de 24% da população brasileira teria algum tipo de deficiência. Assim, vemos um reduzido interesse em aprovar políticas públicas inclusivas em nível federal, como, por exemplo, uma lei que garanta a obrigatoriedade da janela de intérpretes de Libras em toda a programação televisiva, e a explicação pode estar neste fato, visto que não geram, consequentemente, maiores retornos imediatos financeiros ou políticos. O conceito de “interesses” da teoria política é capaz de nos mostrar como os interesses financeiros podem ser os principais guias nas decisões políticas. Segundo Lindblom (1981), existem “grupos de interesse”, e muitas vezes esses grupos podem ser formados por apenas um único indivíduo

¹ Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Ciência Política pela UFF.

² Surdos com letra maiúscula, pois é assim que gostam de ser chamados.

³ <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/cinthia-ministerio-da-saude>

que possui tamanha influência capaz de equivaler a um grupo de interesse. Essas pessoas e esses grupos, segundo ele, podem exercer influência nos processos decisórios de diversas formas. Ele nos diz que qualquer indivíduo ou grupo privado que procura influenciar outros indivíduos a agirem de acordo com seus interesses em relação a alguma política exerce função indispensável na formação de políticas e pode ser chamado assim, afinal, a influência é exercida justamente por conta de seus interesses. Logo, “grupo de interesse”.

Lindblom fala sobre o quanto os grupos de interesse são importantes, pois o número de políticas alternativas sempre será muito grande se pensarmos em quantos interesses diversos cada cidadão pode ter. Supostamente, com os grupos de interesse, as escolhas se tornam mais fáceis, pois as pessoas encontram pontos em comum e se juntam, assim reduzindo os números de alternativas. Porém, se pensarmos no caso das pessoas que possuem necessidades especiais, seus grupos de interesse certamente não possuem muito poder de influência. Além do fato de serem minorias, não trazem retorno financeiro como os outros grupos. Grupos de empresários, por exemplo, além de serem mais numerosos, possuem recursos financeiros para financiarem campanhas (LINDBLUM, 1981), o que lhes garante um grande poder de influência. O fato de serem mais numerosos também garante maior influência nos resultados nas eleições. Sendo assim, se pensarmos, por exemplo, nas associações de Surdos como a FENEIS⁴ e a CBS⁵ (associações que possuem uma representatividade mais ampla), sabemos que, por mais que se associem e se esforcem, ainda assim, são uma minoria; por isso, não garantem um retorno político e financeiro que se espera dos grupos de interesse.

Um só indivíduo pode ter mais influência que toda uma associação como essa. Essas e outras formas de influência citadas pelo autor nos mostram o quão desiguais e antidemocráticos os grupos de interesse podem tornar os processos decisórios políticos. No processo decisório político, segundo Lindblom (1981), os principais participantes são: as autoridades governamentais eleitas e nomeadas; os líderes de partidos e grupos de interesse; e uma pequena parcela de cidadãos interessados nesses processos. Apesar de serem os principais, a maioria deles (os cidadãos) encontra dificuldades em exercer real influência nesses processos e só uma pequena parcela desses atores possui grande poder de influência. Segundo o autor, essas dificuldades podem surgir simplesmente por conta da complexidade dos governos ou pela política burocrática e legislações convenientes aos legisladores, entre

⁴ Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

⁵ Confederação Brasileira de Surdos

outras coisas. Os empresários contam com suas posições privilegiadas, enquanto, no meio disso tudo, os cidadãos acabam sendo sempre os que possuem o menor poder de influência por conta desses obstáculos que são criados. Como mostra Lindblom (1981), é daí que surge a desigualdade nos processos decisórios. Os cidadãos são maioria se pensarmos em números (que não é o caso das pessoas com necessidades especiais), mas os outros atores, mesmo sendo em números menores, possuem poderes de influência e para criarem obstáculos que diminuam a influência dos cidadãos nessas decisões.

Sendo assim, podemos afirmar que os grupos de interesse interferem na constituição das políticas públicas e, além disso, toda política pública carece dos fundos públicos para ser efetivada. No caso da educação inclusiva ou da educação especial, não seria diferente. França e Prieto (2021) discutem a disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial brasileira. Segundo as autoras:

No campo educacional, o desenvolvimento de políticas públicas envolve negociações em torno de diferentes projetos, na tentativa de garantir condições para cumprir os objetivos prescritos pela legislação nacional, inclusive a oferta de educação de qualidade para todas/os (FRANÇA; PRIETO, 2021, p. 352).

As autoras analisaram e discutiram os argumentos das instituições privadas de educação especial na disputa pelo fundo público a partir do projeto de lei nº 69, de 4 de março de 2015⁶, projeto esse que dispõe sobre a contratação de APAES⁷ e PESTALOZZIS⁸, entidades sem fins lucrativos, como prestadoras de serviços do poder público, com especialização em educação especial. Ou seja, essas entidades filantrópicas se tornariam responsáveis pela educação especial em todo o país, como se fosse uma “terceirização da educação especial” pelo Estado. Eles financiariam essa educação e não teriam que se preocupar em administrá-la, pois teriam equipes especializadas para cuidarem de cada necessidade. Essas instituições, como veremos, podem ser chamadas de grupos de interesse e possuem grande influência.

A verdade é que elas já eram as maiores responsáveis por este tipo de educação em todo o Brasil, desde quando a educação inclusiva não era uma preocupação dos governantes (mesmo estando presentes dizeres na Constituição de 88⁹ sobre o dever do governo de garantir educação de qualidade para todos) e havia um grande descaso do Estado brasileiro em produzir políticas e garantir condições para educação dessas pessoas no sistema público

⁶<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119840>

⁷ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

⁸<https://pestalozzigoiania.org/historia-da-pestalozzi/>

⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

educacional. Com o início da discussão mundial sobre educação inclusiva, foi que começaram as negociações do Estado com essas instituições, pelo fato de discursarem mundialmente que a educação especial deve ser ofertada nas escolas regulares para haver realmente uma inclusão desses cidadãos. Na década de 90, foram publicados documentos importantes a respeito deste assunto, como, por exemplo, a Declaração Mundial de Educação para todos¹⁰, da UNESCO¹¹ em 1990 (que convocava todos os países a defenderem a universalização da educação básica com equidade), e a Declaração de Salamanca¹² em 1994, da mesma agência e, que reconhecia uma necessidade de escolas que incluam todas as crianças, celebrando as diferenças entre elas e, assim, criando suportes para aprendizagem e atendendo às necessidades de cada aluno. Nos anos 2000, o Banco Mundial e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina) também publicaram documentos importantes que discursam sobre a inclusão, dentre eles o Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001¹³ (do Banco Mundial) e o “*Equidad, desarrollo y ciudadanía*”¹⁴ (da CEPAL) (GARCIA, 2004). Perante os pontos que foram discutidos nesses documentos, o tipo de ensino ofertado por essas instituições filantrópicas estaria indo contra a corrente mundial da inclusão.

O projeto analisado por França e Prieto (2021) até hoje não foi aprovado, mas a política de educação inclusiva brasileira não deixou de usufruir dos serviços prestados por estas instituições. Hoje, essas instituições privadas ainda recebem recursos públicos para darem suporte à educação inclusiva que é ofertada no ensino público regular¹⁵. O ensino especial se tornou uma modalidade complementar/suplementar para a formação dos alunos com necessidades especiais, assim como está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ¹⁶. Sendo assim, é exigido que, para que as crianças estejam matriculadas nessas instituições, também estejam igualmente matriculadas em uma escola de ensino regular. Isso provavelmente foi mantido pelo fato de essas instituições filantrópicas, querendo ou não, já possuírem um papel consolidado no que diz respeito à educação especial no Estado brasileiro e já possuírem as ferramentas necessárias para ofertarem esse tipo de ensino. Elas há muito tempo estão à frente dessa luta, por isso, já até ocupavam lugares estratégicos como, por exemplo, no Senado, na Câmara de Deputados, nas casas legislativas municipais e estaduais, entre outros (MAZZOTTA, 2011). Provavelmente, também conseguiram

¹⁰https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por

¹¹ Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

¹² <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

¹³ <https://documents1.worldbank.org/curated/fr/927161468164645652/pdf/226840PORTUGUE1za20001200101PUBLIC1.pdf>

¹⁴ https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2686/2/S2006536_es.pdf

¹⁵ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/apaes>

¹⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

representantes e, assim, formaram um grupo de interesse junto a agentes públicos para brigarem por esses recursos.

A grande questão é que, para que as escolas regulares ofertem um ensino inclusivo de qualidade, é preciso que também recebam recursos que garantam, por exemplo, a contratação de profissionais capacitados; reformas de acessibilidade nesses locais, além de outros recursos importantes para o ensino dessas pessoas. Com esses fundos públicos divididos, será que a educação inclusiva está sendo ofertada de forma efetiva? Loureiro e Silva (2021) fizeram uma pesquisa de campo em uma escola municipal de Duque de Caxias, município esse que possui uma longa história de luta em prol da educação inclusiva. Este município foi pioneiro na implementação de uma proposta inclusiva no estado do Rio de Janeiro, no final da década de 70, o que foi bem antes da Declaração de Salamanca. Mesmo assim, foram relatados problemas na efetivação da educação inclusiva na escola que serviu como objeto de pesquisa.

Os resultados da pesquisa de Loureiro e Silva (2021) mostram que, por mais que as políticas públicas de inclusão garantam a matrícula desses alunos, ainda faltam recursos como “verbas para adequação dos espaços físicos, compra de material e capacitação dos profissionais”. (LOUREIRO; SILVA, 2021, p. 196). Ou seja, a educação inclusiva brasileira estaria sendo, como alguns dizem, o famoso “para inglês ver”. Não sabemos se esse “sucateamento” da educação inclusiva é apenas desleixo ou se é proposital. Pode ser que haja interesses por trás, interesses esses de pessoas ligadas às instituições privadas de educação especial para conseguirem dizer que a educação inclusiva no Brasil não funciona e que eles são os mais capacitados para oferecerem essa categoria de serviço à população (visto que essas instituições privadas possuem um grande poder de influência já confirmado). O que sabemos é que há uma disputa pela verba pública destinada a esse tipo de educação, como foi exposto no trabalho de França e Prieto (2021). Caso isso seja apenas teoria da conspiração, só pode ser então simplesmente um grande descaso e desorganização por parte do governo.

Que essas instituições privadas possuem um grande poder, já está mais que claro. A “briga” delas com relação à nova política de inclusão educacional está justificada por elas no fato de acreditarem na potencialidade de seus serviços no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e da cidadania das crianças excepcionais. Os argumentos são de que os repasses de verbas e os acordos não têm sido suficientes para elas poderem prestar um serviço de qualidade para essas pessoas; por isso, teriam criado o projeto de lei. O grande problema que as autoras ressaltam é que, caso as alterações desejadas no projeto de lei sejam concretizadas, o financiamento voltado para as escolas públicas ficará prejudicado, o que dificultará a aplicação de forma satisfatória da política de educação inclusiva. Se assim for, essas

instituições privadas estarão ajudando a perpetuar a ausência e/ou precariedade de políticas públicas de inclusão na educação pública. Em 2010, essas instituições receberam 293 milhões do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), além de outros recursos financeiros também enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ¹⁷.

Parece-nos um claro sucateamento da educação inclusiva para que a privatização da educação especial seja sempre vista como a melhor opção e o Estado continue se ausentando de sua responsabilidade de garantir e ser responsável por uma educação inclusiva e de qualidade. Esse fato talvez até justifique a dificuldade que a comunidade surda enfrentou para conseguir a consolidação de uma política que garantisse as escolas de ensino bilíngue, sendo escolas especializadas no ensino para Surdos e defendidas por eles como a melhor maneira de ensiná-los (visto que as escolas regulares ou instituições de ensino especial, eles consideram que trazem alguns prejuízos ao aprendizado deles (PEIXOTO, 2006)). Também deve ser um dever do Estado prover escolas bilíngues públicas, visto que o caso dos Surdos é algo mais particular. Garantindo esse direito a eles, é garantido o direito da inclusão deles na sociedade. Somente agora recentemente as escolas bilíngues foram incluídas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394, de 1996), atualizando do artigo 58 ao artigo 60 (incluída pela Lei nº 14.191, de 2021¹⁸).

As relações “público-privadas” marcam a história da educação especial brasileira e esses grupos de interesse possuem muita força e influência, como as autoras puderam concluir (FRANÇA; PRIETO, 2021). Estaríamos dando um grande passo de rompimento dessa tradição no momento em que conseguimos conquistar as escolas e turmas bilíngues garantidas pelo Estado? E será que essas escolas bilíngues não estão sendo prejudicadas pelo “desvio” dessas verbas para as instituições privadas de ensino especial? Não sabemos se o cenário é o mesmo em todas as escolas públicas brasileiras que se dizem inclusivas, mas tudo indica que isso seja muito comum em muitas dessas instituições, já que até no município onde a luta pela inclusão já existia bem antes da luta mundial existir, ocorre descaso.

As escolas regulares recebem a ordem de que possuem o dever de matricular essas crianças, mas não recebem os recursos necessários para poderem receber esses alunos da forma como eles precisam ser recebidos. Isso só reafirma e fortifica ainda mais a parceria público-privada do Estado com as instituições privadas de educação especial e dá a elas o

¹⁷Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/apaes>

¹⁸<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>

poder necessário para reivindicarem ainda mais recursos para a prestação de serviço especializado à população com deficiência. Como disseram Loureiro e Silva (2021):

As políticas públicas de inclusão vêm, desde a década de 90, a partir de parâmetros discutidos internacionalmente, assegurar a participação das pessoas com deficiência no Ensino Regular, porém, sem ofertar os recursos necessários para a implementação desses projetos, pela falta de investimento e valorização da educação, típicos de países em desenvolvimento, pautados por orientações de países desenvolvidos, detentores do capital (LOUREIRO; SILVA, 2021, p. 203).

Talvez se os recursos não fossem divididos com as instituições filantrópicas, os suportes financeiros que as políticas públicas de inclusão brasileiras propõem chegariam de forma satisfatória às escolas regulares para ser possível adquirirem: materiais específicos; investirem na formação complementar dos professores e outros funcionários; execução de obras de acessibilidade e contratação de funcionários especializados como, por exemplo, tradutores-intérpretes de Libras¹⁹. Podemos supor que existem grandes chances de o grande empecilho da educação inclusiva brasileira se consolidar de forma satisfatória é a demasiada influência das instituições privadas que prestam serviço ao público excepcional. Mas esse é só um dos interesses mais explícitos por trás da educação inclusiva brasileira e que nos serve perfeitamente para introduzir o assunto. No caso dessas instituições, existe um interesse econômico que supostamente estaria buscando recursos para uma causa nobre de ajudar esse público que necessita de cuidados especiais; logo, os grupos de interesse dessas instituições defendem seus interesses para continuarem existindo. Outros interesses que falaremos vão além e não possuem relação alguma com essas instituições privadas e seus grupos de interesse. Os interesses agora expostos serão os que supostamente estão por detrás do “discurso bonito” mundial sobre a inclusão de todos.

Os interesses econômicos ocultos

É óbvio que a educação inclusiva (desde que incluam os Surdos por meio de turmas e escolas bilíngues) é um projeto digno e importante para que os sujeitos exerçam sua plena cidadania, mas talvez os reais objetivos por trás dela não sejam tão genuínos assim, como mostra Garcia (2004) em seu trabalho sobre políticas públicas de inclusão no campo da educação especial brasileira. Assim como as instituições filantrópicas possuem interesses econômicos, as organizações mundiais também possuem os seus e não foi à toa que criaram

¹⁹ Língua Brasileira de Sinais

certos documentos falando sobre políticas de inclusão. Garcia (2004) reafirma o que já foi dito sobre o baixo interesse em aprovarem políticas públicas inclusivas quando diz:

Não é incomum que se pense sobre os deficientes como seres apolíticos. Essa é uma característica historicamente observada nas relações estabelecidas neste campo e que, certamente pode ser percebida na atualidade. Porém, torna-se importante registrar aqui que, se a manifestação política dos sujeitos considerados deficientes não expressa grande visibilidade, também não se observa uma contrapartida, por parte dos seus observadores, em procurar percebê-la (GARCIA, 2004, p. 7).

Hirschman (1997) fala sobre as paixões e os interesses. Como ele nos mostra, em um momento da história, muitos pensadores acreditavam que, das motivações humanas, as “paixões” eram perigosas, e que os homens que buscassem seus interesses eram inofensivos e, além disso, firmes, metódicos, resolutos e, assim, não obcecados e fustigados por suas paixões (pois teriam seu propósito como única motivação, diferente dos apaixonados). As paixões eram consideradas perigosas por serem incontroláveis; já os interesses materiais, esses eram considerados superiores. Entretanto, o “interesse” também pode ser considerado como uma determinada paixão particular, o amor pelo dinheiro. A diferença é que o interesse podia ser interpretado como uma “paixão benigna” e as paixões como “paixão maligna” (HIRSCHMAN, 1997). Para o autor, os interesses nada mais são do que uma paixão com razão, ou melhor, o interesse teria um pouco de razão e um pouco de paixão para que os indivíduos buscassem seus objetivos. A verdade é que, como percebemos hoje, os interesses podem ser tão perigosos quanto as paixões; afinal, temos o capitalismo como um bom exemplo de muitos homens buscando seus próprios interesses sem se preocuparem com os outros.

Um exemplo claro do quão problemático um fruto dos interesses pode ser é se repararmos que o Banco Mundial e o CEPAL, sendo duas organizações de interesses totalmente econômicos, foram umas das instituições que regeram essa “onda” de inclusão que pegou o Estado brasileiro. Garcia (2004) diz:

Ao analisar as políticas de inclusão tenho como ponto de partida que os discursos políticos são produzidos à luz de um embate de interesses: são gestados, são expressão, e são apreendidos em relações de conflito. São assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como mais importante nos enunciados políticos (GARCIA, 2004, p. 9).

Bentham (1799) fala sobre o princípio da utilidade. Esse princípio dita que a natureza colocou os seres humanos sob o domínio da dor e do prazer, e que são esses dois sentimentos que regem o que devemos fazer. O objetivo, nesse princípio, é garantir a felicidade dos humanos por meio da razão e da lei. Ou seja, as boas leis seriam as que a razão nos diz que

farão todos felizes; sendo assim, o princípio da utilidade valoriza o bem comum. Qualquer decisão que tenda a diminuir a felicidade da pessoa cujo interesse está em jogo é desaprovada por esse princípio. Assim, uma decisão de governo, se nós pensarmos no bem comum, deve trazer felicidade para o público-alvo e não ser motivo de infelicidade para os outros. O que notamos na política de educação inclusiva, aparentemente, é uma inclusão como ferramenta do capitalismo. Ou seja, incluir para gerar mais mão de obra capacitada, e não pensando no bem comum e, principalmente, no bem das pessoas mais interessadas.

A educação inclusiva e as escolas bilíngues, desde que iniciadas como um projeto genuíno, no “princípio da utilidade”, certamente diminuiriam as dores dos indivíduos “excluídos” e aumentariam a felicidade destes, pois essa categoria de política produziria benefícios, bem-estar, vantagens e prazeres, o que impediria ou diminuiria danos ao emocional, ao aprendizado e à socialização dessas pessoas. A felicidade da comunidade PCD²⁰ difere da felicidade da comunidade surda, pois são realidades e interesses distintos. Se a educação inclusiva já se apresenta como um projeto falido, nos preocupa como será a educação bilíngue nas escolas regulares. Os interesses que regem essas políticas deveriam ser os interesses dessas comunidades, mas o que vemos são essas políticas sendo regidas por interesses econômicos de quem não possui nenhuma relação com o público-alvo.

Tudo que o homem quer alcançar, seja individualmente ou em grupo, depende principalmente da sanção e apoio do Estado. Quando o Estado não concede apoio e sanção, os homens procuram influenciar e moldar o poder e propósito do Estado, ou tentam se apropriar dele totalmente. Com melhores palavras, podemos dizer que os homens competem pela atenção e pelo controle do Estado (MILIBAND, 1969). Os grandes grupos de interesse (trabalhadores, grandes empresários, agricultores, políticos, consumidores, eleitores, etc.) causam um impacto nos resultados das políticas, pois são altamente influentes. Ótimos exemplos desses grupos aqui no Brasil que podemos citar são: a bancada evangélica e a bancada ruralista.

Miliband (1969) exhibe alguns tipos de teorias políticas mais utilizadas para explicar as desigualdades sociais com base no marxismo. Uma delas diz que não existe “luta de classe”, como na teoria marxista, e sim, grupos de interesse. Ele expõe como funciona esse tipo de pensamento quando diz:

There are, in Western societies, no such predominant classes, interests or groups. There are only competing blocs of interests, whose competition, which is sanctioned and guaranteed by the state itself, ensures that power is diffused and balanced, and

²⁰ Sigla para: pessoa com deficiência.

that no particular interest is able to weigh too heavily upon the state (MILIBAND, 1969, p. 3).

O autor acha errada essa conceituação, afinal ele é muito mais a favor dos estudos empíricos do que do “teoricismo”. Isso é uma opinião dele, mas, segundo essa categoria de teoria, caso a seguissemos aqui no Brasil, por já sermos uma sociedade democrática, não existiriam grupos dominantes, mas sim elites em diferentes setores que não possuem um grau de coesão necessário para poderem se transformar em classes dominantes. Logo, seriam elites “pluralistas”, ou seja, elites que competem entre si. Ele acredita que a visão de democracia pluralista não se encaixa na definição das sociedades capitalistas avançadas, pois ofusca a realidade. Ele critica a teoria das elites de Marx e, para ele, a plural democracia se baseia nessa teoria.

Podemos concordar que talvez a visão de plural democracia não sirva para analisar todas as sociedades capitalistas avançadas, mas também podemos concordar que, pelo menos aqui no Brasil, são os grupos de interesse que dominam as decisões legislativas e talvez esteja até faltando uma “bancada surda” no nosso congresso para competir pelas decisões. Miliband (1969) acha que podemos sim admitir que exista uma pluralidade de elites econômicas nas sociedades capitalistas avançadas e que a competição entre elas afeta muito o processo de decisão política. O que ele não concorda é que isso impeça que essas elites construam uma classe econômica dominante e possuidora de um alto nível de coesão, pois podem possuir interesses e propósitos em comum que ultrapassem as diferenças e desacordos entre essas elites (MILIBAND, 1969). Um bom exemplo para isso, aqui no Brasil, são as ideias conservadoras que muitos grupos de interesse distintos compartilham e que, por conta disso, se unem para aprovarem ou desaprovarem políticas que vão contra ou a favor de seus princípios. Portanto, devemos concordar com o autor.

Tanto a inclusão quanto a exclusão são consequências dos processos sociais, políticos e econômicos (GARCIA, 2004). As reformas educacionais iniciadas em 1990 tiveram como motivação não só a transformação cultural e a inclusão dos indivíduos, mas também, o desenvolvimento econômico. A inclusão se tornou uma ferramenta dessa reforma que favorece a articulação entre educação e mercado. O discurso sobre inclusão é o veículo de disseminação dessa reforma, o que mostra claramente que a exclusão é um produto de processos sociais, políticos e econômicos excludentes, e não simplesmente um “fenômeno natural”. É a própria realidade social que produz o problema e é ela quem possui o poder de resolvê-lo; cabe apenas que queiram que seja resolvido (GARCIA, 2004 Apud ALMEIDA, M.I. 2002, p. 57). Segundo Garcia (2004):

As políticas para a educação especial passaram a ser norteadas pelo conceito de inclusão, em âmbito internacional, em meados dos anos 1980 (OMOTE, 1999), em substituição à integração. Esta última ganhou força a partir dos anos 1960, tornando-se o carro-chefe nas proposições para o setor em diversos países a partir da década de 1970: EUA (1975), França (1975), Itália (1971), e Canadá (1979), entre outros. A integração constituiu-se em bandeira de um movimento social que se opunha à segregação, assim definida a permanência em instituições específicas para crianças e jovens considerados com deficiência.

No Brasil, esse debate também é desenvolvido nos anos 1960 e 1970, 23 com maior ênfase a partir da Constituição Federal de 1988, momento em que ganhou força, em diversos setores da sociedade, o interesse pelos direitos sociais dos sujeitos com deficiência. Nos anos 1990, percebe-se um direcionamento das discussões para os processos de escolarização de sujeitos considerados com deficiência, o que expressa já a emergência da temática na área (FERREIRA, 1993; BUENO, 1993; CARNEIRO, 1996; GARCIA, 1998; MANTOAN, 1997) (GARCIA, 2002, p. 41).

Existe toda uma crítica à escola tradicional, pois esta é pautada pela homogeneidade e igualdade no trabalho com os estudantes, o que consequentemente causa desigualdade. Desde 2001, já havia documentos normativos e orientadores sobre a educação especial ser ofertada nas escolas regulares (Documentos: 1) resolução CNE²¹/CEB²² n° 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica²³; 2) Parecer CNE/CEB n° 17/2001, que apresenta um relatório sobre educação especial na educação básica²⁴ (GARCIA, 2004). Em alternativa ao modelo tradicional, as escolas regulares passariam a ofertar essa categoria de ensino e adotariam uma abordagem da diversidade, assim reconhecendo as diferenças entre cada aluno. A responsabilidade de atender aos educandos com necessidades especiais é definida como responsabilidade da escola na Resolução CNE/CEB n° 2/2001 (BRASIL, 2001), mas, para isso, a escola precisaria estar preparada e amparada pelo Estado. Houve essa tendência de descentralização e valorização da independência escolar na política educacional brasileira a partir dos anos 90 (GARCIA, 2004), mas não houve o amparo necessário, como foi exposto no trabalho de Loureiro e Silva (2021), o que mostra que o real interesse não era ensinar essas pessoas com base no princípio da inclusão, como queriam que acreditássemos.

Garcia (2004) fala sobre a educação especial ser utilizada como ferramenta para inserção de mais indivíduos no mercado de trabalho. Ela conta que historicamente as escolas especiais brasileiras sempre trabalharam com currículos de atividades que priorizam aprendizados que possibilitem que os alunos excepcionais possam praticar atividades sociais e da vida de forma autônoma. Poucas são as atividades voltadas à vida acadêmica e muitas são

²¹ Conselho Nacional de Educação

²² Câmara de Educação Básica

²³ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

²⁴ <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>

de cunho profissional. Ou seja, os alunos que não conseguem ser alfabetizados são encaminhados para espécies de “oficinas”, onde aprendem algum tipo de profissão e podem ser inseridos no mercado de trabalho. Os que menos aprendem são os que mais cedo se iniciam no mercado de trabalho. Com a educação inclusiva estando presente nas escolas regulares, segundo a autora, estaria partindo-se do mesmo princípio. A maior motivação para inserirem essas pessoas estaria na multiplicação da força de trabalho disponível e isso só ampliará ainda mais o número de pessoas com formação profissional, o que mostra um suposto interesse pautado nas ideias capitalistas por trás do projeto de educação inclusiva(visto que só estariam expandindo para todo o sistema de ensino uma prática que já está presente nas escolas especiais).

Além desse interesse pautado no capitalismo, ainda precisamos falar sobre o outro, o interesse dos países em serem inseridos na economia mundial e terem adotado as declarações da UNESCO(que discorriam sobre a educação para todos) por isso. Na década de 1990, o discurso governista brasileiro trazia com ele as ideias de modernização do país e de entrar para o “primeiro mundo” (GARCIA, 2004). Nesse momento, por esses motivos, a educação ganhou papel de destaque e,segundo Garcia (2004):

A política de inclusão educacional no Brasil está relacionada à reforma educacional operada nos anos 1990, articulada em torno de eixos tais como currículo, avaliação, gestão, financiamento e formação de professores (SHIROMA et al, 2002). Essa reforma, no Brasil, tem vinculações com mudanças sociais ocorridas em diversos países, divulgadas por agências multilaterais e executadas pelos governos nacionais com o objetivo de serem reconhecidos como inseridos na economia mundial. A UNESCO, em 1990, publicou a Declaração Mundial de Educação para Todos, convocando todos os países a defenderem a universalização da educação básica com equidade. Em 1994, essa mesma agência promulgou a Declaração de Salamanca, documento que se baseia no reconhecimento da necessidade de “escola para todos” como instituições que incluem todas as crianças, celebram as diferenças, criam suportes para as aprendizagens e atendem às necessidades individuais. Tal proposição foi anunciada como uma “estratégia educacional global” e um “consenso universal” sobre as necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994). Nessa fonte percebe-se um maior detalhamento dos princípios que envolvem atualmente o debate acerca da educação especial e que já estão apresentados na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990). A idéia de “educação para todos” expressa uma focalização da política educacional, direcionada ao contingente de sujeitos que ou não vinham tendo acesso à escola ou nela não conseguiam permanecer por conta de suas diferenças individuais. Tais diferenças foram classificadas e aparecem na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) tratadas como “necessidades especiais” (GARCIA, 2004, p. 72).

É um claro interesse econômico regendo as iniciativas que o governo brasileiro exerceu e, aliás, não podemos esquecer-nos do Banco Mundial e da CEPAL, que também fizeram questão de publicar seu apoio à educação inclusiva nesta mesma época (GARCIA, 2004). Barrow (1993) aborda algumas teorias críticas ao Estado. Dentre elas, ele cita a teoria

instrumentalista, teoria essa que nos serve muito bem para justificarmos o caso das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. A teoria instrumentalista é a que diz que o Estado é um instrumento da classe dominante. Instrumento esse que serve para garantir a estabilidade das estruturas de classe às mesmas (BARROW, 1993). De acordo com o que foi exposto, percebemos que o Estado formula políticas públicas que representam os interesses dos capitalistas. Essa teoria afirma que assim funciona, pois o Estado é dominado por essa classe, a dos capitalistas. Isso gera uma reflexão que nos permite pensar se seria muita teoria da conspiração acreditarmos que, por exemplo, o não incentivo ao uso da Libras, e sim ao uso de aparelhos auditivos, seja por conta dos interesses dos fabricantes desses aparelhos (afinal, sabemos que esses aparelhos são produtos caros e, inclusive, até o SUS²⁵ disponibiliza esses aparelhos por meio de verbas públicas).

As classes dominantes consequentemente são as que possuem mais poder, e poder, para Barrow (1993), pode ser consequência da riqueza, da força, do status e do conhecimento. A riqueza pode garantir os outros três tipos de poder e, para um indivíduo ocupar uma posição de autoridade institucional e controlar diferentes tipos de poder (político, econômico, ideológico, etc.), deve ele já ter o poder da riqueza, afinal, ocupar posições de autoridade, na maioria das vezes, é só para quem teve a oportunidade de ter bons estudos. Como já dizia Miliband (1969), só quem já é membro de uma certa elite, chega ao poder. Barrow (1993) explicita claramente como funciona o poder do capital nas mãos dos capitalistas quando diz:

Capital can be converted to direct control of other resources (e.g., state offices and higher education), or it can be used to influence those who control other resources (e.g., campaign contributions, consultant positions, and research grants). This means that under normal circumstances the capitalist class will be able to mobilize and deploy a variety of key resources in greater and more efficient concentrations than other classes in society (BARROW, 1993, p. 16)

Por meio deste trabalho, somos capazes de dizer que ele foi capaz de expor exatamente como funciona esse podere, sendo assim, podemos reafirmar a tão criticada teoria instrumentalista. Segundo a análise da estrutura de poder feita por Barrow (1993), a classe dominante possui poder sobre o aparelho do Estado e, consequentemente, sobre a população subjacente. A classe capitalista, para o autor, pode exercer dominação política por meio do aparato estatal para exercer poder sobre a população de diversas formas, e, dentre elas, das citadas por ele, as que tratamos neste trabalho foram: o processo de interesse especial e o processo de planejamento de políticas (BARROW, 1993), afinal, nos ficou mais do que claro que o capital e os interesses ligados a ele é que dominam esses processos. Como já dizia

²⁵ Sistema Único de Saúde

Rousseau (2014): “Nada é mais perigoso que a influência dos interesses privados nos negócios públicos”.

Conclusões

Podemos concluir que, por trás de toda história da educação inclusiva brasileira, sempre existiu algum tipo de interesse econômico, e não puramente apenas uma vontade genuína de incluir essas pessoas na nossa sociedade. Conforme as informações que coletamos, foi possível destacar os seguintes: interesses nos fundos públicos de financiamento por parte das instituições filantrópicas de educação especial; o interesse em transformar pessoas excepcionais em força de trabalho; o interesse econômico e capitalista mundial representado pelo Banco Mundial e pela CEPAL; e o interesse do país em fazer parte da economia mundial. Políticas inclusivas ao nível federal não são aprovadas com frequência. Certamente, ao que tudo indica, a política de educação inclusiva brasileira só foi aprovada por conta dos interesses econômicos que foram explicitados neste trabalho. O Brasil queria continuar fazendo parte do mercado, por isso, cedeu às pressões mundiais.

Concluimos também que o conceito de interesses pode explicar perfeitamente a situação da aprovação de políticas públicas inclusivas no Estado brasileiro. O interesse está presente de duas formas distintas na situação brasileira. Na forma dos interesses dos grupos de interesse (APAES e PESTALOZZIS) e no grande interesse econômico dos governantes em estarem inseridos na grande rede econômica mundial. Atualmente, *digital influencers*²⁶PDC²⁷ estão tendo um grande papel no que diz respeito à implementação de políticas públicas para pessoas com necessidades especiais e talvez esse tenha sido um dos motivos para serem aprovadas políticas como a lei das escolas bilíngues (lei nº 14.191, de 2021) recentemente. Ou seja, as críticas às escolas bilíngues e ao desejo dos Surdos de aprenderem dentro de um ambiente com outros Surdos provavelmente não são porque consideram as escolas para Surdos segregacionistas, mas sim, porque atrapalham de certa forma seus interesses econômicos. Como pudemos observar após as revisões bibliográficas que foram feitas neste trabalho, a educação inclusiva no Brasil, pelo menos até hoje, ainda não cumpre o seu papel como deveria. Logo, é natural que a comunidade surda tente prezar pela educação dos seus e a única forma de garantirem isso é por meio do ensino bilíngue.

²⁶ Tradução livre: *Influenciadores*

²⁷ Sigla para: Pessoa com deficiência

Referências

- ALMEIDA, M.I. de. **Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de inclusão?** In: GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- BARROW, Clyde W. *Critical theories of the state. The University Of Wisconsin Press*, 1993.
- BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001**. Luta contra a pobreza. Panorama geral. Washington, 2000.
- BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.
- CEPAL. *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. México, 2000.
- FRANÇA, M. G., & PRIETO, R. G. **Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado**. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação, 37(1), 351–372. 2021. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/106449>>. Acesso em: 26 jul. 2022.
- GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 jul. 2022.
- HIRSCHMAN, Albert. *The passions and the interests*. Tradução de Lúcia Campeio, Paz e Terra, 1977.
- LINDBLOM, Charles. **O processo de decisão política**. UNB, 1981.
- LOUREIRO, C. M. J., & SILVA, R. L. **Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à formação de estudantes público-alvo da educação especial**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. V. 2, n. 3, p. 196-210. jan./mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8090>>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- MILIBAND, Ralph. *The State in Capitalist Society*. Library of Congress, United States Of America, 1969.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. — São Paulo : Cortez, 2011.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do Contrato Social**. Tradução de Ricardo Marcelino Palo Rodrigues. São Paulo, Hunterbooks, 2014.
- UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.
- UNESCO. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain, 1994.