

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***TECNOLOGIAS DE GOVERNAMENTO NA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL
DOS SURDOS***

Madalena Klein

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de Doutora em Educação

Orientador: Dr. Carlos Bernardo Skliar

**Porto Alegre
2003**

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

- K64t Klein, Madalena
Tecnologias de governamento na formação profissional dos surdos / Madalena Klein. - Porto Alegre : UFRGS, 2003.
f.
- Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Skliar, Carlos Bernardo, orient.
1. Educação - Surdo. 2. Formação profissional - Governamentalidade - Surdo. I. Skliar, Carlos Bernardo. II. Título.

CDU - 376.353

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.

Michel Foucault

AGRADECIMENTOS

Sempre me disseram que escrever uma tese é um ato solitário. Talvez estejam certos aqueles que apenas dirigem o olhar para o instante em que nos colocamos diante da tela do computador e entre livros, tabelas e folhas sem fim.

Quero discordar! Pois, ao longo de minha caminhada no Pós Graduação, até chegar na materialidade deste texto que agora apresento, tive oportunidade de compartilhar com muitas pessoas apoio, conselhos, idéias ... cumplicidade e afetos. Tenho certeza de que todas essas pessoas se constituíram em *condições de possibilidade* para eu chegar até aqui. A todas elas OBRIGADA!

Família — aos meus pais Werner e Lya, que sempre estiveram muito perto me ensinando a lutar pelos meus sonhos. Aos meus irmãos, Carlos e Elisabete, com quem aprendi a compartilhar e olhar para a vida com alegria.

Mestres — primeiramente ao professor Carlos Skliar, que me acolheu em seu grupo e com quem aprendi a olhar de outras maneiras para a Educação dos Surdos. Ao professor Alfredo Veiga Neto, pois em suas aulas e em seus textos, fui sendo desafiada a pensar esta pesquisa. À professora Regina Maria de Souza, que mesmo distante, esteve presente com sua leitura atenta e com seus emails fraternos e animadores.

Professora Maura Corcini Lopes e professor Mauro Augusto Del Pino, que antes de estarem na condição de avaliadores, já compartilharam amizade e companheirismo.

Amigas/irmãs — Márcia, Fátima, Ruth, Sarai, Adriana T., pelos “colos” e ombros amigos em tantos momentos em que parecia que a única alternativa era desistir. Vocês fizeram diferença.

Amigas/amigos — Pós graduação é estudo, é troca de materiais e de idéias, são as leituras compartilhadas. Mas também é desconcentração e brincadeira com a “turminha” — momentos intensos de amizade com a Regina, Fabiana, Luis Henrique, Sérgio, Leandro, Luis Fernando, Clarice, Gil e Zé.

Amigas/parceiras — Lodenir, Maria Cristina e Adriana A. , com quem compartilho amizade, projetos e muitos sonhos na Educação de Surdos.

Parceiros Nuppesianos — Elisane, Gisele, Gládis, Liliane, Marianne, Selene, Ricardo, Wilson, com quem aprendi a viver a diferença e a compartilhar a determinação em construir novos espaços de investigação na Educação dos Surdos.

Parceiros e parceiras da FENEIS-RS, com quem vivenciei desafios e compartilhei belas experiências.

Colegas de Seminário — ao grupo de Seminário de Pesquisa 2002/1 do professor Alfredo Veiga Neto, por me acolher e me permitir compartilhar momentos de intensa e proveitosa discussão das pesquisas.

Amigas/amigos hospedeiros — Vera, Luis e Cia. que fizeram a “fria” São Paulo se aquecer com os afetos de outros tempos, sempre atualizados a cada viagem de pesquisa. Novos e alegres convívios com Aninha, Fabiano e Iracema, em sua hospitalidade quando da pesquisa no Rio de Janeiro.

Encontros nas trilhas da pesquisa — Kathryn, Yone, Nádia, Inês, Eliane e as Marias Cristinas (Cruz e Pereira), pela acolhida e desprendimento em compartilhar das experiências vividas nos espaços do DERDIC. Também a Selene, da Biblioteca do INES, atenciosa em alcançar material do acervo histórico.

Professores e funcionários do PPGEDU — pela convivência fraterna desde os tempos de mestrado.

CAPES e os cidadãos brasileiros, pelo financiamento de minha pesquisa.

A cada um e cada uma de vocês dedico esta tese!

SUMÁRIO

RESUMO	8
ABSTRACT	9
AFETOS, TROPEÇOS E DESASSOSSEGO	10
 PARTE 1	
VISIBILIDADE DOS ACONTECIMENTOS, DOS DOCUMENTOS E DAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE	18
 1 Cartografia da Investigação	19
<i>Governo da Normalização</i>	26
<i>Constituindo sujeitos: a experiência de si</i>	30
<i>Registros, fragmentos, documentos — as escolhas</i>	33
 2 Emergência da Formação Profissional na Educação dos Surdos	39
<i>A “nobre” tarefa de restituir à sociedade um “surdo mudo” capacitado</i>	40
<i>A Pedagogia Emendativa e os “modernos preceitos científicos e pedagógicos” na Educação dos Surdos</i>	48
<i>O Plano Nacional de Educação Profissional/PLANFOR</i>	54
<i>O PLANFOR e a qualificação da pessoa portadora de deficiência</i>	56
<i>Programa Capacitação Solidária</i>	62
 PARTE 2 –	

GOVERNANDO A SI E AOS OUTROS: TECNOLOGIAS DE GOVERNAMENTO NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

3 Surdos Trabalhadores: Sujeitos Disciplinados, Autônomos — Cidadãos	68
<i>Captura e ordenamento dos corpos, tempos e espaços</i>	69
<i>Reabilitação e integração social</i>	70
<i>Autonomia – Cidadania</i>	77
<i>Empregabilidade e empreendedorismo</i>	84
4 Rupturas, permanências — novos textos e atores?	90
<i>Governando o social — articulação institucional e fortalecimento da sociedade civil</i>	96
PARTE 3	99
DO CONTROLE DO DESVIO DA ESPÉCIE — O ANORMAL SURDO — À TOLERÂNCIA/RESPEITO À DIVERSIDADE — SUJEITO DE UMA COMUNIDADE LINGÜÍSTICA	
5 Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégias contra a discriminação, a pobreza e a exclusão?	105
NOTAS PARA UM IMPROVÁVEL FINAL	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	106
DOCUMENTOS PESQUISADOS	119
	123
	128

RESUMO

Esta tese focaliza a educação profissional a partir dos programas de formação profissional para surdos desenvolvidos em diferentes tempos e espaços educacionais, tanto em escolas como nos movimentos surdos. Esses programas atendem a uma determinada racionalidade que governa a conduta daqueles sujeitos para as quais as ações são diretamente pensadas, mas também constituem subjetividades entre os diferentes atores que se envolvem na elaboração, realização, avaliação desses programas. Essa racionalidade política vem engendrando um conjunto de procedimentos, de saberes e de poderes considerados desejáveis e úteis para a conformação de sujeitos que saibam dirigir suas condutas. Para realizar a análise dos programas de formação profissional, inspirei-me em algumas ferramentas analíticas utilizadas por Michel Foucault e outros autores que, inscrevendo-se em uma perspectiva pós-estruturalista, analisam o funcionamento da racionalidade política na Modernidade. Argumento que a formação de trabalhadores se constitui em um dispositivo de governamento que responde às necessidades e exigências de um sistema econômico, social, político e cultural que se preocupa com o risco do desemprego e da exclusão social de indivíduos identificados em grupos específicos e neste estudo, particularmente, dos surdos. As unidades analíticas da pesquisa foram construídas a partir da captura das ênfases, das repetições, das articulações entre prescrições e procedimentos dentro dos programas. Essas unidades são apresentadas como *tecnologias de governamento de si e dos outros* que vêm conformando surdos trabalhadores disciplinados, reabilitados, integrados, autônomos, cidadãos e empreendedores como também almejando instituições articuladas no sentido do fortalecimento da sociedade civil.

ABSTRACT

This thesis focuses on professional education drawing from professional formation programs for deaf people developed in different periods and educational spaces as much in schools as in deaf movements. These programs attend to a determined rationality that governs the behaviors of those individuals for whom the actions were directly aimed at, and they also constitute subjectivities among the different actors that are involved in the elaboration, realization, and evaluation of these programs. This political rationality has been generating a set of procedures, knowledge and powers considered desirable and useful for the formation of subjects who are able to conduct their own practices. In order to analyze the professional formation programs, I inspired myself in some analytical tools used by Michel Foucault, among other theorists which, from a post-structuralist perspective, have been analyzing the functioning of the political rationality in Modernity. This thesis argues that the formation of workers has constituted itself in a mechanism of *gouvernement* which answers to the needs and demands of a socio-economic, political and cultural system that is concerned with the risk of unemployment and social exclusion of individuals identified with specific groups, in this study, particularly, with the Deaf. The analytical units of the research were assembled from the capture of the emphases, of the repetitions, of the articulations between prescriptions and procedures within the programs. These units are presented as *technologies of the government of the self and of the others*, which have not only been forming deaf workers who are disciplined, rehabilitated, integrated, and autonomous citizens and entrepreneurs, but also they have been aiming at articulated institutions in the sense of strengthening civil society.

DEMARCANDO OS AFETOS, OS TROPEÇOS E O DESASSOSSEGO

De lo cual se deriva que el traducir no se mueve únicamente entre dos lenguas diversas, sino que también es un traducir el moverse en el interior de la misma lengua. La traducción de la propia lengua en su palabra más propia permanece siempre como lo más difícil (...) estamos traduciendo constantemente también nuestra propia lengua, la lengua materna, a su propia palabra. En todo diálogo y en toda conversación consigo mismo se hace valer un originario traducir"

Heidegger, citado por Larrosa, 2003

Início esta tese tentando entender o processo de sua escrita como um constante, difícil, assustador, mas também prazeroso processo de tradução. Fragmentos de textos de diferentes autores, em línguas não muitas vezes minha. Pensamentos de homens e mulheres já traduzidos em línguas e sentidos variados. Matizes de bocados de documentos de outros tempos e espaços se misturando com meu/nosso tempo e espaço. “Miscigenação” de sentidos. Atrevo-me a dizer, experiência/condição babélica¹ no ato de escrever! Experiência confusa, até mesmo incompreensível na busca, por vezes obsessiva, de tematizar algo que nos chega como um desejo, vários desejos talvez, que se escondem num objeto de pesquisa, numa escolha de autores que nos acompanha e

¹ Utilizo a expressão “experiência/condição babélica”, a partir das provocações de Larrosa, Skliar (2001, p. 8)

nos justifica (pelo menos é o que tentamos fazer), na sistematização dos procedimentos da investigação. Por se tratar de um desejo, envolve alegria e gozo, vazio e desespero. Envolve investimento de tempos de vida e de afetos. A escrita da tese procura tornar público esse desejo e, de certa forma, procura a cumplicidade de alguns leitores convidados a também participarem dessa experiência de “tradução”, mas atentos ao que Larrosa (2003, p.1) adverte: “poderíamos dizer que a reflexão sobre a experiência da tradução, sobre os paradoxos da tradução, ou sobre a possibilidade/impossibilidade da tradução, não tem somente a ver com o que acontece na mediação entre as línguas, *mas que se amplia a qualquer processo de transmissão ou transporte de sentido*”.²

Procuo nessa seção inicial fazer a “confissão de desejo” — o tema desta tese —, compartilhando com Ribeiro (1999, p.193) a idéia de que “*nada é apenas um objeto*, porque sempre, de alguma forma, tem a ver intimamente com o sujeito que o está estudando”. Assim, procuro trazer algumas considerações que sinalizam os cruzamentos entre pesquisadora e objeto de pesquisa — pesquisadora e pesquisa se constituindo num processo de tradução.

O interesse pela temática da formação profissional na educação dos surdos, no campo da educação e trabalho, vem me acompanhando desde a prática profissional como assistente social em escola de surdos como também no engajamento com os movimentos surdos, através da articulação e acompanhamento de projetos nessa área. Inquietações e questionamentos desde esses espaços da prática motivaram meu envolvimento com a pesquisa quando, por ocasião do curso de mestrado, procurei investigar os discursos sobre surdez, educação e trabalho presentes nos movimentos surdos e que vêm constituindo sujeitos surdos trabalhadores (Klein, 1999). Naquele momento pude perceber, através de um olhar interessado sobre os materiais produzidos e divulgados por diferentes grupos surdos, como vão se produzindo verdades sobre os sujeitos surdos trabalhadores a partir de um campo de lutas entre diferentes saberes ligados à medicina, pedagogia, lingüística, entre outros.

A relação entre a prática profissional e a prática de pesquisa acabaram constituindo uma parceria permanente no meu fazer nos movimentos surdos. A meu ver, é difícil qualquer ação que não venha acompanhada de questionamentos. Em meu caso, me impulsionavam entender as formas de funcionamento e os atravessamentos

² Tradução e grifo meus.

que se dão naquilo que convencionamos chamar “cotidiano”. Especificamente, em meu cotidiano, no campo da educação de surdos, a formação profissional foi se materializando como objeto a ser permanentemente olhado, problematizado e relativizado.

Considero importante detalhar o lugar de onde falo e de onde dirijo o olhar sobre esse objeto. Há alguns anos venho participando diretamente na elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos de formação profissional para jovens e adultos surdos. Num primeiro momento foram projetos pensados dentro dos espaços escolares, quando de minha prática profissional como assistente social em escola de surdos. Ali, encontrava-me envolvida com o encaminhamento e acompanhamento de surdos ao mercado de trabalho, como também na discussão, implementação de cursos/oficinas através de financiamento do Programa Capacitação Solidária³. Mais recentemente, minha atuação deu-se preferencialmente nos espaços dos movimentos surdos através de assessoria na Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos — FENEIS, onde colaboro como pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos – NUPPES/UFRGS tanto nas discussões quanto na operacionalização de projetos na área da Educação e Trabalho. Durante o período de 1999 a 2001, participei como coordenadora nos cursos executados através do QualificarRS/PLANFOR⁴, envolvendo-me desde a elaboração dos projetos, sua execução e avaliação. Em ambos os espaços de intervenção, participava como representante das entidades nas reuniões promovidas pelos órgãos financiadores, no sentido de conhecer e se engajar nas proposições acerca do caráter e objetivos da formação profissional.

Encontro-me, então, envolvida, e porque não dizer, constituída pelos discursos que embasam a educação profissional, principalmente ao se observar as recorrências destes nas diferentes propostas atuais nessa área. O processo de realização da pesquisa e de escrita da presente tese vêm sendo um constante exercício de colocar em suspenso não apenas os programas de formação profissional na educação de surdos, mas também, minha própria condição de profissional/*expert*. O que poderia ser chamado por muitos de uma pesquisa-ação, dentro de seus pressupostos bastante festejados tanto no campo da educação quanto em pesquisas nos movimentos sociais, coloco aqui como sendo uma possibilidade de *experiência*. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o

³ Programa de Capacitação de Jovens que será descrito no Capítulo 2 desta tese.

⁴ O Programa QualificarRS/PLANFOR será apresentado e descrito no segundo capítulo da tese.

que nos toca” (Larrosa, 2002, p. 21) sendo que tanto meu envolvimento nos programas de formação profissional quanto na sua investigação podem ser entendidos como oportunidades de me sentir afetada pelas marcas, vestígios e efeitos dessa experiência. O ato de pesquisar, de olhar de forma mais atenta, de se aproximar para problematizar, nos coloca num território de passagem onde nossa atitude deve ser de paixão, de paciência, de atenção. (Ibidem, p. 24). Ainda me aproximando da idéia de *experiência* apresentada por Larrosa, concordo que é necessária uma atitude de “ex-posição” de assumir a possibilidade de vulnerabilidade que uma pesquisa nesse registro nos acarreta.

Estar envolvida, “entrelaçada” no jogo de relações a ser problematizado na pesquisa, não me coloca numa posição de poder “olhar melhor”, de fazer uma análise mais ponderada, de dizer o que realmente acontece no emaranhado de saberes-poderes dos programas de formação profissional dos surdos. Meu olhar é apenas uma possibilidade entre outras. Nesse sentido, me aproximo de Ewald (1993, p. 26) para dizer que nesta tese, resultado de uma pesquisa onde me encontro inteiramente envolvida como sujeito também ali constituído, não pretendo “produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar ‘peças’ ou ‘bocados’, verdades modestas, novos relances”.

Na presente tese, procuro focalizar a educação profissional a partir dos programas de formação profissional para surdos desenvolvidos em diferentes tempos e espaços educacionais, tanto em escolas como nos movimentos surdos. Entendo que esses programas atendem a uma determinada racionalidade que tanto governa a conduta daqueles sujeitos para as quais as ações são diretamente pensadas, como também constituem subjetividades entre os diferentes atores que se envolvem na elaboração, realização, avaliação desses programas. Ocorre, aí, através de seus documentos propositivos, como também em seus relatórios de acompanhamento e avaliação, entre outros, um “processo de interpelação, de mobilização do eu” através de meios pedagógicos que se dirigem diretamente “ao sujeito que querem transformar” tendo como referência um trabalhador considerado ideal “às novas condições de produção” (Silva, 1999, p. 80).

Os programas de formação analisados, foram tratados como um dispositivo⁵ de governo⁶ que envolve um conjunto de discursos (pedagógicos, econômicos, psicológicos) que se articulam através de enunciados científicos e que justificam medidas administrativas e educacionais a serem implementadas através de diferentes instituições envolvidas no processo, tendo como “função principal responder a uma urgência” (Foucault, 1990a, p. 244). Nesta tese, argumento que a formação de trabalhadores responde às necessidades e exigências de um sistema econômico, social, político e cultural que se preocupa com o risco do desemprego e da exclusão social de indivíduos identificados em grupos específicos e neste estudo, particularmente, dos surdos.

A preocupação com a capacitação para o mercado de trabalho pode ser observada nos projetos educacionais para surdos, desde a fundação do antigo Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em 1857, primeira escola de surdos no Brasil. Oficinas laborais dentro das escolas como, também, formulações mais gerais envolvendo programas governamentais têm, desde lá, caracterizado a diversidade de práticas voltadas à formação profissional que vêm se articulando nos espaços surdos — as escolas de surdos e as diferentes instâncias dos movimentos surdos organizados como associações, clubes, ou seja, espaços nos quais foram/são constituídos programas voltados à formação profissional dos surdos. Exemplos de tais práticas na atualidade são os programas de formação profissional propostos, nos últimos anos, pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, bem como por instâncias da sociedade civil tais como grupos empresariais e as chamadas organizações não-governamentais. Esses programas, como pretendo demonstrar, colocam em funcionamento um conjunto de tecnologias que visam a normalização de sujeitos à racionalidade política neoliberal.

Do conjunto diverso e extenso do que podemos chamar Programas de Formação Profissional, dirigi o olhar àqueles que interferiram, e vêm interferindo, nos projetos desenvolvidos pelas escolas e movimentos surdos. Assim, alguns deles dizem respeito

⁵ Utilizo o termo dispositivo a partir do sentido dado por Foucault, quando tenta “demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.”(Foucault, 1990a, p. 244).

⁶ Veiga Neto (2002) propõe a utilização do termo *governo* em substituição ao termo *governo*, como frequentemente é traduzido para o Português a palavra *gouvernement*, fazendo distinção a *gouverne*, ou seja, diferenciando a instância do Estado, a instância que governa, do ato ou ação de governar. Governo se refere a condução de condutas.

diretamente às ações pedagógicas para surdos, e outros, mesmo sendo direcionados a um conjunto mais geral da sociedade, têm em suas prescrições especificado o atendimento aos grupos onde se localizam, nas Políticas Públicas, o conjunto dos indivíduos surdos. Refiro-me, aqui, às Políticas destinadas ao atendimento e apoio às pessoas denominadas portadoras de deficiência.

Para realizar a análise dos programas de formação profissional, inspirei-me em algumas das ferramentas analíticas utilizadas por Michel Foucault e outros autores que, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, vêm analisando o funcionamento da racionalidade política na Modernidade. Procuo apresentar algumas das argumentações em relação ao que Foucault denominou de governamentalidade, entendida como racionalidade de governo de si e dos outros. Outros autores também me ajudam a articular esse conceito com a constituição de subjetividades na Modernidade. Também teve utilidade na pesquisa dirigir o olhar aos deslocamentos ocorridos no que é denominado poder disciplinar, fazendo surgir o que conhecemos como uma sociedade normalizadora, que objetiva tanto disciplinar os corpos dos sujeitos quanto regular as condutas das populações: individualizar e totalizar.

Fiz escolhas interessadas procurando me aproximar de ferramentas que me ajudassem a entender os mecanismos e estratégias envolvidas nas práticas que visam a constituição de sujeitos surdos trabalhadores e como, também, vêm sendo produzidas novas formas de relacionamento entre as *expertises* e as instituições envolvidas na formação profissional. Procurei, assim, tecer uma “rede de inteligibilidade” (Dreyfus; Rabinow, 1995) que me possibilitasse analisar a formação profissional como um dispositivo de governo que vêm se constituindo desde o final do século XIX no espaço da Educação dos Surdos.

Pretendendo apresentar a trajetória da pesquisa e suas análises, organizei esta tese em três partes. Na primeira, *Visibilidade dos acontecimentos, dos documentos e das ferramentas de análise*, procuro detalhar as escolhas realizadas em relação às ferramentas analíticas e aos documentos que formam o *corpus* da pesquisa. O capítulo *Cartografia da Investigação* demarca o *fazer* da pesquisa, procurando apresentar os conceitos/ferramentas utilizados para analisar os programas de formação profissional, como também a forma como operei com os documentos pesquisados. No segundo capítulo, *Emergência da Formação Profissional na Educação dos Surdos*, descrevo o

campo da formação profissional e seus programas na Educação dos Surdos. Assim, faço uma breve apresentação da história da formação laboral dentro das escolas de surdos, e sua emergência, na atualidade, também nos movimentos surdos. Apresento, ainda, os dois programas que foram dominantes nos espaços da educação profissional dos surdos nos últimos anos.

A segunda parte da tese se dirige às análises realizadas com os documentos: *Governando a si e aos outros: tecnologias de governamento nos programas de formação profissional*. A partir das regularidades observadas nos diferentes relatórios e demais materiais pesquisados, isolo algumas tecnologias de governamento que vêm sendo colocadas em funcionamento pelo dispositivo da formação profissional.

Do controle do desvio da espécie — o anormal surdo — à tolerância/respeito à diversidade — sujeito de uma comunidade lingüística vem a ser a terceira e última parte da tese, na qual discuto os deslocamentos nos procedimentos colocados em prática sobre os indivíduos considerados desviantes da espécie — ações de correção e controle—, para o que podemos denominar de visibilidade dos grupos minoritários e a localização dos surdos em uma comunidade lingüística. Procuo problematizar quais são as condições de possibilidade para que ocorram esses deslocamentos.

Finalizando ou, talvez, colocando reticências, teço algumas considerações a partir do que foi sendo apresentado e analisado no decorrer da tese. Pretendo não a conclusão ou o fechamento, mas sim, possibilidades de tantas outras indagações e escolhas. Aos leitores deste texto, parafraseando Larrosa (1998, p. 174), dedico-lhes a “hospitalidade” da tese, procurando encontrar a “disponibilidade” de percorrer os des/caminhos aí traçados. “Mútua entrega: condição de um duplo devir.”

PARTE 1

***VISIBILIDADE
DOS ACONTECIMENTOS,
DOS DOCUMENTOS E
DAS FERRAMENTAS DE ANÁLISE***

1 Cartografia da Investigação

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível.
(Foucault, 1996, p. 5)

A educação profissional vem se constituindo num campo que suscita várias e variadas pesquisas. Defensores e críticos se alinham no sentido de descrever as ações direcionadas à formação profissional e seus resultados; diferentes perspectivas de análise são utilizadas para entender a trajetória dos mais variados projetos bem como os interesses dos atores envolvidos. Em muitas situações, criam-se “trincheiras” entre as diferentes abordagens dessa temática, na qual, ainda que de maneira simplificada, poderíamos encontrar de um lado os defensores do pensamento neoliberal, festejando os avanços tecnológicos e defendendo a premissa do mercado sobre todas as ações relacionadas com a vida social, econômica e política. No outro extremo, poderíamos localizar diferentes estudos e análises apontando a perversidade do atual modelo econômico, que vem interferindo diretamente nas estratégias de formação do trabalhador. Uma das preocupações dessas pesquisas seriam a denúncia desse quadro e a possibilidade de inversão dessa lógica. Em outras análises encontramos, ainda, a preocupação em resgatar um sentido “libertador” do trabalho, entendendo os programas

de educação profissional como possibilidades de conquista/resgate da cidadania. Cabe ressaltar que, apesar das diferentes perspectivas que analisam e avaliam esses programas, em sua maioria a cidadania é colocada como um dos objetivos a serem conquistados. Porém, diferentes são os significados que se dá a este conceito, não sendo, no entanto, objetivo desta pesquisa explicitá-los. Mas, considero interessante assinalar que, apesar dessas distinções, não podemos desconsiderar que essas abordagens compartilham de uma “filiação” à tradição iluminista que interferiu decididamente na constituição do que entendemos por sujeito moderno — um sujeito centrado, unificado, racional, capaz de agir e pensar sua ação. Uma das condições de possibilidade tanto do sujeito consciente-participativo almejado pelas esquerdas, quanto do indivíduo empreendedor neoliberal vem a ser, justamente, o sujeito que a modernidade constituiu.

Apesar da redução feita nos parágrafos anteriores, atrevo-me a fazer essa breve diferenciação das pesquisas no campo da Educação e Trabalho para marcar que não pretendo a escolha de um ou outro lado nessa discussão: não pretendo a denúncia, ou mesmo a avaliação dos resultados alcançados na educação profissional. A partir de escolhas interessadas em relação à perspectiva a qual me aproximo e das ferramentas que utilizo para realizar a pesquisa, fui, de certa forma, conformando meu olhar, produzindo significados sobre a formação profissional dos surdos e me distanciando das pesquisas anteriormente referidas. Aproximo-me de Popkewitz (1995, p.179) quando argumenta que, precedente “a qualquer investigação empírica, existem estratégias para organizar questões, definir fenômenos de estudo e moldar e modelar a forma como os dados empíricos serão administrados e ordenados como objetos de investigação”. Essas estratégias vão moldando, conduzindo nossas possibilidades sobre como e o que olhar e a maneira como esse olhar “deve conceber as ‘coisas’ no mundo”. Assim, a análise que empreendi, procurou entender os mecanismos, as estratégias, as tecnologias engendradas nos programas de formação profissional de surdos, tornando-os sujeitos trabalhadores preparados para as demandas do mundo do trabalho, atendendo a uma racionalidade política.

A formação ou educação profissional vem sendo pensada e articulada a partir de jogos de saber-poder, constituindo efeitos de verdades sobre um sujeito que deve ser preparado, capacitado, qualificado para desempenhar um papel dentro do sistema

produtivo. Vem, assim, respondendo a uma urgência de constituir práticas de governo de si e dos outros, uma vez que estabelece regras de conduta, modos de ser, formas de saber dentro de jogos de poder sócio-econômico-políticos contemporâneos.

Procurando problematizar os programas de formação profissional, enfatizando aqueles pensados e executados por escolas e entidades de surdos, vou considerá-los como dispositivo, tratando de analisar os discursos que lhes dão forma e as estratégias utilizadas para colocar em funcionamento suas técnicas de poder. Segundo Foucault (1990a, p. 246), “o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentados por eles”.

Os programas de formação profissional, como dispositivo de governo, envolvem um conjunto heterogêneo de discursos que se articulam entre si. Esses discursos são aqui tratados “como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (Foucault, 1996, p.52). Reúnem saberes de diferentes campos discursivos, não apresentando uma continuidade linear, mas, articulam-se em suas descontinuidades e dispersões, através de jogos de poder que devem ser entendidos em sua historicidade e que vão constituindo verdades sobre como deve ser um sujeito trabalhador que atende as demandas de um sistema capitalista de produção também constituído em relações de saber/poder⁷. Nos programas de formação profissional que serão descritos no próximo capítulo e que conformam o *corpus* empírico desta pesquisa, discursos econômicos, psicológicos e pedagógicos, entre outros, entram em jogo, constituindo um conjunto de ações que atendam de forma eficiente a necessidade de trabalhadores flexíveis, competentes, enfim, empregáveis e empreendedores, segundo uma determinada racionalidade política.

Para justificar suas práticas, o dispositivo da formação profissional se utiliza de um conjunto de enunciados científicos, estatísticos, valendo-se de pesquisas, de indicadores que lhe conferem um estatuto de verdade para responder a urgência na constante e permanente qualificação profissional. Articulam-se, ainda, proposições

⁷ Ao discutir o conceito de biopoder, Dreyfus e Rabinow (1995, 149) argumentam que “o controle disciplinar e a criação dos corpos dóceis estão incontestavelmente ligados ao surgimento do capitalismo”. Não foi o capitalismo que produziu sujeitos disciplinados, mas isso foi uma das condições de possibilidade do sucesso de seu desenvolvimento.

morais e filantrópicas que o autorizam a ser considerado uma rede estratégica de combate à exclusão e discriminação sociais.

O governo das condutas tem um caráter discursivo (Miller, Rose, 1993), exigindo uma atenção à linguagem que vai determinar o que pode ser pensado e ativado como viável. Os programas de governo se valem de técnicas estatísticas e econômicas a fim de estabelecer uma concordância entre apelos éticos, epistemológicos e ontológicos, procurando articular e legitimar seus planos e objetivos que se dirigem a solucionar os problemas da vida social e econômica dos indivíduos. Mas, esta linguagem também traduz uma cadeia de tecnologias que se dirigem a administrar indivíduos e grupos no sentido de estes se articularem em consonância com os sistemas éticos e as mentalidades políticas predominantes.

Um conjunto de instituições se envolve para colocar em funcionamento o dispositivo de formação profissional, desde escolas, empresas, organizações não-governamentais, comprometidas pelas medidas educacionais e administrativas dos Ministérios da Educação e do Trabalho, principalmente.

O dispositivo da formação profissional coloca em prática técnicas de normalização, que têm uma função social que diz respeito às condutas, às atividades conscientes, voluntárias e refletidas. Não há coação, mas um constante convencimento/incitamento de cada um da necessidade de estar em conformidade aos estatutos definidos como desejáveis. Há um consenso nos vocabulários utilizados pelos diferentes atores do processo, uma vez que é imprescindível a normalização da linguagem, o entendimento sobre os “termos” a serem utilizados. “A normalização implica uma reforma do entendimento, uma pedagogia inteira da definição e da expressão das necessidades” (Ewald, 1993, p. 104). Os vocabulários e teorias podem ser entendidos como tecnologias intelectuais, formas de traduzir a existência como concebível e praticável, receptiva à influência distinta de várias técnicas de inscrição, notação e cálculo. (Miller, Rose, 1993, p.101), que se dirigem aos indivíduo, aos grupos, à população.

A formação profissional vem atendendo a uma racionalidade política que visa a gestão da conduta de uma população envolvida nos processos de produção e consumo de um Estado, visando seu desenvolvimento. Vem a ser um dispositivo básico de segurança social, que se vale de um certo tipo de racionalidade das probabilidades

(Ewald, 1993), procurando responder aos riscos que possam suceder à coletividade de indivíduos em relação à baixa escolaridade, ao desemprego e conseqüente exclusão social.

O dispositivo de governo da formação profissional vem conformando/normalizando as condutas dos indivíduos, constituindo subjetividades trabalhadoras cidadãs. Essa normalização atende a uma racionalidade de governo que foi se constituindo na modernidade, conduzindo de forma refletida, articulada, metódica as condutas de si e dos outros, tendo como referência sujeitos trabalhadores ideais aos processos de produção econômico, político e social, historicamente constituídos.

Essa racionalidade política vem engendrando um conjunto de procedimentos, de saberes e de poderes considerados desejáveis e úteis para a conformação de sujeitos que saibam dirigir suas condutas. O governo é uma questão de intervenção: envolve tentativas de traduzir o pensamento para o campo da realidade, de instrumentalizar e tornar factível a ação sobre aquilo que se sonha e se esquematiza. O governo tem uma espécie de forma tecnológica (Miller; Rose, 1993, p. 82). Através da leitura dos documentos que apresentam os diferentes programas de formação profissional, dos relatórios de acompanhamento de cada projeto desenvolvido, bem como de textos produzidos pelos *experts* envolvidos nos programas, foi possível perceber algumas regularidades nas argumentações e proposições sobre os procedimentos desejáveis para a conformação de um trabalhador adequado às necessidades contemporâneas. Tecnologias de poder que vêm sendo inventadas, implementadas, retiradas de circulação, reaparecendo melhoradas e articuladas a outras novas tecnologias (Rabinow, 1999, p. 41). Realizar a análise dessas tecnologias de governo exige uma atenção minuciosa nas redes de interdependência que constituem os programas de formação profissional, conduzindo suas intervenções em lugares, pessoas e populações. Requer, como propõem Miller; Rose (1993, p. 82), uma “microfísica do poder”.

Considero oportuno assinalar que a perspectiva em que venho inscrevendo essa pesquisa nos traz uma concepção de poder como prática social constituída historicamente. O poder não está situado em uma instituição ou estrutura, mas atravessa capilarmente todos os lugares: “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (Foucault, 1997b, p.89).

O poder é produtivo — ele atinge a realidade concreta dos homens e mulheres, produzindo individualidades. O que interessa ao poder é “gerir a vida dos homens, controlá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades” (Machado, 1990, p. xvi).

Machado ainda alerta para que a análise sobre o poder não seja geral e “englobante”. O poder, segundo essa perspectiva, se exerce não de forma macro, mas, nas relações e nos corpos dos indivíduos. O poder é exercido em tempos e espaços determinados, intervindo materialmente no corpo do indivíduo, “penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder” (Machado, 1990, p. xii). Foucault (1995, p. 243) argumenta que o poder é “um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos”. O estudo do poder se volta a um conhecimento de seus procedimentos e estratégias procurando entender os modos de objetivação e subjetivação dos indivíduos em nossa cultura ocidental (Fonseca, 1995).

Uma das questões recorrentes ao nos referirmos ao governamento de si e dos outros e das redes de poder que aí se movimentam, vem a ser a problemática da coação, da imposição e as im/possibilidades de resistências a uma determinada ordem estabelecida pelo poder. Muitas das críticas a esse tipo de análise das relações de força de nossa sociedade argumentam que na perspectiva da governamentalidade o indivíduo seria refém de um determinismo. Cabe aqui salientar que as discussões em relação as práticas de resistência não são as mais fáceis, porém considero relevante o argumento de Foucault (1995, p. 244) quando argüido sobre a especificidade das relações de poder:

Governar, neste sentido, é estruturar o *eventual campo de ação* dos outros. (...) O poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, enquanto ‘livres’ — entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si *um campo de possibilidade* onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamentos podem acontecer.⁸

Procurando analisar, entender e descrever os jogos de poder e saber envolvidos no dispositivo de formação profissional dos surdos — objeto desta investigação — foi imprescindível me aproximar dos estudos de Foucault sobre a constituição de uma racionalidade política que teve sua condição de possibilidade nas práticas disciplinares,

⁸ Grifo meu.

no biopoder e em toda uma maquinaria que colocou em funcionamento tecnologias para conduzir a si mesmo e aos outros. É disso que passo a tratar a seguir.

Governo da Normalização

O conceito de governamentalidade diz respeito a uma razão ou tática de governo — racionalidade governamental — que tem como objeto a população e como saber mais importante a Economia. O mecanismo básico de funcionamento dessa racionalidade se efetiva através de dispositivos de segurança onde tecnologias de dominação dos outros e de dominação do eu (de si) entram em contato e se relacionam.

Técnicas de dominação ao nível macro e micro da sociedade, atingindo as populações e a cada um dos indivíduos, com o objetivo de conseguir o máximo de resultados a partir de uma aplicação mínima de poder. Poder que depende de uma rede de tecnologias de fabricação e sustentação do autogoverno (Miller, Rose, 1993). Eis aí o que Foucault descreve como a combinação do *jogo da cidade* – totalizador, com o *jogo do pastor* – individualizador, combinação esta que possibilitou a emergência do Estado Moderno (Veiga Neto, 2000, p. 185).

O *jogo do pastor*, daquele que cuida de seu rebanho e de cada uma das suas ovelhas é o jogo dos cuidados, um jogo que individualiza. O poder disciplinar é, aí, fundamental, pois age diretamente sobre os corpos, sobre os tempos e os espaços. Temos a constituição de corpos úteis e dóceis, de corpos produtivos, de corpos governáveis através da minúcia dos saberes sobre eles.

O *jogo da cidade* se dá na emergência de novos saberes como a Estatística, a Economia, a Demografia como também o conjunto das disciplinas da área Psi, que procuram entender os fenômenos ligados a população, a fim de controlá-la como também para maximizar sua produtividade, bem-estar e felicidade. O bom governo é aquele que governa economicamente, procurando obter maiores resultados com mínimo esforço tanto no que se refere as questões monetárias e financeiras, como também em relação ao tempo, aos afetos, ao prazer e a felicidade (Veiga Neto, 2000, p. 186).

Essas combinações dos *jogos do pastor* e da *cidade* instituem novas práticas sociais, dando novas configurações às antigas instituições. O poder disciplinar que se efetua através de instituições como a prisão, a escola, o sanatório, a fábrica e o exército, se articula a um novo tipo de poder, um poder coletivo sobre a vida — que Foucault denominou biopoder: “quando o fomento da vida, o crescimento e o cuidado da população tornam-se uma preocupação central do Estado, articulados na arte de governar, instala-se um novo regime de poder” (Rabinow, 1999, p.41) que se exerce não nos os corpos dos indivíduos, mas sobre as populações, e que se preocupa com a vida, com os processos biológicos, com os processos que se referem a própria vida dos homens — a multiplicidade dos homens — tendo por objetivo a segurança e regulação destas nos seus processos de nascimento, morte, produção, etc. (Foucault, 2000b, p. 289). A racionalidade política do biopoder leva as necessidades humanas, seu bem-estar e desejos ao terreno do governo. O biopoder considera a vida em si governável, tornando possível agir não apenas sobre o corpo, pela força, como também sobre a subjetividade (alma)⁹ do ser humano. O objeto e o objetivo dessa tecnologia de poder é a vida (Foucault, 2000b). A saúde, educação, bem-estar das pessoas constitui um território sobre o qual é possível agir. A biopolítica se vale de medições, de estatísticas, de previsões para justificar medidas que não incidem diretamente no indivíduo. A partir daí, é justificado todo um conjunto de medidas administrativas, programas e campanhas que visam atender à emergência de problemas que venham a colocar em risco a segurança da população e do Estado: campanhas de vacinação, na área da Saúde, programas de alfabetização, na Educação, programas de formação de trabalhadores em áreas que articulam Educação e produção, são alguns exemplos.

A população se constitui num novo tipo de corpo — formado por corpos múltiplos — onde novos saberes passam a se ocupar da multiplicidade das relações, das diferenças, das regularidades entre os diferentes corpos, estabelecendo-se uma parceria cada vez mais elaborada entre os *experts* e os responsáveis pela gestão do Estado (Maia, 1998, apud Veiga Neto 2001, p. 114). O biopoder se dirige à população “como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema do poder” (Foucault, 2000b, p. 293). Não é somente uma

⁹ Em Vigiar e Punir, Foucault (1991, p. 31) fala de uma genealogia da “alma” moderna, argumentando que ela é “produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder”. E continua: “Esta alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder”.

questão de exercer o controle sobre a população, mas, sobretudo, conjuga-lo à produtividade (Dreyfuss, Rabinow, 1995, p. 150).

A combinação do poder disciplinar sobre o corpo-máquina e o biopoder que incide sobre o corpo-espécie têm suas noções fundadas na norma, supondo um certo tipo de ação que se dirige aos corpos e a gestão da vida. Este poder não objetiva a imposição de regras, ou mesmo a contenção destes corpos, “mas a produção de comportamentos, a fabricação de subjetividades, de identidades” (Fonseca 2000, p. 221).

O poder sobre o corpo-máquina e sobre o corpo-espécie são as duas principais formas de poder sobre a vida que, segundo Foucault (1997b) teve seu desenvolvimento a partir do século XVIII. O primeiro procurava o adestramento, a ampliação das aptidões, o crescimento combinado entre utilidade e docilidade, a integração deste corpo aos sistemas de controle e produção: corpo objeto a ser manipulado e controlado. O poder centrado no corpo-espécie coloca em funcionamento um conjunto numeroso e variado de técnicas que visam a “sujeição dos corpos e o controle das populações” (Foucault, 1997b, p. 131) colocando, assim, a espécie humana como objeto sistemático e contínuo de atenção e intervenção política (Rabinow, 1999). Definem-se, assim duas séries de relações de poder: — poder disciplinar: corpo (organismo — disciplina) operando através das instituições; — poder regulador: população (processos biológicos — mecanismos de segurança) operando através do Estado. “Um novo conjunto de operações e procedimentos, estas junções de saber e poder que Foucault chama de ‘tecnologias’, reúnem-se ao redor da objetificação do corpo; formam a ‘tecnologia disciplinadora’” (Rabinow, 1999, p. 41), que tem o *panóptico* como paradigma da lógica de eficiência e de normalização, uma vez que se apóia numa economia da visibilidade, que constrange pelo jogo do olhar (Foucault, 1991). O panoptismo, através de seus aspectos de vigilância, controle e correção parece definir bem as relações de poder que caracterizam a sociedade moderna (Idem, 1999).

Os mecanismos disciplinar e regulamentador não se excluem, mas podem operar articulados um com o outro sendo que “o elemento que os articula, ou ainda, que circula do disciplinar ao regularizador é a norma” (Fonseca, 2000, p. 226).

De uma forma mais geral ainda, pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a

ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um o outro é a ‘norma’. A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. (...) A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. (Foucault, 2000b, p. 302)

Segundo Ewald (1993), a norma ao mesmo tempo individualiza e torna comparável. “É um princípio de comparação”, um regime de verdade que não reconhece exterioridade, mas cria classificação e controle das “anomalias” através de tecnologias de isolamento ou normalização, através de procedimentos corretivos ou terapêuticos, procurando agir sobre “perigosos desvios sociais” (Rabinow, 1999, p. 45).

A normalização pressupõe um sistema de medidas, de graduações precisas e sutis às quais os indivíduos são distribuídos em relação a uma norma. Esta mesma norma é que organiza esta distribuição, como também produz o seu resultado. (Rabinow, 1999, p. 44). As práticas da norma vêm se desenvolvendo e multiplicando no decorrer da história das relações sujeito-verdade no Ocidente, caracterizando as sociedades modernas dentro de uma ordem normativa (Ewald, 1993).

Constituindo sujeitos: a experiência de si

Podemos dizer, e vou procurar demonstrar nos capítulos seguintes, que os programas de formação profissional analisados nesta tese compartilham de mecanismos envolvidos na objetivação de indivíduos trabalhadores — corpos dóceis e úteis ao sistema de produção capitalista — como de mecanismos de subjetivação — constituição de sujeitos surdos, trabalhadores e cidadãos. Nessa maquinaria da formação profissional, são também produzidas e colocadas em funcionamento novas formas de *expertise* e novas formas de relação entre os diferentes atores e as instituições envolvidas no chamado campo das políticas sociais.

Foucault nos inspira a entender a constituição do sujeito moderno no interior da história: um sujeito fundado e refundado pela história (Foucault, 1999, p. 10). Procura compreender os mecanismos e as práticas aí envolvidas e que se relacionam com o que é chamado de tecnologias do eu: “os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda

civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transforma-la em função de determinados fins, isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si” (Foucault, 1997c, p. 109).

O entendimento de sujeito pode ser dado num sentido duplo, em que os mecanismos de poder simultaneamente “subjuga e torna sujeito a”. Cruikshank (1999, p. 21), procurando entender a constituição do sujeito cidadão no discurso democrático, enfatiza que as formas modernas de poder prendem a subjetividade do indivíduo à sujeição — ser controlado por outrem. O sujeito está subordinado tanto à autoridade de outrem quanto é o autor de suas próprias ações.

Em um dos momentos de suas investigações, Foucault se interessou pela história da sexualidade humana, principalmente a história das proibições sexuais¹⁰. Segundo o filósofo, “diferente do que ocorre com outras proibições, as proibições sexuais estão continuamente relacionadas com a obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo” (Foucault, 1990b, p.45). Ou seja, a proibição e a incitação a falar, encontram-se vinculadas com o objetivo de levar o indivíduo a conhecer-se a si mesmo. A máxima délfica—“conhece-te a ti mesmo”, segundo demonstrou Foucault em seus estudos, sofreu transformações na sua articulação com uma outra prática—“o cuidado de si”. Essas práticas tiveram formas diferentes de se evidenciarem em cada momento da história, desde a Antigüidade até à Modernidade, delineando diferentes formas de constituição do *eu*.

Foucault (Idem) traz uma interessante perspectiva histórica dessas mudanças, desde a filosofia greco-romana até à era cristã com suas práticas monásticas. Para os cristãos era importante a “revelação de si” através do reconhecimento público da sua fé, como também o reconhecimento de si mesmo como pecador penitente. As práticas de revelação de si vinham ligadas à renúncia ao próprio desejo e ao próprio eu, em nome da salvação. A técnica da verbalização — o falar na confissão — foi sendo utilizada também pelas diferentes ciências humanas, não mais associada à renúncia de si, mas como técnica de constituição e de transformação de um novo eu.

As técnicas utilizadas para o conhecimento de si, desenvolvidas através de saberes como a biologia, a economia, a psicanálise, a medicina, a lingüística

¹⁰ Dreyfus e Rabinow (1995) argumentam que o biopoder pode se estender aos menores movimentos do corpo e da alma dos indivíduos através de tecnologias da confissão, da incitação à falar envolvidos no dispositivo da sexualidade.

relacionam-se entre si, através de diferentes tecnologias, que, combinadas, constituem o sujeito moderno. Segundo Foucault (1990b), podemos indicá-las como sendo 1) as tecnologias da produção, ligadas ao trabalho, à sobrevivência, à economia; 2) as tecnologias simbólicas, relacionadas aos sistemas dos signos, à lingüística; 3) as tecnologias de poder, que dizem respeito aos diferenciais de poder, à dominação; 4) as tecnologias do eu, a experiência de si, a transformação de si mesmo. Foucault dirigiu sua atenção, principalmente, ao estudo das tecnologias de poder/dominação e das tecnologias do eu, procurando entender o jogo entre saberes que levam os homens a conhecerem-se a si mesmos, ou seja, “trazer uma história das diferentes maneiras em que, em nossa cultura, os homens têm desenvolvido um saber a cerca de si mesmos” (Foucault, 1990b, p. 46).

Aproximando-nos do campo da educação e trabalho, encontramos diferentes práticas pedagógicas que dizem respeito não somente à transmissão de conhecimentos específicos à uma profissão, mas também são produzidas práticas através das quais o educando/aprendiz vai experienciando uma relação reflexiva consigo mesmo. Larrosa (1995), utilizando-se da obra de Foucault, descreve diferentes dispositivos pedagógicas, entendidos como entrecruzamentos de tecnologias, nos quais se produz ou transforma a experiência que os alunos têm de si. Práticas tais como o autoconhecimento e auto-avaliação, as histórias de vida, a auto-reflexão, são exemplos de dispositivos pedagógicos em que se trata de “produzir e mediar certas ‘formas de subjetivação’” (Ibidem, p.51).

Ao problematizar a formação profissional como um dispositivo no qual estão em jogo o entrecruzamento de práticas discursivas e não discursivas, considero interessante trazer para a discussão também o entendimento de experiência de si. Como assinala Larrosa (1995, p. 43)

(...) a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.

A experiência de si remete ao entendimento de experiência como aquilo que “nos passa”, e que nos faz atribuir um sentido em relação a nós mesmos” (Larrosa, 1996, p. 137).

Importante nessa perspectiva é o entendimento de contingência: o sujeito é histórica e culturalmente contingente, ou seja, na sua constituição, ele vai adotando formas singulares. Não se entende o sujeito a partir de uma essencialidade ou de um sujeito ideal. Nossa forma de nos comportarmos, de nos entendermos, de sentirmos, de desejarmos, são constituídas pela teia de práticas discursivas e não-discursivas que nos envolvem. A palavra teia exemplifica bem essa concepção: as práticas não se dão de forma linear, sucessiva, mas num emaranhado que vai se tecendo e se entrecruzando.

Procurei, durante o processo da pesquisa, estar atenta ao emaranhado de proposições e procedimentos colocados em funcionamento nos programas analisados. A seguir, pretendo descrever as escolhas, os cruzamentos, as delimitações que foram tecidas no conjunto dos documentos que constituíram o *corpus* empírico da investigação.

Registros, fragmentos, documentos — as escolhas

O *corpus* de análise da pesquisa — a materialidade sobre a qual lancei o olhar — foi construído ao longo do processo investigativo. Percorreu diferentes lugares e capturou tempos variados. Inicialmente, interessaram-me vários documentos e relatórios dos projetos nos quais eu me encontrava envolvida. Materiais que estavam acessíveis pelo meu próprio comprometimento e de certa forma, alguns deles, pela minha participação na redação destes.

Porém, não bastavam esses registros. Era necessário procurar por outros documentos que vinham constituindo a base, por que não dizer, as condições de possibilidade de pensarmos, programarmos, executarmos e avaliarmos os projetos em nosso espaço de intervenção. Assim, fui em busca de textos que se constituíam como “pilares” do pensamento dos programas de formação profissional naquele momento. A Internet me ajudou a capturar textos legislativos, proposições de ministérios, como também “a palavra” das *expertises* que vinham justificando as diretrizes e

encaminhamentos dados aos programas. Lancei o olhar, também, às várias publicações que estavam sendo colocadas à disposição sobre essa temática, descrevendo e analisando os resultados dos programas de formação profissional.

Assim, um primeiro conjunto de documentos foi composto por uma variedade de textos propostos pelos Ministérios do Trabalho e da Educação, pela Secretaria Estadual do Trabalho e Ação Social do Rio Grande do Sul e setores a ela subordinados. Esses pareceres, instruções normativas, decretos e periódicos foram editados em sua maioria entre a década 90 e os anos 2000-2001. Ganha visibilidade, principalmente, o Programa de Qualificação Profissional PLANFOR do Ministério do Trabalho, que no Estado do Rio Grande do Sul foi denominado QualificarRS, pelo qual a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos — FENEIS-RS elaborou e executou cursos de qualificação nos anos de 1999 a 2001.

Editais de concurso de projetos, material de divulgação diverso e textos da *expertise* ligados à Comunidade Solidária — Capacitação Solidária somam-se a esse conjunto de documentos, como também os Projetos e Relatórios Técnico Financeiros elaborados pelas equipes das Escolas Especial Concórdia — Porto Alegre/RS (1997-1998) e DERDIC/PUC — São Paulo¹¹ (1996-2000) possibilitando-me a aproximação com as proposições e as ações dos diferentes projetos de capacitação profissional ali executados e que tinham como público-alvo jovens e adolescentes surdos.

Para poder entender a emergência da educação para o trabalho na educação dos surdos, senti necessidade de me lançar para outros tempos e lugares. Assim, procurei autores que contavam a história da educação dos surdos no Brasil, estando atenta aos registros sobre as ações voltadas à preparação para o trabalho. Esses relatos, contudo, não eram suficientes, proporcionando unicamente uma aproximação “panorâmica” de alguns acontecimentos. Diante disso, me dirigi à Biblioteca do Instituto Nacional de Surdos — INES, no Rio de Janeiro, a fim de tomar contato com seu acervo histórico, constituído de diferentes publicações pelos quais pude me aproximar das primeiras proposições e ações de formação laboral para os alunos surdos naquele instituto.

Dessa forma, compus um conjunto de relatórios, artigos e pareceres escritos no final do século XIX — época do início da educação dos surdos em nosso país — até as

¹¹ Cabe salientar que DERDIC/PUC foi uma das instituições que participou de projetos do Programa Capacitação Solidária desde o primeiro ano de sua edição, reeditando projetos e apresentando novas possibilidades de formação profissional durante um período de 5 anos.

primeiras décadas do século XX, quando se instituiu uma proposta curricular para a educação dos surdos denominada Pedagogia Emendativa para os surdos-mudos. Essa proposta privilegiava o ensino da linguagem, enfatizando suas modalidades oral e escrita como também propunha a habilitação profissional em oficinas organizadas dentro do espaço escolar. Fazem parte, também, desse conjunto de documentos alguns artigos escritos por educadores de surdos nas décadas de 40 e 50, e que mantinham argumentações semelhantes a seus antecessores.

Minha preocupação não foi de analisar à exaustão, de dissecar cada documento em suas minúcias. Interessou-me, a partir das repetidas leituras de cada texto, procurar aquilo que insistia em reaparecer nos procedimentos e nas prescrições — o jogo das proposições e a contingências das ações previstas e executadas pelos programas. Acompanhou-me, poderia dizer, a “inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita, inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence” (Foucault, 1996, p. 8).

Dirigir a atenção aos documentos de outros tempos não me conduziu a contar a história da formação profissional dos surdos, ou fazer um estudo das instituições onde a educação para o trabalho se desenvolveu. Interessou-me, sim, indagar sobre uma *história das problematizações*, dirigindo o olhar às descontinuidades, aos diferentes recortes temporais (Goldman, 1998, p.88) onde diferentes mecanismos e estratégias foram constituindo *formas de ser e formas de se entender* como surdos trabalhadores. O passado entra em jogo com o presente, “jogo onde a semelhança e a diferença se alternam e se opõem” (Ibidem, p. 93). O que pretendi não foi fazer uma historiografia, mas sim empreender uma analítica das tecnologias que estão colocadas em funcionamento no dispositivo de governamento da formação profissional para surdos. Assim, poderia dizer que me inspirei num método de “deciframento” do significado dessas práticas, onde “a teoria não apenas está subordinada à prática, mas também é mostrada como um dos componentes essenciais através dos quais as práticas organizadas operam” (Dreyfus, Rabinow, 1995, p. 115).

Aproximo-me, ainda de Rose (1998, p.34), quando argumenta

Minha preocupação é com os novos regimes de verdade instalados pelo conhecimento da subjetividade, as novas formas de dizer coisas plausíveis sobre outros seres humanos e sobre nós mesmos, o novo licenciamento

daqueles que podem falar a verdade e daqueles que estão sujeitos a ela, as novas formas de pensar o que pode ser feito a eles e a nós.

A “*descrição dos acontecimentos discursivos*” encontradas nos documentos lidos e relidos, serviram de horizonte (Foucault, 1997a, p. 30) para a busca/criação de unidades analíticas que me ajudaram a conduzir a pesquisa. Procurei, para isto, estar atenta aos discursos presentes nos diferentes documentos e relatórios, a fim de acolhê-los em sua “pontualidade” e “dispersão temporal” que lhes “permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado” (Ibidem, p. 28). Procurei nos discursos “seu caráter de acontecimento” (Idem, 1996, p. 51).

As unidades analíticas foram construídas a partir da captura das ênfases, das repetições, das articulações entre prescrições e procedimentos dentro dos programas. Essas unidades serão apresentadas nesta tese como tecnologias de governo que o dispositivo da formação profissional vem colocando em funcionamento e que ganham visibilidade nos enunciados dos documentos. Para descreve-las, optei, na maioria das vezes, de utilizar as palavras dos próprios documentos, na forma como emergiam, e procurando estabelecer, entre esses enunciados, relações que nos ajudam a entender o funcionamento das mesmas. As tecnologias de governo que apresento na segunda parte da tese não se constituem no fim mesmo da pesquisa realizada, mas sua descrição possibilita a análise das formas de constituição de subjetividades na formação profissional dos surdos. Ou seja, não pretendi fechar as tecnologias de governo em si mesmas, mas me servir delas para descrever, nelas e fora delas, “jogos de relações” (Foucault, 1997a, p. 33).

As perguntas que emergiram para/na pesquisa e que me ajudaram a conduzir o olhar sobre os documentos selecionados foram as seguintes:

— como a formação profissional foi se instituindo, na educação de surdos, como um dispositivo de governo, no sentido de conduzir a conduta dos indivíduos surdos?;
— como foram se constituindo, diferentes tecnologias de governo na formação profissional dos surdos?; — quais as regularidades e as discontinuidades que se observam nas dispersões das prescrições e dos procedimentos nos diferentes programas?; — quais as estratégias dos atuais programas de formação profissional que colocam em funcionamento diferentes tecnologias de governo neoliberal?; quais os mecanismos colocados em funcionamento pelo dispositivo da formação profissional e

que produzem para as escolas de surdos a responsabilidade de serem co-participantes numa rede que tem como fim a constituição de trabalhadores que respondam a atual lógica do mercado?

Com essas perguntas não pretendi esgotar as possibilidades de análise dos documentos. Elas serviram, sim, como sinalizadoras de possíveis caminhos no sentido de entender como e através de quais tecnologias de governamento o dispositivo de formação profissional vem produzindo sujeitos surdos trabalhadores e cidadãos.

O próximo capítulo procura descrever os programas de formação profissional colocados em funcionamento em diferentes tempos da educação dos surdos. Para empreender essa descrição, faço uso dos próprios documentos analisados, valendo-me de sua materialidade discursiva, daquilo que ali está “dito”. Assim, não tenho, ainda, uma intenção analítica, mas sim, dar a conhecer o objeto da investigação.

2 Emergência da Formação Profissional na Educação dos Surdos

A análise histórica busca, justamente, captar o aleatório que casualmente conduziu à produção de um resultado específico que, contudo, parece necessário.
(Goldman, 1998, p.89-90)

Procurando localizar a formação profissional na educação de surdos, dirijo o olhar para dois diferentes recortes temporais: o final do século XIX e início do século XX, momento da emergência da educação de surdos no Brasil, e as décadas finais desse mesmo século e os anos 2000 – 2001, período que compreende o que poderíamos chamar de instalação de uma nova mentalidade para conceber e colocar em funcionamento a formação profissional no país, atendendo às demandas de um projeto de desenvolvimento sustentável. Vou me deter na apresentação de alguns acontecimentos que se deram a conhecer através dos documentos pesquisados. Apoio-me em Veyne (1982) quando argumenta que os acontecimentos são conhecidos mediante indícios e nossas escolhas para contar uma história, nossas opções por determinados fatos, e não outros, respondem as nossas indagações. Ou, ainda, como nos diz Albuquerque Jr. (2000, p. 123) “nada nos chega do passado que não seja convocado

por uma estratégia, armada por uma tática, visando atender algumas demandas de nosso próprio tempo”.

Assim, inicio este capítulo contando uma história sobre como se constituíram as práticas de formação profissional, preferencialmente de surdos trabalhadores, através de critérios por mim escolhidos, respondendo a emergência desta pesquisa. Faço uma opção de narrativa que pode ser caracterizada como uma cronologia, porém, não pretendendo marcar uma evolução ou seqüência causal dos fatos. Cronologia não significa, necessariamente, a pressuposição de continuidade; poderíamos entendê-la como uma marcação dos acontecimentos, remetendo-os as suas condições de possibilidade. Minhas escolhas foram marcadas, principalmente, pelas possibilidades encontradas nos documentos; não me preocupei em contar a história da formação profissional de maneira exaustiva, contemplando todos os acontecimentos encontrados nos registros pesquisados: “(...) a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos” (Veyne, 1982, p. 11).

A “nobre” tarefa de restituir à sociedade um “surdo-mudo”¹²

Não basta ensinar aos surdos-mudos os meios de comunicar com a sociedade por meio da linguagem. É preciso assegurar a eles o pão de cada dia, dar-lhes condições de uma arte, de um ofício, e por isto, em todos os colégios deve haver oficinas de trabalho.
(Ballesteros, 1856)

Juan Manuel Ballesteros, por ordem do Rei de Espanha, realizou uma viagem por países como a França, Bélgica, Holanda e Alemanha, nos anos 50 do século XIX. Seu objetivo: conhecer a forma de organização de estabelecimentos de ensino de surdos-mudos¹³ e de cegos bem como os resultados produzidos através de seus métodos de

¹² O título desta sub-seção foi inspirada nas palavras de Tobias Leite, em seu *Compêndio para ensino dos surdos-mudos* (Leite, 1881, p. X), quando explicitando as habilidades dos professores de surdos e seus objetivos no ensino.

¹³ Em vários documentos e registros escritos dessa época, é constante a utilização de expressões como “os surdos-mudos”, “a surdez-mudez” e ainda, simplesmente, “os mudos”. Essa última designação é muito utilizada por Ballesteros no seu relatório de viagem, principalmente quando se refere às Escolas de Surdos. A discussão em relação a como nomear os sujeitos surdos acontece em décadas mais recentes, principalmente nos anos 50, quando nos documentos oficiais se retira a palavra “mudo”. Nas décadas seguintes, com uma predominância de discursos médicos atravessando os espaços das políticas públicas em geral, faz-se referência aos “deficientes auditivos”. Mais recentemente, as comunidades surdas, suas lideranças e pesquisadores vêm insistindo no uso da palavra “surdos”,

ensino. Ao retornar dessa viagem, redigiu um texto dirigido ao Ministro de Fomento (Ballesteros, 1856) na qual, primeiramente, descreve as instituições por ele visitadas, e numa segunda parte do relatório, apresenta suas impressões em relação aos resultados alcançados pelas mesmas. Inicia seu relato com entusiasmo

(...) pudesse em meu retorno executar no Colégio de Madri todas as melhorias que a esperança e a observação me houveram sugerido em benefício destas classes desgraçadas, tão dignas de chamar a atenção de um Governo ilustrado, e do público em geral.¹⁴

Sua descrição é minuciosa, apresentando dados estatísticos referentes ao número de alunos e alunas atendidas, o número de bolsas e pensões dadas pelos governos ou oriundas da caridade de famílias nobres, como também registra observações quanto às atividades pedagógicas e aos métodos empregados pelos educadores. A preocupação com a aprendizagem de um ofício é enfatizada em cada uma das escolas e resulta em diferentes experiências de oficinas de trabalhos manuais ou agrícolas, considerados os mais adequados aos jovens surdos. Ballesteros se esmera em descrever as diferentes oficinas visitadas

Depois me levaram à oficina e atelier de alfaiataria onde estão seis mudos e um jovem de fala muito modesta que é o mestre. Na oficina de sapataria estão cinco mudos e um senhor de mais idade como mestre. Na de tamancos e calçados de madeira, que são usados pelos alunos de Nantes, estão nove mudos e um mestre da própria cidade. Por ocasião de minha visita estavam trabalhando para implantar uma oficina gráfica. (...) Apesar de o prédio não ser grande, nada lhe falta, nem para a educação física, intelectual, moral e industrial.¹⁵

Muitas das instituições visitadas por Ballesteros eram dirigidas por ex-alunos do Instituto Nacional de Surdos (Institut National de Jeunes Sourds) de Paris, primeira escola pública de surdos, criada por volta do ano de 1760, pelo Abade L'Épée. Nomes como L'abbé Laveau (adjetivado no relatório como “estremadamente surdo”), Juan Massien (“célebre surdo”), como também Laurent Clerc são constantemente citados nas diferentes narrações da história da educação dos surdos¹⁶, como alunos destacados do Instituto e que assumiram a direção e ou o ensino em escolas de surdos tanto em países

numa política de identidades e diferença que procura a ruptura com as representações da desvalia, descapacidade e deficiência, constituindo e reafirmando identidades culturais a partir da experiência visual e do compartilhar da língua de sinais. Sobre essa discussão ver Padden, Humphries (1988) e Klein (1999).

¹⁴ Ballesteros, 1856, p. 1. O Relatório de Ballesteros foi escrito em Espanhol. Os trechos aqui apresentados foram por mim traduzidos.

¹⁵ Ballesteros, 1856, p.3

¹⁶ Conforme Skliar (1997), Sanches (1990), Sacks (1990)

da Europa quanto das Américas. Para o Brasil, veio E. Huet¹⁷, em 1855, com a determinação de iniciar a educação de surdos nesse país. Em seu primeiro relatório ao imperador D. Pedro II, escreve sobre suas intenções e prioridades na organização do espaço e do tempo na escola a ser criada:

8 horas por dia são dedicadas às aulas e 4 horas aos trabalhos manuais, distribuídos de modo a servir de recreação e distração entre os estudos. (...) As matérias de estudo serão principalmente a história, o catecismo, a aritmética, a geografia, a agricultura teórica e prática. (...) *A agricultura sendo o estado que mais convém aos surdos mudos em geral*, e além de necessitar um exercício moderado que os mantenha saudável (...) será a finalidade exclusiva dos *trabalhos manuais*.¹⁸

Tanto nas escolas do Brasil, da França e Alemanha, encontramos entre todas elas uma preocupação com um disciplinamento dos tempos e espaços e com a captura dos corpos dos alunos e das alunas, com vistas à manutenção de uma vida saudável e a um melhor aproveitamento de cada um deles. Huet planeja atividades de 8 horas para aulas e 4 horas para trabalhos manuais. No *Institut National de Sordos*, em Paris, o regulamento¹⁹ previa atividades a partir das 5 horas da manhã, sendo que cada ação estava prevista com seu tempo determinado: após 30 minutos para o toalete, deveriam realizar estudos juntamente com outros colegas, recitando suas lições em língua de sinais. Às 7 horas, 30 minutos para o desjejum. Em seguida, os alunos se dividiam para suas aulas, alguns para as oficinas, outros para os “ensinamentos intelectuais”. Entre 10 horas e 30 minutos até às 11 horas, um período de recreação, para às 11 horas retomarem as lições. Este ordenamento do tempo de aprender desenrolava até às 9 horas da noite, quando todos se recolhiam para o descanso noturno, reiniciando a rotina no dia seguinte.

Foucault (1999), ao analisar o que ele denomina de paradoxo no aparecimento do panoptismo — considerado como uma das características importantes das relações de poder nas sociedades modernas — realiza uma análise das instituições dos séculos XVIII e XIX, principalmente na França e Inglaterra. Suas argumentações e exemplos

¹⁷ Existe uma polêmica em relação ao primeiro nome de Huet. Nos relatórios por ele escritos em seus anos de permanência no Brasil, assina simplesmente “E. Huet”. Em vários documentos e publicações sobre a história do Instituto Nacional de Surdos é usado o nome Ernest. Recentemente, em artigo na Revista da FENEIS (FENEIS, 2002, p. 2) foram apresentados indícios de que seu nome seria Eduard.

¹⁸ Huet, 1855. Grifo meu. A essencialização/naturalização de determinadas funções, principalmente aquelas relacionadas a atenção visual e habilidade manual vêm constituindo-se em discursividade presente na educação dos surdos desde esse período. Ao investigar os discursos sobre os surdos, a surdez, a educação e o trabalho e que vêm constituindo sujeitos que se experienciam como surdos trabalhadores (Klein, 1999), pude demonstrar o quanto que essa naturalização de funções vem sendo produzida, principalmente, pelos discursos médicos sobre a surdez.

¹⁹ Institut (1994, p 53-55)

das instituições de reclusão e controle nos ajudam a entender as práticas relatadas tanto por Ballesteros quanto por Huet. Nos seus relatos observamos almejar-se e efetivar-se uma prática que tinha por objetivo, através da fixação desses sujeitos surdos a um aparelho de normalização, um controle moral e social, como também a potencialização desses indivíduos num processo produtivo. São escolas – asilos que se responsabilizam pela dimensão temporal da vida de seus alunos, que até então viviam situação de marginalização em relação às suas famílias quanto em relação à comunidade onde viviam.

As primeiras décadas do Instituto no Rio de Janeiro são marcadas por dificuldades as mais diversas. No início das atividades de Huet, ele, os alunos e as alunas dispunham de uma sala emprestada do Colégio Vassinon²⁰, o que dificultava o desenvolvimento das atividades programadas:

Os alunos com um grau de instrução que os permite avaliar as dificuldades que deverão vencer para adquirir o conhecimento de sua linguagem, ficam atemorizados e se lamentam continuamente (...) sobre o pouco tempo a ele dedicado, e devo reconhecer-lhe toda razão (...) minhas aulas se dão das dez horas ao meio dia e das três e meia às cinco horas. Compreende-se que o número de aulas é insuficiente e me impossibilita de concluir meu programa. Infelizmente não posso aumentá-lo sem criar dúvidas e perturbações no colégio que me acolheu e me abriga sob seu teto, minhas observações ao chefe desta casa só provocaram um constrangimento e tive que me fechar em um silêncio prudente de medo de ser definitivamente dispensado.²¹

Apesar de Huet haver incluído como um de seus objetivos na educação dos surdos atividades na agricultura, em seu relatório de atividades, bem como em relatos de outros observadores do trabalho do Instituto, não encontramos nenhuma referência a projetos nessa área. Nos relatórios, fica explicitada uma preocupação predominante em relação a questões morais, onde o próprio Huet argumenta que “se a situação material é satisfatória, não se pode dizer o mesmo em relação à situação moral que se encontra em tal estado que, se medidas urgentes não forem adotadas, a própria existência do estabelecimento fica ameaçada”²².

²⁰ Huet iniciou seus trabalhos em janeiro de 1856 utilizando uma sala emprestada no Colégio Vassinon, situação essa que constrangia o educador, conforme relata em seus relatórios (Huet, 1856). Em outubro do mesmo ano transferiram as atividades para uma casa alugada, e somente em 1914 o Instituto foi instalado no seu prédio definitivo e especialmente construído para alojar a escola de surdos.

²¹ Huet, 1856

²² Ibidem

Procedimentos como manter os alunos e alunas em ambientes distintos, tanto nos dormitórios quanto nos refeitórios, mantendo os meninos sob a vigilância do diretor e as meninas sob a da senhora de Huet eram colocados em prática no intuito de manter a ordem e a moral. Interessante assinalar que o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos iniciou suas atividades em janeiro de 1856 com 2 alunas e um aluno. Por vários anos permaneceu atendendo ambos os sexos. Tobias Leite (1868 - 1896), durante o período em que exerceu a direção do Instituto, elaborou um parecer onde colocava, entre outras questões, a seguinte: “Não devendo as surdas-mudas ser excluídas do benefício da educação, qual o meio prático de educá-las nos institutos, promiscuamente com os surdos-mudos, ou em estabelecimentos especiais?”²³. Sua argumentação seguia uma lógica de que as meninas surdas não educadas não se constituíam em problema para sua família e a sociedade, diferentemente dos meninos surdos-mudos. Desse período, até 1930 as surdas estiveram fora do Instituto, quando, então, foi implementado o regime de externato, acompanhado da criação de oficinas de costura e bordados. O internato feminino foi reativado somente na década de 50 do século XX.

O cuidado moral, a benevolência ao “anormal” surdo, articulados ao discurso médico davam sustentabilidade às práticas de normalização que perpassavam as diferentes atividades do Instituto. Para prosseguir na “nobre tarefa de restituir à sociedade um membro que a natureza ou os acidentes dela desviaram”, Tobias Leite admoesta os educadores de surdos

No emprego dos meios que a sua intelligencia e boa vontade suggerirem para estimular ou mitigar, há uma condição essencial.

Essa condição é a confiança. Sem que o professor consiga inspirar a seu discípulo surdo-mudo solida confiança de que só procura o seu bem-estar, inuteis, senão funestos, serão todos os seus esforços.

E para conseguir essa confiança, que se traduz logo em cega affeição, só há um meio, a amizade, manifestada racionalmente por todos os meios e em todas as occasiões.

Captada a confiança do surdo-mudo, o professor terá nas suas mãos um discípulo tão docil como é ductil a cera, ao qual, com o calor do carinho, podera dar a forma que lhe indicarem a sua sabedoria e os sentimentos do seu coração.²⁴

Projetos voltados à preparação dos jovens surdos para a atividade laboral ganham uma sistemática a partir de 1873, quando se estabeleceu, além da chamada

²³ Espaço, 1997, p. 10

²⁴ Leite, 1881, p. X. A citação foi feita mantendo a redação original do autor.

instrução literária, o ensino profissionalizante²⁵, sendo que a frequência às oficinas era obrigatória. Os registros sobre as oficinas profissionalizantes organizadas dentro desses espaços escolares servirão de material para a realização das análises das tecnologias de governo envolvidas na constituição de sujeitos produtivos que atendia a uma emergência daquele momento histórico. Mas, as justificativas para projetos nessa área respondiam a uma necessidade reafirmada em diferentes documentos analisados, nos quais se enfatizava a “importancia e conveniencia que o surdo mudo tenha um officio, ou arte de que subsista”²⁶. Outros argumentos ainda eram utilizados como o de que nas oficinas a responsabilidade pelo futuro do aluno seria bem maior “já que o officio será o seu futuro ganha-pão”, e assim, a “assistência ao surdo-mudo nunca deveria fugir do terreno prático²⁷, ou ainda, “um surdo-mudo incapacitado, seria como o pigmeu da novela de Rassys: simples motivo de curiosidade pública, quando deve e pode ser útil à sociedade e à Pátria²⁸.

Se voltarmos a atenção às ações propostas e colocadas em funcionamento para outras parcelas da população, constatamos que nesse mesmo período, são constituídas as Escolas de Artes e Ofícios – ensino profissional concebido para os pobres, desvalidos e para as crianças abandonadas, para quem a educação para o trabalho também tem uma visão moralizante, com vistas a impedir a marginalização, dando ao trabalho uma função educativa de formação do caráter. A preocupação com o atendimento aos menores abandonados vai se expandindo no decorrer dos anos seguintes, passando também a se preocupar com a preparação de operários para o exercício profissional, qualificação da mão-de-obra necessária devido o fim da escravatura (Del Pino, 2000).

As oficinas profissionalizantes vão ser efetivamente organizadas no Instituto dos Surdos, nos anos seguintes. Marcenaria, serigrafia, sapataria, tipografia são algumas das especialidades contempladas. Porém, o funcionamento destas não é permanente, havendo, em vários documentos, referência a momentos de completa desorganização e desarticulação dos trabalhos tanto das oficinas quanto da escola.

Desde a entrada, nota-se em todos os cantos a falta de uma administração enérgica e eficiente como requer um instituto desta natureza. Falta ordem,

²⁵ Segundo Ribeiro, 1942, p. 6.

²⁶ Leite, 1877, p. 22-24 citado por Soares, 1999, p. 53

²⁷ Revista do INSM, 1949a, p.8

²⁸ Ibidem, p. 9

falta asseio, falta disciplina, falta tudo... (...) Vai à aula o aluno que quer ir, porquanto não há quem o obrigue a isso.

(...) As duas únicas oficinas que lá existem, encadernação e sapataria, estão reduzidas a um montão de máquinas e aparelhos velhos e imprestáveis. (...) No estado em que está, o Instituto Nacional de Surdos Mudos representa o tipo mais acabado de Instituto de “fachada” estando transformado em um mau e decadente asylo para aqueles infelizes.²⁹

Apesar de todos os problemas apresentados, o Instituto Nacional de Surdos Mudos e o Instituto Benjamin Constant³⁰ foram transformados, em janeiro de 1925, em estabelecimento de ensino profissional.

Os anos 30 apresentam ao País mudanças de ordem política, econômica e social com a tomada da presidência por Getúlio Vargas. Com a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930, deu-se início a uma reforma educacional, resultando, em 1934, em uma nova política nacional de educação, onde também foi contemplado o ensino técnico profissional. Essa política mantinha um dualismo entre os denominados ensino popular e ensino das elites, principalmente no ensino secundário e nos cursos técnicos. O ensino profissional mantinha um vínculo com a filantropia e o atendimento às classes mais pobres (menos privilegiadas). A lei apontava para a obrigatoriedade das indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem para os filhos de seus empregados e filiados.

Apesar das reformas que estavam sendo implementadas e do momento de agitação em que se encontrava a sociedade brasileira, o INSM parecia manter-se alheio à essas influências, preocupando-se, quase que exclusivamente com o ensino da linguagem oral e escrita, sem haver referência aos demais conteúdos do currículo para o ensino dos surdos. Seguiu-se, assim, uma tendência mundial de predomínio da oralização³¹ na educação dos surdos. Também a educação profissional era vista e praticada a partir de uma abordagem reabilitadora. Isto fica evidenciado nas palavras do Dr. Armando de Lacerda, diretor do Instituto entre os anos de 1930 a 1947, quando afirma que os principais objetivos na educação dos surdos (por ele denominados de “os anormais auditivos”) resumem-se ao conhecimento da linguagem visando “uma

²⁹ Espaço, 1997, p. 15. Relato da visita do médico Dr. Armando de Oliveira Bacellar, da Faculdade de Medicina de São Paulo, em meados da década 20, século XX.

³⁰ O Instituto Benjamin Constant, fundado anteriormente ao Instituto Nacional dos Surdos Mudos é um estabelecimento de ensino para cegos.

³¹ O oralismo constituiu-se num modelo imposto por muitas décadas na educação dos surdos, tendo sido referendado por ocasião do Congresso de Milão de 1880. Sobre isto ver Sanchez, 1990, Skliar, 1997 e Klein, 1999.

comunicação regular com o meio” bem como a “habilitação profissional, afim de que possam viver do seu trabalho, deixando de representar valores negativos no seio da sociedade.”³²

A Pedagogia Emendativa e os “modernos preceitos científicos e pedagógicos” na Educação dos Surdos

O Dr. Armando de Lacerda assumiu a direção do Instituto Nacional dos Surdos em 1930, permanecendo até 1947. Foi um dos idealizadores e defensores do que ficou conhecido por Pedagogia Emendativa. Essa proposta de ensino para os surdos se justificava através do discurso científico, que festejava as “modernas conquistas otológicas” e “os atuais conhecimentos da fonética e da pedagogia”³³. O surdo aí era narrado e constituído como um “enfermo da audição”, sendo que a pedagogia emendativa vinha a ser um mecanismo de normalização, procurando “adaptar” os surdos e surdas às condições daqueles sujeitos considerados “normais”.

A educação intelectual e profissional eram propostas para serem levadas “até onde possível”, procurando estimular o aproveitamento do que consideravam ser as aptidões especiais reveladas pelos alunos, como também seu “grau de inteligência e habilidade manual”³⁴.

Se a chamada educação especial e a medicina já se entrelaçavam nos fins do século XVIII, e ganhavam visibilidade na educação dos surdos com as experiências e proposições do Dr. Jean Itard no Instituto Nacional de Surdos de Paris (Souza, 1998 e Banks-Leite; Souza, 2000), a proposta da pedagogia emendativa, subsidiando-se nos saberes da psicologia, da fisiologia, da terapêutica e de outros diferentes ramos da medicina, re/inventa uma técnica médico-pedagógica que se dirige a orientar o ensino: a pedagogia emendativa propõe uma “cura pedagógica”³⁵.

O ensino profissional, nessa proposta, faz parte e complementa a obra educativa, procurando fornecer aos alunos surdos condições para a atuação na vida prática³⁶. Os

³² Lacerda, 1934, p.5

³³ Ibidem, p.13

³⁴ Ibidem, p.5

³⁵ Lacerda, 1934, p.13

³⁶ Ibidem, p.5

cursos de formação para o trabalho se organizaram em quatro níveis — pré-vocacional, vocacional, de especialização e de aperfeiçoamento — compreendendo um total de oito anos de aprendizagem. Durante o nível pré-vocacional, que compreendia três anos, os alunos realizavam um rodízio entre as diferentes opções de cursos que eram Madeira (tornearia, marcenaria, entalhe), Encadernação (encadernação e douração) e Couro (correaria e sapataria)³⁷, sendo que ao final desse período faziam a opção por uma delas, para então segui-la durante os demais níveis.

Um dos pontos positivos festejados nos relatos do Dr. Lacerda era o fato de que os produtos confeccionados nas diversas oficinas eram comercializados, sendo que havia a prática de aceitarem encomendas de particulares, ou mesmo prestar serviço à órgãos do governo (como é o caso da oficina de encadernação). A renda arrecadada beneficiava as próprias oficinas e, em fins do ano de 1935, um percentual dessa verba passou a ser depositada em cadernetas de poupança nominais, em benefício dos próprios aprendizes.

As oficinas do Instituto do Rio de Janeiro mereceram referência da escritora e jornalista Cecília Meirelles, quando, em fevereiro de 1931, visitou a escola, momento em que realizava reportagens sobre a infância desfavorecida no Brasil, para o *Jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro*. Num dos trechos do seu artigo, ela tece comentários sobre a oficina de encadernação:

Estamos na oficina de encadernação. (...) Há umas machinas velhas. Há uma então, que, com os seus pés de madeira, parece estar com elephantiasis. Sobre as mesas, uns cem volumes, talvez. Papel amarellecido, folhas desarticuladas. Estão trabalhando umas tres crianças. Completamente absorvidas pelo trabalho. - Como vê, diz-nos o director do Instituto, lutamos com falta de material. No emtanto, esta é uma officina que pôde contribuir muito para o desenvolvimento do Instituto. A anormalidade de um sentido favorece o desenvolvimento dos outros. Os surdos-mudos são bons trabalhadores manuaes. Por isso, no meu plano de remodelação abordo o problema da criação de outras secções profissionaes.³⁸

O modelo da pedagogia emendativa segue orientando as propostas do Instituto nas décadas seguintes. Em 1957 é implementada a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro*, movimento de orientação oralista e assistencialista. “campanha (...)

³⁷ Os cursos explicitados nos documentos analisados apresentam Madeira, Encadernação e Couro como opções para os alunos surdos. As alunas surdas eram encaminhadas para a oficina de Bordado e Costura, havendo, no sétimo e oitavo anos um aperfeiçoamento em “corte”.

³⁸ Meirelles, 1997, p.71. A citação foi feita mantendo a redação original da autora.

cujas finalidades primordiais seriam: (...) proteção e ajuda aos deficientes da audição (...) promoção de iniciativas assistenciais, (...) com o objetivo de soerguê-los moral, cívica e socialmente”³⁹. Nesse período, a ênfase na educação dos surdos continuava sendo o treinamento auditivo e a oralização, ficando todas as demais atividades e projetos, inclusive os referentes à formação profissional, dependentes do desempenho dos alunos a esses objetivos.

Nas leituras dos diferentes documentos selecionados nesta investigação, não encontrei referência às atividades e projetos de formação profissional para surdos na década de 60. Podemos observar, todavia, que entre os anos de 1972 e 1985 vai se produzindo uma articulação/conjugação das ações entre o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/MEC), os serviços especializados da Legião Brasileira de Assistência (LBA/MPAS) e os serviços de reabilitação profissional do INPS/MPAS, no sentido de criação de espaços de habilitação e reabilitação para o trabalho de pessoas atingidas por acidentes de trabalho bem como os sujeitos denominados portadores de deficiência, havendo, nesses projetos, uma preponderância do caráter preventivo e corretivo. Um dos resultados disso é, no início da década de 90, a aprovação da Instrução Normativa nº 5 de 30/8/91 do Ministério do Trabalho e da Previdência, instituindo um programa de treinamento profissional nas empresas. Essa Instrução Normativa refere-se ao trabalho para pessoas portadoras de deficiência dentro de uma perspectiva de atividades com fins terapêuticos e/ou de reabilitação, a ser desenvolvido sob a tutela de entidades que tenham o objetivo de assistir o deficiente (Klein, 1999).

No documento *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial – Área da Deficiência Auditiva*⁴⁰, a formação e orientação pré-profissional e profissional é apresentada nas especificações da Escola Especial, sendo que este atendimento é indicado principalmente “para os educandos que não puderem ser integrados em classe comum”. Seriam os alunos que não tivessem adquirido “boa estrutura lingüística” ou apresentassem “outros comprometimentos” ou que iniciaram “tardamente sua educação” ou, ainda, que não apresentassem “condições de continuar sua formação acadêmica”. Neste documento ficam previstas ações de orientação profissional, encaminhamentos à empresas com acompanhamento supervisionado, como também acompanhamento aos alunos em escolas profissionalizantes tais como o

³⁹ Discurso proferido pela então diretora do INES, professora Ana Rímola Faria Dória, apud SOARES, 1999, p. 95.

⁴⁰ CENESP, 1984, p. 49-50

sistema “S”⁴¹ e Escolas Técnicas, mas sempre com a recomendação de os alunos serem “acompanhados e apoiados em seu desenvolvimento lingüístico”⁴².

Em 1985 o CENESP/MEC elaborou um plano propondo uma redefinição da política para educação especial: *Educação Especial – Nova Proposta*. Entre suas linhas de ação encontramos como objetivo deste plano, entre outros: “desenvolver programas voltados para o preparo profissional das pessoas portadoras de características especiais e sua integração na força de trabalho”⁴³.

Em muitas das escolas de surdos que foram criadas no país, as oficinas profissionalizantes eram consideradas alternativas interessantes para o preparo para a vida e o mercado de trabalho. No decorrer dos anos, a incidência dessas oficinas foi diminuindo, sendo que as instituições educacionais passaram a optar por ações de orientação, encaminhamento e acompanhamento de seus alunos em cursos externos à escola, bem como pelo acompanhamento aos locais de trabalho através de atividades supervisionados.

A Nova Constituição, promulgada em 1988, vem implementar uma série de reformulações jurídicas que redesenham a área educacional. A nova LDB, em seu artigo 78, define a educação especial como modalidade de educação escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais dirigidos às 5^a e 8^a séries incluem nos chamados Temas Transversais a temática do trabalho, procurando relacionar aprendizagem escolar e trabalho. A discussão desta temática é apresentada através da articulação trabalho e consumo, tendo como finalidade “indicar como a educação escolar poderá contribuir para que os alunos aprendam conteúdos significativos e desenvolvam as capacidades necessárias para atuar como cidadãos, nas relações de trabalho e consumo”⁴⁴.

A partir de 1995 a educação profissional passou a ter uma gestão integrada, na qual o Ministério da Educação se responsabiliza por garantir a reestruturação da rede de ensino técnico federal e dar suporte a uma reforma mais ampla do ensino médio,

⁴¹ Conjunto de escolas profissionalizantes ligadas ao empresariado, nas diferentes áreas produtivas, criadas a partir da década de 40 do século XX: Serviço Nacional de Aprendizagem na Indústria — SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem no Comércio — SENAC, Serviço de Aprendizagem Rural — SENAR, e Serviço de Aprendizagem de Transportes sobre Pneu — SENAT

⁴² CENESP, 1984, p. 49-50

⁴³ CENESP, 1985

⁴⁴ Brasil, 1998a, p. 68

enquanto que o Ministério do Trabalho e Emprego tem por função a efetiva integração da educação profissional em um sistema público de trabalho e geração de renda. O cenário da formação profissional assistiu, então, a implementação de planos de qualificação profissional fora dos espaços escolares, articulada com uma ampla reforma do ensino médio, técnico e tecnológico, a partir do que nomeiam de uma nova concepção do ensino profissional. Em 1999 o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, sendo consideradas definições de cumprimento obrigatório pelas instituições de ensino profissional de nível técnico.

Todas essas transformações que foram implementadas, são justificadas a partir do reconhecimento dos desafios impostos pelos avanços tecnológicos e novas expectativas das empresas frente aos mercados globalizados: “Não mais a formação para um posto de trabalho que prepare o homem ‘executor de tarefas’”. A chamada nova educação profissional se propõe a formar “o trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas”⁴⁵.

Procurando atender a essa demanda, são projetados e executados programas de formação profissional os quais são colocados em funcionamento mecanismos que requerem — e por isso mesmo os produzem — novos sujeitos e novas relações entre eles, as instituições e o Estado. As escolas e os movimentos surdos também se envolvem nesses programas, constituindo-se como entidades formadoras/capacitadoras, conduzindo a si, a seus profissionais e aos aprendizes ali envolvidos. Passo, a seguir, a descrever dois desses programas que foram, entre 1996 e 2001 os financiadores de grande parte dos projetos executados pela e para a comunidade surda.

O Plano Nacional de Educação Profissional/PLANFOR

O Plano Nacional de Educação Profissional⁴⁶ – PLANFOR foi considerado um dos projetos prioritários do governo federal no período 1994-2002, fazendo parte do

⁴⁵ Ministério da Educação, 2001a

⁴⁶ Em diferentes documentos sobre o PLANFOR encontramos também as seguintes denominação: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador ou Plano Nacional de Qualificação Profissional. Todos eles se referem ao PLANFOR/FAT/MTb.

plano “Brasil em Ação”⁴⁷, sendo a qualificação profissional entendida como componente e subsídio para uma pauta de modernização do país. Desde seu lançamento em 1995, o PLANFOR foi pensado como um dos projetos que visavam o desenvolvimento sustentado, sendo considerado estratégia para um novo padrão de relação capital-trabalho.

O PLANFOR é financiado com verbas públicas, através do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. Trata-se de um Fundo especial vinculado ao Ministério do Trabalho e Emprego, e que se destina ao custeio do Programa do Seguro Desemprego, do Abono Salarial e também ao financiamento do Programa de Desenvolvimento Econômico.

Os recursos do FAT provém, principalmente, das contribuições para o Programa de Integração Social – PIS e do Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público – PASEP. A gestão do Fundo é realizada por um órgão colegiado, conhecido pela sigla CODEFAT (Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador), de caráter tripartite e paritário, contando com representantes dos trabalhadores, dos empregadores e do governo.

O Plano de Educação Profissional envolve as diferentes esferas: governo federal através do Ministério do Trabalho, articulando e coordenando o plano, através de delegação do CODEFAT, responsável pela gestão dos recursos do FAT; Secretarias de Trabalho dos Estados, que elaboram e coordenam os Planos Estaduais de Qualificação, com a aprovação das Comissões Estaduais de Emprego, organismo tripartite e paritário contando com formação equivalente ao CODEFAT.

A execução do Plano, através da realização de cursos de Qualificação, fica sob a responsabilidade de sindicatos de trabalhadores, organizações empresariais, universidades, organismos não-governamentais. Esta articulação institucional é importante para “mobilizar, sensibilizar, potencializar e integrar, tendo como foco a política pública de trabalho e geração de renda, toda a capacidade de atendimento ao trabalhador existente no país”⁴⁸. O PLANFOR se baseia, então, num sistema de parceria poder público – sociedade civil, com repasse de verbas para as entidades executoras, que ficam responsabilizadas pela realização dos projetos.

⁴⁷ Nome dado ao Plano de Ação do Governo Fernando Henrique Cardoso

⁴⁸ Ministério do Trabalho., 1997, p. 6

O PLANFOR vem a se constituir numa alternativa de qualificação profissional principalmente para uma clientela “de trabalhadores de baixa escolaridade, de desempregados, de empregados atingidos por processos de reestruturação produtiva e de outros contingentes efetiva ou potencialmente excluídos do mercado de trabalho, sempre com vistas a assegurar a empregabilidade, elevação da renda e exercício da cidadania”⁴⁹. Nos últimos anos foram contemplados, também, como clientela prioritária os portadores de necessidades educativas especiais.

Estão previstas também no PLANFOR ações de supervisão, acompanhamento e avaliação das entidades executoras das ações de qualificação, procurando produzir indicadores sobre a eficiência, eficácia e efetividade social dos programas realizados. As informações resultantes destes processo de avaliação subsidiarão as decisões relativas a redimensionamento/redirecionamento ou cancelamento de projetos, revisão global do Plano para anos seguintes, bem como o repasse de parcelas dependendo de resultados anteriores. Esta supervisão/avaliação é feita, no âmbito dos estados da federação, através de parcerias com as universidades federais e/ou estaduais.

Os projetos devem contemplar um currículo que atenda de forma integrada as habilidades básicas, específicas e de gestão, de acordo com a especificidade da qualificação profissional e da adequação de escolaridade dos alunos. As habilidades básicas compreendem competências como ler, interpretar, calcular, como também desenvolvimento de raciocínios mais elaborados. As habilidades específicas são aquelas relacionadas com o trabalho e “dizem respeito aos saberes, saber-fazer exigidos pelos postos, profissões ou trabalhos de uma ou mais áreas correlatas.” Nas habilidades de gestão se enfatizam competências ligadas a autogestão, empreendimentos e trabalho em equipe”⁵⁰.

O PLANFOR e a qualificação da pessoa portadora de deficiência

A Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, a partir de 1995, passou a desenvolver a discussão e implementação de um

⁴⁹ Idem, p. 16

⁵⁰ Miranda, 2000, p. 4

programa direcionado às pessoas portadoras de deficiência. Nos documentos elaborados é enfatizado que, para que ocorra a integração desta parcela da população, há a necessidade da adoção de mecanismos que contemplem igualdade de oportunidades e preparação para a vida⁵¹. É, ainda, apontada a importância das parceiras, através da articulação das entidade representativas, instituições de educação profissional, empresários, trabalhadores e governo para que se desenvolvam projetos de inclusão das pessoas portadoras de deficiência nos programas de formação profissional.

O Programa de Educação Profissional para a Pessoa Portadora de Deficiência foi justificado a partir de dados da Organização Mundial da Saúde que estimam que 10% da população brasileira é constituída por pessoas portadoras de deficiência⁵². Desta parcela, 10% (aproximadamente 2,2 milhões) são surdas. Nestas estatísticas não são apresentados os índices referentes à inserção destas pessoas no mercado de trabalho ou nos cursos de formação profissional. O documento apresenta, ainda, o argumento de que, mesmo com qualificação, as pessoas portadoras de deficiência têm dificuldades de inserção e permanência num posto de trabalho. As justificativas para este fato seriam os problemas nas metodologias da capacitação, os projetos não estarem atrelados às necessidades do mercado e dos novos processos de transformações do sistema produtivo.

Os articuladores do programa enfatizam que, apesar de o Brasil contar com um conjunto de leis avançadas assegurando a integração das pessoas portadoras de deficiência, bem como a existência de inúmeras entidades representativas, a inserção no mercado de trabalho não foi alcançada de forma efetiva.

O Programa prevê a necessidade de atendimento das diferentes características e necessidades das pessoas portadoras de deficiência nos projetos e programas de capacitação, através de meios que levem em conta uma pedagogia centralizada na pessoa e capaz de atender suas necessidades especiais.

As ações educativas que visam a capacitação profissional das pessoas portadoras de deficiência devem proporcionar medidas de adaptação dos cursos oferecidos às comunidades, através de procedimentos complementares, a fim de garantir a integração destas aos cursos regulares.

⁵¹ Ministério do Trabalho, 1995

⁵² Ministério do Trabalho, 1995

Os objetivos do Programa, em linhas gerais, são o acesso ao mercado de trabalho, bem como a participação em iniciativas empreendedoras. Há ênfase na qualificação/requalificação com vistas à empregabilidade.

O Programa visa atender todo o território nacional, envolvendo os governos estaduais, as entidades representativas, as instituições de educação profissional, empresários e trabalhadores. A operacionalização tem como pressuposto a descentralização, atendendo, assim, as necessidades heterogêneas de cada estado e região. Para o período 1996-1999, havia a previsão de implementação do Programa em 5 unidades federativas: Pará, Ceará, Distrito Federal e Rio Grande do Sul. Segundo documento analisado, estas unidades federativas “dispunham de melhores condições institucionais para a consecução dos objetivos”⁵³.

O grupo técnico que elaborou o Programa foi formado por especialistas da Secretaria de Formação Profissional do Ministério do Trabalho, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/CORDE, do Ministério da Justiça e da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. No Rio Grande do Sul o Programa foi implementado, inicialmente, sob a orientação e acompanhamento do Sistema Nacional de Emprego/SINE, através da Comissão de Cursos para Pessoas Portadoras de Deficiência, pertencente à unidade do Setor de Atendimento Especial/SAE, do SINE.

Os objetivos do Programa Estadual sintonizavam-se àqueles traçados pelo Programa Nacional, sendo dada prioridade aos Municípios de Porto Alegre, Região Metropolitana e Santa Maria. Para a operacionalização foram convidadas as entidades representativas das pessoas portadoras de deficiência, entre elas os cegos, os deficientes físicos, os deficientes mentais e os surdos,⁵⁴ a fim de definirem critérios para os cursos, seus conteúdos programáticos e demais questões necessárias para montagem de uma proposta de implementação do Programa.

⁵³ Ministério do Trabalho, 1995, p. 5

⁵⁴ A designação de surdez dentro do campo das deficiências vem sendo contestada pelo conjunto dos representantes dos movimentos surdos (ver Padden, 1993). Estes grupos encontram-se envolvidos em lutas de significação onde a surdez é entendida “como diferença cultural, como experiência visual, caracterizada por múltiplas identidades e localizada dentro do discurso da deficiência,” (Skliar, 1998, p. 11). A tentativa de romper com os discursos da deficiência e da incapacidade, todavia, não atinge o campo das Políticas Públicas, nas quais o espaço institucionalizado de discussão e participação continua sendo aquele que se refere aos portadores de deficiência. As pessoas surdas encontram-se, assim, diante de um paradoxo bem explicitado por Carol Padden (1993), quando argumenta que, apesar de questionarem a designação de deficientes, os surdos encontram uma conotação útil e desejada deste termo, quando se refere ao acesso aos fundos previstos para esta parcela da população nas Políticas Públicas.

Nos primeiros anos de execução do Programa no Estado, os surdos participaram em número bem reduzido, inscrevendo-se em cursos oferecidos para a comunidade em geral, com a presença de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais. Apenas no ano de 1999 a Federação de Educação e Integração dos Surdos/FENEIS, encaminhou projetos e executou cursos de formação profissional⁵⁵. Estes cursos estavam ligados ao ensino e aprendizagem da Língua de Sinais (curso de Língua Brasileira de Sinais para Ouvintes e curso de Instrutores de Língua de Sinais). Nos anos seguintes, foram repetidos estes dois primeiros cursos e implementadas outras opções de formação ligadas às áreas de Interpretação da Língua de Sinais, Informática e Artesanato. A escolha destes cursos respondia a uma demanda significativa de profissionais interessados em aprender a Língua de Sinais, bem como de haver um número reduzido de profissionais surdos qualificados para o ensino desta Língua. Os demais cursos também respondiam a grande procura por essas áreas de formação, segundo registros do escritório regional da FENEIS.

Diante da necessidade de formação de profissionais surdos e na área da surdez, a FENEIS-RS encontrou no PLANFOR uma oportunidade de financiamento para seus projetos. Para isso, necessitou articulá-los para que atendessem as especificações gerais do Plano Nacional, como também das Comissões Municipais de Emprego, primeira instância de aprovação dos cursos e que os avaliava a partir de critérios de relevância dentro de um quadro de análise das potencialidades econômicas de cada município. Os principais argumentos utilizados pela Federação eram a possibilidade de qualificação profissional que os cursos proporcionariam aos seus alunos, bem como a viabilização de emprego e renda para os egressos dos referidos cursos.

O Ministério do Trabalho, dentro do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, publicou um documento, em agosto de 2000, com o título *Diversidade e Igualdade de oportunidades – qualificação profissional da pessoa portadora de*

⁵⁵ Cabe registrar que em anos anteriores, o Programa Estadual de Qualificação Profissional/RS, financiado pelo FAT, era executado principalmente por Universidades e pelo Sistema S, através de licitação pública que, por suas especificações, não possibilitava que as demais entidades representativas da sociedade civil fossem contempladas. Entre os anos de 1998 e 1999 a Secretaria do Trabalho, Assistência Social e Cidadania, responsável pela elaboração e gestão destes projetos no Estado do Rio Grande do Sul, abriu a possibilidade da participação destas entidades. Foi nesse momento que a FENEIS-RS passou a participar como executora de cursos destinados à comunidade surda. Nos demais Estados da Federação, os procedimentos são diferenciados, uma vez que cada Estado tem autonomia na definição de algumas das diretrizes de elaboração e execução dos Programas, entre elas, a forma de escolha dos seus parceiros.

*deficiência*⁵⁶. Neste documento, inicialmente é apresentada, de forma breve, a estrutura do PLANFOR, suas diretrizes, bem como os resultados das ações no período 1995/99. São apontados dados referentes aos investimentos, aos resultados alcançados em relação ao número de aprendizes, bem como metas de novos alunos e previsão de investimentos para os próximos dois anos — 2000/01.

A temática das pessoas portadoras de deficiência é introduzida no documento através do item *PLANFOR, diversidade & igualdade de oportunidades*. Diz o documento que a diversidade é um conceito que se inseriu “nas políticas públicas de desenvolvimento sustentado, de resgate de direitos civis, de promoção de igualdade de oportunidades e combate à discriminação” a partir dos anos 80. É explicitado que a preocupação com a diversidade e igualdade de oportunidades não têm caráter humanista e de benevolência, mas é uma questão vantajosa para as corporações e empresas pois “melhora a imagem, promove qualidade, eleva a produtividade”⁵⁷.

A promoção de igualdade de oportunidades era preocupação do Ministério do Trabalho desde 1996, quando foram criados três grupos técnicos de trabalho responsáveis, respectivamente, pelas temáticas: promoção de igualdade de oportunidades no trabalho e ocupação, contra a discriminação no emprego e pela valorização da população negra.

O PLANFOR, incorporando a dimensão da diversidade, considera-a uma categoria fundamental para a construção de um modelo de educação profissional. “Assume, portanto, que a qualificação profissional deve atender a PEA⁵⁸ em toda sua diversidade, sem discriminação de qualquer natureza: idade, sexo, raça/cor, escolaridade, deficiência”⁵⁹. Destes focos de discriminação, o PLANFOR explicita gênero, raça/cor e deficiências como as dimensões que mais apresentam desigualdades no mercado de trabalho e na educação profissional, passando a constarem obrigatoriamente nas fichas de identificação de aprendizes a fim de priorizar o atendimento à esses grupos considerados vulneráveis, segundo a resolução 194/98 do CODEFAT.

⁵⁶ Ministério do Trabalho, 2000

⁵⁷ Idem, p. 7

⁵⁸ População Economicamente Ativa

⁵⁹ Ministério Trabalho, 2000, p.8

A pessoa portadora de deficiência é definida no documento como aquela que “apresenta, em caráter permanente, perdas ou reduções de sua estrutura ou função psicológica, mental ou anatômica que a impedem de exercer determinadas atividades dentro do padrão considerado normal para o ser humano”⁶⁰. Identifica, ainda, cinco tipos de deficiência: física, sensorial (auditiva, visual), mental e múltiplas.

Assim, para dar visibilidade e garantir atendimento a este grupo da população, foi implantado o Programa Nacional para Portadores de Deficiência em 1996. O documento analisado enfatiza a concretização de resultados quantitativos e qualitativos em relação ao número de pessoas portadoras de deficiência beneficiadas, ao índice de concluintes nos cursos, à mobilização de diversas agências da rede nacional de educação profissional, bem como a concretização de experiências consideradas inovadoras.

O PLANFOR advoga para si a possibilidade de acesso de segmentos até então discriminados e excluídos da educação profissional; mulheres, jovens, trabalhadores do setor informal, populações rurais e não brancas, pessoas portadoras de deficiência. Através do PLANFOR “começou-se a abrir o funil da qualificação urbana, industrial, assalariada, masculina, branca, reconhecendo a diversidade social, econômica e cultural do país”⁶¹.

O documento coloca desafios no sentido de incorporar e consolidar a perspectiva da diversidade e igualdade de oportunidades no conjunto dos programas de educação profissional, como também expandi-lo ao mercado de trabalho. Entre os desafios anunciados, são enfatizadas a necessidade de sensibilizar os diferentes atores envolvidos na concepção, gestão, execução, supervisão e avaliação do Programa; garantir que a sociedade civil organizada participe na construção e gestão da política pública; promover medidas que garantem a inclusão das pessoas portadoras de deficiência; estimular parcerias entre o setor público e privado, criando alternativas de encaminhamento ao mercado de trabalho; e estimular que, também nos estudos de avaliação e acompanhamento dos egressos dos cursos seja incorporada a dimensão da diversidade e igualdade de oportunidades⁶².

⁶⁰ Idem, p. 9. O Ministério do Trabalho, neste documento, citou a definição utilizada na síntese de *Projeto de integração e normalização de pessoas portadoras de deficiência nas instituições de formação profissional da América Latina: diagnóstico e programa piloto*” Rio de Janeiro, CNI/SENAI, CIET/UNESCO, CINTERFOR, p. 13.

⁶¹ Ministério do Trabalho, 2000, p. 13

⁶² Ministério do Trabalho, 2000, p. 13-14

Programa Capacitação Solidária

O Programa Comunidade Solidária foi criado por decreto presidencial em 1995, início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Apresentando como justificativa “a realidade brasileira e os fatores que alimentam o círculo perverso da pobreza”, o programa teria como prioridade estabelecer “estratégias à geração de emprego e renda, o apoio ao desenvolvimento do ensino básico e a defesa dos direitos e promoção social das crianças e adolescentes no Brasil”⁶³. A proposta de ação social do Comunidade Solidária visa a mobilização de recursos humanos, técnicos e financeiros, através da parceria dos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

Em agosto de 1995 foi criada a Associação de Apoio ao Programa Comunidade Solidária (AAPCS)⁶⁴, uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, constituída por “cidadãos comprometidos com o combate às desigualdades sociais”⁶⁵, com o objetivo de captar recursos a serem aplicados na gestão, implementação e desenvolvimento dos projetos do Comunidade Solidária.

Buscando uma alternativa para a qualificação profissional de jovens de baixa escolaridade e renda das grandes cidades, foi criado, em 1996, o Programa Capacitação Solidária. Neste programa, através da captação de recursos com as pessoas físicas e jurídicas, nacionais e internacionais, a AAPCS financia e acompanha projetos realizados por organizações não-governamentais (ONGs) nas regiões metropolitanas de diferentes estados brasileiros. Segundo documentos do Capacitação Solidária, a participação destas organizações é estimulada por estarem elas inseridas nas comunidades, conhecendo suas necessidades e potencialidades. Procura, assim, através do financiamento e acompanhamento desses projetos, incentivar propostas “que sejam adequadas à cultura e às especificidades do mercado regional”⁶⁶.

A escolha dos projetos é feita através de Concurso Público, divulgado através de editais. As entidades interessadas enviam seus projetos, que são avaliados por uma

⁶³ Avila, 2001

⁶⁴ Atualmente, a AAPCS vem a ser a Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, responsável pela captação e gestão dos recursos destinados especificamente aos projetos do Capacitação Solidária.

⁶⁵ Avila, 2001

⁶⁶ Ibidem

equipe escolhida pela AAPCS, formada por pessoas reconhecidas devido seu trabalho com jovens e adolescentes e seus direitos.

O primeiro concurso ocorreu em 1996, atingindo as regiões metropolitanas do Rio de Janeiro e São Paulo. Em 1997 aconteceu a segunda edição do concurso, atingindo as mesmas regiões e ampliando para o Rio Grande do Sul, sendo atingida a região metropolitana de Porto Alegre. Nos anos subseqüentes o concurso continuou sendo executado, aumentando sua abrangência para mais seis estados do Nordeste. O Rio Grande do Sul foi contemplado com projetos apenas nos anos de 1997 e 1998. Os dados estatísticos apresentados nos documentos de avaliação dos projetos apontam o envolvimento de 1.836 organizações capacitadoras selecionadas nestes diferentes estados, atingindo 87 mil alunos capacitados em 2.950 cursos executados no período compreendido entre 1996 e 2000.

Os projetos destinam-se a jovens e adolescentes entre 16 e 21 anos, em situação de risco (baixa escolaridade e renda e que vivem nas periferias das grandes cidades). No edital é explicitado que serão contemplados projetos que priorizem alternativas criativas e inovadoras em relação a atividades produtivas. Os projetos devem prever cursos de capacitação profissional com 600 ou 720 horas/aula, havendo uma distribuição/articulação do tempo entre atividades conhecidas como de habilidades básicas, habilidades específicas, vivência prática. São contempladas, também, atividades sociais e culturais. No módulo das habilidades básicas o objetivo é “contribuir para o crescimento pessoal e social dos jovens, por meio de conteúdos que articulem a compreensão da linguagem oral e escrita, o raciocínio lógico, o fortalecimento da auto-estima e o estímulo de características como o autoconhecimento, a autonomia, a postura ética, a crítica, a disciplina e a sociabilidade”⁶⁷. O aprendizado de uma habilidade para geração de renda, no qual o jovem compreenda o trabalho como um processo fundamental para a sua formação, é o objetivo do módulo específico. Neste momento do curso deve haver a articulação de “conceitos, informações e habilidades comuns a diferentes atividades profissionais”. A vivência prática é considerada o momento de exercício das habilidades e atitudes desenvolvidas no curso e deve ser

⁶⁷ Avila, 2001, p. 14

realizada fora da entidade onde ocorre a capacitação. Pretende-se com isso “fazer com que o jovem tenha experiências em ambientes reais de trabalho”⁶⁸

Através de um planejamento técnico financeiro, elaborado pelas organizações capacitadoras⁶⁹ e aprovado pela AAPCS, é feito um repasse mensal da verba que se destina ao pagamento dos educadores envolvidos no curso, material pedagógico, material de consumo, alimentação e transporte dos alunos, bem como uma bolsa-auxílio para cada aluno, no valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais).

A AAPCS faz um acompanhamento administrativo-financeiro do projeto e também pedagógico, através de relatórios mensais encaminhados pelas organizações capacitadoras. Ocorrem também encontros de formação entre os educadores, coordenadores dos projetos e equipe de supervisão, bem como encontros entre os jovens e adolescentes envolvidos nos cursos. Foi organizado um sistema de monitoramento e avaliação dos projetos procurando envolver todas as fases do processo, bem como dos diferentes atores envolvidos. São instrumentos deste monitoramento e avaliação os Seminários de Orientação que ocorrem no início dos cursos e se destinam aos profissionais das entidades, quando serão dadas as orientações sobre filosofia, conceitos e sobre a operacionalização do Programa. Eles são divididos em dois momentos: o Seminário Técnico-Pedagógico, destinado aos coordenadores pedagógicos e aos educadores envolvidos nos cursos, e o Seminário Técnico-Financeiro no qual serão apresentados aspectos relacionados com a administração dos recursos. O público alvo desse seminário são os coordenadores administrativos das organizações financiadas.

O monitoramento do processo se dá em duas modalidades: técnico-pedagógico, através de uma equipe regional que acompanha a implementação e operacionalização dos projetos, e o técnico-financeiro, centralizado na AAPCS, que mensalmente desloca um técnico para as diferentes regiões para a realização de entrevistas de prestação de contas. Ainda, dentro da estratégia de monitoramento, são realizadas Oficinas Técnicas que visam a troca de experiências entre os atores envolvidos no processo: coordenadores, educadores das organizações e os jovens participantes dos cursos. No total são realizadas três oficinas: as duas primeiras, visando a troca de experiências na

⁶⁸ Ibidem

⁶⁹ Termo utilizado nos documentos e materiais impressos do Programa Capacitação Solidária para designar as organizações não-governamentais parceiras no programa, responsáveis pela elaboração e execução dos cursos de capacitação profissional para jovens.

implementação e continuidade dos cursos e a última, de avaliação, a qual num primeiro momento, é realizada uma avaliação do curso em termos de seu desenvolvimento e impacto na vida dos alunos e, ao final, é organizada uma exposição, aberta ao público, dos produtos e habilidades adquiridas pelos jovens durante o curso.

Todas essas etapas do Monitoramento e Avaliação são registradas através de diferentes instrumentos que constituem um sistema de informações, desde as relativas às organizações capacitadoras, aos alunos selecionados, às parcerias realizadas para a realização dos cursos, como também os registros das visitas de monitoramento realizadas. Com este sistema de informação pretende-se ter dados que possibilitem “aferir se a focalização do PCS está sendo atendida, se os objetivos estão sendo alcançados e para registro de fatos relevantes na relação do PCS com as organizações capacitadoras e com os jovens”⁷⁰.

Nas diferentes edições do Programa Capacitação Solidária, escolas de surdos enviaram projetos que, sendo aprovados, foram implementados em diferentes cidades. Alguns exemplos são os projetos das escolas: DERDIC⁷¹ - São Paulo e Escola Especial Concórdia - Porto Alegre, entre outras. Outros projetos de organizações não ligadas à educação dos surdos contemplaram vagas para a participação de jovens e adolescentes surdos, integrados a outros jovens ouvintes, porém, não fazem parte do *corpus* desta investigação.

Os projetos executados pela Escola Especial Concórdia enfatizaram a produção artesanal de papel e artefatos a ele relacionados, sendo o curso de 1998 denominado *Papel reciclado, serigrafia, encadernação*: integrando alternativas. No ano seguinte o projeto *Papel, Ofício* direcionou o curso para a produção de papel reciclado e papel machê.

O DERDIC participou do Capacitação Solidária entre os anos 1996 a 2000 através de cursos nas áreas de *Panificação e Confeitaria, Desinfecção e Empacotamento de Vegetais e Legumes Frescos e Pratos Congelados, Arte e Decoração — Pinturas Especiais — Revestimentos com Mosaico* e, no último ano, *Capacitação em Hotelaria, Negócios, Cidadania e Ética para Surdos*.

⁷⁰ Avila, 2001, p. 21

⁷¹ DERDIC- Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação, ligado a PUC-SP.

Os projetos de ambas as Escolas, mesmo tendo bem definida a área de formação em que os cursos foram desenvolvidos, compartilharam com as diretrizes propostas pelo Capacitação Solidária no sentido de uma formação mais geral, levando em conta questões de resgate de cidadania, de auto-estima e estímulo à escolarização. Esses objetivos ficam bem definidos tanto nos projetos quanto nos relatórios elaborados pelos responsáveis de cada uma das escola.

Até aqui, procurei apresentar fragmentos dos caminhos percorridos pelas escolas e movimentos surdos na implementação e execução de programas de formação profissional. Também foram explicitados alguns desdobramentos e ações que se destinam às pessoas denominadas portadoras de deficiência, onde, nas Políticas Públicas, vemos serem lembrados os indivíduos e grupos surdos. Pretendi me valer dos “ditos” dos documentos sobre a educação profissional, numa tentativa de “dar a conhecer” o objeto da pesquisa na forma como ele se apresenta, marcar o território por onde percorri na investigação. Na seqüência deste estudo realizo a descrição e análise das proposições e das ações colocadas em funcionamento no dispositivo da formação profissional dos surdos, configurando-se no que signifiquei como tecnologias de governamento das condutas dos diferentes indivíduos e instituições envolvidas na formação profissional.

PARTE 2

***GOVERNANDO A SI E AOS OUTROS:
TECNOLOGIAS DE GOVERNAMENTO
NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO
PROFISSIONAL DOS SURDOS***

3 Surdos trabalhadores. sujeitos disciplinados, autônomos — cidadãos

Nos próximos capítulos que compõem a segunda parte desta tese, procuro descrever e analisar o conjunto de proposições presentes nos diferentes documentos, articulados com uma rede de ações recomendadas e relatadas em cada um dos projetos e relatórios que compõem o programa de formação profissional de surdos, aqui investigados. A idéia de “tecnologias” (Foucault, 1990b) ajudou-me a entender o “como” do funcionamento do dispositivo da formação profissional, uma vez que o dispositivo é constituído pela articulação de diferentes tecnologias, implicando uma forma de aplicação de saber-poder onde estão envolvidos tanto o controle dos corpos quanto a produção de modos de ser, de falar, de se comportar (Murillo, 1997). Procurei, assim, analisar como que os programas de formação profissional vão produzindo maneiras de ser e de se conduzir entre os alunos surdos participantes desses cursos, como também entre os demais indivíduos e instituições envolvidas nessas ações.

Anteriormente, no primeiro capítulo, já me referi, brevemente às diferentes tecnologias⁷² envolvidas na constituição do sujeito moderno. Pretendo, na seqüência deste estudo, demonstrar como a formação profissional dos surdos engendra um conjunto de tecnologias de poder — envolvendo táticas de sujeição dos corpos — com

⁷² Refiro-me às tecnologias de produção, as tecnologias simbólicas, as tecnologias de poder e as tecnologias do eu.

tecnologias do eu — que permitem ao indivíduo realizar operações sobre seu corpo e sua alma, obtendo uma transformação de si mesmo (Foucault, 1990b). Toda essa maquinaria, investida de relações de saber-poder-verdade que se exercem sobre os diferentes indivíduos envolvidos na formação dos surdos, almeja a produção de sujeitos que conduzem-se a si mesmos.

Especificamente, neste capítulo, me dirijo às tecnologias de governamento implicadas na constituição de surdos trabalhadores, procurando capturar, comparar e analisar, nos diferentes tempos e espaços da educação de surdos, as regularidades e as dispersões que vêm desenhando as estratégias na formação desses sujeitos. Cabe salientar, que cada uma das tecnologias analisadas no seguimento deste estudo apresentam-se articuladas entre si, muitas vezes umas justificando e justapondo-se as outras: eis aí a configuração do dispositivo da formação profissional para surdos.

Captura e ordenamento dos corpos, tempos e espaços

Tivemos oportunidade, em duas ocasiões diferentes, de denunciar os inconvenientes da educação má dirigida, mormente a educação industrial, onde um desajustamento acarreta situações melindrosas para o homem que trabalha, tornando imperioso, pois, que o aprendizado do surdo-mudo, no período de sua adaptação, se processe em ritmo normal, não precipitado, cabendo aos educadores — intelectuais ou técnicos — a difícilíssima tarefa de descobrir a vocação do educando. (Revista do INSM, 1949a, p. 5)

Instituições como escolas, asilos, fábricas, entre outras, que surgiram no decorrer do século XIX, constituem-se em instâncias de controle nas quais uma das funções seria extrair, do tempo e dos corpos, força de trabalho. A sociedade industrial foi possível justamente por isso: o tempo dos indivíduos passa a ser mercadoria oferecida para ser comprado em troca de salário e ser transformado em tempo de trabalho. O corpo, a partir daí, ganha nova significação, uma vez que não é mais objeto de suplício, mas aquele que “deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar” (Foucault, 1999, p. 119). As funções dessas instituições seriam fazer do tempo de vida dos homens, tempo de trabalho, fazer dos seus corpos força de trabalho. Ou seja, nas instituições como escolas, fábricas, asilos, encontramos um grande mecanismo de

transformação: como fazer do tempo e do corpo dos indivíduos e de suas vidas, algo produtivo. Multiplicam-se, então, as instituições nas quais o tempo das pessoas é controlado em sua totalidade, e para que isso se efetive, são necessárias técnicas de extração máxima do tempo (Idem). Nas primeiras escolas de surdos encontramos variadas referências às rotinas previstas para cada dia de ensino, como já exemplifiquei no capítulo anterior.

O processo de industrialização e o surgimento da escola compartilhavam uma organização de saberes que vinham dando sustentação a essa nova ordem social. A organização de ambas, escola e fábrica, foi sendo perpassada por um poder disciplinar, em que ordenamento do tempo e controle dos corpos eram justificados por um conjunto de saberes econômicos que evidenciavam uma relação entre utilidade e docilidade. Segundo Varela (1995, p. 92), foi necessário colocar em ação tecnologias disciplinares, ou seja, “a imposição de ‘disciplinas’, destinadas a conformar sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo”, sendo que essa disciplinarização, classificação, hierarquização e normalização foram decisivas não somente para a revolução industrial, mas também para a efetivação dos sistemas de democracia nos países ocidentais.

Da escola se esperava que formasse bons cristãos, bons cidadãos, bons trabalhadores. Assim, formação para o trabalho se refere a um poder disciplinar que “foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens” (Foucault, 1990a, p. 105). Através das práticas diárias, nos espaços escolares, jovens foram preparados para uma vida e um trabalho disciplinados. O ordenamento do tempo evitaria a ociosidade, sendo o trabalho entendido como de caráter civilizatório: forjando-se, assim, um novo sujeito.

O corpo desse sujeito torna-se objeto da ciência que o explora e domina, transformando-o em corpo produtivo, ajustado para o trabalho. Esse crescente domínio sobre o corpo é apresentado por Foucault (1991), em *Vigiar e Punir*, através do que ele chama de o nascimento de “*uma arte do corpo humano*”, que age em dois sentidos: aumenta as habilidades dos indivíduos em termos econômicos e de utilidade, ao mesmo tempo em que aumenta sua sujeição, em termos políticos de obediência (Idem, p. 127).

Tecnologias de ordenamento de corpos, tempos e espaços na escola, através dos horários determinados para a realização das tarefas, das distribuições espaciais dos alunos nas salas de aulas, das atividades físicas, contribuíram com essa nova ordem econômica que emergia. Nos documentos analisados, encontramos expressado esse

desejo em “restituir à pátria cidadãos úteis que recebera ignorantes e até pervertidos”⁷³. Esses resultados eram esperados após um empreendimento de práticas disciplinadoras dentro das diferentes oficinas implementadas nas escolas. Os mestres dessas oficinas eram responsáveis por explicar as “instruções necessárias quanto à matéria-prima, sua escolha e aplicação adequada”, uma vez que era necessário aos alunos adquirirem “a habilidade específica, indispensável ao manejo das ferramentas”⁷⁴.

Docilidade e fidelidade são apresentadas como características desejadas na educação para o trabalho, pois “(...) nas fabricas de fiar, tecer e outras congêneres, os surdos-mudos são muito apreciáveis, não tanto porque aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores das instruções e ordens do patrão”⁷⁵. Aos programas de formação profissional, então, cabia “disciplinar para a assiduidade, pontualidade e obediência”⁷⁶. Esses “bons hábitos” de um trabalhador eram objetivados através de um controle minucioso realizado pelos mestres responsáveis, a partir do registro dos trabalhos executados individualmente pelos alunos, sendo-lhes atribuídas nota de aproveitamento. Todas as atividades eram orientadas, coordenadas e fiscalizadas pelos professores, que deveriam, ainda, “observar as aptidões dos alunos, distribuir os trabalhos de acordo com a capacidade de cada um e zelar pela segurança dos mesmos”. Caso algum aluno não cumprisse com as determinações estabelecidas, estaria sujeito “as penas disciplinares que couberem na sua alçada [do mestre] encaminhando ao Chefe da S.E. [Seção de Ensino] os casos que exigirem a aplicação de pena maior”⁷⁷.

Mas essa observação contínua e o registro⁷⁸ individualizado do aluno objetivava também a “aquilatar a vocação de cada educando nos diversos trabalhos a que foram distribuídos para efeito de seleção que nos servirá de orientação futura”⁷⁹. Procurando aperfeiçoar essa vigilância e seus “bons resultados”, coloca-se em funcionamento um “sistema de rodízio para melhor estudo das aptidões dos alunos”, permitindo “demorada e perfeita observação das qualidades vocacionais dos alunos”⁸⁰. Assim, toda uma organização dos tempos e espaços da formação profissional são colocados em

⁷³ Vieira, 1995/1996, p. 38

⁷⁴ Revista do INSM, 1949b, p.2

⁷⁵ Leite, 1877, p. 22-24 apud Soares, 1999, p. 53

⁷⁶ Ministério do Trabalho/SEFOR, 1998, p. 7

⁷⁷ Regimento do INSM, 1949

⁷⁸ O registro tem se constituído numa eficiente técnica de governo das condutas dos indivíduos. Interessante assinalar que, entre as variadas alternativas de verbetes que podem ser usados como sinônimos ou variantes do verbo “registrar”, Aurélio (1988) nos indica “reger, governar, regular”.

⁷⁹ Revista do INSM, 1949b, p.2

⁸⁰ Ribeiro, 1942, p. 24

funcionamento, onde os alunos adquiriam “conhecimentos gerais do ofício a abraçar e os daquele ramo que se queria especializar”⁸¹.

Essas oficinas e as escolas nas quais elas se organizaram, se aproximam muito daquilo que Foucault analisou como sendo instituições “de seqüestro”, cujas funções iam para além dos supostos objetivos de proteção e segurança (Foucault, 1999, p. 118). A extração da totalidade do tempo, e o controle dos corpos — duas funções das instituições de seqüestro — podem ser percebidas nas prescrições do regimento do Instituto Nacional dos Surdos, como também nos fragmentos de textos nos quais os professores e responsáveis pelos grupos de alunos surdos descrevem suas atividades.

Por muitas décadas se almejou um trabalhador adaptado a um tipo de produção basicamente manual, no qual seguir ordens, manter-se dentro das regras estabelecidas eram condições consideradas suficientes para atender às necessidades de produção. Autores como Harvey (1998) nos ajudam a entender as transformações ocorridas nas relações de produção no século XX. Segundo ele, o fordismo se estruturou e expandiu numa conjuntura particular de regulamentação político-econômica mundial e numa configuração geopolítica específica, num sistema de alianças militares e relações de poderes bem específicos, sendo que o período pós guerra deveria ser visto não apenas como mero sistema de produção, mas como um modo de vida total (Ibidem, p. 131-132). O fordismo-keynesiano, pode ser entendido como um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias e hábitos de consumo e configurações de poder político-econômicas que tiveram seu colapso em 1973, num período de crise mundial. A partir daí, o autor nos apresenta o que ele denomina de regime de acumulação flexível, caracterizado pela flexibilização dos processos de trabalho e de mercados, uma intensa mobilidade geográfica e rápidas mudanças nas práticas de consumo (Ibidem, p. 119). Isto tudo, com certeza, veio a se configurar em condições de possibilidade de uma redefinição no desenho dos programas de formação profissional que devem atender a essas novas relações.

Sei que acabo de realizar simplificações em relação à análises bastante complexas e interessantes sobre as transformações ocorridas no século XX, e que interferem diretamente nos diferentes aspectos da vida dos indivíduos, e em particular, nas configurações das práticas destinadas à formação dos sujeitos nelas envolvidas.

⁸¹ Ibidem, p. 25

Assim, vão sendo articulados novos conhecimentos, vão se produzindo novas táticas no sentido da constituição do que são chamados “novos trabalhadores”, mas tudo isso numa rede que ainda mantém “antigas” práticas e objetivos de formação profissional. O governo do corpo do futuro trabalhador — a captura do seu corpo e do seu tempo — continua empreendendo práticas como o “registro de frequência e pontualidade às aulas de educação profissional” a fim de preparar o aprendiz para seu futuro emprego no qual “ele tem de obedecer a regras e horários”⁸². E isso é justificado pois “alguns ainda se atrasam para o trabalho, faltam e até mesmo usam a própria deficiência como desculpa para conseguir algum privilégio”⁸³. Essas e outras práticas que envolvem a realização de tarefas, ou mesmo em relação a formas de se “comportar”, devem ser “repetidos para que as posturas sejam incorporadas”⁸⁴.

Mas, não basta apenas que o aprendiz surdo esteja treinado para a obediência às regras e à repetição de tarefas. Os programas de formação ampliam a orientação para o trabalho no sentido de conjugar “desenvolvimento de hábitos e atitudes para o trabalho, assim como o desenvolvimento de uma cidadania consciente”⁸⁵, Ainda objetivam “o desenvolvimento de posturas para o trabalho, a criatividade de soluções e a flexibilidade”⁸⁶. Flexibilidade vem se constituindo num requisito almejado nas novas configurações do mercado de trabalho. Essa questão será discutida de forma mais detalhada quando da análise da tecnologia da empregabilidade e empreendedorismo.

Relacionamento interpessoal, aparência pessoal, espírito de colaboração, iniciativa ao trabalho são características a serem estimuladas no decorrer dos projetos, e para isso são usadas dinâmicas de grupo para incentivo à integração, para estabelecer “combinações em relação às atitudes, respeito e horários”. Os resultados são considerados satisfatórios, pois o “grupo tem se mostrado muito responsável, estuda e experimenta cada técnica com afinco, praticamente não ocorrem faltas ou atrasos”⁸⁷.

O desenvolvimento de hábitos e atitudes para o trabalho se constitui em instrumento da tecnologia da captura e ordenamento dos corpos, tempos e espaços, otimizando a constituição de sujeitos trabalhadores em que “interesse, responsabilidade,

⁸² Integração, 2000, p. 11

⁸³ Ibidem, p. 4

⁸⁴ Derdic, 1999c

⁸⁵ Idem, 1996a

⁸⁶ Idem, 1996b

⁸⁷ Derdic, 1997b

participação, colaboração, iniciativa relacionados ao trabalho”⁸⁸ são considerados aspectos imprescindíveis na formação profissional. Os alunos são chamados a desenvolver “adequadas relações sociais” bem como a ter posicionamentos “construtivos e inovadores” através de um conjunto de habilidades que serão estimuladas através do estudo de conteúdos de “saúde e segurança no trabalho, relações humanas no trabalho, legislação do trabalho e dos PPDs”⁸⁹ — todo um empreendimento de ações voltadas a conformação de um indivíduo adequado às novas demandas da formação profissional, mas também envolvidas na constituição de sujeitos que saibam cuidar de si. Mesmo que a tecnologia de governo aqui analisada diga respeito às “técnicas de poder” que incidem nos os corpos dos indivíduos surdos aprendizes, ela está inteiramente relacionada com as “técnicas de si”. É sobre isso que o conceito de governamentalidade nos ajuda a analisar: a relação entre técnicas de governo dos outros e de governo de si.

Essa captura e ordenamento dos corpos, tempos e espaços dos aprendizes surdos se articula a outras técnicas que dizem respeito à conformação desses indivíduos dentro de parâmetros do que poderia ser considerado “padrões de normalidade”: tecnologias da reabilitação, que se justificam através de saberes e práticas terapêuticas a serem implementadas com vistas a uma “integração social”. É esse jogo de prescrições e procedimentos voltados à reabilitação e à integração social que pretendo descrever e analisar a seguir.

Reabilitação e integração social

O nosso Instituto é um viveiro promissor, donde sairão, para se integrar na comunhão social os recuperados, possuidores dos conhecimentos técnicos do seu ofícios e cômnicos de suas responsabilidades de cidadãos brasileiros. (Revista do INSM, 1949b, p.1)

A educação de surdos, desde suas primeiras proposições e experiências, como também durante a maioria das décadas do século XX, esteve centrada, quase que exclusivamente, num treinamento comportamental, tendo como objetivo produzir

⁸⁸ Idem, 1996a

⁸⁹ Feneis, 2000. Planos dos Cursos Introdução ao Processamento de Dados e Operador de Microcomputadores. Objetivos como “estimular atitudes, interferências no mundo e posicionamentos construtivos e inovadores” são encontrados também em Concórdia (1997) e (1998a).

surdos aceitáveis para uma sociedade *dos que ouvem*, sendo esses entendidos como indivíduos aptos a ingressarem no mercado produtivo (Wrigley, 1996). A regulação desses sujeitos se deu através de estratégias de governo que procuravam transformar desvios em características desejáveis. Essa moderna estratégia é formada “por técnicas que não são necessariamente técnicas de supressão direta, mas que transformam as características desejáveis em normais e naturais. Todos os desvios destas normas aparecem, pois, como patologias medicalizáveis a serem corrigidas” (Walkerdine, 1995, p. 210).

Descritos como indivíduos de “face pallida, a physionomia morta, o olhar fixo, a caixa toraxica deprimida, movimentos lentos e o caminhar tropego e oscillante” e com “as melhores estatísticas” na época do final do século XIX apontando “que só 15% tem intelligencia sufficiente para as letras”⁹⁰, os alunos surdos inspiravam nos professores esforços para estimular “a natureza semi-morta do surdo-mudo congênito e a mitigação para a natureza fervente e explosiva do surdo-mudo accidental”⁹¹. As ações dos professores eram conduzidas por textos que afirmavam ser a finalidade da escola para os surdos “em primeiro lugar, tirar-lhe do isolamento que faz tanto mal a seu desenvolvimento intellectual, como a propria enfermidade; depois, educa-los a começar sua instrução”⁹². As recomendações em relação à necessidade de os alunos surdos serem instruídos na aquisição de “hábitos de asseio, de decência, de ordem, de obediência e de respeito” procuravam proporcionar a eles, no espaço escolar, a educação naquilo que recebiam os “alunos ouvintes de suas mães”⁹³.

Com a Pedagogia Emendativa, os objetivos da reabilitação são colocados como a grande finalidade na educação dos surdos, pois suas práticas e intervenções visavam “suprir falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais”⁹⁴. A formação profissional é, aí, reafirmada como uma estratégia compensatória para livrar o surdo do ócio, oferecendo-lhe “o mínimo necessário para o exercício da sua ocupação”⁹⁵ proporcionando condições para sua integração na sociedade dos “normais”.

⁹⁰ Leite, 1881, p. VIII. Mantenho a escrita original

⁹¹ Ibidem, p.IX

⁹² Leite, 1881, p. 6

⁹³ Ibidem

⁹⁴ Lacerda, 1934, p.6

⁹⁵ Soares, 1999, p.68

As práticas — discursivas e não-discursivas — da reabilitação podem ser comparadas ao que Foucault (2000a) denominou “o modelo da peste”, onde todo um jogo de observação, de formação de saber e da multiplicação de seus efeitos de poder dizem respeito a uma reação positiva, uma reação de inclusão dos indivíduos⁹⁶. Está ligada a uma técnica positiva que se propõe a intervir e a transformar — diz respeito a “uma espécie de projeto normativo” (Foucault, 2000a, p. 57). Sicard (1742 – 1822)⁹⁷ afirmava que “antes de ser educado, o surdo de nada serve à sociedade, não é nada”. Assim, “educá-lo passa a ter valor preventivo e necessário à ordem” (Lane, Philip, 1984, citados por Banks-Leite; Souza, 2000, p. 77).

Ajustar e recuperar os surdos eram objetivos das oficinas, sendo que o ensino profissional era justificado pela afirmação de que “o deficitário é um desajustado” e que “imprimindo-se aos trabalhos e atividades escolares, métodos adequados” seria possível restituir “à coletividade o elemento produtivo, com uma profissão honesta para viver do próprio trabalho honroso e lucrativo”⁹⁸ — técnicas de normalização a serem implementadas “dentro de cada sala de aula, de cada setor de trabalho” devendo todos os educadores estarem preocupados com “o futuro bem-estar do surdo-mudo e sua integralização real no meio de seus iguais”⁹⁹.

Vários materiais produzidos como subsídios para a organização da Educação Especial para os surdos, em décadas mais recentes, continuaram marcando essa lógica da reabilitação, uma vez que a capacitação para o trabalho era considerada a alternativa para os alunos que não tivessem condições de serem integrados em classes das escolas regulares, ou seja, aqueles alunos que não atingissem “boa estrutura lingüística” ou que fossem portadores de “outros comprometimentos”¹⁰⁰. Assim, a preparação para o trabalho acabava se constituindo em alternativa viável de normalização e integração social; o apêndice necessário para aqueles que “falharam” nas demais práticas educativas propostas.

⁹⁶ Em relação a comparação/distinção ao que Foucault denominou modelo da lepra e modelo da peste, ver Foucault 2000a, Pinto 1999.

⁹⁷ Sucessor de L’Epèe na direção do Instituto Nacional de Surdos de Paris, Sicard conquistou fama com seu empreendimento na educação do jovem surdo Jean Massieu. Mantinha interlocução com Jean Itard, médico residente nesse mesmo Instituto e que se dedicou à educação do jovem Victor, conhecido como o Selvagem de Aveyron (conforme Banks-Leite; Galvão, 2000).

⁹⁸ Revista do INSM, 1949b, p.1

⁹⁹ Idem, 1949a, p.5

¹⁰⁰ CENESP, 1984, p. 49-50

A reabilitação e integração é uma das práticas de governamento que se operacionaliza através de “um tratamento integral, com equipe multidisciplinar (...) que passa por um processo que vai até a adaptação no mercado de trabalho e meio familiar”¹⁰¹. O trabalho é almejado com fins terapêuticos pois visa o ajustamento pessoal do deficiente e o resgate de sua auto-estima¹⁰². Para reabilitar e integrar nos programas de formação profissional é recomendado atuar “no sentido de desenvolver a pessoa deficiente para postura e hábitos de trabalho”. Essas práticas são pautadas pela produção de saberes sobre esses sujeitos deficientes através de “avaliação psicológica, médica e treinamento profissional”¹⁰³.

A tecnologia da reabilitação e integração procura conduzir os aprendizes surdos a uma participação na sociedade onde vivem. Para isso, devem ser adotadas “medidas de adaptação” para que esses sujeitos possam frequentar os espaços de formação profissional, ou seja os “cursos oferecidos normalmente na comunidade”. Uma série de procedimentos complementares devem ser acionados no sentido de apoiar a “integração efetiva dessas pessoas em cursos regulares”¹⁰⁴, como o uso de intérpretes de língua de sinais, campanhas para sensibilização e acesso nos cursos, entre outros.

O governo da reabilitação e integração procura também os espaços de trabalho, onde as pessoas portadoras de deficiência, e entre elas os surdos, possam desenvolver atividades de qualificação sob a tutela de entidades que tenham o objetivo de assistir esses indivíduos. Essas ações são compreendidas dentro de um atendimento especializado que se destina “a fins terapêuticos ou de desenvolvimento da capacidade laboral do deficiente”¹⁰⁵.

O dispositivo da formação profissional, ao investir na reabilitação e integração dos surdos, busca implementar a igualdade de oportunidades, garantindo “prioridades setoriais e de clientela”, principalmente daqueles considerados “grupos vulneráveis da PEA” e que estariam “sujeitos a maior seletividade e desigualdade no mercado de trabalho”¹⁰⁶.

¹⁰¹ Rio Grande do Sul/Assembléia Legislativa, 1992, p. 68 e 72

¹⁰² Nunes; Glat; Ferreira & Mendes, 1998

¹⁰³ Rio Grande do Sul/Assembléia Legislativa, 1992, p. 72

¹⁰⁴ Miranda, 2000, p. 3

¹⁰⁵ Brasil, 1991

¹⁰⁶ Ministério do Trabalho/SEFOR, 1998, p. 20

Os grupos vulneráveis são descritos nos textos da formação profissional como sendo aqueles que por questões de raça/etnia, gênero, classe social, escolaridade e/ou deficiência encontram-se em situação de “desvantagem” em relação ao atendimento e a participação nas diferentes políticas públicas. As situações relacionadas à baixa escolaridade ou defasagem idade/grau de instrução são consideradas “obstáculos” que os surdos e os demais indivíduos denominados deficientes “ainda precisam enfrentar”¹⁰⁷, tornando-se um dos focos de intervenção na maioria dos programas analisados. Assim, baixa escolaridade é uma das justificativas da implementação de programas de formação profissional para surdos; sua superação — reabilitação — passa a ser almejada através de ações que se articulam ao treinamento/aprendizado de uma atividade laboral.

Analfabetismo, baixa escolaridade, associadas a outros fatores como deficiência e pobreza vêm sendo considerados como fenômenos a serem governados, exigindo dos representantes do poder público, das instituições não-governamentais e das comunidades a implementação de ações que combinam reabilitação e prevenção. No âmbito do biopoder, são implantados mecanismos que articulam cálculos, medições, estimativas estatísticas, extraíndo saber e definindo o campo de intervenção (Foucault, 2000b) sobre esses fenômenos que se constituem num risco ao desemprego, ao aprofundamento da situação de pobreza, à exclusão social.

Segundo Ewald (1993, p. 88) o risco pode ser entendido como um determinado estilo de pensamento, “um modo de tratamento específico de certos acontecimentos” que se referem tanto a vida privada dos indivíduos, como as diferentes situações de vida na coletividade. Esses acontecimentos são objetivados a partir do cálculo das probabilidades, sendo considerados em termos de risco e exigindo dos indivíduos e dos grupos um investimento de si no sentido de agir sobre esses fatores. Pensar nos fatores de risco é trazer o futuro para dentro do presente e torná-lo calculável (Rose, 1996).

A tecnologia da reabilitação e integração social — tecnologia de segurança acionada pelo dispositivo da formação profissional — pode ser entendida através da articulação de “novas estratégias que implicam a dissolução da noção de sujeito ou de indivíduo concreto que é repensado por uma combinação construída de fatores de risco” (Castel, 1986, p.219) que se materializam em comportamentos indesejáveis e que

¹⁰⁷ Integração, 2000, p.4

necessitam de intervenção. Os documentos que embasam os programas de formação profissional, em relação ao atendimento às parcelas da população consideradas como “segmentos vulneráveis”, argumenta que esse contingente de “mão-de-obra abundante, não qualificada” vem se constituindo, desde a década de 90, “uma grande massa de trabalhadores” que “sabendo e ganhando muito pouco”, transformaram-se “numa quantidade negativa da equação socioeconômica nacional”¹⁰⁸. As diretrizes do PLANFOR, como também da Capacitação Solidária, com seu conjunto de proposições de intervenção no campo da educação profissional se aplica “a essas categorias de excluídos”¹⁰⁹. Também as empresas, em nome da competitividade e da competência, são convidadas a se engajarem num projeto de “requalificação dos empregados”, configurando-se como “estratégia de compensação de deficiências da escolaridade básica, que comprometem até o desempenho mínimo do trabalhador”¹¹⁰

Indivíduos surdos com baixa escolaridade, que não tiveram condições ou oportunidades de continuar os estudos e que também não conseguiam “utilizar a sua melhor oralização como instrumento para enfrentar o ‘mundo dos ouvintes’” acabam sendo considerados, em muitos casos “um contingente de marginalidade”, para quem os programas de formação profissional acabam se constituindo “um caminho longo, porém seguro, para se conseguir a integração social”¹¹¹.

Um dos mecanismos utilizados para a superação da baixa escolaridade e das condições desfavoráveis que essa acarreta para os indivíduos surdos é a organização dos cursos levando-se em conta o desenvolvimento das chamadas habilidades básicas, específicas e de gestão. Todos os cursos analisados se estruturam a partir de uma organização curricular na qual as habilidades básicas dizem respeito às competências e atributos em relação a “como ler, interpretar, calcular, até chegar ao desenvolvimento de funções cognitivas que propiciem o desenvolvimento de raciocínios mais elaborados”¹¹². Assim, várias atividades de leitura e interpretação, elaboração de textos, exercícios que envolvam operações matemáticas, medidas, frações e percentual¹¹³ fazem parte do desenvolvimento dos cursos. São colocadas em funcionamento estratégias como o “uso da escrita para todos os comunicados, registros escritos de

¹⁰⁸ Vogel, 2001, p.2

¹⁰⁹ Ibidem

¹¹⁰ Ministério do Trabalho, 2001b

¹¹¹ Oliveira, 1992, p. 50 - 54

¹¹² Ministério do Trabalho, 1996b, p.13

¹¹³ Concórdia, 1997

técnicas, condutas, combinados e relatórios de atividades”¹¹⁴. Um ponto ressaltado é a importância de as habilidades básicas estarem diretamente ligadas à área de formação profissional, o que justifica a implementação da “leitura de materiais específicos em cada área de formação (...) que circulam nos ambientes de trabalho”¹¹⁵. Todo o conjunto dessas atividades “procura tornar mais claro o entendimento da Língua Portuguesa para nossos alunos”¹¹⁶.

Com as chamadas habilidades básicas procura-se transpor a “barreira da comunicação” e para isso são criadas “estratégias” que tornem possível a comunicação dos alunos surdos tanto nos ambientes de estágio como nos futuros locais de trabalho¹¹⁷. A conjugação do ensino da escrita com o aprofundamento da Língua de Sinais entre os aprendizes surdos e seu ensino “junto aos órgãos públicos, empresas e comunidade”¹¹⁸ podem ser entendidos como mecanismos de gerenciamento do risco desses aprendizes em relação a sua integração nos ambientes de trabalho.

As chamadas “tecnologias da informação”, ligadas a área informática são apresentadas como “metodologias flexíveis, inovadoras e motivadoras para jovens e adultos de baixa escolaridade”¹¹⁹. A possibilidade de encaminhar os surdos “para trabalhar por meio da *Internet* em serviços nos quais ele possa se comunicar por *e-mail*”, vem a ser uma alternativa festejada em vários projetos, porém requer “conhecimento de informática, domínio da Língua Portuguesa e noções básicas de inglês”, o que, pela análise de alguns educadores e formuladores dos projetos “infelizmente é raro encontrar”¹²⁰. Daí a importância ressaltada de os cursos de formação profissional para surdos investirem, em seus currículos, na articulação desses conhecimentos.

A tecnologia da reabilitação e integração conduz os aprendizes surdos em nome de uma conquista do direito à cidadania. Para isso, são colocados em funcionamento jogos de saber e poder que almejam o “desenvolvimento de habilidades que permitam a promoção de auto-estima, interação social e profissional”¹²¹. A seguir, pretendo

¹¹⁴ Deric, 2000

¹¹⁵ *Ibidem*

¹¹⁶ Concórdia, 1998b

¹¹⁷ Deric, 1996b

¹¹⁸ Integração, 2000, p.11

¹¹⁹ *Ibidem*, p.18

¹²⁰ Integração, 2000, p.12

¹²¹ Deric, 1997a

demonstrar como se opera a tecnologia da autonomia e cidadania, engendrada na maquinaria da formação profissional dos surdos.

Autonomia – Cidadania

O caráter educativo do processo profissionalizante precisa predominar sobre os outros aspectos, porque não se trata apenas de inserir-se no mercado, mas de envolver o educando no contexto da cidadania. (Integração, 2000, p.18)

Cidadania é a meta. (Concórdia, 1998b)

Reconhecer-se como sujeito de direitos e deveres, autônomo, capaz de compreender seu entorno e agir criticamente sobre ele: eis aqui algumas das recorrências discursivas que se inscrevem num jogo de saber-poder-verdade que constitui a tecnologia da autonomia e cidadania.

Constituir um sujeito/cidadão não é objetivo exclusivo do dispositivo da formação profissional. Como argumenta Cruikshank (1999, p 25), podemos perceber que nos diferentes espaços sociais vão se configurando “um esquema, um programa social, uma estratégia de organização, ou uma campanha de transformação dos sujeitos políticos em cidadãos democráticos” onde são almeçadas transformações da apatia para uma postura politicamente ativa, da indolência para um espírito produtivo, e da dependência para uma atitude de auto-suficiência. No contexto da sociedade brasileira atual, encontramos um conjunto variado de técnicas de governo que visam o gerenciamento das condutas dos indivíduos no sentido dessa transformação: a conformação da escola e dos currículos objetivando cidadãos “empresários de si” (Veiga-Neto, 2000), o investimento nas políticas educacionais que visam a constituição dos infantis/cidadãos (Bujes, 2001 e Corazza, 2000a), e as formas de governo da sociedade brasileira e dos indivíduos através das campanhas de erradicação do analfabetismo (Traversini, 2003), são alguns exemplos.

O sujeito/cidadão, constituído pela racionalidade política do início do século XX, teve sua conduta regulada pela articulação entre as responsabilidades sociais e as solidariedades coletivas. Para estar integrado à sociedade como sujeito/cidadão, indivíduo e sociedade estabeleciam um contrato onde eram definidos direitos e

obrigações mútuas (Miller, Rose, 1993, p. 97). As lutas políticas pós-guerra apresentaram profundas contestações às definições normativas da constituição da cidadania, questionando e colocando suspensas as discussões em relação à “participação versus exclusão, igualdade versus diferença, ideologia versus realidade, o político versus o social, liberdade versus dominação, poder versus impotência, autonomia versus dependência, público versus privado, entre outros” (Cruikshank, 1999, p. 23).

Essas oposições binárias demarcam territórios que parecem definir, por um lado, as possibilidades, e de outro, as impossibilidades de ser cidadão ativo. Porém, conforme argumenta Cruikshank, estar na dependência das políticas sociais, ser paciente de ações terapêuticas, ou ser um trabalhador em situação de exploração não significa estar fora das condições de ser um sujeito/cidadão, uma vez que esse implica “estar num emaranhado campo de poder que tanto habilita quanto constringe as possibilidades de cidadania” (Idem, p. 20).

Os programas de formação profissional se configuram como uma prática de governo e autogoverno que, operando por meio de estratégias e técnicas, subjetivam cidadãos como agentes autônomos e livres – como cidadãos ativos e responsáveis por seu próprio governo. Segundo Burchell (1996), os indivíduos se constituem objetos da ação governamental e parceiros voluntários de seu governo — são objetivados e subjetivados como sujeitos políticos. “O biopoder investe no cidadão um conjunto de metas e conhecimento de si mesmo, e lhe proporciona um investimento na participação voluntária em programas, projetos e instituições estabelecidas para o ‘ajudar’” (Cruikshank, 1999, p. 41). A cidadania é um campo de possibilidade da articulação do *jogo da cidade* com o *jogo do pastor*, da governamentalização da sociedade e de cada indivíduo (Foucault, 1990b).

As proposições e práticas dos programas de formação profissional vão no sentido de desenvolver “uma orientação a serviço da autonomia do D.A, que enfatize as suas potencialidades ao invés das suas limitações”¹²², procurando que o aluno “alcance o seu maior alto grau de maturidade social”¹²³. O investimento em situações concretas que procuram “oportunizar a jovens surdos vivências que resgatem a auto-estima, a

¹²² Oliveira, 1992, p. 45

¹²³ Ibidem, p. 55

confiança e determinação”¹²⁴ e estejam assentadas “na confiança básica de suas potencialidades de desenvolvimento e auto-afirmação”¹²⁵ são justificados como fatores “importantes na construção integral do cidadão”¹²⁶.

Atividades culturais, esportivas, dinâmicas de grupo são apontadas, na maioria dos projetos e relatórios dos cursos, como instrumentos capazes de proporcionar nos aprendizes a “promoção da auto-estima, a interação social e profissional e o relacionamento interpessoal”¹²⁷. A organização de “exposições de produtos”, a realização de “oficinas nas quais os alunos ensinem o aprendido”¹²⁸ também se somam as estratégias engendradas nos programas no sentido do resgate da auto-estima e da cidadania. Os resultados são ressaltados, justificando a continuidade e a implementação de novos cursos, uma vez que os alunos dos cursos desenvolvidos em anos anteriores “desenvolveram espírito de grupo, elevaram a auto-estima através do sucesso das suas peças dentro e fora da instituição”. Essas avaliações são realizadas tanto pelos educadores envolvidos nas ações, como também são reafirmadas por “algumas famílias” que relatam “modificações muito significativas, como a valorização maior da escola e aplicação em casa do aprendizado e preocupações com as questões ecológicas”¹²⁹.

Auto-estima, autonomia e sociabilidade são objetivos estabelecidos pelo conjunto dos projetos implementados pelo dispositivo de formação profissional. Na estruturação dos cursos é recomendado que seja pensado um módulo básico que “visa contribuir para o crescimento pessoal e a interação social dos jovens, por meio de conteúdos que articulem a compreensão da linguagem oral e escrita, o raciocínio lógico, o fortalecimento da auto-estima e o estímulo de características como o autoconhecimento, a autonomia, a postura ética, a disciplina e a sociabilidade”¹³⁰. Espera-se, através dessas técnicas, o convencimento de cada jovem aluno da necessidade de se capacitar, não só em uma atividade laboral, mas principalmente, para resolver as questões de seu entorno social. Projetos como esse entendem que “combater

¹²⁴ Concórdia, 1997

¹²⁵ Oliveira, 1992, p.45

¹²⁶ Concórdia, 1997.

¹²⁷ Derdic, 1999c

¹²⁸ Derdic, 2000

¹²⁹ Idem, 1999c

¹³⁰ Àvila, 2001, p. 13-14

a pobreza é fortalecer as capacidades das pessoas e comunidades de satisfazer necessidades, resolver problemas e melhorar sua qualidade de vida”¹³¹.

A cidadania implica a constituição de indivíduos ativos e que saibam agir por si mesmos, ao invés de manifestar posições passivas e dependentes. O sujeito político é um indivíduo que “se manifesta através do livre exercício das escolhas pessoais entre uma variedade de opções” (Miller; Rose, 1993, p. 98). Para isso, o dispositivo de formação profissional, através da tecnologia da autonomia e cidadania, almeja desenvolver “habilidades que estimulem a aprendizagem permanente e a reflexão crítica sobre o mundo”¹³², para que os alunos sejam capazes de demonstrar “atitudes, interferências no mundo e posicionamentos construtivos e inovadores”¹³³.

“Autonomia e responsabilidade” bem como as “relações humanas no trabalho”¹³⁴ se inserem nos currículos da formação profissional como disciplinas nas quais se pretende preparar os aprendizes surdos para os desafios no ambiente do trabalho e na sociedade em que vivem. A preocupação com uma adequada formação para o trabalho perpassa os diferentes programas que são enfatizados, através de palestras, vivências, dinâmicas de grupo o “auto-conhecimento, hábitos de responsabilidade e independência”. Cada aluno deve ser convencido da “importância de estar preparado para desenvolver uma atividade profissional e perceber-se como futuro trabalhador e elemento produtivo na sociedade”¹³⁵.

Nos relatórios são salientadas as melhorias quanto à autonomia dos alunos surdos, onde são registrados “que alguns alunos têm sido elogiados em seus campos de estágio onde já desenvolvem suas tarefas sem auxílio do supervisor”¹³⁶. A divisão das tarefas nos pequenos grupos também é utilizada como estratégia para a autonomia, sendo ressaltado que isso “agilizou o trabalho e comprovou a maturidade destes alunos no que diz respeito a avaliação do trabalho”¹³⁷. Essas atividades em grupo também respondem a uma urgência na promoção da interação social e no relacionamento interpessoal, considerados requisitos imprescindíveis nas demandas dos chamados “novos” trabalhadores.

¹³¹ Cardoso, Franco e Oliveira, 2001, p. 7

¹³² AAPCS, 1998b

¹³³ Feneis, 2000

¹³⁴ Ibidem

¹³⁵ Pfeifer, 1998, p. 49

¹³⁶ Derdic, 1996b

¹³⁷ Idem, 1997b

Há, ainda, todo um investimento na constituição/conformação de um sujeito moral, que aprende a relacionar-se consigo mesmo, com a sua situação de “aprendente”, e com sua posição de ser social que deve se inserir na sua comunidade para “desempenhar um papel de agente de modificação da sociedade”¹³⁸. Para isso, o dispositivo da formação profissional cria e coloca em funcionamento técnicas de investimento pessoal, no qual cada um dos jovens deve aprender a guiar suas condutas. Através dos cursos, os educadores buscam para seus alunos “uma formação que (...) possa valorizar o indivíduo nas suas capacidades de pensar, escolher, criar”¹³⁹, como também “conduzir esses educandos a expressar-se, a compreender a realidade, a expressar essa realidade, assumir responsabilidades” conformando um sujeito/cidadão que “gradativamente”, venha a “adquirir competências para ser um elemento de mudança de mentalidade da realidade que o cerca”¹⁴⁰.

As “práticas de subjetivação” colocadas em funcionamento na formação profissional dos jovens surdos levam esses sujeitos a produzirem verdades sobre si mesmos a partir de formas particulares de relacionamento consigo e de técnicas que “valorizam as experiências de auto-conhecimento, ajudando a prover um futuro melhor e, acima de tudo, ser capaz de prolongar os seus momentos de felicidade”¹⁴¹. Essas capacidades são almejadas para que cada um dos alunos possa “satisfazer desejos, sonhos, necessidades pessoais e profissionais”¹⁴². Sujeito/cidadão e autônomo, sujeito desejante constituído na “possibilidade de ter prazer no que se faz, de se poder relacionar com os demais e de juntos sentirem que estão participando de uma construção: construção de cultura, construção de cidadania”¹⁴³.

Os programas de formação profissional precisam se comprometer com “o desenvolvimento de personalidades criadoras, enriquecidas de cultura e sensibilidade crítica”¹⁴⁴, preparando os profissionais “para o trabalho e para o exercício da cidadania”¹⁴⁵.

¹³⁸ Deric, 1996b

¹³⁹ Idem, 1999b

¹⁴⁰ Pfeifer, 1998, p. 110

¹⁴¹ Oliveira, 1992, p. 55

¹⁴² Integração, 2000, p. 16

¹⁴³ Concórdia, 1998a

¹⁴⁴ Ministério do Trabalho/SEFOR, 1998, p. 8

¹⁴⁵ Ministério da Educação, 2001a, p. 1

A tecnologia da cidadania e autonomia coloca em funcionamento um conjunto de procedimentos que visam desenvolver nos alunos os “atributos que compõem o perfil profissional requerido pelo mundo globalizado do trabalho”, sendo compreendidos por “maior capacidade de resolver problemas, de adaptação às mudanças, de superação de conflitos, de comunicação, de trabalho em equipe, de decisão ética”¹⁴⁶. Capacidade para lidar com novas exigências, constantes inquietações e necessidade permanente de mudanças são atributos recomendados a cada um dos indivíduos protagonistas dos programas de formação profissional, almejando a constituição de sujeitos trabalhadores preparados para um mundo de intensas transformações, sendo eles também, interpelados a serem permanentemente flexíveis a essas mudanças.

Empregabilidade e empreendedorismo

Observa-se claramente o crescente interesse da população por áreas de formação que possibilitam a entrada no mercado de trabalho não só pela via da empregabilidade formal, mas também pela via informal, que poderá evoluir de produção doméstica ou prestação de serviço autônomo, para empresas familiares, pequenas empresas e cooperativas de trabalho.

(Derdic, 1997a)

Empregabilidade e empreendedorismo são palavras que vêm se somando ao vocabulário cotidiano não só de empresários e trabalhadores mas também do conjunto de educadores envolvidos direta ou indiretamente com a formação profissional. Surgem em um contexto de constantes mudanças econômicas, sociais e culturais, induzindo a sociedade e os indivíduos à constituição de novos padrões de referência nos quais são exigidas “maior capacidade de mobilidade, adaptação e resposta às novas exigências do mercado de trabalho” (Del Pino, 2000, p. 40).

Os valores coletivos predominantes nas organizações operárias e nos movimentos sociais das décadas 50 e 60 do século XX vão dando lugar “a um individualismo competitivo como valor central numa cultura empreendedimentista que penetrou em muitos aspectos da vida” (Harvey, 1998, p. 161) desde as ações ligadas diretamente à economia e à administração, como também nos espaços acadêmicos,

¹⁴⁶ AAPCS, 1998a

literários e artísticos. A relativa estabilidade alcançada por algumas sociedades de economia avançada nas décadas pós-guerra, através da organização de sindicatos, de políticas assistências e das grandes empresas (Sennett, 2001) vem sendo contestada numa sociedade que se apresenta cada vez mais submetida/conformada ao imediato.

A flexibilidade vem mudando o significado do trabalho e as formas de organizar o tempo e o espaço de trabalho. Os sujeitos do chamado “novo capitalismo” são interpelados a “desprender-se do próprio passado” e aceitar a fragmentação — somos convencidos de que vivemos numa sociedade que se organiza por episódios e fragmentos (Ibidem, p. 73). O desapego ao passado se articula a um fenômeno de “*presentificação do futuro*” (Veiga Neto, 2000, p. 211) no qual acabamos, permanentemente, vivendo a sensação de estar perdendo algo, de precisar correr atrás das inovações, das novas descobertas tecnológicas e dos mais recentes arranjos nas relações de trabalho.

Os diferentes programas de formação profissional analisados nesta pesquisa apresentam a preocupação em relação às questões relativas às novas tecnologias que vêm exigindo dos trabalhadores um conjunto de atributos pessoais que respondam aos novos paradigmas de produção flexível e integrada. Escolaridade, ampliação de conhecimentos, habilidade cognitivas e de gestão passam a ser alguns dos requisitos na redefinição do perfil de um “novo” trabalhador competitivo e empregável, entendendo empregabilidade através de três componentes: “competência profissional, disposição para aprender e capacidade para empreender”¹⁴⁷.

Na era da globalização, a racionalidade política que coloca em funcionamento a formação profissional, propõe que certa dose de desemprego constitui-se em bom estímulo ao mercado, à produtividade e à competitividade. As práticas da “reengenharia”, sugerindo eficiência a partir da lógica do “fazer mais com menos”, aumentaram o contingente de trabalhadores desempregados (Sennett, 2001, p. 56), produzindo a necessidade de permanente estado de flexibilização para atender às demandas do mercado. O desemprego é reproblematicado, passando a ser entendido como uma questão individual de falta de habilidade que deve ser superada através de uma prontidão para a aprendizagem permanente e capacitação contínua (Rose, 1996). A empregabilidade se constitui, assim, numa tecnologia que conduz os indivíduos a

¹⁴⁷ Ministério do Trabalho, 2001e, p. 1

procurarem participar desse processo, as quais passam a almejar não mais o emprego, imediatamente, mas a “condição de ser empregável”. Os cursos de capacitação já não têm o objetivo do emprego ao final da qualificação, mas da empregabilidade do sujeito, investindo em práticas que almejem competências flexíveis. Usando uma expressão proposta por Veiga Neto (2001, p. 197), os indivíduos passam a ser vistos como *Homo manipulabilis*, ou seja, como “alguém que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia — o que, na lógica neoliberal equivale dizer simplesmente, no mundo”.

Atendendo a essa demanda de um trabalhador flexível e competitivo, a tecnologia da empregabilidade e empreendedorismo se dirige a cada um e a todos, objetivando a condução das condutas de si, no sentido de transformação da subjetividade. A racionalidade de governo investida na formação profissional não se limita aos discursos que explicam o que seria a empregabilidade, mas “ele se dirige à pessoa, dizendo: ‘você é um ser empregável’, ‘você deve ser empregável’. Como todo processo de interpelação, ele será eficaz se a própria pessoa se tornar capaz de dizer: ‘sim, eu sou um ser empregável’” (Silva, 1999, p. 80-81).

O “novo” perfil de trabalhador exige do dispositivo de formação profissional, um “novo perfil de qualificação”, que procure atender às necessidades de “qualidade, produtividade, competitividade e flexibilidade”, consideradas “palavras-chave na economia”¹⁴⁸. “Saber fazer” não é mais suficiente para um trabalhador que almeja o sucesso. É necessário também “conhecer e, acima de tudo, saber aprender”. O “novo” trabalhador, formado pela “nova” educação profissional, deve ser preparado para a iniciativa, o imprevisto, a decisão e a responsabilidade¹⁴⁹. “O sujeito ideal” almejado nessa racionalidade de governo “é aquele capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições (Veiga-Neto, 2000, p. 199-200).

Indivíduos exercendo livremente suas habilidades, desatrelados da rigidez burocrática, aprendendo a lidar com as incertezas, sem que essas representem a iminência de um desastre, eis a configuração de um cenário no qual “a instabilidade pretende ser normal” (Sennett, 2001, p. 33) e os jogos de poder-saber-verdade instituem

¹⁴⁸ Ministério do Trabalho/SEFOR, 1998, p. 6

¹⁴⁹ *Ibidem*, p. 7

“novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam. (Ibidem, p. 54). Indivíduos livres, porque envolvidos num vocabulário que fornece ferramentas versáteis para seu pensamento de sujeito flexível e empreendedor. O trabalhador é construído “como indivíduo que busca, ativamente, moldar e administrar sua própria vida com o propósito de maximizar suas recompensas em termos de sucesso e realização” (Miller, Rose, 1993, p. 100)

A retórica de que “é preciso também empreender”, está presente no dispositivo da formação profissional, e para isso, torna-se “fundamental localizar-se e empreender-se a si próprio, na economia e na sociedade em permanente transformação”. Isso que é esperado de um “cidadão produtivo”: capacidade de apreender e gerir uma realidade que tem como regra a transitoriedade permanente”¹⁵⁰.

As configurações nas relações de trabalho, ligadas à crescente falta de empregos formais, vêm produzindo a necessidade de criação de outros espaços de produção. A formação profissional, principalmente quando se refere às camadas “vulneráveis” da sociedade, já referidas, procura enfatizar “competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão” direcionando os aprendizes a buscarem alternativas “no trabalho autônomo” no processo produtivo”¹⁵¹.

Grande parte das opções de cursos, bem como as possibilidades sugeridas de empreendedorismo para os surdos, nos programas de formação, atendem a setores denominados “alternativos”, ou de serviços¹⁵², sendo estimuladas opções de organização associativa, como as cooperativas, ou as oficinas do tipo familiar. Justifica-se isso pelo “crescente interesse da população por áreas de formação que possibilitam a entrada no mercado de trabalho não só pela via da empregabilidade formal, mas também pela via informal”, à qual as alternativas de atividades podem estar ligadas à “produção doméstica ou prestação de serviço autônomo, para empresas familiares, pequenas empresas e cooperativas de trabalho”¹⁵³.

Para implementar “ações que se traduzam em experiências criativas de geração de trabalho e renda”¹⁵⁴, os programas de formação profissional para surdos ativa

¹⁵⁰ Ministério do Trabalho/SEFOR, 2001e, p. 1

¹⁵¹ Idem, 1999, p. 27

¹⁵² Os cursos analisados eram de artesanato, reciclagem de papel, arte e decoração (pinturas e revestimentos) como também ligados a área da alimentação, informática e hotelaria.

¹⁵³ Derdic, 1997a

¹⁵⁴ Feneis, 2000

estratégias no sentido de desenvolver “habilidades de gestão” entendidas como competências “para identificar/solucionar problemas através do questionamento, análise e comparação”¹⁵⁵, a “rápida tomada de decisão e possibilidade de avaliação de cada decisão”¹⁵⁶,

“Autogerenciamento e administração” são apontados como estratégias para “a melhoria das condições atuais de vida”. Para isso, os alunos devem “desenvolver habilidades básicas de matemática relacionadas com a execução de projetos” ligados diretamente às atividades específicas na área de qualificação, “através da prática de cálculos de medida, quantidades de materiais, áreas”, como também “as estimativas de custos, tempo e materiais para montagem de orçamento”¹⁵⁷, como possibilidade de cada aluno, individualmente ou em grupo, se capacitar para exercer o “gerenciamento de tarefas”¹⁵⁸.

Os cursos de formação analisados enfatizam a importância dos aprendizes se envolverem também nas etapas de comercialização dos produtos. Assim, conteúdos ligados a “estratégias de comercialização, marketing, publicidade e propaganda”¹⁵⁹ são colocados nos currículos, almejando surdos trabalhadores qualificados para as diferentes etapas no sistema de produção, distribuição e consumo. Nos relatórios, os resultados são apresentados e festejados: “a feira de Natal (...) se realizou no saguão da escola, bem a vista de todos e a comercialização, organização do espaço, contabilidade e divisão das vendas foi toda administrada pelos alunos”¹⁶⁰.

Até aqui, procurei demonstrar como o dispositivo da formação profissional conduz as condutas dos aprendizes surdos no sentido de constituir sujeitos trabalhadores disciplinados, reabilitados, integrados, autônomos, cidadãos e empreendedores. No capítulo a seguir, pretendo demonstrar que o conjunto das proposições e ações prescritas no programas analisados não se destinam unicamente aos alunos surdos. A racionalidade política envolvida na formação profissional interpela, também, cada um dos profissionais e educadores envolvidos nos cursos e a cada uma das instituições de formação no sentido de produzir jeitos de ser de se conduzir.

¹⁵⁵ Concórdia, 1998a

¹⁵⁶ Derdic, 1997a

¹⁵⁷ Derdic, 1999c

¹⁵⁸ Idem, 1997b

¹⁵⁹ Concórdia, 1998a

¹⁶⁰ Idem, 1998b

4 Rupturas, permanências — novos textos e novos atores?

Os programas de formação profissional desenvolvidos mais recentemente pelas escolas e movimentos surdos vêm apresentando características diferenciadas daquelas propostas desenvolvidas nas primeiras décadas de escolarização dos surdos. Entre essas mudanças, podemos perceber, através das prescrições e descrições dos diferentes cursos, novas formas de as instituições e da *expertise* se envolverem no processo de formação profissional. Para ajudar na compreensão desses deslocamentos, que não são, todavia, específicos à educação dos surdos, considero imprescindível nos aproximarmos do debate em relação à racionalidade política engendrada pelo liberalismo e pelas formas de governo implicadas no chamado liberalismo avançado ou neoliberalismo.

Vou conduzir essa discussão, valendo-me, sucintamente, da análise realizada por Rose (1997), no sentido de entender a correlação entre essas racionalidades políticas. O autor procura descrever, primeiramente, o liberalismo a partir de quatro pontos. O primeiro deles seria a constituição de uma “nova relação entre governo e conhecimento”: toda a ação que o governo empreender deve estar ligada a fatos estatisticamente calculados, a teorias formuladas, a diagramas, a técnicas e especialistas que estão autorizados a falar “em nome da sociedade (Rose, 1997, p. 27).

O segundo ponto apresentado pelo autor afirma que a racionalidade liberal se caracteriza por “uma nova definição de sujeitos de governo como sujeitos ativos que

participam de seu próprio governo”. Para isso, são colocados em funcionamento uma variedade de dispositivos que têm por finalidade criar indivíduos que se autogovernam, se auto controlam e cuidam de si (Ibidem).

Outra característica do liberalismo se refere a autoridade dos *experts* em relação aos mais variados campos da vida dos indivíduos, visando a administração de riscos, de perturbações e conflitos, reconfigurados como “problemas sociais”. Para atender esses problemas, os *experts*, através de seus programas, mobilizam recursos políticos que garantem ao Estado governar “espacial e constitucionalmente — a distância” (Ibidem, p, 29).

A quarta característica da racionalidade liberal é a reflexividade, ou seja, “um questionamento contínuo da ação do governo”. O liberalismo coloca para si um permanente “questionamento sobre os erros das teorias e dos programas que impedem a eficiência do governo, um diagnóstico recorrente do fracasso, unido a uma exigência, também recorrente, de governar melhor” (Ibidem).

O neoliberalismo ou liberalismo avançado não vem a ser um aperfeiçoamento do liberalismo ou um jeito mais acurado de governar. Trata-se, sim, de inventar novas estratégias de governo que podem ser esboçadas através de três características, conforme apresentadas pelo autor.

A primeira característica se refere a uma nova relação entre os *experts* e a política; um conjunto de novas técnicas de cálculos e contabilidade, de avaliação, de monitoramento são implementados para exercer um controle crítico sobre a autoridade dos *experts*. Esse conjunto de tecnologias produzem “uma nova trama de visibilidade em relação as condutas das organizações e daqueles que as compõem”, bem como estabelecem as condições para o efetivo governo “à distância” (Rose, 1997, p.35).

Outra característica da racionalidade neoliberal apontada por Rose é “uma nova pluralização das tecnologias sociais” nas quais são observados movimentos de autonominação dos programas sociais numa tendência a “des-governamentalização do Estado e uma des-estatização do governo” (Ibidem, p. 35). Vão se conformando, assim, cenários que têm por protagonistas empresas, organizações, comunidades, profissionais e indivíduos autônomos. Podemos lembrar aqui as campanhas que vêm se disseminando em nosso País e que incentivam a responsabilidade social das empresas e o voluntariado de indivíduos na implementação de programas sociais. Mas esse processo todo é

acompanhado pela invenção e utilização de um aparato de mecanismos que instrumentalizam uma autonomia regulada, através de contratos, indicadores de desempenho, avaliação de resultados, monitoramento das ações, como bem podemos observar nas descrições dos programas de formação profissional desenvolvidos pelo governo federal em parceria com a sociedade civil.

A terceira característica apontada por Rose (Idem, p. 37) se refere a uma “nova especificação do sujeito de governo”. Todo um conjunto de novas denominações são encontradas nas formulações dos programas sociais, nos quais os sujeitos das ações passam a ser conhecidos e almejados como sujeitos clientes, consumidores, indivíduos que se convertem em *experts de si mesmos*. Cada um está estimulado a incorporar em suas obrigações uma relação calculada e prudente sobre seu destino. Poderíamos, aqui, lembrar a empregabilidade e o empreendedorismo, tecnologia de governo que é colocada em funcionamento pelo dispositivo da formação profissional e que foi analisada no capítulo anterior.

Procurando entender como que a formação profissional se articula a partir da racionalidade neoliberal, isolo e analiso, a seguir, os mecanismos ali colocadas em funcionamento, e que se destinam, especificamente, à constituição de instituições parceiras e co-responsáveis nas ações da educação para o trabalho.

Governando o social — articulação institucional e fortalecimento da sociedade civil

A racionalidade política da formação profissional coloca em funcionamento um arranjo articulado de instituições da sociedade civil, que são interpeladas a serem co-responsáveis na elaboração e gestão dos programas de educação profissional. Essa tecnologia de governo atende aos propósitos de um Estado que, através do estímulo à autonomia de indivíduos e grupos, vem afrouxando suas prerrogativas de “controlador e provedor da sociedade” (Veiga-Neto, 2000, p. 201). Mas essa autonomia não significa poder fazer tudo, de acordo com escolhas próprias. É necessário que haja uma articulação entre os indivíduos, os grupos, as instituições e o Estado no sentido de

“mobilizar e articular um projeto comum” que atenda a “mobilização, integração e fortalecimento de uma rede nacional de educação profissional¹⁶¹”.

Essa rede envolve a formação de alianças que visam não simplesmente o financiamento das ações previstas pelos projetos, mas engendra, também, um conjunto de recursos que possam ser usados no sentido de persuadir, coagir e convencer os atores ali envolvidos sobre os problemas e os objetivos comuns que os ligam. Logo, essa parceria possibilita aos indivíduos, às organizações e entidades um alinhamento livre, móvel e indeterminado em relação ao tempo, ao espaço e aos limites formais que os caracterizam. Nesse sentido, a linguagem, assume um importante papel na configuração dessas redes e na habilitação das regras ali estabelecidas. “É, em parte, através da adoção de vocabulários, teorias e explicações em comum que podem ser estabelecidas associações livres e flexíveis entre os agentes por todo tempo e espaço, ao passo que cada um permanece mais ou menos constitucionalmente distintos e formalmente independentes” (Miller; Rose, 1993, p. 84).

A formação profissional, como dispositivo de governo que atende a uma emergência no sentido de combate ao risco da pobreza e exclusão social, utiliza-se da parceria como uma das estratégias mais recomendadas: “o Conselho da Comunidade Solidária foi criado em 1995 com base na constatação de que a sociedade civil contemporânea se apresenta como parceira indispensável de qualquer governo no enfrentamento da pobreza e exclusão social”¹⁶². É desejável o envolvimento de toda a sociedade. Todos e cada um são responsáveis por ações de solidariedade que venham a atender à problemática social do País.

É imprescindível que haja o convencimento das instituições de que “se houver articulação de todos os órgãos envolvidos com a profissionalização de pessoas com deficiência” será possível a criação de condições para que “essas pessoas conquistem seu espaço no mercado de trabalho”¹⁶³. Pretende-se a qualificação das entidades envolvidas nos programas, interpelando a cada uma delas a um deslocamento do “assistencialismo, resumido em paternalismo e condescendência da esmola e compaixão” para a implementação de “posturas dinâmicas, nas quais os direitos sociais

¹⁶¹ Ministério do Trabalho/SEFOR, 1998, p. 9 e 11

¹⁶² Comunidade Solidária, 2001a

¹⁶³ Integração, 2000, p. 7

passam a ser reconhecidos como inerentes ao conceito de cidadania”. É isso que se espera de uma “sociedade que se pretende civilizada”¹⁶⁴.

A base dos programas de educação profissional está na articulação inter-institucional, nas diferentes esferas do governo e da sociedade civil. A co-responsabilidade é elemento estimulado repetidamente. Todo o planejamento dos programas passa pela idéia de uma articulação entre os diferentes atores do processo, estimulando a sociedade civil a se envolver desde a captação dos recursos, na elaboração dos projetos até sua execução. “O novo modelo de ação social proposto tem por base a articulação solidária da sociedade brasileira na mobilização de recursos humanos, técnicos e financeiros para o combate à pobreza e à exclusão social”¹⁶⁵. Para que isso se efetive, são criados “instrumentos de administração” que “permitem agilidade, eficiência e transparência, para efetivo controle dos doadores, dos beneficiários e da sociedade em geral”¹⁶⁶.

As parcerias visam não somente as instituições, mas é necessário o envolvimento de diferentes intelectuais que articulam seus saberes, que entram em entendimento sobre toda uma linguagem que vai definir as necessidades a serem atendidas, as pedagogias a serem escolhidas, os objetivos a serem atingidos, definindo “de modo transparente recursos de todos os tipos, intelectuais e financeiros, provenientes do Estado, da iniciativa privada e do setor privado sem fins lucrativos (o Terceiro Setor). Áreas que hoje passaram a atuar conjuntamente a favor do desenvolvimento do país”¹⁶⁷.

A racionalidade de governamento da formação profissional para portadores de deficiência propõe que o “avanço qualitativo e quantitativo” desses programas depende da valorização e utilização dos “saberes das entidades e de seus especialistas” a fim de “orientar/definir estratégias mais adequadas à sua implementação”¹⁶⁸. A seleção das instituições deve resultar de processos “extremamente criteriosos e criativos” que dêem condições de promoção de “projetos de média e longa duração” que possa proporcionar “resultados mais eficientes”¹⁶⁹. “A experiência, interesse e qualificação dos educadores

¹⁶⁴ Ibidem, p. 11

¹⁶⁵ Ávila, 2001, p. 2-3

¹⁶⁶ AAPCS, [s. d.]a

¹⁶⁷ Comunidade Solidária, 2001a

¹⁶⁸ Miranda, 2000, p. 3

¹⁶⁹ Integração, 2000, p. 14

envolvidos na educação dos surdos”, por exemplo, são estimuladas, fazendo com que a convivência “com pessoas surdas” aumente a “responsabilidade na execução desta atividade”¹⁷⁰. Tecnologia que estimula formas de melhor ser e de melhor fazer na educação profissional.

A tecnologia da articulação institucional, além de ter como objetivo a execução eficiente dos programas de formação profissional, é considerada estratégia de fortalecimento da sociedade civil: “o PCS¹⁷¹ atua em duas frentes interligadas: a capacitação profissional de jovens e o fortalecimento da sociedade civil”¹⁷². Para isso, são realizados inúmeros procedimentos de monitoramento e avaliação voltados tanto aos aspectos pedagógicos dos cursos propriamente ditos, como também em relação à forma de conceber a administração e a gestão dos mesmos. “O monitoramento e avaliação de projetos têm por finalidade garantir a adequada implementação dos cursos, possibilitando às organizações a utilização de estratégias e instrumentos de trabalho especialmente desenvolvidos”¹⁷³. Essa normatização técnica é desejada e todos os envolvidos no processo devem almejá-la, com fins de eficiência e eficácia dos resultados. Termos como parceria, articulação, intercâmbio, diálogo entre governo e sociedade civil se repetem nos documentos, sendo considerados não simplesmente alternativas para as políticas sociais, “mas pré-requisito para sua execução com eficiência e equidade”¹⁷⁴.

Há um convite para o novo, o contemporâneo, o global, positivamente relacionadas ao “crescente protagonismo dos cidadãos e de suas organizações” e que vêm qualificar “uma sociedade mais reflexiva, energizada, inteligente”. Na racionalidade da chamada “nova” educação profissional, posicionamentos contrários a essas propostas devem ser evitados, pois são associados ao passado. É desejável que todos sejam seduzidos pelas vantagens de se trabalhar de forma conjunta, superando, assim, “resistências e preconceitos, desconfiança mútua e concepções ultrapassadas.”¹⁷⁵.

Governar envolve o ordenamento das atividades e processos, como também, o estímulo ao engajamento pessoal dos indivíduos responsáveis pela execução e

¹⁷⁰ Concórdia, 1997, p. 4

¹⁷¹ PCS - Programa Comunidade Solidária

¹⁷² Comunidade Solidária, 2001a

¹⁷³ *Ibidem*

¹⁷⁴ Cardoso, Franco e Oliveira, 2001, p. 4

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 5

administração dos projetos. “O governo funciona através dos sujeitos” (Miller; Rose, 1993, p.92) que são aliados “chave” na eficácia da implementação de objetivos políticos, econômicos e sociais do programa. As estratégias de cálculos e avaliação colocadas em funcionamento passam a operar como mecanismos de “auto-orientação” e controle dos indivíduos”, sem que esses percam sua autonomia.

Os programas analisados nessa tese compartilham de uma organização voltada ao acompanhamento das diferentes fases de planejamento, execução e avaliação dos cursos. Reuniões, seminários, elaboração de relatórios técnicos e financeiros procuram dirigir as condutas tanto dos educadores quanto dos administradores ali envolvidos. Instrumentos como o “Cronograma de Desembolso” e o “Relatório Técnico”, são ferramentas utilizadas para o registro de informações sobre a previsão de execução do projeto, como as ações e resultados alcançados, respectivamente. Os organismos parceiros-financiadores fazem questão de ressaltar que “os relatórios são, para a AAPCS, um instrumento de acompanhamento técnico e financeiro do projeto, e não um mecanismo de fiscalização”¹⁷⁶.

Tanto as instituições aí envolvidas, como também seus profissionais são interpelados, num processo de autonomização, a se tornarem *experts de si mesmos, experts da formação profissional*. Vemos aí em funcionamento a operacionalidade de “dispositivos de tradução das ‘autoridades’ para os ‘indivíduos’, moldando condutas não através da coerção mas através do poder da verdade, a potência da racionalidade e as promessas sedutoras da eficiência” (Miller; Rose, 1993, p. 93).

Procurei descrever, nesta segunda parte da tese, como vêm se constituindo, na formação profissional dos surdos, diferentes tecnologias de governamento que se dirigem aos indivíduos surdos. Mas também, as instituições e a *expertise* são interpeladas no sentido de conduzirem suas ações de forma articulada e co-responsável. No seguimento deste estudo, pretendo demonstrar como que o *respeito à diversidade e a igualdade de oportunidades* vêm se configurando como uma técnica que articula a comunidade como uma nova espacialidade de governamento.

¹⁷⁶ AAPCS, [s.d.]b

PARTE 3

***DO CONTROLE DO DESVIO DA
ESPÉCIE — O ANORMAL SURDO —
À TOLERÂNCIA/RESPEITO
À DIVERSIDADE — SUJEITO DE UMA
COMUNIDADE LINGÜÍSTICA***

5 Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégias contra a discriminação, a pobreza e a exclusão

*Hoje não somos todos bona fide
“diferencialistas? Multiculturalistas?
Pluralistas? (Bauman, 1998, p. 45)*

Venho, ao longo deste estudo, descrevendo e analisando os jogos das proposições e a contingência das ações que configuram as diferentes tecnologias de governo na formação profissional dos surdos. Procurei demonstrar que essas técnicas de poder vêm conformando/normalizando as condutas dos indivíduos, constituindo subjetividades surdas trabalhadoras.

As práticas pedagógicas das escolas e seus projetos de capacitação laboral foram justificados e executados, por muitas décadas, procurando corrigir e reabilitar — normalizar — os indivíduos surdos, considerados desviantes das descrições e dos cálculos que definiam aqueles que eram considerados “normais”. Não ouvir, num jogo de comparações com os demais seres da espécie humana, se caracteriza numa anormalidade a ser recuperada.

Essa condição de “anormal” colocou os alunos surdos numa condição descrita como de infortúnio, infelicidade e desgraça. A adjetivação “desgraçados” é reincidentemente utilizada em diferentes textos e documentos, para referir-se à condição

dos alunos surdos internos nas escolas. *Atendendo os desgraçados “no casarão do silêncio”*¹⁷⁷ é o título de um artigo, na primeira página do jornal Vanguarda, da cidade do Rio de Janeiro, em 1923, e que pretende denunciar a situação em que se encontrava o Instituto Nacional de Surdos Mudos. Ballesteros, em seu relatório ao Rei da Espanha¹⁷⁸, algumas décadas antes, salientava os benefícios e “ricos resultados” que os alunos surdos, por ele nomeados de “classes desgraçadas”, vinham tendo nas escolas/asilos dos diferentes países da Europa.

Cecília Meirelles, ao redigir um artigo sobre o Instituto Nacional dos Surdos, descreve “a infância que frequenta as escolas públicas” como constituída, em grande parte, “por crianças em situação orgânica subnormal, pela pobreza das classes a que pertencem, e a incultura do meio” sendo recomendado a “todas as pessoas de responsabilidade se devotarem a uma grande obra comum de educação extensiva”¹⁷⁹.

Encontramos nesses exemplos um princípio que veio conformando a racionalidade governamental da Modernidade, a norma como um regime de verdade que torna cada indivíduo comparável e possibilita que cada um se reconheça a partir de uma medida comum (Ewald, 1993). Os surdos, referidos à espécie humana, são diagnosticados, nomeados, identificados como indivíduos “anormais”, portadores de “desvios”, estando sujeitos às práticas de correção. A escola de surdos, dentro desta ordem normativa, estabelece e age dentro de uma estrutura de vigilância, “chamando para si os indivíduos, tomando-os individualmente, integrando-os” (Foucault, 1999, p. 113). O internamento se dirigia ao marginalizado, àquele que estava fora da regra estabelecida, e sua reclusão não visava a exclusão, mas sim a “fixação” do indivíduos a um aparelho de normalização” (Foucault, 1999, p. 114).

A articulação de mudanças nos processos de produção e consumo, com novas redes de referência disponibilizadas aos indivíduos, demarca diferentes modalidades de produção dos anormais e do estranhamento que eles provocam. Segundo Bauman (1998, p. 43), as fronteiras da ordem normativa, na Modernidade, estavam bem definidas, sendo que os “estranhos modernos serviam como marcas divisórias”. Os indivíduos encontravam-se localizados numa rede disciplinar-panóptica definida, na qual cada um, a partir de um sistema de medidas e comparações, ocupava seu lugar em

¹⁷⁷ Espaço, 1997, p.15

¹⁷⁸ Ballesteros, 1856, p.1

¹⁷⁹ Espaço, 1997. p.17

relação aos outros. O indivíduo moderno constituiu sua referência a partir de um sujeito caracterizado pela média, pela não- fragmentação e pela possibilidade da unidade. Para a racionalidade moderna, ser anormal é lamentável, quebra a lógica de uma ordem homogênea.

Os tempos e espaços pós-modernos configuram-se pelas múltiplas possibilidades de os sujeitos se posicionarem em novas e multifacetadas redes de poder, na qual a diferença passa a ser protegida, cultivada, preservada. “A questão já não é como se livrar dos estranhos e do diferente, de uma vez por todas, ou declarar a diversidade humana uma inconveniência momentânea, mas como viver com a alteridade, diária e permanentemente” (Ibidem, p. 44).

Temos presenciado nas últimas décadas uma proliferação de discursos sobre a diversidade cultural e social de indivíduos e grupos bem como das atitudes recomendadas frente aos mesmos, resultante das reivindicações produzidas no decorrer dos anos 60 e 70 do século XX, por grupos denominados marginais ou de minorias (Ferre, 2001, p. 206). No Brasil, a Constituição de 1988 passou a ser considerada um instrumento eficaz na operacionalização de um conjunto de práticas que procura contemplar as especificidades referentes ao gênero, raça/cor, idade e deficiência, através de garantias de seus direitos específicos e diferenciados (Pinto, 1999, p. 53). Nas décadas seguintes, grupos organizados da sociedade civil, juntamente com os organismos ligados ao Estado, foram articulando diferentes Políticas nas áreas Social e dos Direitos, constituindo Conselhos e Fóruns representativos das entidades. Exemplos dos resultados desses movimentos são o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei Orgânica da Assistência (1993), a Política Nacional do Idoso (1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999), que compartilham entre si a idéia de equidade, respeito à diversidade, justiça e inclusão social, tomando como referência a articulação e responsabilização mútua das diferentes esferas.

No Dicionário Latino-Espanhol (1950, apud. Skliar, 2002, p. 43) encontramos a palavra *diverso* significando desviar-se, afastar-se do seu caminho. Alguma coisa a ser “albergada, hospedada”, ou, por que não dizer, colocada num lugar, no seu “devido lugar”. “Diferente e diverso permite-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo. É o contrário de idêntico”. (Ferre, 2001, p. 195) A idéia da diversidade coloca a cultura

desses diferentes grupos como objeto do conhecimento, através do reconhecimento dos seus conteúdos e costumes, mantendo-os em um “enquadramento temporal relativista” (Bhabha, 1998, p. 63).

Os discursos da diversidade procuram se justificar como possibilidades de “eliminar”, ou pelo menos “amenizar” as fronteiras de inclusão/exclusão em que vivem indivíduos e grupos sociais. Todos e cada um são convidados a tomarem “o seu destino nas mãos” e se tornarem “o melhor que puderem”, oferecendo “não apenas esperança, mas uma receita clara para sua realização” (Bauman, 1999, p. 80). A formação profissional procura atender a essa racionalidade, conduzindo os indivíduos a se sentirem participantes, incluídos, assimilados ao contexto econômico, social e cultural.

Um dos mecanismos colocados em funcionamento pelas diferentes políticas públicas, como também pelo dispositivo da formação profissional, é a prática de definir, de classificar e atribuir identidades a esses muitos *outros*, que, mesmo sendo convocados a participar de ações “solidárias”, ocupam uma posição de objetos sobre o qual a *expertise* é, recorrentemente, convidada a falar. As classificações continuam funcionando no sentido de normalizar os indivíduos percebidos como diferentes. “As categorias são efeitos de poder” (Popkewitz, 2001, p. 19) que servem produtivamente para reafirmar as normas, sendo elas mesmas que determinam o conjunto de distinções que conformam os indivíduos como diferentes (Ibidem, p. 43).

A racionalidade política engendrada na formação profissional conduz as ações com o objetivo de “dar visibilidade e garantir espaço” a esses grupos considerados vulneráveis aos riscos de pobreza e exclusão¹⁸⁰. Essa visibilidade é possível graças a um empreendimento de classificação, divisão, nomeação dos diversos grupos para os quais se destinam as ações desses programas, através da “obrigatoriedade de registro de características de gênero, raça/cor e, mais recentemente, de deficiência nas fichas de identificação de treinandos”¹⁸¹. Esse registro é desejado e estimulado, numa racionalidade de governo que permite um controle e gestão mais efetivo e econômico dessa população e dos riscos a que está sujeita, incluindo-as e ordenando-as “num novo e cada vez maior e mais matizado campo de saberes” (Veiga-Neto, 2001, p. 114). Técnicas de “reconhecimento e valorização da diversidade” são justificadas e

¹⁸⁰ Ministério do Trabalho/PLANFOR, 2000, p 11

¹⁸¹ Ibidem., p. 9

estimuladas como condição de prevenção dos riscos sociais, uma vez “que sai mais caro manter a exclusão do que promover a igualdade”¹⁸².

A exclusão social de jovens que vivem em situação de pobreza é apresentada diretamente associada à marginalização e violência, riscos sociais que afetam a segurança de toda a sociedade: “esses jovens, sem renda, vivendo em condição familiar precária ou precarizada pelo desemprego dos pais, sentem-se excluídos e tornam-se alvo fácil dos apelos que levam à violência e à marginalização”¹⁸³. Assim, é desejável que projetos de educação profissional sejam implementados, estimulando a geração de renda, “de modo a assegurar a plena integração sócio-econômica e cultural dessas pessoas”¹⁸⁴.

Condizente a essa estratégia, diferentes programas são implementados, atendendo aos grupos dos negros, das mulheres, dos deficientes, preferencialmente, sendo esses considerados os de maior vulnerabilidade, principalmente quando associados às condições de baixa renda. Há um convencimento da operacionalidade dessas práticas através do envolvimento de diferentes especialistas que têm a responsabilidade de promover articulação e formatação conceitual dos programas, estabelecendo as adaptações ou conformações necessárias para o atendimento desses grupos. No caso específico dos surdos, a previsão de presença de intérpretes de Língua de Sinais nos cursos regulares, ou especificamente, a utilização de legendas nos projetos de educação profissional à distância no Telecurso 2000¹⁸⁵, são apresentadas como procedimentos suficientes para atendimento das especificidades dos indivíduos surdos.

No governo da diversidade, os *estranhos* são inventados e capturados pelos discursos da norma e nomeados de diferentes maneiras: estranhos, anormais, deficientes, incapazes. Porém, permanentemente, é reafirmada a existência de uma norma transparente (Bhabha, 1998) que supõe e afirma um consenso de igualdade em relação ao qual devem se remeter. Como argumenta Lane (1997, p.25) citando Goffman, se espera que a pessoa que, aos nossos olhos se constitui como incapaz — deficiente —, aceite esse papel e passe a se conduzir segundo ele. Na interminável série

¹⁸² Ibidem, p. 7

¹⁸³ Comunidade Solidária, 2001b, p. 1

¹⁸⁴ Ministério do Trabalho/PLANFOR, 2000, p. 9

¹⁸⁵ Programa produzido pela Fundação Roberto Marinho e Sistema Federação das Indústrias do estado de São Paulo (FIESP), veiculado pela Rede Globo, Canal Futura, e distribuído para as entidades representativas dos surdos com vistas a complementação do ensino médio como também a educação profissional.

de nomeações possíveis, ao assumir aquela que lhe foi conferida, é lhe assegurado o direito à tolerância, ao auxílio, à condescendência, à compaixão.

A tecnologia da diversidade, na formação profissional dos surdos, investe em variados “mecanismos que propiciem a igualdade de oportunidades e a preparação para a vida”¹⁸⁶, sendo a capacitação para o trabalho um instrumento considerado promissor para atender as exigências de competitividade e de rentabilidade. Aqueles que não tiverem habilidades para “gerenciar a si mesmos” prosseguem existindo como marginais/marginalizados, sendo que seus comportamentos se configuram como uma ameaça (Rose, 1996, p. 340). Permanecem existindo numa “fronteira de exílio”, sendo desprestigiados e considerados miseráveis de “corpos e mentes obscuros e incompletos” (Duschatzky, Skliar, 2000, p. 171).

Os projetos organizados pelas entidades de atendimento aos jovens surdos procuram desenvolver ações que atendam a uma dupla exclusão. Ao justificar a necessidade de implementação de cursos de qualificação, advertem que “uma parcela desta população [jovens e adolescentes] que, além de sofrer todo este processo de exclusão sócio-econômica, também necessitam cotidianamente lutar pelo reconhecimento de sua condição de cidadão: estamos nos referindo às crianças e jovens surdos.”¹⁸⁷. O documento continua apresentando as dificuldades enfrentadas por esses jovens nos seus lares, no acesso aos serviços sociais em geral, como também as limitadas oportunidades de educação e profissionalização. Assim, “este projeto se propõe a ser uma alternativa viável e concreta no sentido de oportunizar a jovens surdos vivências que resgatem a auto-estima, a confiança e a determinação para que estes indivíduos possam exercer plenamente a cidadania”¹⁸⁸. Estabelecer condições para o exercício da cidadania em igualdade de condições – fator indispensável para a administração do risco de exclusão a que são vítimas estes jovens.

Nas Políticas Públicas, atender a diversidade passou a ser requisito desejável e imprescindível nos chamados regimes democráticos. Em nome do “resgate de direitos civis, de promoção da igualdade de oportunidades e de combate à discriminação” o conceito de diversidade passa a ser estratégia nas “políticas públicas de

¹⁸⁶ Integração, 2000, p.16

¹⁸⁷ Concórdia, 1997, p. 3

¹⁸⁸ Ibidem

desenvolvimento sustentável”¹⁸⁹. Procurando seguir as recomendações dos organismos internacionais, governos e entidades “vêm se esforçando no combate à discriminação no emprego e na profissão” sendo que a educação profissional “para a pessoa deficiente” é uma das estratégias na “promoção da igualdade de oportunidades”¹⁹⁰. Mas, Ferre (2001, p. 197) chama a atenção de que os discursos sobre a “identidade, diferença e diversidade falam do tudo e do nada dos seres humanos”. A retórica do respeito às diferenças, partindo-se do princípio da igualdade de oportunidades entre os seres humanos, transformou-se num eufemismo utilizável em qualquer argumentação das políticas públicas e sociais (Ibidem).

A diversidade cultural acaba se constituindo, também, numa “categoria ontológica”, num objeto de nossa curiosidade, o qual pretendemos explicar, desmistificar, capturar para dentro de nossas referências, tirando-lhe o mistério e o perigo que este acarreta. Assim, esses *estranhos anormais*, passam a portar como que uma “autorização” para continuarem a ser o que são — “esses outros, porém em um espaço de legalidade, de oficialidade” (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 169). A incessante tarefa de classificar, nomear e ordenar o mundo, característica constitutiva da Modernidade, cria uma lógica ambígua que pretende assimilar as diferenças, num processo que implica domesticar, agregar, mas que ao mesmo tempo acentua a desigualdade e a exclusão. Como argumenta Bauman (1999, p. 11), ao classificar, estou executando uma operação que inclui numa classe alguns indivíduos, na mesma medida em que exclui outros. A tentativa de assimilação das diferenças, invariavelmente implica num processo de desigualdade e exclusão (Veiga-Neto, 2000, p. 182). Ambivalência permanente, à qual os tempos modernos procuram, implacavelmente, controlar. Porém, Bauman (1999) nos previne: “a luta contra a ambivalência é tanto autodestrutiva quanto autoprodutora”

A racionalidade política da formação profissional procura evitar “o estrago que a discriminação, o preconceito, o racismo, os estereótipos causam na sociedade”. Para isso, coloca em funcionamento a tecnologia da diversidade e igualdade de oportunidades, através de variadas estratégias que estimulem a boa vontade e bons sentimentos, onde a diversidade cultural deve ser tolerada e respeitada. Todo um conjunto de ações deve ser implementado “no sentido de incorporar e consolidar, em

¹⁸⁹ Ministério do Trabalho/PLANFOR, 2000, p. 7

¹⁹⁰ Integração, 2000, p. 9

ampla escala, a perspectiva da diversidade e igualdade de oportunidades” procurando enfrentar “resistências abertas ou veladas, enraizadas em séculos de preconceito disfarçado em cordialidade”¹⁹¹.

No governamento da conduta de si e dos outros, as ações dos programas de formação profissional “devem ser elaboradas e aplicadas de modo a promover o capital humano e o capital social”¹⁹². Existe um consenso sobre a necessidade de se investir para que a diversidade prospere, uma vez que isso acarreta em que o mercado prospere com ela (Bauman, 1999). Para isso, cabe investimentos em projetos que proporcionem o atendimento aos indivíduos e grupos em situações de vulnerabilidade para que sejam capazes de se inserir e beneficiar o mercado. Os indivíduos e a sociedade em geral tornam-se alvos das proposições e práticas que se almejam “emancipadoras das pessoas e coletividades em situação de desvantagem”¹⁹³, a fim de que possam se constituir em indivíduos participantes do mercado, ou seja, se constituam em consumidores. Assim, é “preciso um compromisso” e “empenho” entre os vários envolvidos no processo de formação profissional, tais como as instituições, os especialistas e os próprios alunos, no sentido da “superação das condições adversas” aos processos de “emancipação social”.¹⁹⁴

As “estratégias” acionadas para garantir a igualdade de oportunidades e o respeito/tolerância à diversidade são a “informação e a sensibilização”¹⁹⁵ nos diferentes espaços sociais, desde os possíveis locais para a parceria na realização de cursos, como também, e principalmente, com os empresários, almejando a garantia de acesso ao mercado de trabalho.

A tolerância é ressaltada como uma postura desejável por parte da sociedade em geral, procurando investir na consolidação de uma sociedade inclusiva, porém, trazendo consigo, uma “inevitável ambivalência” (Bauman, 1999). A gentileza e a condescendência para com *o outro* é anunciada como uma virtude de indivíduos e grupos. Porém, ela anuncia, muito mais, sentimentos de resignação, de despreocupação, mera indiferença ou reação a uma situação inevitável: “o Outro não irá embora e não vai

¹⁹¹ Ministério do Trabalho/PLANFOR, 2000, p. 7 e 9

¹⁹² Idem, 2001b, p. 11

¹⁹³ Ibidem

¹⁹⁴ Ministério do Trabalho/SEFOR, 1998, p. 8

¹⁹⁵ Integração, 2000, p. 9

ser como eu, mas eu não tenho meios de forçá-lo a ir-se ou mudar” (Ibidem, 1999, p. 248)

No discurso da tolerância e do respeito à diversidade está bem presente a lógica da norma, na qual todos aqueles que são desviantes, anormais, recebem, por solidariedade daqueles que são considerados os normais, licença para ocupar um lugar. A tolerância *desestranha* os estranhos, amenizando a ameaça que esses poderiam representar. Para Bauman (Idem, p. 250), a tolerância tanto pode levar à solidariedade, quanto à indiferença e ao isolamento. É uma técnica de poder que incide nas condutas tanto de quem tolera (o normal), quanto de quem é tolerado (o anormal), conduzindo seus jeitos de ser e de se relacionar uns com os outros no mundo.

A diversidade, cada vez mais, deixa de ser uma marca individual, para se configurar como uma inscrição nos grupos e comunidades — marcas da diferença. Os indivíduos, compartilhando dessas marcas identitárias e culturais, redefinem novas territorializações no pensamento e nas ações políticas.

Justiça e coesão social foram, durante a Modernidade, temas e preocupações que ocuparam a maioria das lideranças políticas e intelectuais, sendo que “o social” foi considerado área chave em relação aos objetivos das estratégias governamentais. Rose (1996) propõe uma interessante análise dos deslocamentos nas espacializações do governo e do governo dos indivíduos, onde o social vai dando lugar a novos arranjos heterogêneos e plurais, passando a comunidade a exercer a função de espaço privilegiado de contestação de identidades e fidelidades. As relações de mútua obrigação constituídas na comunidade configuram novas conexões entre as estratégias de governo dos outros e de si, sendo elas elementos centrais na configuração do *ethos* da mentalidade neoliberal.

A questão aqui anunciada não se refere à comunidade como uma novidade no cenário das relações entre os indivíduos e os grupos, uma vez que ela há muito tem sido referida no pensamento político. A comunidade vem tomando lugar como novo território de administração das existências individual e coletiva (Rose, 1996, p. 331). Ela se torna, assim, um tema de governo, sobre o qual as relações sociais e morais dos indivíduos são conceituadas e administradas.

A comunidade se converte em um meio de governo: “seus laços, vínculos, forças e afiliações devem ser celebrados, estimulados, nutridos, moldados e

instrumentalizados, na esperança de produzir-se conseqüências desejadas para todos e para cada um” (Ibidem, p. 335).

Os programas de formação profissional atendem a essa nova racionalidade política, colocando em funcionamento a tecnologia da diversidade e igualdade de oportunidades, através do convencimento e engajamento de diferentes entidades e organizações não-governamentais ligadas à grupos e comunidades que se envolvem em projetos que visam atender seus interesses e suas especificidades. A constituição de comunidades responsáveis e preparadas para conduzir e investir nelas mesmas exige estratégias bem demarcadas que as mobilize e as coloque em condições de desenvolver programas que funcionem através das fidelidades pessoais e das responsabilidades ativas (Ibidem, p. 332).

Argumentando “a experiência, interesse e qualificação dos educadores” devido ao tempo que estão envolvidos “observando e convivendo com pessoas surdas”, as escolas de surdos atestam sua “responsabilidade na execução”¹⁹⁶ dos cursos ligados à comunidade surda. Isto vem ao encontro das estratégias da diversidade que, conjugadas com as técnicas da articulação institucional, “tem mantido amplo diálogo e negociação com (...) representações da sociedade civil organizada abrangendo fóruns, conselhos, associações que atuam junto a mulheres, negros, portadores de deficiência”¹⁹⁷.

Essas comunidades existem pelo comprometimento que estabelecem entre seus membros, mas que não necessariamente dizem respeito ao espaço “real” ou ao tempo “real”. Elas se formam a partir de “uma rede de troca de comunicação, símbolos, imagens, formas de vestir e outros dispositivos de identificação” (Rose, 1996, p. 335). As comunidades surdas exemplificam muito bem essa rede, uma vez que se constituem através de um comprometimento com a língua de sinais, com a cultura surda e suas estratégias de compreender e se relacionar com outros indivíduos surdos e com o mundo. Há um desejo defensivo na experiência da comunidade, onde o uso do “nós” é uma tática eficiente e desejada de defesa e de construção de identidades e de culturas.

Se a Modernidade se utilizou das técnicas da norma, tendo por referência a espécie humana e criando os seus anormais, a Pós-Modernidade fragmenta e desloca a unidade de referência, instituindo a pluralidade de possibilidades de se constituir

¹⁹⁶ Concórdia, 1997

¹⁹⁷ Ministério do Trabalho/PLANFOR, 2000, p. 8

sujeitos. A norma e o desejo de normalização não desaparecem, mas se ressignificam no cenário multifacetado das comunidades de comprometimento. Os surdos não são mais comparados aos ouvintes, o que lhes classificava como “anormais que não ouvem”. Essa nomeação pode ainda persistir em alguns cenários, mas o que prevalece, nestas novas configurações, são as comparações e classificações dentro do próprio grupo. Os jogos de saber e poder que aqui se estabelecem procuram constituir jeitos de *ser surdo*, nos quais o envolvimento de cada um com as marcas da chamada “condição surda” criam normativas para a definição de como melhor se conduzir na comunidade surda.

O dispositivo da formação profissional, coloca em funcionamento atividades como “visita a FENEIS e Sociedade dos Surdos do RGS” onde os alunos “tiveram a oportunidade de conhecer melhor a história das entidades e reconhecer as lutas e conquistas que também são suas”.¹⁹⁸ Nos cursos, temas como História dos Surdos, Comunidades e Cultura Surdas¹⁹⁹ e a presença de professores surdos são apontadas como estratégias de identificação e valorização das questões específicas da comunidade surda. Identificar-se numa comunidade na qual compartilham da história e das lutas por reconhecimento é um dos instrumentos utilizados para que se alcance a condição de “sujeito reconhecido como cidadão e respeitado em suas diferenças”²⁰⁰; deslocamento estratégico conformando não mais o anormal surdo, mas o indivíduo pertencente a uma minoria lingüística e que reivindica sua diferença. Tecnologia de governamento que incide nas condutas de cada um e de todos os envolvidos na formação profissional dos surdos.

¹⁹⁸ Concórdia, 1998b

¹⁹⁹ FENEIS, 2000

²⁰⁰ Concórdia, 1998b

NOTAS PARA UM IMPROVÁVEL FINAL

Chego a um momento delicado da escrita. Anunciando a finalização do texto, surge a ambigüidade de que ainda há muito a dizer, mas, neste momento, talvez não pareça mais oportuno. Aquela vontade de dizer/escrever tudo, ao mesmo tempo que se sabe da impossibilidade da totalidade. Fica, simplesmente, a sensação de que se chegou até onde foi possível. Outras articulações, talvez, possam acontecer na contingência de encontros com outros textos e outros interlocutores.

Esta tese descreve relações de saber-poder-verdade e suas implicações no campo da educação de surdos, mais especificamente, na formação profissional de alunos surdos. Ao dirigir o olhar para as ações que foram organizadas e desenvolvidas nas escolas e nos movimentos surdos visando a capacitação profissional, tentei demonstrar que elas compartilham de uma mentalidade de governamento que se destina a parcelas específicas das populações, principalmente àquelas que são consideradas vulneráveis aos riscos sociais de discriminação, marginalização, pobreza e conseqüente exclusão social.

Operei com uma variedade de documentos prescritivos e descritivos, de períodos históricos distintos, tentando compor um *corpus* de pesquisa que me ajudasse a entender como que a formação profissional dos surdos vem se constituindo num dispositivo de governamento que visa conduzir as condutas de indivíduos e instituições nela envolvidos, produzindo subjetividades que atendam a racionalidade política da

Modernidade. Mas, ocorre que essa racionalidade apresenta sinais de deslocamentos, como foi possível perceber pela análise das tecnologias de poder e das tecnologias de si implicadas nestes programas, redefinindo possibilidades de novas configurações nos processos de subjetivação.

Fiz opções interessadas em relação ao material investigado e às ferramentas analíticas empregadas, o que levaram-me a tramar um *jeito* de contar sobre proposições e ações ali envolvidas. Utilizei da estratégia de fazer com que os documentos “conversassem entre si”, tomando-os em sua materialidade e reordenando-os a partir das unidades analíticas que foram se configurando no decorrer da investigação e que são entendidas, nesta tese, como tecnologias de governo.

A racionalidade política investida na formação profissional dos surdos interpela cada um e todos os alunos ali atendidos a se constituírem sujeitos trabalhadores disciplinados, reabilitados, integrados ao seu entorno social, conscientes de sua condição de cidadãos e imbuídos de um espírito empreendedor, atendendo as novas demandas do mercado. Para isso, são acionadas técnicas que se destinam tanto ao disciplinamento quanto ao controle dos corpos e das almas desses indivíduos, a partir da conjugação de proposições autorizadas pelos saberes da *expertise* ali envolvida, articuladas com ações pedagógicas que se destinam à produção de sujeitos que conduzem-se a si mesmos e que saibam enfrentar as demandas de um mundo em constantes transformações.

Contudo, como procurei demonstrar, o dispositivo da formação profissional não investe apenas nos alunos surdos participantes dos cursos, mas também se dirige aos demais atores do processo como os educadores, os planejadores e administradores, procurando produzir formas de ser da *expertise* e das instituições. Essas aplicações de saber e de poder atendem a uma racionalidade neoliberal que se destina à constituição de instituições parceiras e co-responsáveis nas ações da educação para o trabalho e que visam implementar a autonominação dos programas sociais, conjugado a um movimento de des-responsabilização do Estado. Através da implementação da tecnologia da articulação institucional, pretende-se que as entidades executem eficientemente os programas de formação profissional, como também se qualifiquem como protagonistas do fortalecimento da sociedade civil.

Argumentei, no decorrer deste estudo, que o dispositivo da formação profissional atende a um princípio de normalização, sendo considerado uma estratégia contra a discriminação, a pobreza e a exclusão. Para isso, investe num conjunto de mecanismos de classificação, divisão e nomeação dos diferentes grupo, dando visibilidade aos indivíduos segundo suas condições de raça/etnia, gênero e deficiência. Articulado a isso, um conjunto de procedimentos são acionados almejando o reconhecimento e a participação destes indivíduos e grupos, promovendo sua inclusão social.

Se as práticas direcionadas aos chamados anormais visavam a correção e a reabilitação, através de sua fixação e vigilância em aparelhos de normalização, podemos identificar deslocamentos nesses processos, nos quais a diversidade deixa de ser uma marca individual e se ressignifica como uma inscrição identitária e cultural, passando a comunidade a ser reconhecida como novo território de governo. A formação profissional não se detém mais no anormal surdo, mas organiza suas estratégias objetivando indivíduos que se identifiquem e que atuem inscritos em uma minoria lingüística.

Acompanhou-me, durante a pesquisa, o propósito de entender como e através de quais tecnologias de governo o dispositivo de formação profissional vem produzindo sujeitos surdos trabalhadores e cidadãos e instituições engajadas e participantes. Pude perceber, através dos documentos analisados, o funcionamento das diferentes tecnologias, observando as articulações, as justaposições e muitas vezes as contradições em relação às táticas ali investidas. Uma maquinaria que inventa, multiplica, mas também, exclui os mecanismos mesmos que a colocam em funcionamento. Assim, em muito momentos da análise, os discursos se repetiam, os procedimentos se intensificavam, constituindo múltiplas possibilidades de cruzamentos, e engendrando variados jogos de saber-poder.

Pretendi trilhar os caminhos desta investigação investida de uma atitude crítica. Ousei me inspirar numa crítica aos moldes foucaultianos, que como argumenta Senellart (1995, p. 6) pretende “analisar os mecanismos que produzem o saber com seus efeitos de poder” em suas condições de imanência. Ao dirigir o olhar aos programas de formação profissional, não fui antecipando um comportamento de rejeição, de posicionar-se dentro ou fora das relações de poder ali analisadas. É necessário situar-se

nas fronteiras, para experimentar “as formas da ultrapassagem possível” (Ibidem). E aos que dizem que nesta perspectiva nos colocamos numa posição determinista e descompromissada em relação às “transformações da realidade”, respondo juntamente com Foucault, conforme nos diz Senellart (Idem, p. 7), que estou “do lado de uma certa desconfiança, reticência, resistência ao governo, mas também de um desejo de governar de outro modo”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Um leque que respira: a questão do objeto em história. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p.117-137.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org). *A Educação de um Selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

BANKS-LEITE, Luci; SOUZA, Regina Maria de. O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org). *A Educação de um Selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 57-82.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

———. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas & ROSE, Nikolas (ed.) *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996, p.19-36.

- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinaria*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- CASTEL, Robert. De la peligrosidad al riesgo. In: ALVARES-URIA, Fernando e VARELA, Julia. *Materiales de sociologia critica*. Madrid: La piqueta, 1986.
- CORAZZA, Sandra. Histórias de governo: crianças & cia. In: ——. *História da infância sem fim*: Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- CRUIKSHANK, Bárbara. *The will to empower: democratic citizens and other subjects*. Nova York: Cornell University Press, 1999.
- DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. *Reestruturação produtiva e política de educação profissional*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre: v.25, n.2, p. 163-177, jul./dez., 2000.
- EWALD, Fraçois. Foucault e a norma. In: ——. *Foucault a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993. p. 77-125.
- FERRE, Núria Perez de Lara Identidade, diferença e diversidade. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*. Política e poética da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.
- FONSECA, Marcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.
- . Normalização e direito. In: PORTOCARRERO, Vera e CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p. 218-232.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990a.
- . *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990b.
- . *Vigiar e Punir*. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- . O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- . *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.
- . *A arqueologia do saber*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.
- . *História da sexualidade I: a vontade de saber*. (12ªed.) Rio de Janeiro: Graal, 1997b.
- . *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997c.
- . *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.
- . Clase del 15 de enero de 1975. In: FOUCAULT, Michel. *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000a p. 39-59.

—. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

GOLDMAN, Marcio. Objetivação e subjetivação no último Foucault. In: CASTELO BRANCO, Guilherme e NEVES, Luiz Felipe Baeta. *Michel Foucault: da arqueologia do saber à estética da existência*. Londrina/Rio de Janeiro: Nau Editora e Edições CEFIL, 1998, p.- 83-101.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1998.

KLEIN, Madalena. *A formação do surdo trabalhador: discursos sobre a surdez, a educação e o trabalho*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 258p., p.35-86.

—. Literatura, experiência e formação: entrevista para Alfredo Veiga-Neto. In: COSTA, Marisa. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996. p.133-161.

—. Sobre a lição ou do ensinar e do aprender na amizade e na liberdade. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, pirueta e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998. p. 173-183.

—. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED. Nº 19, Jan-Abr, p. 20-28, 2002.

—. Leer es traducir. Notas sobre la condición babélica de la lengua. *Barcelona, 2003. Texto digitado*.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*. Política e poética da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 295p., p. vii-xxiii.

MILLER, Peter, ROSE, Nikolas. Governing economic life. In: GANE, M. & JOHNSON, T. (ed.) *Foucault's new domains*. Londres: Routledge, 1993, p. 75-105.

MURILLO, Susana. *El discurso de Foucault: Estado, loucura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC - Universidad de Buenos Aires, 1997.

PADDEN, Carol. Sharing a Culture. *WFD News*, p.5-8, mar.,1993.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, T. *Deaf in America: voices from a culture*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PINTO, Céli Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre, v.24, n. 2, p.-33-56. Jul/dez, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 173-210.

—. *Lutando em defesa da alma*. A política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RABINOW, Paul. *Antropologia da Razão*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. In: *Tempo Social*. Revista Sociologia. São Paulo, USP, 11(1), Maio 1999. P. 189-195.

ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. In: *Economy and Society*, n.25, v.3, august 1996, p. 327-356.

—. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo as neoliberalismo. In: *Archipiélago Cuadernos de critica de la cultura*. Barcelona: Archipiélago, N. 29, verano 1997. p. 25-40.

—. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.30-45.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1990.

SÁNCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord, 1990.

SENELLART, Michel. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. In: *Tempo Social*. Revista Sociologia USP. São Paulo, 7 (1-2), outubro de 1995. p. 1-14.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso J.; SILVA Jr, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N.S. *Trabalho formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-83.

SKLIAR, Carlos. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC, 1997.

—. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

—. *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

SOUZA, Regina Maria. *Que palavra que te falta?* Lingüística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRAVERSINI, Clarice Salette. *Programa Alfabetização Solidária: governando a todos e a cada um*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 258p., p.87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera e CASTELO

BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000. p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*. Política e poética da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

—. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda, VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 13-34.

VEYNE, Paul Marie. *Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 207-226, jul./dez., 1995.

WRIGLEY, Owen. *The politics of the deafness*. Washington, D.C: Gallaudet University Press, 1996.

DOCUMENTOS PESQUISADOS

AAPCS. Programa Capacitação Solidária. *Capacitação Solidária*. Boletim Informativo. São Paulo, Dezembro, Nº 3, 1998a.

—. *VII Concurso de Projetos para Capacitação Profissional de Jovens*. Folder do Concurso para Região Metropolitana de Porto Alegre, 1998b.

AAPCS. Programa Comunidade Solidária. *Associação de Apoio ao programa Comunidade Solidária*. Folder. São Paulo.[s.d.]a

—. *Manual Financeiro*. Instruções para preenchimento do Relatório Técnico Financeiro e prestação de contas. São Paulo, Material digitado. [s.d.]b.

A INSERÇÃO do aluno do INES no mercado de trabalho. *Espaço*. Rio de Janeiro: n. 9, p.71-73, jun. 1998.

ATA da sessão da Comissão Inspetora. *Saída do Diretor E. Huet*. Rio de Janeiro, 1861. (Arquivo Nacional).

ÁVILA, Célia Marisa. *Programa Capacitação Solidária: uma contribuição para o fortalecimento da sociedade civil*. Disponível pela Internet: <www.comunidadesolidaria.org.br/ref/referencia.htm> Capturado em 2/7/2001.

BALLESTEROS, Juan Manuel, 1749-1869. *Memória dirigida al Exmo. Sr. Ministro de Fomento relativa al viaje que de Real ordem acabe de verificar por Europa*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sord-Mudos, 1856. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Decreto nº 26.974 de 28 de julho de 1949. Aprova o Regimento do Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Ministério da Educação e Saúde. In: *Revista do INSM: órgão dos alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos*. n.1, Ano 1, Rio de Janeiro, 29 de setembro 1949, p. 8-9 e N. 2, Ano 1, 30 novembro 1949, p. 8-9.

—. Ministério do Trabalho. Instrução Normativa nº 5 de 30 de agosto de 1991. Dispõe sobre a fiscalização do trabalho das pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial de 22 de outubro de 1991, da República Federativa do Brasil, Brasília.

—. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares*. Introdução. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. p. 44,68, 115-116.

—. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares*. Temas Transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b. p. 341-406.

CAPACITAÇÃO SOLIDÁRIA. *Instruções para preenchimento da ficha do aluno*. São Paulo, Material digitado. [s.d.].

CARDOSO, Ruth; FRANCO, Augusto de; OLIVEIRA, Miguel Darcy. *Um novo referencial para a ação social do Estado e da Sociedade: sete lições da experiência da*

Comunidade Solidária. Disponível pela Internet: <www.comunidadesolidaria.org.br/ref/referencia.htm> . Capturado em 19/5/2001.

CENESP. Centro Nacional de Educação Especial *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de Educação Especial – Área da Deficiência Auditiva/CENESP*. Rio de Janeiro: MEC/FAE, 1984.

—. *Nova Proposta*. Outubro 1985(mimeografado).

COMUNIDADE SOLIDÁRIA. Informações gerais. Disponível pela Internet: <www.comunidadesolidaria.org.br/conselho.mam.br>. Capturado em 19/5/2001a.

—. *Capacitação Solidária*. Disponível pela Internet: <www.pcs.org.br/programa.htm> . Capturado em 19/5/2001b.

—. *Edital: XXVIII Concurso de Projetos para Capacitação Profissional de Jovens*. Disponível na Internet: <www.pcs.org.br/Edital28.htm> Capturado em 19/5/2001c.

CONCÓRDIA – Escola de Surdos. *Papel reciclado, serigrafia, encadernação: integrando alternativas — Projeto da Escola Especial Concórdia — ULBRA*. II Concurso de Projetos de capacitação de jovens da Associação de Apoio ao Programa Comunidade Solidária. Porto Alegre, 1997. (digitado).

—. *Papel, Ofício* Projeto da Escola Especial Concórdia — ULBRA. VII Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS, Região Metropolitana de Porto Alegre, 1998a. (digitado)

—. *Papel, ofício: Relatórios Técnico Financeiros de Agosto a Dezembro*. Porto Alegre: Escola Especial Concórdia — ULBRA. VII Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS, Região Metropolitana de Porto Alegre, 1998b. (digitado)

DERDIC. Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação. *Capacitação para jovens — Panificação e Confeitaria*. Projeto de Curso para o Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS. São Paulo, 1996a. (digitado)

—. *Capacitação para jovens — Panificação e Confeitaria*. Relatórios Técnico Financeiros de Setembro à Dezembro. São Paulo, 1996b. (digitado)

—. *Desinfecção e Empacotamento de Vegetais e Legumes Frescos e Pratos Congelados*. Projeto de Curso para o Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS. São Paulo, 1997a. (digitado)

—. *Desinfecção e Empacotamento de Vegetais e Legumes Frescos e Pratos Congelados*. Relatórios Técnico Financeiros de Novembro e Dezembro. São Paulo, 1997b. (digitado)

DERDIC. Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação. *Higienização e Empacotamento de Vegetais e Legumes Frescos*. Projeto de Curso para o Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS. São Paulo, 1998a. (digitado)

—. *Higienização e Empacotamento de Vegetais e Legumes Frescos*. Relatórios Técnico Financeiros de Setembro a Dezembro São Paulo, 1998b. (digitado)

—. *Cozinha e seus processos*. Projeto de Curso para o Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS. São Paulo, 1999a. (digitado)

—. *Cozinha e seus processos*. Relatórios Técnico Financeiros de Março. São Paulo, 1999b. (digitado)

—. *Arte e decoração — Pinturas Especiais — Revestimentos com Mosaico*. Projeto de Curso para o Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS. São Paulo, 1999c. (digitado)

—. *C.H.A.N.C.E.S* — Capacitação em Hotelaria, Negócios, Cidadania e Ética para Surdos. Projeto de Curso para o Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS. São Paulo, 2000. (digitado)

ESPAÇO. Informativo Técnico Científico do INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Edição comemorativa 140 anos. Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *Planos de Cursos/Cronogramas*: PLANFOR QualificarRS. Porto Alegre, 2000. (digitado)

—. Revista da FENEIS. Rio de Janeiro: Ano IV, nº 13, Janeiro/março, 2002.

FERRAZ, Luiz Pedreira Couto. *Relatório apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 1ª sessão ordinária da 10ª Legislatura pelo Ministro e Secretário d'Estado dos Negócios do Império*. Rio de Janeiro, 1857. p. 70-72

FUNDAÇÃO de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul. *Normalização*. A igualdade pela diferença. Porto Alegre: FADERS, s.d.a

—. *Pessoa portadora de deficiência: cidadão - a igualdade pela diferença*. Porto Alegre: FADERS, s.d. b.

HUET, E. *Relatório a D. Pedro II sobre a intenção de criar um Instituto para alunos surdos*. Rio de Janeiro – 22 de junho de 1855. Folha dupla. Cópia em português. (Acervo Museu Imperial).

HUET, E. *Relatório de E. Huet, diretor do Instituto Nacional dos Surdos Mudos à Comissão Inspetora*. Rio de Janeiro, Abril de 1856. Cópia fotografada. (Arquivo Nacional)

INSTITUT National de Jeunes Sourds de Paris. *Une histoire “à corps et à cri”*. Paris: INJSP, 1994.

INTEGRAÇÃO. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial/SEESP. Ano 10, nº 22, Brasília, 2000.

LACERDA, Armando de Paiva. *Pedagogia emendativa do surdo-mudo*. (Considerações gerais). Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia., 1934.

—. *Actividades e documentos estatísticos do Instituto Nacional de Surdos Mudos*. (Extracto do Relatório apresentado em fevereiro de 1937 ao Exmo. Sr. Dr. Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde). Rio de Janeiro: Industria Tipografica Italiana, 1937.

LEITE, Tobias. *Compêndio para o ensino dos surdos mudos*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Typographia Universal de H. Laemmmert & C., 1881.

MEIRELLES, Cecília. Artigos sobre a infância desfavorecida no Brasil. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, v.4, n. 6, p.68-72, mar.1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Instituto Nacional de Surdos Mudos. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1947. (Folder do Instituto)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Campanha para educação do Surdo Brasileiro. *Anais da 1ª Conferência Nacional de Professores de Surdos*. Rio de Janeiro, 1959. (Datilografado).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *A nova educação profissional*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível pela Internet: <www.mec.gov.br/semtec/educprof/intprof.sntm> Capturado em 28/3/2001a.

—. *Educação profissional: diretrizes curriculares*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível na Internet: <www.mec.gov.br/semtec/educprof/dircur.sntm> Capturado em 28/3/2001b.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. *Programa Nacional de Educação Profissional para a Pessoa Portadora de Deficiência*. (versão preliminar, para discussão) Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Brasília, outubro 1995. (digitado)

—. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *PLANFOR* Plano Nacional de Educação Profissional: Termos de Referência dos Projetos Especiais. Brasília: FAT/CODEFAT, 1996a.

—. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Habilidades, questões de competências?*. Brasília: FAT/CODEFAT/MTb/SEFOR, 1996b.

—. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *PLANFOR* Plano Nacional de Educação Profissional: Avanço Conceitual Termos de Referência. Brasília: FAT/CODEFAT, 1997.

—. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *PLANFOR* Plano Nacional de Educação Profissional: Reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil. Brasília: FAT/CODEFAT, 1998.

—. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado*. Brasília: FAT/CODEFAT, 1999.

MINISTÉRIO DO TRABALHO. *Diversidade & igualdade de oportunidades – qualificação profissional da pessoa portadora de deficiência*. Série Cadernos Temáticos. Plano Nacional de Qualificação Profissional. Brasília: FAT, 2000.

—. *Educação Profissional – Novo Perfil*. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Disponível na Internet: <www.mtb.gov.br/sppe/eduprof/edpro02a.htm> Capturado em 25/6/2001a.

—. *Educação Profissional – Empresa Competitiva, Cidadão Competente*. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Disponível na Internet: <www.mtb.gov.br/sppe/eduprof/edpro02b.htm> Capturado em 25/6/2001b.

—. *Educação Profissional – O repensar da Educação*. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Disponível na Internet: <www.mtb.gov.br/sppe/eduprof/edpro02c.htm> Capturado em 25/6/2001c.

—. *Educação Profissional – Emprego, Trabalho e Educação Profissional*. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Disponível na Internet: <www.mtb.gov.br/sppe/eduprof/edpro02d.htm> Capturado em 25/6/2001d.

—. *Educação Profissional – A Era da Empregabilidade*. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Disponível na Internet: <www.mtb.gov.br/sppe/eduprof/edpro02e.htm> Capturado em 25/6/2001e.

—. *Histórico Fundo de Amparo ao Trabalhador*. FAT Fundo de Amparo ao Trabalhador. Disponível na Internet: <www.mtb.gov.br/FAT/historico.htm> Capturado em 25/6/2001f.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. *O Plano Nacional de Qualificação de Trabalhadores: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência*. Faculdade de Educação/UFBa. 2000. (digitado)

MOURA e SILVA, A J. *Relatório apresentado ao Diretor do Instituto Nacional dos Surdos Mudos referente a viagem de estudos ao Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1896.

NUNES, Leila R. D. de P.; GLAT, Rosana; FERREIRA, Julio R. & MENDES, Enicéia G. *Questões em Educação Especial*. Pesquisa em Educação Especial na Pós-graduação. V.III. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

OLIVEIRA, Jarbas Batista. *A análise ocupacional no processo de orientação profissional de deficientes auditivos no Instituto Educacional São Paulo*. DERDIC – PUC/SP. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1992.

PRADO, Avary. O problema vocacional. In: *REVISTA do INSM: órgão dos alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos*. n.1, Ano 1. Rio de Janeiro, 26 setembro 1949, p 4 e 9.

—. Questões educacionais: o ensino emendativo. In: *Revista do I.N.S.M: órgão dos alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos*. n.3, Ano 2. Rio de Janeiro, 30 junho 1950, p.12.

PFEIFER, Elaine A *Deficiente auditivo: competência social e inclusão no mercado de trabalho*. Dissertação de mestrado – Instituto de Psicologia – PUC Campinas, 1998.

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca. *O deficiente auditivo e o mercado de trabalho*. Dissertação (Mestrado) – Área Distúrbios da Comunicação. PUC/SP, 1990.

REGIMENTO DO INSM. In: *Revista do I.N.S.M.- órgão dos alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos*. n.1, Ano 1. e n. 2, Ano 1, 1949

REVISTA DO INSM. Órgão dos alunos do Instituto Nacional de Surdos Mudos. n.1, Ano 1, Rio de Janeiro, 26 de setembro de 1949a.

—. n.2, Ano 1, Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1949b.

—. n.3, Ano 2, Rio de Janeiro, 30 de junho de 1950a.

—. n.4, Ano 2, Rio de Janeiro, 26 de setembro de 1950b.

RIBAS, João Baptista Cintra. Entrevista. In: *Integração*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial/SEESP. Ano 10, nº 22, Brasília, 2000, p. 4-7.

RIBEIRO, Adalberto. *O Instituto Nacional de Surdos Mudos*. Separata da Revista do Serviço Público. Ano V. vol. IV – n.2. Novembro de 1942. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

RIO GRANDE DO SUL. Assembléia Legislativa. *Comissão Especial para assuntos dos portadores de deficiência: relatório final*. Porto Alegre: Assembléia legislativa – Diretoria de Anais, 1992.

—. *Mercado de trabalho do Rio Grande do Sul: subsídios para uma reflexão propositiva*. Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social. Porto Alegre, 1999a. (digitado)

—. *Instrução Normativa nº 01/99 – STCAS*. Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social. Porto Alegre, 1999b. (digitado)

—. Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social. Programa Estadual de Qualificação Profissional. *Levantamento de necessidades de Qualificação profissional: Planfor/Qualificar RS – 2001*. Porto Alegre, 2000. (digitado)

SENA, Elaine Cristina. Qualificação Profissional de pessoas surdas para o mercado de trabalho. In: *Seminário Educação, Trabalho e Surdez*. INES, Divisão de Estudos e Pesquisa. Rio de Janeiro, 1 a 3 de setembro de 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

UFRGS. *Bases para a implantação de um sistema de acompanhamento e avaliação do Plano Estadual de Qualificação Profissional do Rio Grande do Sul 1996-1999*. Porto Alegre, 1998.

VIEIRA, Menezes. Educação dos surdos-mudos. *Espaço*, Rio de Janeiro, v.4, n.5, p.37-40, 1995/1996.

VOGEL, Arno. (org). *Trabalhando com a diversidade no PLANFOR: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidade especiais*. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2001.

WANDERLEY, Ângelo G. Questões educacionais: a tendência aprovada. In: *Revista do INSM: órgão dos alunos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos*, n.2, Ano 1. Rio de Janeiro, 30 de novembro de 1949, p. 2.