

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Priscila Turchiello

**A PRODUTIVIDADE DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NA
ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA COM A INCLUSÃO**

Santa Maria, RS
2017

Priscila Turchiello

**A PRODUTIVIDADE DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NA
ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A
INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Turchiello, Priscila

A produtividade dos sujeitos com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão / Priscila Turchiello.- 2017.

228 p.; 30 cm

Orientadora: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Educação profissional e tecnológica 2. Inclusão 3. Pessoas com deficiência 4. Produtividade 5. Governamentalidade neoliberal. I. Lunardi-Lazzarin, Márcia Lise II. Título.

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Priscila Turchiello. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: priscilaturchiello@gmail.com

Priscila Turchiello

**A PRODUTIVIDADE DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NA
ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A
INCLUSÃO**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação.**

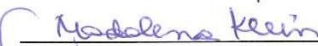
Aprovado em 01 de setembro de 2017:



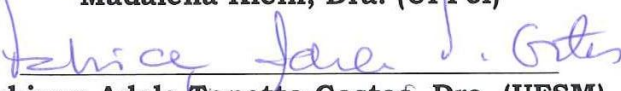
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Eli Terezinha Henn Fabris, Dra. (Unisinos)



Madalena Klein, Dra. (UFPEL)



Fabiane Adela Tonetto Costas, Dra. (UFSM)



Luis Fernando Lazzarin, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

Ao Augusto Turchiello Sacilotto, que me ensinou uma nova forma de amar e por tornar meus dias mais felizes, mostrando-me a todo o momento o significado da vida. Tua existência tornou-se para mim uma lição de amor, coragem, força, fé e determinação. A dinda te ama!

Sobre a importância de dizer obrigada...

“Tudo o que é bonito e não tem com quem dividir dói por dentro. Pássaros na janela, bolinho de chuva, lua cheia, um filme sensível, um livro feito de suspense, a neblina cobrindo o rio, as estrelas no alguidar da noite, uma orquídea brotando sua pétala de colher. Tudo o que é lindo se não é compartilhado sufoca, cria ansiedade, maltrata a solidão. Não temos como segurar a beleza muito tempo dentro da gente, senão ela vira dor muscular, tensão, medo.

Olhar é esquecer. As palavras são nossos olhos para guardar.

O impacto das recordações reside no fato de contá-las. A vida pede passagem muito rápido e temos que anotar o que sentimos na primeira pessoa que aparece em nossa frente. A folha de rosto é o rosto do amigo.

É descrevendo que a beleza aumenta, que o quintal se transforma em rua.

Beleza retida é angústia. Beleza falada é deslumbramento.

A emoção vem da transição do mundo interior para o exterior, do choque da passagem.

Da minha infância, mantenho o que falei ou que viram que eu fiz. O que amei em silêncio sumiu no turbilhão de imagens sem a senha e a frase de segurança.

Guardei apenas o céu da meninice porque narrava aos pais onde a minha pandorga ia, quais nuvens caçava, se era rinoceronte ou javali.

A pandorga é a minha gaveta do céu. Quando ainda toco na pandorga, vejo o que senti naquele tempo de caça aos ventos, vejo as minhas letras presas nos gravetos.

Esqueceria se não descrevesse. A memória pode vir a ser um terreno baldio ou um jardim. Podar é cortar e editar as lembranças. Aquele que não escolhe o que foi não é nada.

Fale o quanto você ama alguém, para o amor multiplicar. Não economize. Não seja lacônico. Não deduza que é desnecessário, que o outro já sabe. Não confie na telepatia e na leitura de pensamentos. Palavras também são gestos. Longe das testemunhas, o que vivemos é ilusão (CARPINEJAR, 2017, s/p, grifo meu).

É fundamental nesse momento dizer obrigada, mesmo que aqueles a quem agradeço saibam que lhes sou grata. Agradeço para multiplicar, agradeço para dizer do sentimento que me toma, agradeço para dizer a cada um a importância e a riqueza da partilha. Cada agradecimento aqui é uma demonstração das muitas possibilidades de amar.

A escrita de um trabalho acadêmico é por vezes solitária e exige certo isolamento. Contudo, essa solidão e isolamento são rompidos pela possibilidade de estar junto a muitas pessoas, seja para trocas acadêmicas e intelectuais ou para conversas casuais, encontros em que a pauta são histórias e risos frouxos. E, considero que este momento não seria possível se esta escrita não tivesse sido atravessada por tantos rostos, tantas mentes e tantos olhares, que de uma forma ou outra estão presentes nestas páginas... então, reitero sobre a importância de dizer obrigada!!!

À minha família, por entender minhas ausências e lembrar-me de que eu não estava sozinha. Vocês sempre foram e serão uma engrenagem fundamental na minha vida. Ensinarão-me a ser forte, corajosa, a não desistir e buscar realizar meus sonhos. Seguraram minha mão quando tive medo e mostraram, cada um à sua maneira, que é preciso encarar a vida de cabeça erguida e com o coração preenchido de amor.

Às minhas irmãs, Elisabeth Denardi e Cristina Turchiello, vocês têm sido incansáveis em viver comigo cada experiência em que me lanço. Sem o apoio, amor, carinho, confiança e respeito que sustentam nossa relação, chegar aqui teria sido muito difícil. Poder viver e partilhar cada momento ao lado de vocês é um presente.

Em especial, gostaria de agradecer ao meu pai, Antônio Turchiello, por ter sido uma das pessoas que demonstrou a maior capacidade de se reinventar e de aceitar encarar os meus projetos como um desafio a si mesmo, com um coração enorme e um desejo ainda maior de me ver realizada e feliz. Tenho aprendido tanto contigo, tu és meu parceiro, amigo e fundamental em minha existência.

À minha orientadora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, pela confiança, amizade, carinho e por aceitar embarcar nesta jornada comigo. Sem você nada disto seria possível! Obrigada pela acolhida no grupo, por acreditar que eu poderia estar aqui e, especialmente, por aceitar as mudanças de percurso que se fizeram necessárias. Nossas conversas, estudos, orientações foram de suma importância para que eu me constituísse pesquisadora e profissional. Esta etapa da minha vida, partilhada contigo, foi imensamente produtiva e sinto-me honrada e orgulhosa por ser parte do “Grupo da Márcia”. Tenho enorme admiração e respeito pela pessoa e profissional que és.

Às professoras Elí Terezinha Henn Fabris, Clarice Traversini, Fabiane Adela Tonetto Costas e Liliana Soares Ferreira pela leitura criteriosa da proposta inicial desta pesquisa e por contribuírem para sua continuidade. E aos professores Madalena Klein e Luís Fernando Lazzarin, por gentilmente aceitarem o convite de compor a banca final. A disponibilidade de cada um de vocês é tomada por mim como a possibilidade de uma partilha, generosa e carinhosa.

Ao grupo de pesquisa. Gurias, que felicidade estar com vocês, saber que a qualquer momento poderia contar com o apoio, carinho e atenção de

todas. Este trabalho tem muito de vocês, sua autoria é dividida com cada uma que de uma forma ou outra contribuiu com sugestões, pitadas e outras possibilidades de análise. Obrigada pelas palavras de incentivo quando a insegurança dava sinais de tomar conta, quase que me imobilizando. Às colegas Liane Camatti e Simoni Timm Hermes, parceiras de jornada. Por quatro anos partilhamos de muitos momentos, dúvidas, incertezas e, também, de trocas importantes, risos e companheirismo. Foi ótimo estar com vocês em cada situação, obrigada por tudo.

Ainda sobre o grupo... quando uma convivência acadêmica se amplia e o resultado é uma linda amizade, daquelas que são indispensáveis para você. Eliana, Mônica, Liane, Carolina, Juliana e Camila, minhas amigas queridas, como sou feliz pela nossa convivência. Cada uma de vocês trouxe um tempero especial para minha vida, aprendo todo dia com cada uma. Obrigada por serem as pessoas com quem posso contar em qualquer momento, pelo apoio, carinho, respeito, pelas palavras de incentivo, conforto e pelos empurrões, sempre necessários. Tê-las por perto me faz muito bem e só tenho a agradecer por me oportunizarem dividir tantas coisas com vocês.

Aos amigos de perto e de longe, aqueles por quem tenho enorme apreço. Como é confortante ter amigos e saber onde encontrar aconchego. Carolina, Deisi, Fernanda, Rafael, Douglas, Marília, Tiago, Carla... vocês têm um espaço reservado em meu coração. Obrigada por compreenderem minhas ausências e por estarem por perto quando precisei de uma conversa, uma noitada, uma ligação, da presença de alguém, rir e chorar. Contar com vocês é muito importante para que eu possa dividir e também multiplicar sentimentos, alegrias, conquistas.

Às amigas e colegas Bruna e Juliana, presentes que o IF me deu. Saibam que a convivência com vocês me traz muitas alegrias, torna mais leve qualquer situação. Tenho muita admiração pelas pessoas que são e agradeço todo dia por terem entrado na minha vida.

À família Carijo, que abriu as portas da sua casa com tamanha generosidade e carinho, estando sempre preocupada e na torcida por mim. Obrigada pelo apoio e atenção tão necessários quando precisei, pelas jantãs e risadas, pela amizade que me faz tão bem.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha pelo auxílio para que eu realizasse este curso, possibilitando-me a disponibilização do tempo necessário à realização das atividades.

Esta foi uma etapa importante, um sonho realizado, um objetivo alcançado e não teria beleza ou graça não poder dividir isso com cada um de vocês. Minha gratidão, reconhecimento e carinho a todos!!!

Obrigada família e amigos por me ensinarem que o amor se apresenta de diferentes formas!!! Amo vocês!!!

“Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? 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. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento que produzem seus efeitos”.

(FOUCAULT, 2007b, p. 13).

RESUMO

A PRODUTIVIDADE DOS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NA ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A INCLUSÃO

AUTORA: Priscila Turchiello

ORIENTADORA: Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Esta Tese tem como objetivo compreender como a educação profissional e tecnológica investe na constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva. Inspirada no pensamento de Michel Foucault e nos estudos foucaultianos em educação buscou-se empreender um exercício de análise da articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão na Contemporaneidade, a partir da ferramenta analítica governamental e das noções transversais, biopolítica, neoliberalismo, capital humano e produtividade. Os documentos eleitos para compor a materialidade referem-se a políticas públicas, materiais de programas de Governo e produções que são publicadas com o objetivo de apresentar ações e princípios que norteiam a educação profissional e tecnológica e a inclusão, e foram organizados em três grupos: o primeiro em que se encontram os documentos que entendo compor a política de educação profissional e tecnológica; no segundo foram dispostos os documentos que se voltam à inclusão produtiva de pessoas com deficiência na atualidade; e o terceiro, destinado aos documentos de programas de Governo que constituem uma rede de parcerias voltada à inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A partir do empreendimento analítico realizado, foi possível compreender que a educação profissional e tecnológica acaba se reconfigurando para atender a necessidade de investimento em capital humano no contexto contemporâneo. Articuladas, a educação profissional e tecnológica e a inclusão funcionam como tecnologias de governamentalidade das condutas da população na esteira da racionalidade neoliberal, investindo no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a inclusão produtiva nos jogos de mercado. No que se refere às pessoas com deficiência, os desdobramentos e mudanças de ênfase da inclusão na Contemporaneidade produzem a necessidade de que os sujeitos desenvolvam um capital individual que lhes permita migrar da escola para outros contextos educacionais e sociais, buscando sua inclusão e manutenção nessa condição. Na operacionalização da educação profissional e tecnológica com a inclusão visualizei a operação de práticas de integração, verticalização e flexibilização dos itinerários de formação profissional buscando investir na constituição de sujeitos empreendedores e autogestores, assim como são colocadas em funcionamento ações específicas a partir da constituição de parcerias que procuram potencializar a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Dessa maneira, a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão investe na produtividade dos sujeitos com deficiência de modo a desenvolver as condições de concorrência e competição para sua entrada e permanência no jogo econômico neoliberal.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Inclusão. Pessoas com deficiência. Produtividade. Governamentalidade neoliberal.

ABSTRACT

THE PRODUCTIVITY OF THE INDIVIDUALS WITH DISABILITIES IN THE ARTICULATION BETWEEN THE TECHNOLOGICAL AND PROFESSIONAL EDUCATION AND THE INCLUSION

AUTHOR: PRISCILA TURCHIELLO
TUTOR: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

This Thesis has as its purpose to understand how the technological and professional education invests in the constitution of productive individuals in the neoliberal rationality of inclusive matrix. Inspired by the thoughts of Michel Foucault and in the Foucaultian studies in education, it has been intended to develop an exercise of analysis of the technological and professional education with the Contemporaneity, from the analytical tool government and from the transversal, biopolitic, neoliberalism, human capital, and productivity notions. The chosen documents to embody the materiality refer to public politics, materials from programs of Governments and productions that are published with the purpose of presenting actions and principles that orientate the technological and professional education and the inclusion, and were organized into three groups: the first in which are the documents I understand that integrate the politic of technological and professional education; in the second the documents that turn to the productive inclusion of people with disability in the present time have been disposed; the third, destined to the documents of programs of Government that constitute a network of partnerships driven to the insertion of people with disability in the job Market. From the analytical enterprise carried out, it was possible to understand that the technological and professional education ends up reconfiguring itself to meet the necessities of investment in human capital in the contemporary context. Articulated, the technological and professional education work as technologies of government of the behavior of the people on the heels of the neoliberal rationality, investing on the development of the abilities and skills needed for the productive inclusion in the job games. On what refers to the people with disabilities, the deployments and changes of emphasis in the inclusion in the Contemporaneity generate the necessity that the persons develop an individual capital that allows them to migrate from school to other educational and social contexts, aiming their inclusion and maintenance in this condition. In the operationalization of the technological and professional education with the inclusion, I have visualized the operation of integration practices, verticalization and flexibilization of the routes of professional formation aiming to invest in the constitution of entrepreneurial and self-manager individuals, as specific actions are put in operation from the constitution of partnerships that objective to potentialize the inclusion of people with disabilities in the job market. In this way, the articulation between the technological and professional education and the inclusion invests in the productivity of the individuals with disabilities in a way of developing the conditions of competition for their entrance and continuity in the neoliberal economic game.

Key-words: Technological and professional education. Inclusion. People with disabilities. Productivity. Neoliberal governmentality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escolas de Aprendizes Artífices	102
Figura 2 – Escolas Técnicas	107
Figura 3 – Centros Federais de Educação Tecnológica.....	114
Figura 4 – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	120
Figura 5 – Viver sem Limite	153
Figura 6 – População com deficiência.....	163
Figura 7– Benefícios dos Cursos Pronatec e Bolsa-Formação	199

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição etária da população com deficiência.....	164
Gráfico 2 – Matrículas de pessoas com deficiência	167
Gráfico 3 – Rendimento em salários mínimos	175

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Corpus</i> de análise	52
Quadro 2 – Anúncios de programas de Governo.....	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência à escola ou creche.....	165
Tabela 2 – Nível de instrução	168
Tabela 3 – Ocupação (trabalho).....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CERTIFIC	Rede Nacional de Certificação Profissional
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEC	Diferença, Educação e Cultura
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IF	Institutos Federais de Educação
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica de Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Presidência da República
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa

Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Prouni	Programa Universidade para Todos
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
Sebrae	Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senar	Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
Senat	Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
Sesc	Serviço Social do Comércio
Sescoop	Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços
Sesi	Serviço Social da Indústria
SESPE	Secretaria de Educação Especial
Sest	Serviço Social de Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNA	Serviços Nacionais de Aprendizagem
TEC NEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	UM POSSÍVEL COMEÇO.....	29
2	“SOLO” INVESTIGATIVO: SUSPEITAS, ALGUMAS ESCOLHAS E OS (DES) CAMINHOS DA PRODUÇÃO DA TESE.....	35
2.1	DA FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONAL E PESQUISADORA	36
2.2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: OLHARES, INTENCIONALIDADES E A DEFINIÇÃO DO CORPUS DE ANÁLISE	43
2.3	COMO PARTE DOS (DES) CAMINHOS: PERCURSOS METODOLÓGICOS E AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS ..	55
3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO: ANÚNCIOS DE UMA ARTICULAÇÃO.....	75
3.1	DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, PRODUTIVIDADE: DE QUE ARRANJOS ESTAMOS FALANDO?.....	76
3.2	AS CONDIÇÕES PARA A EMERGÊNCIA DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	95
4	DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO PRESENTE E A ÊNFASE NA PRODUTIVIDADE NA ÓRBITA DO NEOLIBERALISMO.....	123
4.1	INCLUSÃO: DOS ANÚNCIOS DE UMA POSSIBILIDADE A UM IMPERATIVO NA RACIONALIDADE POLÍTICA DO PRESENTE	125
4.2	DESLOCAMENTOS DE ÊNFASE: DO DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR PARA O ACENTO NA GARANTIA DE MOBILIDADE PARA OUTROS CONTEXTOS.....	139
4.3	TORNAR INTELIGÍVEL A POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA: A PRODUÇÃO DE SABERES PARA O INVESTIMENTO NA PRODUTIVIDADE.....	157
5	A OPERACIONALIZAÇÃO DA ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A INCLUSÃO E O INVESTIMENTO NA PRODUTIVIDADE DOS SUJEITOS.....	179
5.1	PRÁTICAS A SERVIÇO DA INCLUSÃO PRODUTIVA: PROMOVEDO A MOBILIDADE E FLUXO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS E SOCIAIS.....	180
5.2	AÇÕES VOLTADAS A INCLUSÃO PRODUTIVA: O MERCADO DE TRABALHO NA MIRA DAS PARCERIAS.....	194
6	SOBRE A (IM) POSSIBILIDADE DE FINALIZAR	209
	REFERÊNCIAS	215

1 UM POSSÍVEL COMEÇO

Ao apresentar como epígrafe deste estudo uma passagem de Foucault (2007b) sobre a curiosidade, gostaria de marcar o tom que moveu minha investida neste Curso de Doutorado. Instigada pela vontade de encontrar outras possibilidades de pensar sobre as temáticas das quais venho me ocupando em minha trajetória acadêmica e profissional, lancei-me na aventura de buscar outros olhares para que pudesse continuar a refletir sobre aquilo que me afeta.

Não se coloca como tarefa fácil dispor de algumas considerações àqueles que se interessam pela leitura de nossas pesquisas, pois somos interpelados pela dúvida de estarmos sendo claros e objetivos o suficiente, para que seja possível aos outros compreender as relações e análises que se tornam possíveis para nós. Contudo, é preciso dar algumas pistas e procurar mostrar algumas possibilidades.

De antemão é preciso dizer que o empreendimento realizado não se apresentou como algo tranquilo, pois mais uma vez filiando-me a Foucault (2008c, p. 50), considero que “[...] não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade”. Foi preciso neste percurso de quatro anos de doutoramento, debruçar-me sobre leituras, empreender estudos e buscar conversas com autores, colegas de grupo e pesquisadores mantendo um olhar curioso sobre as questões imbricadas em minha constituição enquanto profissional e pesquisadora.

Proceder na escrita deste trabalho implicou revisitar a mim mesma por incansáveis vezes, o que em muitos momentos apresentou-se como algo difícil, pois foi preciso abandonar certos pensamentos e, especialmente, abrir mão de supostas verdades que vamos no decorrer de nossas trajetórias produzindo. Assim, o que lhes trago é uma escrita marcada por embates e tensões, que apesar das angústias mostrou-se prazerosa.

Tomar a articulação da educação profissional e tecnológica (EPT) com a inclusão como um objeto de pesquisa, e tensionar como são produzidos

modos de ser sujeito na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva exigiu um exercício permanente de pensar sobre práticas e efeitos de determinados arranjos políticos, sociais e educacionais, voltando-me constantemente a mim mesma para procurar entender como venho sendo produzida e produzindo-me como profissional da Educação Especial imersa em propostas de educação profissional e tecnológica para pessoas com deficiência. Afinal, o que me moveu até aqui está implicado em encontrar possíveis descaminhos para mim mesma, mobilizando outras formas de pensar sobre meu fazer enquanto professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica – EBTT da área de Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Partindo de certo incômodo com a naturalidade que algumas questões a respeito da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica eram tratadas e, de certa maneira, insatisfeita com a forma como vinha produzindo determinados discursos e saberes, sendo ao mesmo tempo produzida nesse contexto, é que procurei nesta pesquisa compreender *como a educação profissional e tecnológica investe na constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva?*

Para dar conta dessa intencionalidade foi preciso investir em duas frentes de análise, uma primeira que se colocou como um grande desafio por apresentar-se como algo novo em minhas imersões acadêmicas, a educação profissional e tecnológica. E a segunda, por onde já venho transitando, e diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência. Porém, é preciso deixar claro que esse trânsito pelas questões implicadas com a inclusão não significa mais tranquilidade ou segurança para empreender a escrita, pelo contrário, colocam-se sempre novas demandas e exigências quando o que se pretende realizar é um exercício crítico sobre o próprio pensamento. Essa crítica que se volta a si mesma esteve presente no decorrer de todo o estudo (VEIGA-NETO, 2005a).

Procurei organizar o trabalho de modo que cada capítulo mostrasse aos leitores que movimentos se tornaram possíveis na empreitada da pesquisa. Diante disso, sua estrutura foi pensada e revista várias vezes para que de alguma forma possibilitasse a compreensão da maneira como fui

entendendo a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão no presente.

Os capítulos são apresentados de maneira articulada, estando implicados um no outro, mas ao mesmo tempo torna-se possível àqueles que buscam na leitura do trabalho o estudo de temas específicos, encontrem condições de realizá-la tomando cada capítulo em sua particularidade, com uma certa independência entre eles.

Procedendo dessa forma, no capítulo intitulado “*Solo*” *investigativo: suspeitas, algumas escolhas e os (des) caminhos da produção da tese*, apresento em três seções os caminhos metodológicos para a constituição da tese, buscando explicar como a problemática da articulação da educação profissional e tecnológica e da inclusão emerge como uma questão que move este empreendimento de pesquisa. Na seção *Da formação na área da Educação Especial à constituição da profissional e pesquisadora* mostro alguns fragmentos de minha trajetória acadêmica e profissional e tento dar visibilidade a alguns acontecimentos que entendo terem contribuído para a aproximação com o tema desta pesquisa. Na segunda seção, *Contextualização do estudo: olhares, intencionalidades e a definição do corpus de análise* apresento o problema de pesquisa e as principais questões analíticas que passaram a movimentar o estudo após o processo de qualificação, bem como a reorganização dos materiais de pesquisa. Por último, na seção *Como parte dos (des) caminhos: percursos metodológicos e as escolhas teórico-metodológicas* desenvolvo uma discussão sobre como fui organizando o estudo e apresento considerações acerca da filiação teórico-metodológica aos estudos foucaultianos, tomando o pensamento de Foucault como lentes teóricas. Procuro ainda nesta seção, revisitar os estudos do filósofo Michel Foucault com a intenção de mostrar a potência de algumas noções desenvolvidas pelo pensador em suas análises, bem como a sinalização de outros autores cujas análises contribuíram para o adensamento da pesquisa.

No capítulo seguinte, *Educação profissional e tecnológica, inclusão e desenvolvimento: anúncios de uma articulação* empreendo a análise dos materiais que compõem o *corpus* empírico dando visibilidade às questões

relacionadas com o investimento na educação profissional e tecnológica e na inclusão como possibilidade de desenvolvimento de habilidades e competências dos sujeitos com deficiência como um capital individual. Tais investimentos são tomados como possibilidade não apenas para a inclusão produtiva dos sujeitos nas redes de mercado, mas como fator que contribui para o desenvolvimento do país. O capítulo está organizado a partir de duas seções, na primeira *Desenvolvimento, educação, inclusão, produtividade: de que arranjos estamos falando?*, discuto como os investimentos em educação no Brasil são considerados fundamentais para a melhoria das condições de vida da população, de modo que a educação profissional e tecnológica e a inclusão operam como tecnologias de governo da população, cujas práticas colocadas em funcionamento investem no desenvolvimento da produtividade dos sujeitos e na inclusão educacional e social. Na segunda seção, *As condições para a emergência de uma política de educação profissional e tecnológica no Brasil*, realizo um recuo histórico para compreender como se dá a emergência de uma política de educação profissional e tecnológica que articulada à inclusão vai investir nas condições para a inclusão produtiva da população com deficiência. Ao olhar para alguns deslocamentos históricos foi possível compreender a produção das relações de trabalho na sociedade brasileira e as (des) continuidades dos investimentos na profissionalização da população, que posicionam a educação profissional e tecnológica como um potente mecanismo para o desenvolvimento do país na atualidade.

As discussões empreendidas no capítulo *Desdobramentos das políticas de inclusão no presente e a ênfase na produtividade na órbita do neoliberalismo* voltam-se à análise das mudanças de ênfase da inclusão na Contemporaneidade para compreender os investimentos na inclusão produtiva das pessoas com deficiência. Essa forma de inclusão apresenta alguns avanços em relação à inclusão social e à inclusão escolar, de modo que a mobilidade e fluxo dos sujeitos com deficiência é pensada para além da escola, visa a inclusão em outros contextos educacionais e sociais, como a universidade e o mercado de trabalho. A primeira seção, *Inclusão: dos anúncios de uma possibilidade a um imperativo na racionalidade política do presente*, destina-se a problematizar a inclusão como um imperativo de

Estado a partir dos desdobramentos das políticas de inclusão em curso no território brasileiro desde a emergência da inclusão no período de redemocratização do país. Na seção seguinte, *Deslocamentos de ênfase: do direito à inclusão escolar para o acento na garantia de mobilidade para outros contextos*, volto-me à análise de como a produtividade passa a ser uma questão central, de modo que o investimento no desenvolvimento do capital humano das pessoas com deficiência torna-se uma prioridade das ações educacionais inclusivas, buscando promover a inclusão produtiva da população com deficiência. Na última seção, intitulada *Tornar inteligível a população com deficiência: a produção de saberes para o investimento na produtividade* procuro compreender, a partir da análise de dados estatísticos, a produção da população com deficiência como aquela que necessita de investimentos específicos do Estado para o gerenciamento de suas vidas devido a determinadas situações, sendo elas a baixa escolarização, situação de pobreza e inserção precária no mercado de trabalho, estando essas situações implicadas com as condições de produtividade desse grupo populacional.

No capítulo *A operacionalização da articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão e o investimento na produtividade dos sujeitos*, busco apresentar as práticas colocadas em funcionamento na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão que entendo serem os meios pelos quais investe-se na produtividade dos sujeitos, bem como as ações decorrentes da constituição de uma rede de parcerias que se volta à inclusão produtiva de pessoas com deficiência, especialmente, em relação à inserção no mercado de trabalho. Na seção *Práticas a serviço da inclusão produtiva: promovendo a mobilidade e fluxo em contextos educacionais e sociais*, analiso as práticas de integração, verticalização e flexibilização dos itinerários de formação profissional, que são apresentadas nos documentos analíticos como os meios que possibilitam o investimento na produtividade dos sujeitos para que se mantenham em processo de inclusão educacional e social. Já na seção *Ações voltadas à inclusão produtiva: o mercado de trabalho na mira das parcerias* volto-me a compreensão da organização de uma rede de parcerias a partir do

agenciamento entre a educação e o social, que têm como objetivo comum a inserção produtiva das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, posicionada como possibilidade de melhoria de suas condições de vida.

No último capítulo, *Sobre a (im) possibilidade de finalizar*, apresento algumas considerações sobre como passei a entender que na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão dá-se o investimento na constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva, de modo que o desenvolvimento de habilidades e competências das pessoas com deficiência, tomadas como um capital individual, possibilita a inclusão produtiva no jogo econômico neoliberal. Essa capitalização individual cria as condições para que os sujeitos possam competir e ao buscar sua inclusão invistam, também, na permanência nessa condição, de modo que todos são ensinados a fazer da inclusão uma meta pessoal.

2 “SOLO” INVESTIGATIVO: SUSPEITAS, ALGUMAS ESCOLHAS E OS (DES) CAMINHOS DA PRODUÇÃO DA TESE

São inúmeras as possibilidades de demarcação sobre o delineamento de uma pesquisa, em muitas delas encontram-se ressonâncias assim como problematizações comuns, contudo entendo que os (des) caminhos que marcam a constituição de uma tese, enquanto resultado de um interesse de pesquisa, são trilhados a partir de experiências e certas escolhas, as quais pelo menos temos a sensação de realizar.

Para tanto, pretendo neste capítulo apresentar de que maneira fui me afetando com algumas questões relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência em minha trajetória acadêmica e profissional, de maneira que passei a realizar algumas opções, as quais entendo manterem-me mobilizada enquanto pesquisadora.

De antemão, é possível considerar que essas supostas escolhas e opções não produziram efeitos apenas no modo como olho para aspectos acadêmicos e profissionais, estão para além disso. Optar por alguns caminhos e não outros está implicado em condições de possibilidade para que eu analise a mim mesma, meus modos de pensar, de olhar para os acontecimentos de um outro lugar. Muito mais afetada por questionamentos e suspeitas do que por verdades absolutas, tenho circulado de maneira a não me sentir mais estável, como se ocupando um porto seguro, e esta sensação de instabilidade, por mais desafiadora que pareça, tem se tornado “um pouco de possível necessário para que eu não sufoque¹”.

No que diz respeito à produção deste trabalho acadêmico, resultado de meus investimentos no Curso de Doutorado em Educação do PPGE/UFSM, apresento os movimentos possíveis enquanto pesquisadora, que convergem com uma vontade de saber que mira a análise da articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão e a constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva.

¹ Convergência com a máxima “Um pouco de possível, se não eu sufoco”, de Deleuze na obra *Conversações*, ao fazer referência a como Foucault operou com a governamentalidade (DELEUZE, 2008, p. 131).

2.1 DA FORMAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONAL E PESQUISADORA

Meu envolvimento com a educação de pessoas com deficiência iniciou com o ingresso no Curso de Educação Especial², no ano de 2001, período marcado por amplas discussões a respeito da inclusão de pessoas com deficiência no contexto das escolas regulares. Os movimentos sociais, políticos e culturais em torno das pessoas com deficiência no Brasil antecedem essa época³, contudo o acento na escolarização em espaços comuns é intenso nesse período.

Apesar de ser interpelada por discursos que posicionavam a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares como algo naturalizado, alguns questionamentos emergiam. Ao analisar os discursos das políticas educacionais inclusivas, perguntava: os espaços – especial e regular – por si só seriam determinantes para a demarcação do que é estar incluído ou excluído? Que outros lugares passariam a ser ocupados pelas pessoas com deficiência nas escolas regulares para além da posição de alunos da Educação Especial, anormais, que não aprendem? O estar junto, ocupando o mesmo lugar determinado àqueles considerados normais, convivendo, socializando, seria garantia de inclusão?

Contudo, esses questionamentos eram sufocados, em boa parte do tempo, por discursos especialmente psicológicos e pedagógicos que produziam a inclusão como uma verdade. Discursos esses que posicionavam a escola regular e a educação comum como as únicas garantias de que as pessoas com deficiência teriam as mesmas possibilidades daquelas consideradas normais, o que acaba por posicionar a inclusão como tema central na formação em Educação Especial.

Nessa esteira, fui mobilizando-me para dar conta da necessidade de inclusão de pessoas com deficiência. Sentia-me convocada à apropriação de saberes que possibilitariam melhor operar com noções de conhecimento, desempenho, avaliação, aprendizagem, desenvolvimento. O que supostamente permitiria, na condição de especialista da área de saber da

² Curso de Licenciatura em Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

³ Questão que será desenvolvida de maneira mais específica no capítulo 4 desta tese.

Educação Especial, descrever, avaliar, diagnosticar e melhor conhecer os estudantes com deficiência dos quais me ocuparia. Com Skliar (1999), encontro possibilidades de pensar neste suposto compromisso com a reabilitação de estudantes com deficiência, já que

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, se vale das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem (SKLIAR, 1999, p. 19).

Tomando parte dessas argumentações como uma bagagem, passei a atuar como profissional da área de Educação Especial em diferentes contextos, perpassando a instituição especializada, universidade, escola de ensino fundamental e instituição de educação superior, básica e profissional. Circular por esses espaços possibilitou-me compreender como as pessoas com deficiência vêm sendo produzidas por diferentes discursos, que acabam por instituir modos de se pensar a educação desses sujeitos. A partir dessas vivências passei também a perceber que a produção discursiva sobre a inclusão é recorrente nos contextos em que atuei, é comum a todos eles.

Assim como durante a formação, profissionalmente tenho sido interpelada a todo o momento por enunciados que posicionam a inclusão como um dos fins da Educação Especial. Diante disso, na condição de professora de Educação Especial, passei a ser convocada a gestar, desenvolver e avaliar ações ditas inclusivas, já que Educação Inclusiva e Educação Especial passam a ser significadas do mesmo modo em muitos espaços educacionais. As recorrências discursivas em circulação nos diferentes espaços mostram que falar de Educação Inclusiva é falar da educação de pessoas com deficiência⁴, e sendo a Educação Especial a

⁴ Neste trabalho, bem como no grupo de pesquisa, as discussões que temos empreendido não tratam Educação Inclusiva e Educação Especial como sinônimos. Entendemos que, a Educação Especial é uma das áreas de conhecimento do campo educacional que tem sido colocada em movimento a partir das políticas de inclusão no Brasil. Assim, o público de pessoas com deficiência é apenas um dos perfis de sujeitos dos quais as políticas de Educação Inclusiva têm se ocupado.

expertise da educação desses sujeitos, cabe a ela operar práticas pedagógicas, políticas e sociais, com vistas à inclusão.

No contexto deste estudo, a inclusão é compreendida para além da frequência em escolas regulares, entendo-a como um princípio de Estado que visa a mobilização de todos para manterem-se no jogo social regido pelo neoliberalismo, leia-se no jogo da concorrência. Esse entendimento da inclusão é inspirado pelo estudo realizado por Menezes (2011), no qual a autora considera que

[...] a inclusão pode ser significada como uma condição permanente de luta, que agenciada com a racionalidade neoliberal busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades de autogestão a partir de ações de autoinvestimento para a permanência nas tramas do mercado. Temos, então, a inclusão mobilizando os sujeitos, provocando a mobilização da economia e do próprio Estado, operando como uma forma de organização de vida em sociedade. Há uma lógica a ser seguida: se cada um investir em si (no seu capital), melhor conduzida será a vida da população. Olho, então, para a inclusão como uma estratégia de regulação na governamentalidade neoliberal que busca a produção de sujeitos que, por si só, procurem o acesso àquilo que foram ensinados a desejar (MENEZES, 2011, p. 68).

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade cuja lógica de mercado impõe certa instabilidade nas relações como marca de nosso tempo, e que “[...] as múltiplas inserções de cada indivíduo no corpo social fazem com que ele ou ela possam ser incluídos por algumas condições e excluídos por outras” (PINTO, 1999, p. 39), a definição de incluídos ou excluídos tem sido uma tarefa cada vez mais complexa. Diante disso, a noção de in/exclusão cunhada para tratar dos processos em que determinados grupos e sujeitos vivenciam experiências de discriminação devido a inúmeros fatores, dentre eles a condição de pessoa com deficiência, torna-se produtiva, já que a partir dessa expressão podemos compreender inclusão e exclusão como duas faces de uma mesma moeda (LUNARDI, 2001), cujos sujeitos encontram-se cambaleantes, isto é, em permanente ameaça da condição de estarem ora incluídos ora excluídos de situações, processos, políticas e práticas. Dessa maneira, pode-se dizer que os excluídos na atualidade são “[...] aqueles que integram a sociedade em diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão” (LOPES et al., 2010, p. 5).

Estudiosos do campo educacional vêm, há algum tempo, discutindo os significados da noção de in/exclusão e, neste momento, filio-me a eles pela importância de suas análises para o estudo das políticas de inclusão. Destaco as considerações de Lunardi (2003, p. 140) ao expor que a problemática da in/exclusão “[...] vem atingindo a todos, nas suas mais diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra, não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído”, e de Lopes e Fabris (2013, p. 60) para quem a “In/exclusão parece ser uma das expressões criadas entre aqueles que analisam as práticas de Estado voltadas ao social, que mais se aproxima de uma caracterização do quadro político-econômico e social atual”.

Na órbita do neoliberalismo como racionalidade política do presente os sujeitos encontram-se em permanente busca por sua manutenção nos jogos de mercado, sendo necessário investir na permanência em uma posição de concorrência. Desse modo, a inclusão acaba por agenciar o desenvolvimento de práticas que localizam em cada um a responsabilidade por tais empreendimentos, estando os sujeitos convencidos de que a inclusão é uma verdade a ser buscada por todos.

Minhas primeiras incursões em terrenos que problematizam o regime de verdade da inclusão⁵, e as posições de in/exclusão na Contemporaneidade ocorreram com o ingresso no Curso de Mestrado em Educação, da UFSM. Inicialmente, bastante tranquila com minhas opções teórico-metodológicas, intencionava dar continuidade às discussões sobre a família de pessoas com deficiência com as mesmas lentes teóricas que vinha utilizando desde a graduação.

Contudo, ao cursar um dos Seminários da Linha de Educação Especial do PPGE/UFSM, e especialmente pelas discussões empreendidas pela professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, senti-me capturada por outras leituras, outras formas de olhar para a minha temática de pesquisa, enfim,

⁵ A inclusão é entendida como um regime de verdade na medida em que constringe os sujeitos a tomarem-na como algo obrigatório, por si só justificável e não contestável, mobilizando os sujeitos a partir de determinados atos de verdade, “[...] é, portanto, aquilo que constringe os indivíduos a esses atos de verdade, aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos” (FOUCAULT, 2011, p. 77).

por outros caminhos teórico-metodológicos. O que não significa que essas outras possibilidades de análise do meu objeto de pesquisa eram melhores do as que havia colocado em operação anteriormente, mas referem-se à escolha de outras lentes, outros modos de compreender os discursos produzidos sobre a inclusão e seus efeitos nos modos de vida da população com deficiência, consideradas por mim mais produtivas, instigantes e desafiadoras.

Quando percebi já havia feito uma escolha e os óculos utilizados até então já não me permitiam visualizar o que estava tentando problematizar naquele momento, e a opção por outras lentes tornou-se necessária na condição de pesquisadora e profissional da Educação Especial. Isso ocorreu na metade do percurso do Mestrado, quando fiz um giro na minha proposta de pesquisa, e busquei, de maneira bastante inicial, tecer minhas primeiras problematizações no campo dos estudos pós-estruturalistas em educação. Ao voltar-me a uma perspectiva pós-crítica, pós-estruturalista de pesquisa encontrei possibilidades de colocar em movimento meu pensamento de modo que,

Afastamo-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto. Aproximamo-nos daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações. Movimentamo-nos para impedir a “paralisia” das informações que produzimos e que precisamos descrever-analisar (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16-17, grifo das autoras).

Do investimento empreendido de 2007 a 2009 resultou a dissertação intitulada “A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais”, que buscou problematizar os discursos das políticas de inclusão e seus efeitos de verdade na produção das famílias de pessoas com deficiência, posicionando-as ora como alvo ora como agentes das políticas de inclusão.

No ano seguinte à finalização do Curso de Mestrado, fui nomeada como professora de Educação Especial em uma escola de ensino fundamental do município de Santa Maria. Nesse espaço passei a deparar-

me com a exigência de colocar em funcionamento práticas voltadas à manutenção dos sujeitos com deficiência nos espaços regulares de ensino. Pela via do atendimento educacional especializado – AEE, eram organizadas ações voltadas à normalização dos estudantes com deficiência de maneira que se pudesse contribuir para que suas estadas na escola os possibilitasse alcançar objetivos comuns àqueles que não apresentam deficiência, de modo que todos se ocupem de sua inclusão e da inclusão do outro para que ninguém deixe de participar das redes de mercado.

De acordo com Foucault (2008a), os processos de normalização colocados em funcionamento na sociedade de seguridade invertem a operação da normalização disciplinar. Na normalização disciplinar, a norma é tomada como fundamental para que se possa definir o normal e o anormal, isto é, primeiro tem-se a norma estabelecida para depois determinar o normal e o anormal, processo que o filósofo chama de normação. Já a operação de normalização na ótica de seguridade parte da identificação do normal e de certas distribuições, deduzindo-se daí a norma, ou seja, “A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais” (FOUCAULT, 2008a, p. 83).

Torna-se possível compreender, que as operações colocadas em funcionamento na escola, a partir de práticas disciplinares e de regulação, investem sobre os sujeitos com deficiência de modo que sua presença seja naturalizada e possa-se agir de maneira a trazê-los o mais próximo possível da normalidade. E, encontrava-me imbricada com essas práticas diariamente na escola. Ao atuar no AEE colocava em funcionamento ações que visavam o corpo, os comportamentos, a produtividade dos estudantes dos quais ocupava-me.

No espaço da escola estava diante de um dos maiores desafios, pois ao mesmo tempo em que produzia determinados discursos sobre a inclusão enquanto professora de Educação Especial, era por eles produzida. Precisava encontrar as minhas brechas, os meus espaços de fuga para que não me sentisse engessada num único modo de pensar e operar práticas em nome da inclusão, e essas brechas e possibilidades de fuga tornavam-se possíveis por meio do investimento na pesquisa.

Os encontros do grupo de pesquisa DEC – Diferença, Educação e Cultura e dos projetos dos quais participava mostravam-se como espaços produtivos de tensionamento dos discursos que via circular na escola dita inclusiva. As discussões realizadas, tomando como lentes teóricas os estudos pós-estruturalistas em educação e os estudos foucaultianos, permitiam que eu mantivesse sempre presente a vontade de perguntar, suspeitando do que era a mim apresentado e do que produzia como verdade.

Permanecia então em alerta, não com o objetivo de realizar qualquer forma de ajuizamento, já que não é desse tipo de crítica que nos ocupamos ao emprendermos as análises dos temas que nos afetam, mas de poder pensar sobre meu próprio pensamento e de revisitar muitas das ideias e discursos que por mim eram produzidos. Compreendo que o empreendimento feito pelo grupo e o que me dispus desenvolver neste estudo, aproxima-se do que Veiga-Neto (1995, 2005a) considera um exercício de hipercrítica, isto é, uma crítica que se volta a si mesma numa posição que não é exterior ao que está sendo produzido e analisado.

Durante minha estada na escola é que se deu o ingresso no Curso de Doutorado, buscando a (des) continuidade das problematizações que vinha tecendo em relação à temática da inclusão. Logo em seguida, mudando um pouco a rota, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – IFFar, como docente EBTT de Educação Especial/AEE, instituição na qual permaneço atuando. Além de ministrar aulas cujas discussões perpassam a Educação Especial e a Educação Inclusiva, nessa instituição também realizo o AEE dos estudantes com deficiência incluídos nos Cursos Técnicos (modalidades: integrado ao ensino médio; subsequente e PROEJA⁶) e nos Cursos Superiores (Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura).

E, é nesse espaço que emergem alguns questionamentos em torno da inclusão no contexto da educação profissional e tecnológica. Passei de maneira mais específica a perguntar *como a educação profissional e*

⁶ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) instituído pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, e alterado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

tecnológica investe na constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva? Tal problematização surge tomando como estopim o fato de no IFFar estar permanentemente sendo interpelada por discursos que posicionam como meta a ser cumprida pela instituição a garantia do acesso, de permanência e êxito de todos os estudantes nos cursos ofertados.

O que a meu ver está alinhado aos propósitos inclusivos, já que na racionalidade política do presente espera-se que todos estejam incluídos e que nessa condição permaneçam, de modo que sua participação possa ser cada vez mais ampliada. Não basta apenas ofertar o acesso à educação, é necessário conduzir os sujeitos de modo que desenvolvam condições de competir e concorrer consigo mesmos e com os outros nos jogos de mercado.

Partindo de uma vontade de saber, é que mostrarei na continuidade do capítulo como foi possível organizar o estudo, os olhares que passei a direcionar para meu objeto de pesquisa, bem como as possibilidades para a eleição da materialidade e a realização do empreendimento de análise.

2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: OLHARES, INTENCIONALIDADES E A DEFINIÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Meu entendimento acerca da inclusão está para além da garantia de matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares. A noção de inclusão que perpassa a tese diz respeito a um princípio de Estado que por meio de processos de governo da população busca criar as condições de mobilidade e fluxo dos sujeitos (MENEZES, 2011; RECH, 2015), de modo que ao se incluírem nos jogos de mercado possam neles permanecer. Nessa esteira, a noção de inclusão produtiva (LOCKMANN, 2013) é tomada como uma estratégia⁷ que abarca os movimentos operados na lógica da inclusão social e da inclusão escolar, de maneira que seja possível pensar em um tipo de investimento que não se dirige apenas a garantir a inclusão em determinados espaços sociais e educacionais, mas que solicita o

⁷ De acordo com Castro (2016, p. 151), Foucault refere-se à estratégia a partir de três sentidos, sendo a noção de estratégia tomada como “[...] a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos”.

desenvolvimento de habilidades e competências que permita a todos migrarem para outros contextos.

Compreendo que quando se trata da população com deficiência são acionadas táticas⁸ específicas tendo em vista o fato desses sujeitos serem constantemente produzidos como aqueles que apresentam dificuldades⁹ na condução de suas próprias vidas, de gestarem sua inclusão. Sendo considerada necessária a operação de práticas inclusivas, as quais solicitam que todos se ocupem de si e dos outros, para manter a ordem no funcionamento da sociedade regida por princípios neoliberais, pois conforme Lunardi (2003, p. 134), “[...] o fato de eles [os sujeitos com deficiência] não estarem incluídos é um risco para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos, enquanto sujeitos produtivos e úteis para o Estado”.

Mesmo que em condições diferenciais, afinal numa sociedade em que a concorrência é o elemento chave os processos diferenciais são necessários, todos precisam estar participando de alguma forma. Desse modo, entendo que o agenciamento entre políticas sociais e educacionais na Contemporaneidade, potencializado pela articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão, coloca em funcionamento certas operações para que a inclusão de pessoas com deficiência efetive-se, produzindo efeitos nos modos de vida dessa população na racionalidade política do presente.

Propus-me, então, a compreender como passam a ser operadas estratégias que visam a condução das condutas da população com deficiência de modo que a inclusão seja tomada como necessária para uma gestão produtiva de suas vidas. Minha intenção, num exercício de aproximação com o pensamento foucaultiano, foi perguntar sobre as relações de poder e saber implicadas no governo da população com deficiência, “Como tornam possíveis essas espécies de discursos e, inversamente, como esses discursos lhes servem de suporte?” (FOUCAULT,

⁸ Pode-se pensar a partir de Foucault uma tática atendendo a três critérios, “[...] fazer com que o exercício do poder seja o menos custoso possível, econômica e politicamente (fazer o poder menos exterior, menos visível), conseguir os maiores efeitos sobre o corpo social, acrescentar a utilidade e a docilidade de todos os elementos do sistema (CASTRO, 2016, p. 411).

⁹ No capítulo 4, seção 4.3, desenvolvo a análise da produção de saberes sobre a população com deficiência a partir dos conhecimentos estatísticos.

2007a, p. 108), mobilizando certos investimentos que têm como alvo a constituição de sujeitos produtivos.

O poder é compreendido como algo diluído no tecido social, que não emana de um soberano, mas que se exerce; resultando, de suas ações e das correlações de força, a produção de sujeitos. Assim, “[...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2007a, p. 103). Foucault em seus estudos desloca a noção de poder como repressão, submissão e dominação, que tem como efeito a obediência, mostrando também a positividade do poder, que produz verdades, conhecimentos, saberes.

Inicialmente a proposta da tese apresentava como objetivo a análise das práticas inclusivas colocadas em funcionamento nos Institutos Federais de Educação – IF, buscando compreender a oferta de formação profissional e tecnológica para pessoas com deficiência. Após a qualificação do projeto, por sugestão da banca, passei a voltar meu olhar para a importância da noção de produtividade na racionalidade neoliberal, considerando que ser produtivo é uma das condições para que os sujeitos possam ser incluídos e busquem manter-se nessa condição.

Com o desenvolvimento do estudo que ora apresento tornou-se possível afirmar que de antemão tomava a inclusão nas instituições de educação profissional e tecnológica como algo dado, portanto o que entendia como disparador da problemática no momento da escrita do projeto, hoje é compreendido como um desdobramento da articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão. Ao “dar a volta” na questão de pesquisa que naquela situação me movia, tornou-se possível visualizar que o investimento de pesquisa exigiria outro caminho, pois era preciso perguntar se não haveria mais nada para ser dito a respeito da operação de práticas inclusivas nos contextos de educação profissional e tecnológica para os quais direcionava meu olhar.

Assim, empenhada em dar outro tom para o trabalho acabei realizando um deslocamento da problemática de pesquisa, sendo preciso revisitar a materialidade eleita para compor o *corpus* empírico da pesquisa e debruçar-me sobre ela, buscando outras recorrências, que me permitiram entender

como a produtividade perpassava os ditos sobre inclusão e educação profissional e tecnológica.

Ao lançar-me por outros caminhos, foi necessário abandonar (mesmo que provisoriamente¹⁰) algumas das pretensões iniciais do projeto, tendo em vista que não haveria condições de me aventurar por algumas rotas, já que outras mostravam-se mais interessantes para o estudo. O que entendo fazer parte da experiência de pesquisa, já que ao lançar um olhar que não pretende ser totalitário, é possível perceber a multiplicidade de possibilidades para a organização dos dados encontrados na materialidade. Foi preciso reconstruir minhas hipóteses e dar conta do que a “sacudida” na proposta lançava como desafios, foi necessário “[...] organizar, desorganizar e novamente organizar os dados colhidos, segundo um esquema que esses mesmos dados sugerem, iluminados, é claro, por algumas idéias básicas” (FISCHER, 2007, p. 58).

Além do investimento na reorganização dos materiais de análise, o período após a qualificação exigiu o que chamo de silenciamento. Precisei recuar, tomar certa distância das ideias que vinha elaborando até então para que pudesse de alguma forma analisar meu próprio pensamento, e tecer outros arranjos de pesquisa.

Durante esse silêncio, fui em busca de materiais teóricos e pesquisas que entendia me auxiliarem a dar conta do problema de pesquisa: *como a educação profissional e tecnológica investe na constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva?*, e dos objetivos geral: compreender como a educação profissional e tecnológica investe na constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva; e específicos: analisar a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão na Contemporaneidade; problematizar a produtividade como estratégia de governo da população na atualidade; compreender como vão sendo colocadas em operação determinadas práticas que visam a inclusão produtiva das pessoas com deficiência.

¹⁰ Faço referência a ideia de provisoriedade nesse momento, pois considero que algumas das pretensões apresentadas na proposta de tese e, de certa forma, abandonadas na continuidade do estudo, apresentam condições de se constituírem em investimentos futuros de pesquisa.

Ao buscar por pesquisas já realizadas, cujos temas se aproximam da temática deste estudo, encontrei no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um total de 42.418 estudos na área de conhecimento da educação, a partir dos descritores: educação profissional e tecnológica de pessoas com deficiência; educação profissional e tecnológica e inclusão; educação profissional e tecnológica e produtividade. Tendo em vista o montante de pesquisas indicadas, optei por uma nova busca restringindo as produções pela área de concentração em educação, o que resultou no quantitativo de 8.771 trabalhos acadêmicos que datam do período de 2013 a 2016.

Chamou-me a atenção na referida busca que apesar do número expressivo de pesquisas cujos temas perpassam a educação profissional e tecnológica e a inclusão, os estudos concentram-se num período recente, isto é, as produções acadêmicas datam dos últimos quatro anos não havendo nenhum registro até o momento de pesquisas concluídas no ano de 2017. Esse dado não é aqui tomado como balizador da importância da pesquisa nesse campo, mas pode ser lido como um fator que contribui para pensar nas possibilidades de análise da articulação entre educação profissional e tecnológica e inclusão, especialmente a partir da perspectiva teórica-metodológica em que se inscreve este estudo.

Das pesquisas resultantes da busca, volto-me para algumas em específico, tomando como argumento o fato de suas análises estarem implicadas numa problematização cujas lentes teóricas filiam-se aos estudos que venho desenvolvendo neste Curso de Doutorado. Assim, na sequência apresento de que maneiras estas pesquisas¹¹ contribuíram para que eu pudesse pensar os (des) caminhos da tese.

¹¹ Considero importante fazer referência a outros estudos que foram analisados no decorrer do percurso de doutoramento e que também contribuíram para as discussões que venho realizando nesta tese. Tais estudos filiam-se a uma perspectiva pós-estruturalista em educação e ao pensamento do filósofo Michel Foucault: “A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial”, tese de Márcia Lise Lunardi (UFRGS, 2003); “Programa Alfabetização Solidária: O governamento de todos e de cada um”, tese de Clarice Salete Traversini (UFRGS, 2003); “Tecnologias de governamento na formação profissional dos surdos”, tese de Madalena Klein (UFRGS, 2003); “A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma ‘verdade’ que permanece”, dissertação de Tatiana Luiza Rech (UNISINOS, 2010); “Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional”, tese de Viviane Klaus (UFRGS, 2011).

Na tese de Kamila Lockmann, “A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal” (UFRGS, 2013), encontrei possibilidades para pensar a articulação das políticas de assistência social com a educação e de que maneira vão se produzindo estratégias que visam a inclusão produtiva na racionalidade neoliberal. A autora investiga, primeiro, de que forma as Políticas de Assistência Social, utilizando a educação escolarizada como *locus* privilegiado para sua efetivação, operam sobre a população na atualidade e, segundo, examina quais implicações tais políticas produzem na e sobre a escola contemporânea.

Morgana Domênica Hattge, na tese intitulada “Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação” (UNISINOS, 2014) analisa as condições de proveniência e emergência do movimento Todos Pela Educação e seus efeitos no cenário educacional brasileiro na atualidade, sendo um dos principais efeitos a centralidade da performatividade articulada aos conceitos de inclusão e aprendizagem. Nas discussões empreendidas pela autora acerca da performatividade visualizei condições de discutir o investimento nas performances por meio da capitalização dos sujeitos com deficiência para atender aos propósitos da inclusão como um princípio que regula a conduta da população na lógica de mercado.

A tese de Tatiana Luiza Rech, “Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade” (UFRGS, 2015) ocupa-se da problemática da articulação entre escola e empresa, voltada à inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho. Na empreitada da pesquisa, a autora toma a inclusão como um articulador estratégico que funciona possibilitando a aproximação dos setores educacional e empresarial. A aproximação e a articulação entre escola e empresa têm como articuladores a mobilização social, a qualificação e a responsabilidade social. Com essa articulação, a inclusão é potencializada como uma estratégia de fluxo-habilidade que possibilita o ingresso na escola e após no mercado de trabalho. A inclusão tomada como uma estratégia de fluxo-habilidade permitiu que eu analisasse o investimento na produtividade dos sujeitos com deficiência como uma estratégia que visa, para além da escola, a inserção em outros espaços sociais e educacionais, encontrando na articulação da

educação profissional e tecnológica com a inclusão condições de investimento específicas.

Com a tese de Fernanda de Camargo Machado, “Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes” (UFSM, 2015), foi possível pensar a respeito dos movimentos inclusivos que têm como foco o desenvolvimento da produtividade das pessoas com deficiência por meio de práticas que articulam o social e o educacional, levando conforme a autora, a apostar nos benefícios, nos ganhos, nas vantagens advindas da convivência ativa com os deficientes na escola inclusiva. O estudo apresenta uma análise sobre a proveniência, a emergência, o funcionamento e os efeitos do chamado pela sensibilização no país, tendo como interesse central compreender como a racionalidade neoliberal vem conduzindo modos de subjetivação a partir das práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes no Brasil.

Gostaria também de citar a pesquisa de Eliana da Costa Pereira de Menezes, “A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva” (UNISINOS, 2011), que não se encontra dentre os resultados da busca no repositório da Capes. A autora realiza na tese uma análise de inspiração genealógica a partir das teorizações de Michel Foucault sobre as práticas operadas pela escola compreendida como maquinaria de normalização a serviço do Estado para a produção de subjetividades inclusivas. O estudo empreendido por Menezes permitiu que eu tomasse a inclusão como um princípio de Estado, cujas práticas de governo alinhadas à racionalidade neoliberal mobilizam a todos para a busca por sua inclusão e a dos outros, bem como o empenho para a manutenção nessa condição, garantindo assim a segurança da população.

Conforme dito anteriormente, o período pós qualificação do projeto de tese exigiu-me repensar a problematização que estava propondo, e com isso redefinir algumas rotas. Para tanto, um olhar atento para as produções acadêmicas já desenvolvidas, assim como para os estudos empreendidos no campo dos estudos foucaultianos foi importante para que eu pudesse adicionar uma “porção de pimenta” na proposta.

Foram muitas idas e vindas, até que se tornasse possível eleger os materiais que considerava darem condições de pensar na constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva. Tendo como foco as recorrências que possibilitassem a compreensão acerca da produtividade como uma noção que atravessa os ditos sobre educação profissional e tecnológica e inclusão, voltei-me aos documentos produzidos no período em que entendo emergir uma política de educação profissional e tecnológica e estar havendo o investimento em uma forma de inclusão que visa a produtividade.

Mesmo essas compreensões sendo tratadas no decorrer do estudo, cabe expor que entendo se dar a emergência de uma política de educação profissional e tecnológica no Brasil a partir do momento em que a ciência e a tecnologia são consideradas fundamentais para o desenvolvimento do país, sendo esse desenvolvimento tomado como um problema de Estado. Para que o Brasil continue ocupando a posição de país em desenvolvimento a melhoria das condições de vida da população torna-se uma preocupação que mobiliza o investimento em práticas educacionais e sociais, estando a educação profissional e tecnológica posicionada como uma via produtiva para a capitalização da população.

Quanto à inclusão produtiva, passo a compreendê-la a partir dos desdobramentos das políticas de inclusão no contexto brasileiro mobilizados pelas mudanças de ênfase da inclusão. No movimento da inclusão produtiva visualizo o investimento em estratégias de inclusão que não se restringem a busca pela inclusão dos sujeitos com deficiência na escola regular, pois na lógica produtiva a inclusão social e escolar são potencializadas pelo acento no desenvolvimento de habilidades e competências individuais que possibilitam à população com deficiência vislumbrar a saída da escola e a inserção em outros espaços educacionais e sociais, como as universidades e o mercado de trabalho.

No que diz respeito aos materiais eleitos durante o percurso investigativo, inicialmente havia a pretensão de trabalhar apenas com as políticas públicas, contudo ao acessar diferentes documentos considerei interessante a análise de materiais de programas de Governo e produções

que são publicadas com o objetivo de apresentar ações e princípios que norteiam a educação profissional e tecnológica e a inclusão. Tal opção justifica-se por buscar não restringir o estudo às políticas de Estado, ampliando o foco de análise para as políticas de Governo¹² em curso na atualidade. Cabe ainda considerar, que conforme analisava os materiais eleitos para compor os dois primeiros grupos de documentos, fui percebendo que o agenciamento entre a educação e o social era potencializado quando se tratava do investimento na produtividade dos sujeitos com deficiência na racionalidade política do presente.

Ao serem propostas ações inclusivas por meio da oferta de educação profissional e tecnológica com vistas ao desenvolvimento econômico e social do país, entendo que são criadas as condições para o investimento no capital individual das pessoas com deficiência de maneira que tenham condições de ao se empreenderem buscar outros espaços educacionais e sociais. A partir disso, passei a perguntar-me a respeito de como a inclusão das pessoas com deficiência vinha se dando nos espaços sociais, mais especificamente no mercado de trabalho, tendo em vista que um dos objetivos centrais da educação profissional e tecnológica se volta à qualificação e inserção no mercado de trabalho.

Ademais, atuando profissionalmente em um Instituto Federal de Educação venho acompanhando os processos que visam a inclusão, permanência e êxito de sujeitos com deficiência nos cursos ofertados no âmbito da educação profissional e tecnológica. Tal experiência permite-me inferir que há o investimento em ações específicas, a partir de programas de Governo, que buscam criar condições para aqueles cujas situações de vida dificultam a permanência nos jogos de mercado, como é o caso das pessoas com deficiência, possam manter o fluxo da inclusão funcionando. As ações

¹² Neste estudo, a compreensão de políticas de Estado e políticas de Governo fundamenta-se nas contribuições de Oliveira (2011). Segundo a autora, “[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

educacionais são agenciadas com as da assistência social com vistas a inserção no mercado de trabalho, buscando a gestão de certas condições. Assim, tornou-se necessário organizar mais um grupo de documentos que entendo dar visibilidade à rede de parcerias que operacionaliza as ações entre educação e assistência, cujas práticas potencializam o condicionamento entre a educação e o social.

Quadro 1 – *Corpus* de análise

(continua)

GRUPO 1	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
	Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Proposta em discussão.	BRASIL, 2004a
	Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.	BRASIL, 2008a
	Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.	BRASIL, 2008b
	SETEC/MEC: Bases para uma Política Nacional de EPT.	BRASIL, 2008c
	Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes.	BRASIL, 2010a
	Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.	BRASIL, 2012a

(continua)

GRUPO 2	INCLUSÃO PRODUTIVA	
	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	BRASIL, 2008d
	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.	BRASIL, 2011a
	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	BRASIL, 2015a
GRUPO 3	REDE DE PARCERIAS	
	Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.	BRASIL, 2013a
	PRONATEC	
	Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.	BRASIL, 2011b
Portaria MEC nº 817, de 13 de agosto de 2015. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, de que trata a Lei no 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências.	BRASIL, 2015b	

(conclusão)

BPC Trabalho	
Portaria Interministerial nº 2, de 02 de agosto de 2012. Institui o Programa de Promoção do Acesso das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social à Qualificação Profissional e ao Mundo do Trabalho - Programa BPC Trabalho.	BRASIL, 2012b
Caderno de orientações técnicas. Programa BPC Trabalho	BRASIL, 2013b
ACESSUAS Trabalho	
Resolução CNAS nº 25, de 15 de dezembro de 2016. Altera a Resolução nº 18, de 24 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, que institui o Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho – Acessuas – Trabalho.	BRASIL, 2016
ACESSUAS Trabalho: orientações técnicas. Programa Nacional de Promoção do Acesso do Mundo do Trabalho.	BRASIL, 2017a

Quanto ao trato dos materiais, não busquei o esgotamento de seus ditos, o que procurei empreender volta-se à análise de suas recorrências. Portanto, os documentos não são tomados em sua totalidade como se tivesse que dar conta de todos os dados relacionados com a temática desta pesquisa. O que procurei realizar diz respeito ao que Veiga-Neto (2005a, p. 126), inspirado no pensamento de Foucault, considera, de que importa “[...] ler o texto no seu volume e externalidade (monumental) e não na sua linearidade e internalidade (documental)”. Dessa forma, na leitura dos materiais procurei a partir das recorrências selecionar os excertos que foram possibilitando dar conta do problema de pesquisa.

A partir da organização da materialidade e da busca pelas recorrências, tomando como lentes teóricas os estudos foucaultianos, fui elegendo na caixa de ferramentas¹³ do pensamento de Michel Foucault aquelas que considerava funcionarem neste estudo, na mesma medida em

¹³ Foucault (2006, p. 251) ao analisar a teoria como caixa de ferramentas considera: “- que se trata de construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se engajam em torno deles; - que essa pesquisa só pode se fazer aos poucos, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) sobre situações dadas”.

que fui chamando outros autores para a conversa sempre que se fazia necessário. As noções com as quais operei na analítica da pesquisa não foram eleitas *a priori*, primeiro elegendo os conceitos teóricos para depois buscar no *corpus* de análise uma espécie de encaixe. Tendo assumido uma postura teórico-metodológica filiada às teorizações foucaultianas, foi preciso primeiro debruçar-me sobre os documentos, atentar para suas discursividades e assim ir tomando as ferramentas teóricas nos momentos que se faziam pertinentes. Na seção que segue apresento como foram sendo eleitas as ferramentas, bem como as possibilidades de com elas operar.

2.3 COMO PARTE DOS (DES) CAMINHOS: PERCURSOS METODOLÓGICOS E AS ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O exercício de análise que buscamos empreender em nossas pesquisas não se coloca como tarefa fácil, é preciso manter um olhar atento para que não façamos opções que nos fazem perdermo-nos pelos caminhos. O que não significa a impossibilidade de recompor e reorganizar as rotas, pois uma das mais produtivas possibilidades encontradas por aqueles que se aventuram em pesquisar tomando como perspectiva as teorizações de Foucault é a liberdade, “[...] homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo” (VEIGA-NETO, 2005a, p. 26).

Com o que foi dito, pretendo esclarecer que durante a escrita da tese me vi inclinada em determinados momentos a empreender uma análise, de certa maneira, linear, pois conforme ia organizando o trabalho percebia que buscava uma espécie de continuidade das práticas e estratégias que via sendo operacionalizadas. Ao perceber que estava sendo capturada por uma perspectiva evolutiva dos movimentos que analisava, precisei buscar uma inversão nos modos como vinha pensando e produzindo a analítica. Voltei-me várias vezes à problemática da pesquisa com a intenção de retomar a centralidade deste estudo, que trata de uma análise do presente, dos movimentos implicados na articulação da educação profissional e

tecnológica com a inclusão, produzindo como efeitos a constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal.

Para encontrar condições de estabelecer certas relações sobre o que tomava como um problema de pesquisa, foi preciso partir para a análise de como essa articulação efetiva-se no contexto educacional brasileiro, para depois olhar para as recorrências que posicionam a produtividade como uma noção que perpassa não só os ditos sobre a educação profissional e tecnológica como também da inclusão na Contemporaneidade.

Busquei assim, primeiramente mostrar como entendo a possibilidade de articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão e a emergência de uma política de educação profissional e tecnológica no Brasil a partir da busca pelo desenvolvimento de melhores condições de vida da população através de sua capitalização, o que acaba por mobilizar o desenvolvimento do país. Para que o Brasil possa alcançar melhores índices de desenvolvimento social e econômico, e condições de concorrer globalmente com demais nações, torna-se fundamental o investimento na educação como principal engrenagem para fazer a roda da economia girar.

Depois dessa empreitada, voltei-me à análise dos desdobramentos das políticas de inclusão para compreender como nas mudanças de ênfase da inclusão percebe-se que a produtividade funciona como uma noção que atravessa os diferentes movimentos. No funcionamento da inclusão produtiva, as pessoas com deficiência são posicionadas como sujeitos empreendedores, empresários de si, investidos e regulados para que atendam aos propósitos de uma racionalidade neoliberal, buscando assim a inclusão nos jogos de mercado e sua permanência nessa condição.

Tendo condições de pensar a respeito da articulação da educação profissional com a inclusão parti para uma discussão sobre as práticas colocadas em operação no contexto da educação profissional e tecnológica para que a inclusão produtiva da população com deficiência seja potencializada, possibilitando que cada um ao investir educacionalmente em suas performances possa migrar para outros contextos educacionais e sociais. Nessas análises, ao entender a produção dos sujeitos com deficiência como grupo populacional que solicita por diferentes condições o

investimento em estratégias inclusivas que contribuam para melhorar suas performances, visualizei que a educação e o social se encontram cada vez mais implicados no governo das condutas das pessoas com deficiência.

Com minha experiência na educação profissional e tecnológica, passei a perguntar-me se estavam a partir desses engendramentos postas as condições para que a população com deficiência pudesse garantir novas estadias em outros contextos sociais, especialmente no mercado de trabalho. Em se tratando das pessoas com deficiência, considero que a inclusão produtiva no mercado de trabalho conta com um aparato de ações colocadas em funcionamento por meio do agenciamento entre a educação e o social.

Considerando esses movimentos de pesquisa defendo a tese de que: *a produtividade torna-se central na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão. Por meio dessa articulação dá-se o investimento no desenvolvimento de habilidades e competências tomadas como um capital individual dos sujeitos com deficiência que possibilitam o desenvolvimento da produtividade, contribuindo para sua entrada e manutenção em condições de in/exclusão.*

Para operacionalizar essa articulação, são colocadas em operação práticas de integração, verticalização e flexibilização dos itinerários de formação profissional que funcionam como os meios que possibilitam o desenvolvimento da produtividade dos sujeitos, contribuindo para sua manutenção em condições de inclusão. Ao mesmo tempo, essa articulação potencializa o agenciamento da educação com o social na atualidade a partir das ações inclusivas colocadas em funcionamento por uma rede de parcerias que aciona programas de Governo educacionais e assistenciais que têm como foco a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

Esse olhar para a educação profissional e tecnológica e a constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva está intencionalmente direcionado pela opção de tomar o pensamento de Michel Foucault como disparador de problematizações e suspeitas. Considerando que as questões educacionais não são centrais nas produções de Foucault, o que se pretende é realizar aproximações possíveis com as teorizações

foucaultianas sobre as coisas do nosso tempo, fazendo uso de algumas ferramentas conceituais desenvolvidas em seus estudos.

Para explicar o modo como venho reconhecendo as possibilidades de utilização do pensamento de Michel Foucault nas problematizações e análises desenvolvidas neste estudo, filio-me a Gallo e Veiga-Neto (2007, p. 20, grifos dos autores), ao exporem que:

Talvez simplificando um pouco – mas sem que isso implique qualquer incorreção –, costuma-se dizer que os “usos” que se pode fazer do pensamento foucaultiano para a educação são de dois tipos. Tanto se pode trazer para as nossas pesquisas e práticas educacionais os conceitos que o filósofo construiu – a seu modo e para dar conta de suas investigações –, tais como poder, disciplina, governamentalidade, discurso, dispositivo, quanto se pode assumir a perspectiva foucaultiana como um “fundo” sobre o qual pensamos nossas investigações e desenvolvemos nossas práticas educativas. No primeiro caso, costuma-se falar em aplicação da analítica foucaultiana “sobre” temas educacionais; isso significa tomar aqueles conceitos desenvolvidos por Foucault como ferramentas para o trabalho investigativo. No segundo, fala-se em “repensar” a educação; isso significa tornar uma vez mais o pensamento possível em educação, mas agora a partir de outra perspectiva.

Diante do exposto, entendo que a escrita desta tese usa o pensamento de Foucault para problematizar a educação a partir dos dois tipos de investimento apresentados pelos autores. Primeiramente, ao tomar algumas parcelas do pensamento do filósofo procuro operacionaliza-las de modo que funcionam como ferramentas analíticas no estudo. Vou ocupando-me das contribuições teóricas do pensamento foucaultiano ao olhar para os materiais analíticos e compreender como no governo da população com deficiência na atualidade vão sendo colocadas em operação determinadas estratégias que visam sua inclusão produtiva nos jogos de mercado.

Segundo, procuro pensar a respeito da educação de pessoas com deficiência buscando tensionar as práticas educacionais em que estou imersa. Este empreendimento de pesquisa desenvolve-se enquanto atuo como pesquisadora e profissional do campo da Educação Especial, o que não implica numa separação entre as posições ocupadas, pois isso seria impossível, mas a forma como sou interpelada por determinadas práticas não são as mesmas nos diferentes contextos. Ao mesmo tempo em que

proponho através do estudo certo distanciamento das práticas inclusivas operadas no contexto da educação profissional e tecnológica com a intenção de problematiza-las, encontro-me implicada nelas pela atuação profissional, experienciando os efeitos dessas práticas inclusivas a partir dos investimentos da/na educação profissional e tecnológica.

Dessa maneira, minhas pretensões com a realização da pesquisa são modestas, não se voltam para a descoberta de uma grande verdade acerca da educação profissional e tecnológica e a inclusão, já que entendo estarmos a todo momento produzindo e sendo produtos de verdades engendradas em diferentes tempos e espaços. O que encontro neste estudo são possibilidades de pensar a respeito de minhas práticas profissionais, dos modos como se dá minha inserção no campo da Educação Especial e, especialmente, condições de manter presente a suspeita sobre as teorizações e verdades sobre a inclusão de pessoas com deficiência, de maneira que a escrita da tese tenha se apresentado como um disparador para que eu visualizasse outras questões a serem analisadas futuramente. Com Foucault (2011, p. 69), penso que

Meu problema, ou a única possibilidade teórica que sinto, seria a de deixar somente o desenho o mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde eu estava agora pouco. Daí, se vocês quiserem, essa perpétua necessidade de realçar, de algum modo, o ponto de passagem que cada deslocamento arrisca modificar se não o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se apreende o que pode ter de inteligível. Essa necessidade, portanto, não aparece jamais como plano de um edifício permanente; não é preciso reclamar-lhe e impor as mesmas exigências como se tratasse de um plano: trata-se, ainda uma vez, de traçar um deslocamento, quer dizer, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar.

Tendo essas intenções, não proponho o estabelecimento de um tratado no qual responsabilizar-me-ia por realizar uma ordenada revisão da obra de Michel Foucault. Isso significaria fazer um uso das teorizações do filósofo que ele não desejava, pois jamais quis que elas fossem consideradas doutrinas fundantes de igrejas, servissem de modelo, “[...] mas quis, sim, que suas contribuições fossem tomadas como ferramentas, ‘como um instrumento, uma tática, um coquetel molotov, fogos de artifício a serem

carbonizados depois do uso” (VEIGA-NETO, 2005a, p. 19, grifo do autor). Para tanto, numa perspectiva de fidelidade infiel ao pensador (VEIGA-NETO, 2006), conforme fui desenvolvendo a analítica abandonava para em breve retomar as teorizações de Foucault, assim como buscava em outros estudos e autores contribuições para pensar a respeito da temática de que me ocupava, tendo claro que “[...] ao fazermos isso estaremos contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro de seu discurso o que a ele não pertence ou fazendo dele aquilo que ele não foi ou não quis ser” (VEIGA-NETO, 2006, p. 83).

Nessa esteira, a partir da análise dos materiais que compõem o *corpus* empírico da pesquisa, tornou-se útil operar com a ferramenta analítica *governamento*¹⁴ desenvolvida por Foucault em seus estudos. Sendo eleitas também para a análise da condução das condutas da população com deficiência na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão, as noções transversais: *biopolítica*, *neoliberalismo*, *capital humano* e *produtividade*.

Opto por tomar tais noções como transversais por compreender que me auxiliam a pensar sobre as operações de governo da população, contudo não com a potência de uma ferramenta analítica. Ao fazerem-se necessários os usos dessas noções transversais, filiei-me aos estudos desenvolvidos por Theodore Schultz e Stephen Ball por, respectivamente, possibilitarem-me pensar a respeito do investimento em capital humano e no desenvolvimento da produtividade na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva.

É necessário pontuar que nas primeiras considerações tecidas sobre o meu objeto de análise, no momento da escrita do projeto, havia tomado o conceito foucaultiano de *governamentalidade* como ferramenta analítica, contudo ao aprofundar os estudos das teorizações de Foucault, passo não mais a entendê-la como ferramenta, mas como grade metodológica que permite compreender de que maneira são colocadas em funcionamento

¹⁴ Veiga-Neto (2005b, p. 82), sugere que “[...] o vocábulo governo – o único usado em textos foucaultianos, seja nas traduções para a língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa – passe a ser substituído por *governamento* nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”.

ações de condução das condutas dos sujeitos, num estado permanente de governo de si e dos outros.

A governamentalidade está implicada nas relações estabelecidas entre o Governo enquanto instância do Estado e o governo da população como prática de condução das condutas. Como grade metodológica a governamentalidade possibilita que se analise o exercício de um poder que se ocupa do governo dos indivíduos (governo de si) e da população (governo dos outros). Entendo que nas discussões empreendidas neste estudo encontro na analítica foucaultiana da governamentalidade condições para pensar acerca de como são colocadas em funcionamento as estratégias que têm como objetivo conduzir as condutas dos sujeitos na Contemporaneidade, a partir da articulação entre a educação profissional e tecnológica e a inclusão. De acordo com Castro (2016, p. 191, grifo do autor),

O estudo das formas de governamentalidade implica, então, a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização. Trata-se, nesse caso, do que se poderia chamar de “governamentalidade política”.

Cabe considerar que nos limites desta pesquisa não me aterei na análise da governamentalidade a partir das relações possíveis do sujeito consigo mesmo – técnicas de si, num domínio que se voltaria ao estudo do governo de si numa dimensão ética. Isso exigiria certos investimentos de análise que no momento não teria condições de sustentar, e também porque o que tem mobilizado minha vontade de saber ao debruçar-me sobre esta pesquisa, volta-se a um interesse pela problematização sobre a organização das práticas de governo da população a partir de uma racionalidade política neoliberal de matriz inclusiva. Racionalidade essa entendida por Foucault como “[...] os conjuntos de prescrições calculadas e razoáveis que organizam instituições, distribuem espaços e regulamentam comportamentos; nesse sentido as racionalidades induzem uma série de efeitos sobre o real” (AVELINO, 2011, p. 32).

Esclarecido o percurso pelo qual lancei-me, gostaria de expor que os cursos *Segurança, território, população* (1977-1978) e *Nascimento da biopolítica* (1978-1979), ministrados por Michel Foucault no *Collège de*

France, foram fundamentais para a compreensão de como o filósofo desenvolve a noção de governamentalidade. Os estudos de Foucault sobre a governamentalidade além de apresentarem uma análise acerca das racionalidades, abarcam também, conforme Castro (2016, p. 191) “[...] em um sentido muito amplo, o exame do que Foucault denomina as artes de governar”. Em sua empreitada, o filósofo analisa historicamente o funcionamento das práticas de governo no Ocidente, compreendendo que “[...] para cada época histórica e para cada sociedade, podem ser identificados traços específicos de uma forma de racionalidade particular” (LOCKMANN, 2013, p. 60), alinhada a princípios considerados e produzidos como verdadeiros em determinado período.

Ao voltar-se para o funcionamento das artes de governar, Foucault analisa o que denomina “governamentalização do Estado”, entendendo que o poder pastoral¹⁵ coloca-se como matriz para o governo das condutas (FOUCAULT, 2008a). Na aula de 1º de fevereiro de 1978, do curso *Segurança, território e população*, Foucault (2008a, p. 118, grifo do autor) esclarece-nos:

Mas creio que o que é notável é que, a partir o século XVI e em todo esse período que vai, *grosso modo*, do meado do século XVI ao fim do século XVIII, vemos desenvolver-se, florescer toda uma considerável série de tratados que já não se oferecem exatamente como conselhos ao príncipe, mas que, entre o conselho ao príncipe e o tratado de ciência política, se apresentam como artes de governar.

A problemática do governo que emerge a partir da crise do pastorado nos séculos XV e XVI encontra-se conectada a dois movimentos: a concentração estatal e a dispersão ou dissidência religiosa. Emerge uma preocupação com as formas de governo – governar os outros e autogovernar, cuja meta essencial volta-se para a aplicação da economia no seio do

¹⁵ Com relação ao poder pastoral, Foucault (1997, p. 82) expôs que: “É no Oriente que o tema do poder pastoral ampliou-se – sobretudo na sociedade hebraica. Um certo número de traços marca esse tema: o poder do pastor se exerce menos sobre o território fixo do que sobre uma multidão em deslocamento em direção a um alvo; tem o papel de dar ao rebanho a sua subsistência, de cuidar cotidianamente dele e de assegurar a sua salvação; enfim, trata-se de um poder que individualiza, concedendo, por um paradoxo essencial, um valor tão grande a uma só de suas ovelhas quanto ao rebanho inteiro. É esse tipo de poder que foi introduzido no Ocidente pelo cristianismo e que tomou uma forma institucional no pastorado eclesiástico: o governo das almas se constitui na Igreja cristã como uma atividade central e doura, indispensável à salvação de todos e de cada um”.

exercício político, considerando que “[...] a arte de governar é, precisamente, a arte de exercer o poder na forma e segundo o modelo da economia” (FOUCAULT, 2008a, p. 127).

Com a necessidade de desenvolver práticas voltadas à condução das condutas, há o deslocamento da ênfase sobre o território para a ênfase sobre a população, havendo o afastamento das artes de governar o Estado dos princípios do governante voltando-se para os princípios do Estado, para os quais “[...] o que mais importa é conhecer o que é bom para a segurança e o desenvolvimento do Estado” (VEIGA-NETO, 2000, p. 181). Com relação a essa arte de governar cuja racionalidade volta-se ao funcionamento do Estado, Foucault (2006, p. 295) diz que:

[...] a arte de governar, em vez de ir buscar seus fundamentos nas regras transcendentais em um modelo cosmológico ou em um ideal filosófico e moral, deverá encontrar os princípios de sua racionalidade no que constitui a realidade específica do Estado.

Vemos assim emergir a arte de governar denominada “Razão de Estado”, que se distancia dos modelos de governar do soberano e do Príncipe e estabeleceu-se através de dois conjuntos de saber e tecnologias políticas, o “sistema diplomático-militar” – que buscava assegurar e desenvolver as forças do Estado, regulando as ações externas ao Estado por meio de alianças e a organização de um sistema armado; e a “polícia” – voltada aos meios necessários para fazer o Estado crescer do seu interior (FOUCAULT, 2008a). A razão governamental política toma como objeto a junção população-riqueza, focando na segurança e no desenvolvimento do próprio Estado, conforme já sinalizado. Acerca do deslocamento das formas de exercício do governo, Avelino (2011, p. 27-28) apresenta uma síntese interessante do pensamento foucaultiano:

Segundo Foucault, as sociedades ocidentais conheceram duas grandes formas de reger o exercício do poder naquele que governa. Uma delas consistiu, durante a Idade Média, em indexar o exercício do poder à sabedoria e à verdade do texto religioso, à verdade da revelação e da ordem do mundo. Em seguida, com o Estado moderno, o exercício do poder foi indexado não mais à sabedoria do Príncipe. Todavia, essa indexação conheceu na história duas formas distintas de racionalidades: num primeiro momento ela se deu sob a forma da Razão de Estado como racionalidade do soberano na qual o poder de soberania ocupa um papel central. Mas, num segundo

momento, essa racionalidade deixou de assumir a forma unitária da Razão de Estado e adotou a forma do pacto e do contrato social, agora relacionados a uma série de novos problemas não mais ligados ao Príncipe, mas ao mercado, à população e à economia.

A razão de Estado está relacionada a uma sociedade disciplinar, “[...] uma sociedade regulamentada, anatômica, hierarquizada, com seu tempo cuidadosamente distribuído, seus espaços quadriculados, suas obediências e suas vigilâncias (FOUCAULT, 2009, p. 370), tendo em vista que se colocam como objetivos dessa arte de governar a constituição de um Estado administrado e a regulação das condutas. Sendo assim, a disciplina mostra-se produtiva para que esses processos se desenvolvam pois, conforme Ramos do Ó (2009, p. 105-106),

[...] para se gerir uma população tendo em conta a obtenção de resultados globais, o importante não está em agir no plano externo, como se suporia à primeira vista, mas antes trabalhar detalhadamente, de modo racional e inteligente, sobre o particular. Por outras palavras: em profundidade, com minúcia e no detalhe.

De acordo com Foucault (2008a), até o século XVIII essa arte de governar encontra-se bloqueada por razões que ele denomina históricas e políticas (institucionais e teóricas), além disso a ação de governar era limitada por um modelo econômico da família – estreito, frágil e inconsistente para pensar a gestão governamental do Estado. O desbloqueio das artes de governar passa a desenvolver-se a partir do momento em que ocorre a expansão demográfica, a abundância monetária, o aumento da produção agrícola, que se associam à emergência da população e seus fenômenos e à estatística. Desse modo, pode-se compreender que a emergência do problema da população cria as condições para o desbloqueio da arte de governar.

Para o filósofo a passagem de um regime de soberania para um regime centrado nas técnicas de governo ocorre no século XVIII, “[...] em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política” (FOUCAULT, 2008a, p. 141). Considero importante atentar para o que Foucault (2008a) sinaliza em relação à gestão governamental que marca nossa era, ao expor que essa governamentalização do Estado não está implicada na substituição da sociedade de soberania pela da disciplina, e

dessa pela sociedade de governo, pois nem a soberania nem a disciplina são eliminadas. Nas palavras de Castro (2014, p. 110),

Os dispositivos disciplinares e os de segurança, em definitivo, existiram sempre, não são exclusivos da Modernidade. Contudo, por razões políticas e econômicas, na Modernidade eles adquirem maior relevância, ao estender-se por toda a sociedade. Com efeito, os dispositivos disciplinares e biopolíticos se convertem nas novas técnicas políticas, necessárias para governar as multiplicidades urbanas e ajustá-las à dinâmica de produção e consumo de uma sociedade industrial e capitalista; porém, isso não significa que o dispositivo soberano tenha deixado de funcionar.

Ao centrar-se no problema da população, como um conjunto de indivíduos que apresenta certas regularidades e fenômenos que a estatística mostrará serem irreduzíveis aos da família, percebe-se o desaparecimento da família como modelo de governo. No âmbito da governamentalidade política, a família aparece como um elemento no interior da população, deslocando-se de modelo para instrumento do governo da população.

A população então é entendida como meta final do governo, governo esse que se volta a “[...] melhorar a sorte das populações, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde” (FOUCAULT, 2008a, p. 140), a partir de táticas e técnicas específicas. Para melhor governar a população é preciso produzir um saber acerca dessa população, o que se torna possível pela estatística enquanto ciência do Estado que passa a quantificar os fenômenos populacionais cuja regularidade precisa ser apreendida. Com a constituição de um saber dos processos coletivos da população dá-se o nascimento da economia política, permitindo uma intervenção governamental. Temos aí, de maneira bastante resumida, os três fatores implicados no desbloqueio das artes de governar analisados por Foucault.

A governamentalização do Estado pode ser compreendida a partir dos deslocamentos das artes de governar que ocorrem desde a Idade Média até o século XVIII, considerando que para Foucault, “O que há de importante para a nossa Modernidade, isto é, para a nossa atualidade, não é portanto a estatização da sociedade, mas o que eu chamaria de ‘governamentalização’ do Estado” (FOUCAULT, 2008a, p. 144-145, grifo do autor), em que o Estado passa a tomar gradualmente para si as ações de condução das condutas.

Os movimentos observados nessa história, que permitem o deslocamento das artes de governar, a emergência da população como campo de intervenção e alvo das técnicas de governo, a economia política como campo de saber e os dispositivos de segurança como instrumento técnico, constituem a partir do século XVIII o que entendemos por governamentalidade. Foucault propõe a noção de governamentalidade considerando que:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144, grifos do autor).

Esse processo de governamentalização estatal encontra-se vinculado à constituição da biopolítica, em que os fenômenos próprios da população passam a ser racionalizados, processo inscrito nos marcos da racionalidade política do liberalismo (CASTRO, 2016). Ao tratar do tema do liberalismo, a analítica foucaultiana toma o liberalismo “[...] não como ideologia, ou como representação social, senão como crítica estratégica de um tipo de arte de governar assentada numa razão de Estado” (GADELHA, 2009, p. 119). A forma de governo fundamentada numa razão de Estado considerava que se governava muito pouco, sendo preciso maximizar as forças do Estado a um custo mínimo, enquanto que para o liberalismo, segundo Foucault (1997, p. 91) o princípio é “governa-se sempre demais”, sendo necessária a regulação do Estado de modo que sua intervenção seja mínima na economia, deixando as leis naturais do mercado e da sociedade agirem.

A racionalidade liberal, que nasce na metade do século XVIII na Europa, ao voltar-se para as formas de governar a população toma como

central a questão da frugalidade do poder, entendida por Foucault (2008b) como uma prática governamental que se mostra na mesma medida extensiva e intensiva. Nessa razão governamental a frugalidade do poder não significa menos governo, o que a governamentalidade implica é o máximo governo com a mínima aplicação de poder. Nas palavras de Castro (2014, p.114), a preocupação fundamental do liberalismo “[...] não é regulamentar a vida dos cidadãos, mas, ao contrário, limitar o exercício do poder estatal a partir da própria prática de governo”.

Ao entender o liberalismo como prática crítica da governamentalidade, de sua possibilidade e legitimidade, Foucault mostra-nos de que maneira a crítica liberal volta-se à sociedade, que se encontra numa relação de exterioridade e interioridade com o Estado, podendo-se considerar que essa questão da sociedade e do problema da população está implicado com o dilema da governamentalidade liberal no que diz respeito ao conflito entre liberdade e segurança (GADELHA, 2009).

A gestão da vida da população, de modo que se garanta sua segurança, torna-se o tipo de investimento que podemos visualizar na racionalidade liberal. De modo a limitar a ação de governo, o mercado para o liberalismo passa a ser considerado um lugar de formação de verdade (FOUCAULT, 2008b). A partir da naturalidade e da verdade do mercado, os processos econômicos passam a ser regulados, de maneira que Foucault (1997, p. 92) considera que na racionalidade liberal “[...] o mercado como realidade e a economia política como teoria desempenharam um papel importante”. Será então a naturalidade do mercado e da formação do preço que servirá como parâmetro para avaliar a verificabilidade e a falsidade da prática governamental (FOUCAULT, 2008b).

Gadelha (2009) apresenta de maneira bastante esquemática de que maneira Foucault empreende a analítica da governamentalidade liberal voltando-se às questões dos fisiocratas, da economia política e do liberalismo clássico. De acordo com o autor, Foucault atenta para os seguintes temas:

[...] a constituição do mercado como lugar de produção de verdade (e não mais apenas como domínio de jurisdição), a questão da utilidade (utilitarismo inglês) e sua relação com a limitação do exercício das forças estatais, a noção de interesse como operadora desse novo tipo

de governamentalidade e a ampliação dessa nova racionalidade governamental (estendida à escala mundial). Além disso, Foucault problematiza também os princípios e instrumentos dessa nova forma de governamentalidade (GADELHA, 2009, p. 139-140).

Dentre os princípios da governamentalidade liberal analisados por Foucault, gostaria de voltar-me para a questão da liberdade, já citada anteriormente, pois entendo que o problema da liberdade permite-me pensar a respeito das estratégias colocadas em funcionamento em nome da inclusão, tendo em vista a preocupação com a seguridade da população, entendendo, ainda, com Castro (2014, p. 114) que “[...] a época do liberalismo não é a época da liberdade, mas da segurança”.

Para Foucault (2008b) a prática governamental liberal necessita de liberdade para que possa funcionar (liberdade do mercado, do vendedor, do comprador, de discussão, de expressão, entre outras), mas esse consumo da liberdade não se dá a partir da ideia “seja livre”, pois ao produzir a liberdade o liberalismo necessita organizá-la, é preciso estabelecer limitações, controles, coerções, de modo que a segurança funcione como um princípio de cálculo dos custos implicados na fabricação dessa liberdade.

Ou seja, o liberalismo, a arte liberal de governar vai se ver obrigada a determinar exatamente em que medida e até que ponto o interesse individual, os diferentes interesses – individuais no que têm de divergente uns dos outros, eventualmente de oposto – não constituirão um perigo para o interesse de todos (FOUCAULT, 2008b, p. 89).

Tomo essa questão apontada por Foucault como produtiva para entender o investimento em estratégias inclusivas voltadas às pessoas com deficiência, de modo que suas condições de vida não sejam um perigo à segurança de todos. As políticas de inclusão colocadas em funcionamento na sociedade contemporânea encontram nas práticas disciplinares e biopolíticas condições de controle e regulação da população, de modo que haja uma gestão das liberdades individuais e coletivas para a manutenção da seguridade de todos.

É no contexto do liberalismo que um poder sobre a vida emerge, ocupando-se não apenas do indivíduo como na anátomo-política disciplinar, mas um poder que tem como alvo a vida da população, uma biopolítica da

espécie humana. Essa entrada dos fenômenos relacionados à vida da espécie humana no campo das técnicas políticas ocorre nos países ocidentais durante o século XVIII, ligada ao desenvolvimento do capitalismo (FOUCAULT, 2007a). Conforme Fonseca (2008, p. 157, grifos do autor),

Nos procedimentos da biopolítica, trata-se não apenas de distribuir, vigiar e adestrar os indivíduos no interior de espaços determinados (como por exemplo, no interior de instituições como a prisão, o hospital, a fábrica), mas trata-se de dar conta de fenômenos mais amplos da vida biológica. Trata-se de organizar um “meio” que permita circulações; trata-se de regular os processos da vida (como a natalidade, a mortalidade, a morbidade, os deslocamentos) segundo o princípio geral da “segurança”; trata-se, em suma, de atuar sobre fenômenos naturais que se manifestam em uma determinada população.

É no investimento sobre a vida da população com deficiência que vejo atuarem as estratégias operacionalizadas pela articulação entre a educação profissional e tecnológica e a inclusão, de modo que se invista sobre determinadas condições de vida desses sujeitos para que possam a partir de um investimento e empresariamento de si manterem-se em fluxo nas redes de mercado. Ao entender a inclusão como uma estratégia biopolítica, a analítica empreendida no estudo solicita que eu tome ainda emprestado do pensamento de Michel Foucault suas teorizações acerca das duas principais versões neoliberais – a alemã e a norte-americana, analisadas pelo filósofo a partir da instauração da crise do liberalismo no contexto do século XX.

Novamente apoio-me nas considerações de Fonseca (2008, p. 159) para expor que a crise do liberalismo resulta de situações concretas que dizem respeito às “[...] ameaças à liberdade representadas pelo aumento do custo econômico do próprio exercício das liberdades, pelo socialismo, pelo nacional-socialismo e pelo fascismo”. Assim, na sequência apresento algumas considerações acerca das duas versões neoliberais, o ordoliberalismo e o neoliberalismo americano, lembrando que Foucault também se ocupa do modelo neoliberal francês.

É no curso *Nascimento da biopolítica* que encontramos a discussão empreendida por Foucault do liberalismo como racionalidade política voltada às ameaças à liberdade resultantes de regimes totalitários, de modo a evitar a excessiva intervenção do Estado. Gostaria de fazer uma ressalva, não

pretendo ao abordar as duas principais vertentes neoliberais realizar uma descrição extensa das análises empreendidas por Foucault, mas buscarei sinalizar aquelas questões que se mostram produtivas para a pesquisa.

No que diz respeito ao ordoliberalismo – liberalismo alemão, o filósofo esclarece que se trata de uma versão do liberalismo que se ocupa com a liberdade de mercado como “princípio organizador e regulador do Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 158), no entanto sem que essa liberdade no domínio econômico produzisse distorções sociais. O que vemos desenvolver-se no contexto da Alemanha é um marco institucional e jurídico com vistas a estabelecer garantias e limitações das leis, a partir do estabelecimento de uma crítica ao Estado nazista (FOUCAULT, 2008b). Nessa racionalidade, será a liberdade econômica que constituirá a existência e legitimidade do Estado, de modo que a questão que se apresenta no contexto dessa nova moldura da governamentalidade liberal não se volta à liberdade que o Estado dará à economia, mas a inverte e “[...] pergunta à economia: como a sua liberdade vai poder ter uma função e um papel de estatização, no sentido de que isso permitirá fundar efetivamente a legitimidade de um Estado?” (FOUCAULT, 2008b, p. 127).

Se a liberdade de mercado é que passa a legitimar o Estado, na leitura dos ordoliberais esse mercado não pode mais ser analisado a partir de uma perspectiva da naturalidade como no liberalismo clássico. A concorrência passa a ser posicionada como um princípio formal do mercado, na medida em que “[...] possui uma lógica interna, tem sua estrutura própria [...]. É, de certo modo, um jogo formal entre desigualdades. Não é um jogo natural entre indivíduos e comportamentos” (FOUCAULT, 2008b, p. 163). O que vemos se configurar no contexto contemporâneo é a necessidade de se “governar para o mercado”, dissociando-se do princípio político do *laissez-faire*, como deixa claro o filósofo.

A concorrência econômica constituída pelo jogo de diferenciações funcionará como um regulador da sociedade, de modo que o neoliberalismo intervém na sociedade apresentando-se como um governo de sociedade e não econômico como esperado pelos fisiocratas. As ações gestadas no âmbito dessa racionalidade potencializam o social para que a economia possa

desenvolver-se. A meu ver, pode-se tomar essas considerações acerca de ações voltadas não diretamente a aspectos econômicos, mas aos da sociedade como possibilidade de pensar a respeito do investimento em políticas educacionais e sociais na atualidade, que funcionam como operacionalizadores do desenvolvimento econômico de países como o Brasil.

Demarcadas as questões que possibilitam perceber de que maneira o ordoliberalismo buscou a legitimação do Estado “[...] a partir de um domínio não-estatal, representado pela liberdade econômica” (FONSECA, 2008, p. 159), volto-me à vertente do neoliberalismo americano, cujo principal aspecto demarcado por Foucault refere-se a essa versão do liberalismo estender a racionalidade do mercado para domínios que não se restringem à economia, de modo que diferentemente dos ordoliberais, a liberdade de mercado não é compreendida apenas como princípio organizador do Estado, “[...] funcionará como um princípio de inteligibilidade das relações sociais e dos comportamentos individuais” (FONSECA, 2008, p. 160), ou como expõe Foucault (2008b, p. 339), o mercado torna-se “[...] uma espécie de tribunal econômico permanente em face do governo”.

Um dos fatores que diferencia esses dois modelos de governamentalidade é que, enquanto a Alemanha necessitava constituir um Estado que expurgasse o Estado nazista, nos Estados Unidos desde sua independência e constituição como Estado estão presentes os princípios liberais e suas reivindicações econômicas (GADELHA, 2009), sendo o liberalismo tomado nos Estados Unidos, conforme Foucault (2008b, p. 301) como “[...] toda uma maneira de ser e de pensar”, uma “reivindicação global”.

Na análise sobre o neoliberalismo americano Foucault olhará para dois elementos: a teoria do capital humano e a análise da criminalidade e da delinquência. Ocupar-me-ei de abordar a teoria do capital humano tendo em vista sua produtividade para este estudo, já que ao empreender a análise sobre a constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva pude observar que um dos principais investimentos se volta para a capitalização dos sujeitos com deficiência de modo que apresentem condições de gerir sua própria inclusão.

A crítica estabelecida pelos neoliberais em relação à economia política clássica refere-se ao fato de que dos fatores considerados por essa economia como responsáveis pela produção de bens, a saber – a terra, o capital e o trabalho, esse último não havia sido analisado. A partir dessa crítica, os neoliberais farão a reintrodução das questões referentes ao trabalho no âmbito da análise econômica tomando-o como uma conduta econômica e, portanto, situada do ponto de vista do trabalhador – um sujeito econômico ativo cujo capital será convertido em uma renda (FOUCAULT, 2008b).

Na teoria do capital humano a análise da conduta e dos comportamentos dos indivíduos dá-se a partir de uma racionalidade empresarial, em que o indivíduo é entendido como uma empresa para si mesmo, sujeito empreendedor de si mesmo, não havendo exterioridade entre o indivíduo e o capital. Nessa esteira, visualiza-se o retorno do *homo oeconomicus* no contexto do neoliberalismo, mas a partir de um deslocamento significativo da concepção clássica:

[...] o *homo oeconomicus*, aqui, não é em absoluto um parceiro da troca. O *homo oeconomicus* é um empresário, e um empresário de si mesmo. Essa coisa é tão verdadeira que, praticamente, o objeto de todas as análises que fazem os neoliberais será substituir, a cada instante, o *homo oeconomicus* parceiro da troca por um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda (FOUCAULT, 2008b, p. 310-311).

A teoria do capital humano foi desenvolvida pelos teóricos da Escola de Chicago, especialmente pela influência dos trabalhos de Schultz, Becker e Stigler (GADELHA, 2009). Theodore Schultz, no prefácio da obra *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa* de 1973, considera que o “Investimento no homem significa que o conceito de capital tinha de ser ampliado, a fim de abarcar a realidade relativa ao capital humano” (SCHULTZ, 1973, p. 7), e na continuidade de sua análise expõe que esse capital humano como parte do homem, “Pode, sem dúvida, ser adquirido, [...] por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital que possui” (Ibid, p. 53). De modo que se compreenda que as habilidades e competências dos indivíduos são tomadas como um capital humano, um capital individual, que encontra nos investimentos educacionais possibilidades de desenvolver

a produtividade dos sujeitos e sua renda, o que para Schultz (1973, p. 65), está atrelado à “[...] proposição de que as pessoas incrementam as suas capacitações como produtores e como consumidores investindo em si mesmas”.

Ao compreender que esse capital não pode ser dissociado do indivíduo e voltando-se para a constituição e acumulação desse capital humano, os teóricos da Escola de Chicago abordarão as questões referentes aos elementos inatos (a genética enquanto problema político) e adquiridos que compõem esse capital, ganhando ênfase na análise os investimentos educacionais (FOUCAULT, 2008b). A respeito desse tipo de investimento, Gadelha (2009, p. 150) diz-nos que “Com efeito, a capacitação e a formação profissional dos indivíduos aparecem aqui como elementos estratégicos a serem investidos por essa nova modalidade de governamentalidade”. Entendo que tais argumentações balizam a possibilidade de aproximação das temáticas educacionais com a teoria do capital humano sob a regência da governamentalidade neoliberal.

Os investimentos contemporâneos em educação, particularmente aqueles analisados neste estudo e que se referem à articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão, permitem-me aferir que para a constituição de sujeitos produtivos são operacionalizadas práticas que investem nos sujeitos de modo a serem capazes de empresariamento, empreendedorismo e gestão de suas próprias vidas. Assim, procuro mostrar no próximo capítulo como se dá esta articulação entre a educação profissional e tecnológica e a inclusão e que táticas são postas em funcionamento para que uma das principais regras neoliberais, a inclusão de todos, seja mantida.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO: ANÚNCIOS DE UMA ARTICULAÇÃO

Conforme o exposto até aqui, procurei mostrar que a centralidade da pesquisa se volta à compreensão da articulação da educação profissional e tecnológica (EPT) com a inclusão no contexto brasileiro. Nessa conjuntura, interessa a análise de como vão sendo enredadas as tramas que produzem essa articulação, de modo que haja um investimento específico em ações de governamento que miram a população de pessoas com deficiência.

Pretendo mostrar que na Contemporaneidade a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão é operacionalizada tomando como fio condutor a constituição de um sujeito produtivo, ativo e incluído nas tramas sociais regidas pelo neoliberalismo. Gadelha (2009), fala-nos de “indivíduos-microempresas” que precisam cada vez mais estarem aptos ao autoinvestimento e empresariamento de si para concorrer nas redes de mercado que se mostram intensamente competitivas. Cabe a esses sujeitos apresentarem determinadas características, tais como serem “[...] proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.” (GADELHA, 2009, p. 156), de modo que administrando suas vidas permaneçam incluídos nos jogos sociais.

Essa cultura empreendedora não exclui aqueles que apresentam alguma deficiência, pois essa discursividade adentra as ações educacionais, sociais e assistenciais, mobilizando a todos para investir em suas performances de modo que as condições individuais dos sujeitos não resultam em “benefícios” apenas para si, mas contribuem para o desenvolvimento do país e a segurança da população (GADELHA, 2009).

Diante disso, busco desenvolver neste capítulo a análise das possibilidades de articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão. Na primeira seção procuro mostrar como a discursividade sobre o investimento na capitalização dos sujeitos encontra-se implicada com o desenvolvimento da sociedade de modo que a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão potencializa a participação em

espaços educacionais e sociais. Na seção seguinte, apresento um recuo histórico que se fez necessário para entender como foram produzindo-se as condições para a emergência de uma política de educação profissional e tecnológica no Brasil, cujo foco volta-se à melhoria das condições de vida da população.

3.1 DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, PRODUTIVIDADE: DE QUE ARRANJOS ESTAMOS FALANDO?

A todo momento somos interpelados por notícias, pronunciamentos, estudos que nos fazem atentar para questões implicadas com os índices de desenvolvimento do país. Diante disso, para dar visibilidade a essa preocupação que permeia o ideário de governantes e da população como um todo, voltei-me às propostas de Governo apresentadas pelos três principais candidatos à Presidência da República em ocasião das eleições realizadas no ano de 2014.

Ao realizar a leitura dos programas de Governo dos candidatos Dilma Rousseff (PT), Aécio Neves (PSDB) e Marina Silva¹⁶ (PSB) pude perceber que a questão do desenvolvimento do Brasil apresenta-se como uma meta de Governo para todos os candidatos. Dentre as ações pensadas para alavancar o desenvolvimento do país, os candidatos referem-se a investimentos em educação, diminuição da pobreza, avanço científico e tecnológico, redução das desigualdades, entre outros fatores, como pode ser visto em alguns anúncios.

Quadro 2 – Anúncios de programas de Governo

(continua)

O BRASIL NÃO SERÁ SEMPRE UM PAÍS EM DESENVOLVIMENTO. SEU DESTINO É SER UM PAÍS DESENVOLVIDO.

(PROGRAMA, 2014a, s/p, grifo do original)

¹⁶ Marina Silva (PSB) substituiu o então candidato Eduardo Campos por conta de sua morte, causada por acidente aéreo no dia 13 de agosto de 2014.

(conclusão)

O novo ciclo de desenvolvimento proposto para o segundo mandato da presidenta Dilma deverá ser lastreado pela Educação. Depois de um período prolongado de democratização do acesso a todos os níveis de ensino, inclusive o técnico e o universitário, chega-se agora à etapa de **TRANSFORMAÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO.**

(Ibid., s/p, grifo do original)

O objetivo central deste conjunto de reformas é o de criar condições para o crescimento do país e das condições para o desenvolvimento de políticas que estimulem, de forma concreta, a superação da pobreza, garantindo a melhoria da qualidade de vida do povo brasileiro.

(PLANO, 2014, p.5)

Reforçar a mola do desenvolvimento significa elevar a capacidade de inovação tecnológica do país.

(Ibid., p.30, grifo do original)

O Eixo 2 trata da economia para o desenvolvimento sustentável, cuja pujança potencial é desperdiçada pela ausência de políticas à altura da disponibilidade de recursos naturais e da existência de uma sociedade criativa e empreendedora. Planejamento, visão estratégica e condução rigorosa da política econômica podem criar o ambiente necessário a um novo ciclo de desenvolvimento, em novas bases e com novos horizontes.

(PROGRAMA, 2014b, p.5)

Distribuição de riqueza e renda: combater a concentração com programas e políticas em todas as áreas do governo; enfrentar o fato de que a desigualdade atrasa o desenvolvimento e o crescimento da economia.

(Ibid., p.52, grifo do original).

É possível perceber que o desenvolvimento enquanto uma questão central das propostas está implicado com os mais diversos setores da sociedade, sendo fundamental a previsão de investimentos em fatores considerados, de certa forma, frágeis no Brasil e que são, ao mesmo tempo,

os impulsionadores dos processos de desenvolvimento, como é o caso das questões sociais. Nessa lógica, os investimentos não são voltados diretamente à economia, investe-se na sociedade. Trata-se de um governo da sociedade como diz Foucault (2008b, p. 199), “Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura”, pois na racionalidade neoliberal as intervenções governamentais voltam-se às condições da sociedade, ela constitui o alvo e o objetivo da prática governamental neoliberal. Sendo assim, como torna-se possível pensar nos arranjos entre desenvolvimento, educação, inclusão e produtividade no contexto brasileiro?

O Brasil é posicionado como um país em desenvolvimento em relação a outros países que são também considerados subdesenvolvidos. Ocupa esse lugar porque tem apresentado um crescimento econômico, bem como melhorias das condições sociais da população. O aumento dos índices de industrialização acaba por determinar um aumento dos valores do PIB – Produto Interno Bruto, e os investimentos em políticas sociais têm contribuído para a melhoria dos indicadores sociais. Nesse sentido, a expressão “em desenvolvimento” é aqui entendida como processo, tendo em vista que o país busca realizar ações e investimentos em fatores considerados imprescindíveis para a melhoria de vida da população tais como: pobreza; educação; saúde; trabalho; entre outros (BRASIL, 2013d).

Basicamente, a subdivisão entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos se dá pela soma de fatores que conformam o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano Global de 2013, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o Brasil tem impulsionado seu desenvolvimento com a adoção de estratégias inclusivas e com foco nas pessoas, contudo a desigualdade é ainda uma marca forte do país em relação à distribuição de renda, qualidade de vida e níveis educacionais (BRASIL, 2013e).

Se o desenvolvimento humano diz respeito ao “[...] processo de ampliação das liberdades das pessoas, no que tange suas capacidades e as oportunidades a seu dispor, para que elas possam escolher a vida que desejam ter” (BRASIL, 2013e, p. 23), é preciso que sejam criadas as condições para isso. Dessa maneira, entende-se ser fundamental a oferta de

educação, saúde, oportunidades de trabalho, pois o foco não está na disponibilização de renda, mas nas possibilidades de produção de renda por cada sujeito.

O IDH diz respeito à medida do grau de desenvolvimento humano de um país, voltando-se a três requisitos considerados fundamentais para a garantia das liberdades dos indivíduos: saúde; educação e renda. Tendo como referência os dados do Relatório do Desenvolvimento Humano 2015, elaborado pelo PNUD, o Brasil encontra-se na posição setenta e cinco dos países que apresentam IDH elevado, sendo 0,755 seu valor referência no ano de 2014. Quando ajustado à desigualdade, percebe-se que esse valor apresenta uma queda de 26,3%, sendo então de 0,557, o que estatisticamente demonstra que a questão da desigualdade ainda é acentuada no contexto brasileiro (PNUD, 2015).

Considerando as três dimensões de análise do IDH dos países, volto-me de maneira mais específica a duas delas – educação e renda, que entendo estarem implicadas com a temática deste estudo, já que a educação profissional e tecnológica e a inclusão ao estarem articuladas buscam o investimento na produtividade dos sujeitos com deficiência de modo que o desenvolvimento de suas habilidades e competências permitam sua inclusão em contextos educacionais e sociais, compreendida como inclusão produtiva¹⁷.

Conforme dito, o Brasil destaca-se pelas ações voltadas a melhores condições de desenvolvimento nos últimos anos, entretanto a desigualdade ainda precisa ser reduzida para que o país apresente um IDH mais expressivo. Para tanto, o investimento em políticas educacionais e sociais é uma questão impulsionadora do desenvolvimento, que possibilita ao Brasil melhores posições no ranking mundial. Educar, investir na produtividade, incluir, tornam-se premissas de nosso tempo.

Nessa lógica, entendo que são colocadas em funcionamento práticas voltadas à melhoria dos desempenhos da população, e a educação profissional e tecnológica e a inclusão funcionam como tecnologias voltadas ao governo da população, cujas práticas procuram investir na

¹⁷ No capítulo 4 da tese me ocupo de analisar a noção de inclusão produtiva, filiando-me ao estudo de Lockmann (2013).

produtividade dos sujeitos de maneira a manter todos participando dos jogos sociais regidos pelo mercado. Para pensar na educação profissional e tecnológica e na inclusão como tecnologias, filiei-me ao pensamento de Peter Miller e Nikolas Rose ao definirem tecnologia como uma técnica voltada para um determinado fim. Segundo Rose (2015, p. 652),

Nós usamos o termo tecnologia para descrever um arranjo (*assemblage*) de diferentes elementos, orientada para se alcançar um determinado objetivo prático. Orientada, neste caso, para alcançar um objetivo prático de governar condutas em direção a determinados objetivos. [...] Por uma *assemblage* busca-se significar um determinado arranjo de pessoas, de atividades, de recursos técnicos, de edifícios, de maquinaria, de maneiras de julgar e agir, que tornam possível intervir com o objetivo de moldar a conduta.

Ao olhar para os documentos que compõem o *corpus* de análise fui percebendo que o desenvolvimento do país é apresentado como um elemento chave para o qual voltam-se as práticas educacionais. A produtividade dos sujeitos, sua capitalização e empreendedorismo são posicionados como a solução para os problemas sociais, possibilitando garantir a participação nas tramas sociais e de mercado, e contribuir para o desenvolvimento econômico.

A oferta de educação profissional e tecnológica e a inclusão das pessoas com deficiência em espaços educacionais e sociais voltam-se à criação de melhores condições de vida para a população, possibilitando com isso o desenvolvimento do país. Para tanto, considera-se necessário que as políticas educacionais (tanto de EPT quanto de inclusão) sejam gestadas em consonância com outras políticas de Estado e com os propósitos de desenvolvimento do Brasil, de modo que as práticas colocadas em funcionamento possibilitem que o país tenha condições de manter-se em processo de desenvolvimento.

O esforço aqui encetado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) almeja destacar os compromissos deste governo com a educação básica, a redução das desigualdades sociais, o respeito e o fortalecimento da cidadania, reconhecendo em todos os momentos que à educação profissional e tecnológica cabe uma posição estratégica importante como elemento

*criativo de alavancagem, junto com outras políticas e ações públicas, para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil*¹⁸.

(BRASIL, 2004a, p. 6).

O reforço da capacidade produtiva nacional deve mobilizar a sociedade em favor do crescimento, aproveitando toda a capacidade técnica, empreendedora e criadora do povo. Isto se realiza mediante o acesso à educação e ao crédito, apoio às microempresas e pequenas empresas, assim como pela promoção da agricultura, especialmente a familiar, de pequenos negócios e cooperativas, juntamente com políticas específicas de geração de emprego, trabalho e renda.

(Ibid., p. 19-20).

Enfim, a democratização da educação profissional e tecnológica passa pela implementação de uma política pública para o setor, tendo como referência sua articulação com um novo projeto de desenvolvimento nacional e como compromisso a redução das desigualdades sociais com a elevação dos níveis de escolaridade.

(Ibid., p. 54).

[...] ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

(BRASIL, 2008b, art. 6º, inciso I).

O acesso à escolarização e a formação da população tornam-se uma prática importante para desenvolver a economia e fazer com que o Brasil se movimente em busca de mudanças dos índices de pobreza, baixa escolarização e inserção no mercado de trabalho de forma precária, mantendo-se numa posição em que apresente melhores condições de competição em âmbito global. De acordo com Schultz (1987, p.16, grifo do

¹⁸ Para dar visibilidade aos excertos dos documentos que compõem o corpus analítico da pesquisa, opto por grafá-los com a aplicação de itálico. E, quando faço referência a vários excertos na sequência ou em situações que considero pertinentes, apresento-os em caixas de texto.

autor) “[...] os fatores decisivos são *a melhoria da qualidade da população e os avanços nos conhecimentos*”, o que posiciona o investimento em educação como uma necessidade, já que “[...] a aquisição de informações e aptidões através do ensino escolar e outros investimentos na saúde e no ensino escolar podem melhorar a qualidade da população” (Ibid., p.20), ou seja, a educação contribui para melhorar as condições de vida da população.

Nessa esteira, o desenvolvimento ao ser produzido como um propósito das práticas educacionais está implicado na ampliação das possibilidades, potencialidades e produtividade dos sujeitos, de forma que esses ao buscarem um investimento permanente em si impulsionem seu crescimento pessoal e possam, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

À medida que cada sujeito de uma população desenvolve condições de autogestão para participar das redes de mercado, fortalecem-se economicamente os países que conduzem esses indivíduos e essas populações. Tal fortalecimento imprime nesses países condições de participação na esfera econômica internacional e, assim, o ciclo de oferta e concorrência do capitalismo, que alimenta e é alimentado pela lógica neoliberal, estará também fortalecido (MENEZES, 2011, p. 131).

Conforme Foucault (2008b), na racionalidade neoliberal o essencial do mercado não se encontra na troca, mas na concorrência, diante disso é preciso investir para que cada um possa minimamente garantir-se por si mesmo, “[...] não a transferência de uma parte da renda ao outro, mas a capitalização mais generalizada possível para todas as classes sociais [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 197). Os indivíduos são tomados não mais como os sujeitos da troca e do consumo como na versão clássica do *homo oeconomicus*, mas como empresários, empreendedores, indivíduos-microempresas como diz Gadelha (2009).

E como isso tem produzido formas de sermos sujeitos na atualidade? Entendo que a crescente discursividade sobre a necessidade de estarmos em permanente aperfeiçoamento mobiliza a todos na busca incessante por novas formas de participação. Nos vemos recorrentemente inclinados a atrelar um projeto noutro, de ao vislumbrar a finalização de um curso já mirar outro investimento, e mais outro, de maneira que possamos ter a sensação de estarmos incluídos, de sermos mais aptos e ocuparmos níveis

mais elevados de produtividade. Compartilho com Ball (2005) da instabilidade que tem resultado de uma cultura do desempenho, em que cada vez mais somos avaliados por critérios de produtividade e de eficiência, pelos resultados de nossas performances.

Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infundável procura da perfeição (BALL, 2005, p. 549).

Essa tem sido a máxima que nos move num contexto cada vez mais flexível, fluído, descontínuo e dinâmico. São as marcas de um tempo que solicita o investimento em si e também nos outros de maneira que todos possam de alguma forma participar. Não é seguro que alguns não façam parte desse jogo.

Nessa esteira, estar incluído na escola, no mercado de trabalho, na universidade, e seguir os princípios de uma racionalidade na qual o mercado é onipresente tornou-se imperioso a todos os sujeitos. A inclusão como um princípio de Estado mobiliza a todos para que desenvolvam condições de autogestão, de maneira a dar conta das exigências do mercado (MENEZES, 2011). Assim, para Lopes (2009) o neoliberalismo ao apresentar-se como uma forma de vida na atualidade acaba por conduzir a população para que invista em sua entrada e permanência no jogo econômico neoliberal, que segundo a autora apresenta duas grandes regras: a primeira é manter-se sempre em atividade, de maneira que ninguém pare de jogar ou fique de fora; a segunda regra é a de que todos devem estar incluídos, e participando em diferentes níveis, pois o que não se admite é que alguém venha a perder tudo ou fique sem jogar.

É possível identificar nos documentos, a preocupação com a inclusão de modo que haja o investimento permanente na produtividade dos sujeitos (inclusive daqueles que apresentam deficiência), cujas habilidades e competências são posicionadas como fundamentais para as novas exigências de mercado. Afinal, *“Não se pode perder de vista a realidade gritante de grande parte da população brasileira marginalizada da escola, da cultura, do*

progresso econômico-social e dos benefícios auferidos pelas conquistas tecnológicas” (BRASIL, 2004a, p. 59), para tanto é preciso investir em estratégias que respondam às demandas de uma racionalidade neoliberal de matriz inclusiva, “[...] como atender às minorias? Como fazer chegar a educação profissional aos lugares mais distantes do País? Como mais bem atender às necessidades de formação profissional para os deficientes?” (Ibid., p. 36).

A inclusão (social, escolar, produtiva)¹⁹ é posicionada nos documentos como uma estratégia que opera não apenas no âmbito do sujeito – de suas potencialidades, aprendizagens e comportamentos, funciona também como mobilizadora de outras experiências educacionais, da produção de novas condições sociais, já que se investe para que todos desenvolvam as condições necessárias para competir. No que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência em contextos de profissionalização, Rech (2015, p. 145-146) considera que

[...] esses movimentos de incluir outras minorias (como a parcela considerada menos favorecida economicamente) contribuíram para a entrada dos jovens com deficiência em novos cenários sociais. Assim, se existe, na atualidade, a necessidade de qualificar os jovens brasileiros, existe também a necessidade de contemplar os jovens com deficiência.

Compartilho com a autora que os programas de Governo e as políticas públicas têm sinalizado a importância do investimento em qualificação, de preparar-se para a vida em sociedade, potencializando com isso a inclusão como um imperativo na racionalidade política do presente.

[...] necessidade premente de desenvolver políticas voltadas para as novas configurações do mundo do trabalho, para a reinserção dos desempregados e programas integrados de escolarização e profissionalização para o grande contingente de jovens e adultos sem alfabetização ou com escolaridade parcial.

(BRASIL, 2004a, p. 30).

¹⁹ Na continuidade do estudo, mais especificamente no capítulo que segue, desenvolvo uma discussão que tem como centralidade a análise das mudanças de ênfase da inclusão na atualidade.

Desenvolver ações para que as instituições das Redes Federal e Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica desenvolvam cursos de aperfeiçoamento na área da educação especial.

(Ibid., p. 41).

Em outras palavras, a SETEC/MEC tem procurado articular educação integral (formação geral e profissional e tecnológica) ao desenvolvimento econômico e social em uma dinâmica cujo objetivo principal é a inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva do trabalho.

(BRASIL, 2008c, p. 1).

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

(BRASIL, 2008d, p. 16).

Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza,

(BRASIL, 2011a, p. 23).

[...] acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

(BRASIL, 2015a, Art. 28, inciso XIII).

Conforme mostram os excertos, se há um escasso investimento na educação de parcelas da população, faz-se urgente para o desenvolvimento do país o empresariamento desses sujeitos. Ou seja, se cabe a cada um

gestar, empreender e tornar produtiva sua vida, penso que a inclusão enquanto princípio de mobilidade e fluxo dos sujeitos articulada com a educação profissional e tecnológica precisa ocupar-se daqueles que de alguma forma não conseguem administrar sua existência, para que possam colocar-se de maneira competitiva nos jogos de mercado.

A governamentalidade neoliberal funciona buscando a maximização da competição, de maneira que o ingresso e manutenção nos jogos sociais é uma regra a ser seguida por todos. Para Foucault (2008b), o que importa nessa lógica não é a força de trabalho, mas a de um capital entendido como competência, como aptidão do sujeito que funciona como uma empresa para si mesmo, cujo capital não se encontra dissociado dele mesmo, constituindo-se assim como uma renda para si.

Entendo que na racionalidade política do presente as políticas educacionais, nesse caso de educação profissional e tecnológica e de inclusão, interligadas com a governamentalidade neoliberal, colocam aos sujeitos novas formas de relacionarem-se consigo mesmos e com os outros, de maneira que se torna fundamental que cada um invista em sua performance como uma condição para uma colocação mais competitiva na sociedade. Isso implica dizer que “[...] o *status* de cada um é determinado, em última instância, pelo grau e pela qualidade de capital humano que foi acumulado através da educação” (GADELHA, 2009, p. 160). Nessa moldura de governo da população, os sujeitos são ensinados a potencializar suas habilidades e competências de maneira que quanto mais produtivos forem, mais impulsionam o desenvolvimento da sociedade.

A partir dessa visão, a educação teria um papel fundamental na descoberta e no cultivo de talentos e na preparação dos indivíduos para viverem em uma economia dinâmica, dois elementos fundamentais na lógica do capitalismo flexível. A educação será um caminho para que o indivíduo aprenda a ser empresário de si mesmo e a ser um autogestor (KLAUS, 2011, p. 175).

É possível compreender que o desenvolvimento está conectado com a educação, há uma certa relação de dependência, pois para uma maior produtividade e inclusão da população no jogo econômico, necessita-se de habilidades e competências para a gestão da própria vida, o que a educação

assume como um propósito na atualidade. Investir na educação significa investir no desenvolvimento, e na governamentalidade neoliberal esse desenvolvimento diz respeito ao crescimento da economia.

Nessa conjuntura, apresentam-se novas exigências para a educação profissional e tecnológica, que precisa formar sujeitos cada vez mais dinâmicos cuja inserção não ocorre mais no trabalho operário da fábrica com suas exigências de produção, mas na lógica da empresa na qual certas características tornam-se fundamentais. O trabalho na sociedade capitalista contemporânea não prioriza o uso do corpo como na fábrica, mas do cérebro, sendo as características mais solicitadas a criatividade, a flexibilidade, o dinamismo, a capacidade de criação (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009). Tais habilidades são tomadas como um capital dos indivíduos que precisam estar sempre disponíveis a aprender, a se reconfigurar, aptos a fazer as melhores escolhas.

A fábrica constituía o espaço de produção de riquezas no capitalismo industrial que marcou o século XX, sendo o trabalho e a produção de mercadorias centrais. Nessa forma de capitalismo, questões como estabilidade, investimentos a longo prazo e previsibilidade tornavam-se possíveis. Para Sennett (2006, p. 29).

O tempo racionalizado permitia que os indivíduos encarassem suas vidas como narrativas – não tanto daquilo que necessariamente acontecerá quanto da maneira como as coisas deveriam acontecer, a ordem da experiência. Tornou-se possível, por exemplo, definir como deveriam ser as etapas de uma carreira, relacionar um longo percurso de prestação de serviços numa empresa a passos específicos de acumulação de riqueza.

Para a realização do trabalho na fábrica os sujeitos necessitavam aprender uma operação instrumental e técnica, e desempenhá-la de modo a contribuir para o aumento da produção. A disciplina, a rotina e o controle do tempo eram fundamentais para a eficiência do capitalismo industrial, cujas funções a serem desempenhadas eram fixas e determinadas previamente, pois voltavam-se à produção em série e padronizada, seguindo o modelo taylorista de administração científica do trabalho. A lógica de organização do trabalho é piramidal, sendo essa pirâmide racionalizada – cada posto e cada parte tem sua função definida (SENNETT, 2006), o que permite pensar o

trabalho como “[...] o meio mais eficaz de regulação do conjunto da sociedade. Nas fábricas o trabalho disciplinava a nova classe operária [...]” (LAZZARATO, 2006, p. 89-90).

É no final do século XX que se visualizam deslocamentos nos modos de compreender a sociedade industrial. Sennett (2006) diz que as mudanças econômicas que marcam esse período são complexas, as empresas passam a organizar-se a partir de um poder acionário e não mais gerencial, os resultados buscados pelos investidores são de curto prazo e não a longo prazo, e por último o autor indica o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e manufatura, sendo a comunicação agora instantânea e em escala global.

Na esteira de tais mudanças, o sujeito trabalhador precisa dar conta de novas exigências que não se resumem ao desempenho de uma atividade fixa e pré-determinada como na fábrica. Solicita-se do trabalhador novas habilidades e competências, mais iniciativa e capacidade empreendedora, trata-se de “[...] um indivíduo constantemente adquirindo novas capacitações, alterando sua ‘base de conhecimento’” (SENNETT, 2006, p. 47, grifo do autor). O novo capitalismo empresarial é flexível, o tempo destinado ao trabalho continua sendo controlado, porém agora perpassado pela flexibilidade.

Para Sennett (2015), essa flexibilização do tempo não significa que os sujeitos tenham maior liberdade em comparação com o regime da fábrica, pois a flexibilidade acaba por envolver os sujeitos com o trabalho em muitos espaços e tempos, e não apenas naqueles em que se encontra na empresa, um exemplo disso é o aumento das horas dedicadas ao trabalho em casa.

A flexibilidade é assim a marca da atualidade, ela impõe novos modos de controle não apenas do tempo, mas dos itinerários de vida dos sujeitos. Hoje os conhecimentos não são mais acumulados para constituir um aparato permanente como exigia o capitalismo industrial. Ao invés disso, é preciso que se invista cada vez mais em habilidades e competências que possibilitam a cada um aprender sempre. Lazzarato (2006) fala-nos de um mundo povoado por singularidades múltiplas e também por uma multiplicidade de mundos que se tornam possíveis.

Diante disso, e com a consolidação dos princípios neoliberais no Brasil, a educação profissional e tecnológica passa a apresentar como proposta não mais um investimento restrito ao treinamento técnico. Os sujeitos precisam estar preparados para atuar num mercado de trabalho cada vez mais móvel e em constante transformação. Segundo Sennett (2006, p. 108, grifo do autor), “[...] o “potencial” humano de uma pessoa define-se por sua capacidade de transitar de um tema a outro, de um problema a outro”.

Na sociedade regida pelo neoliberalismo, temos sido, de maneira recorrente, interpelados por expressões como fluidez, aceleração, agilidade, curto prazo, flexibilidade, mudanças que nos causam, muitas vezes, a sensação de insegurança e de instabilidade num mundo em que as coisas já não têm uma durabilidade prevista. Veiga-Neto (2008) diz que estamos passando pelo apagamento do mito moderno de um sujeito cuja singularidade era estável, e expressões como as referenciadas estão relacionadas segundo ele às novas subjetividades da Contemporaneidade.

Ao abordar a questão da estabilidade, Bauman (2001, p. 173) diz que “[...] seu estabelecimento paralisaria o movimento e fugiria da desejada competitividade, reduzindo *a priori* as opções que poderiam levar ao aumento da produtividade”. Nesse sentido, segundo o autor, a produtividade, o lucro e a competitividade estão muito mais vinculados às ideias do que aos objetos materiais. À educação profissional e tecnológica e à inclusão cabe o investimento na formação de um sujeito que desenvolva todas as habilidades e competências necessárias para atuar de maneira consciente e livre na sociedade, de modo a realizar as melhores escolhas e manter-se em permanente processo de busca, de inclusão nas redes de mercado. Será, então, de um sujeito empreendedor, produtivo e em permanente aprendizagem que a educação profissional e tecnológica articulada com a inclusão se ocupará.

Assim, o técnico não é simplesmente um fazedor de ações, cumpridor de ordens que acaba não raciocinando. Ele exerce a função tomando decisões, relacionando-se com seu superior, com seu colega e com seu

subordinado, na execução de suas tarefas. Ou seja, trata-se de um ser reflexivo e crítico que possui funções instrumentais e intelectuais, dependendo da ação a ser tomada.

(BRASIL, 2004a, p. 8).

Assim, as instituições com características de educação profissional e tecnológica, no quadro atual da concorrência capitalista dos processos produtivos, são conduzidas a considerar a dimensão da tecnologia repercutindo no processo de trabalho, bem como a produtividade dos trabalhadores. Isso deve ocorrer pela aquisição de novos conhecimentos técnicos e de habilidades, atitudes e comportamentos que induzem à iniciativa, gestão de processos, capacidade de agir em situações imprevistas e de modo cooperativo.

(Ibid., p. 43).

O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento.

(BRASIL, 2010a, p. 6).

Ao analisar os documentos fui entendendo que o alvo das práticas educacionais não é necessariamente o acúmulo de conhecimentos, mas o desenvolvimento das habilidades e competências dos sujeitos, que criam as condições para que cada um possa investir e escolher as melhores formas de participar na sociedade de maneira produtiva e competitiva. Dessa forma, a função estratégica da escola na racionalidade neoliberal estaria voltada ao que Saraiva e Veiga-Neto (2009) entendem como o ensino de técnicas de gestão do capital humano.

É fundamental que aprendamos nesses movimentos o necessário para que possamos garantir, por nós mesmos, as condições para estarmos e para permanecermos dentro de redes produtivas que se mantêm sob uma base de trabalho seja material, seja imaterial (LOPES, 2009, p. 156).

A aprendizagem que prima pelo desenvolvimento de potencialidades e não pelo domínio de conteúdos produz nos sujeitos a responsabilização por suas escolhas, isto é, desenvolvidas as habilidades e competências necessárias para conduzir sua própria vida, cabe a cada um aproveitar as oportunidades que lhes são disponibilizadas para melhorar sua produtividade. “Aprender significa, cada vez menos, aprender sobre *algo*; crescentemente, deve-se aprender a *ser alguma coisa*” (BALL, 2013, p. 150, grifos do autor).

Cabe considerar que as habilidades e competências, consideradas um capital imaterial, podem ser acumuladas por qualquer sujeito, independentemente de sua classe social. O acúmulo de capital humano depende de cada indivíduo, dos investimentos que faz em si mesmo, da maneira como toma sua vida enquanto um empreendimento particular, como uma empresa da qual se torna o principal investidor.

Ball (2013) considera que o sujeito empreendedor está articulado com uma política de aprendizagem ao longo da vida, pois estaria aí implicada a produção de um novo tipo de trabalhador, cidadão e aprendiz. A questão de uma aprendizagem permanente, que acaba por responsabilizar os sujeitos pelo desenvolvimento das habilidades e competências, pelo acúmulo de capital, está presente nos documentos como pode ser visto nos excertos que seguem.

Assumir o dever do estado em garantir um capital cultural básico que permita ao conjunto de cidadãos e cidadãs, adolescentes, jovens e adultos, construir sua vida com dignidade [...]

(BRASIL, 2008c, p. 7).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;

(BRASIL, 2008d, p. 14).

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

(BRASIL, 2015a, Art. 27).

Para mim o que está em jogo é a mobilização permanente dos sujeitos para acumular capital humano, para investir em sua renda futura, de maneira que o aumento do desempenho e da produtividade de cada um nas redes de mercado sirva de alavanca para o desenvolvimento social. Se o desenvolvimento na racionalidade neoliberal, conforme foi dito, é compreendido como desenvolvimento econômico, interessa que todos aqueles que de alguma forma tinham uma participação restrita nessas redes possam nelas ingressar e manter-se. Trata-se de novas formas de governamento da população.

O governo se faz por meio da educação dos cidadãos, tanto no que tange aos seus papéis profissionais quanto no que diz respeito às suas vidas pessoais – nas linguagens através das quais eles interpretam suas experiências, nas normas através das quais eles devem avaliar-se, nas técnicas através das quais eles devem buscar melhorar a si mesmos (ROSE, 2011, p. 110).

Parece-me, também, que a questão do trabalho se encontra novamente em evidência na sociedade, em estreita relação com a educação permanente. Com os investimentos em educação, especialmente em educação profissional e tecnológica, busca-se agir sobre as condutas da população de modo que todos tomem os princípios da concorrência e da competição como diretrizes a serem seguidas, inclinados assim a fazer o maior número de investimentos possíveis em si para que possam ocupar melhores posições no jogo econômico. É comum percebermos os olhares desconfiados que se voltam àqueles sujeitos que não se encontram em situação de trabalho ou, então, realizando qualquer tipo de qualificação. Esses sujeitos, assim como aqueles

que dependem da Assistência Social são considerados, muitas vezes, um peso para a sociedade.

Na racionalidade política do presente cabe a cada um empreender sua vida para que, mesmo em condições diferenciais, possa gestar sua existência com a maior independência possível. Não são poucos os casos de sujeitos que após longos períodos de “certa estabilidade” no trabalho necessitaram buscar novas aprendizagens para que pudessem se manter ativos e serem considerados produtivos. A lógica da empresa não comporta a estagnação. Por isso, nessas condições, é preciso investir sempre, estar disposto a aprender, disponível a abandonar o que acumulou, pois, a experiência já não é mais o principal critério para avaliar a eficiência e o sucesso do trabalhador.

No seio da própria empresa, a corrida à eficácia e à competitividade acarreta a desqualificação dos menos aptos. A “administração participativa” exige a mobilização de competências não apenas técnicas, mas também sociais e culturais, que pegam no contrapé a cultura profissional tradicional de uma maioria de assalariados. Quando, no contexto da busca da “flexibilidade interna”, a empresa entende adaptar as qualificações dos trabalhadores às transformações tecnológicas, a formação permanente pode funcionar como uma seleção permanente (CASTEL, 2015, p. 519, grifos do autor).

Pensar numa formação permanente, numa educação ao longo da vida e num sujeito que precisa estar sempre disponível a aprender diz respeito à responsabilização de cada um por suas vidas, por seus desempenhos e performances. O sujeito para quem voltam-se as ações da educação profissional e tecnológica articulada com a inclusão, seja ele com deficiência ou não, é um sujeito de quem exige-se as habilidades e competências necessárias para sua autogestão e autoempresariamento. A condução das condutas da população na governamentalidade neoliberal posiciona todos e cada um como responsáveis por suas trajetórias e riscos.

O aprendiz ao longo da vida, como aborda Ball (2013), toma a lógica da empresa como um princípio de vida. Suas relações, o modo como olha para si e para os outros, assim como sua conduta estão direcionados por uma forma de vida empreendedora, ou seja, esse sujeito conduz sua estada no mundo tomando-se como uma empresa.

Gostaria então de retomar a questão que entendo ter direcionado a discussão que busquei desenvolver. O Brasil é posicionado em escala global como um país em desenvolvimento. Para que sua avaliação nesse processo seja alavancada é preciso que as condições de vida da população sejam melhores, portanto saúde, educação e renda tornam-se o alvo das ações do Estado. Nessa perspectiva passei a olhar para a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão como um mecanismo que contribui para o desenvolvimento do país, já que as práticas colocadas em funcionamento nessa articulação investem sobre os sujeitos para que desenvolvam sua produtividade e tenham condições de participar de maneira competitiva dos jogos de mercado.

Para que a produtividade seja desenvolvida é preciso a capitalização dos sujeitos, isto é, o desenvolvimento de seu capital humano. Desenvolver as habilidades e competências necessárias para melhor gestar suas próprias vidas, tornando-se responsáveis por sua inclusão tem sido um dos principais objetivos da educação profissional e tecnológica e da inclusão, visando com isso que os sujeitos possam manter-se em mobilidade e então migrar da escola para outros contextos educacionais e sociais, especialmente inserindo-se no mercado do trabalho.

Para que esse arranjo funcione, fui percebendo que a educação profissional e tecnológica precisou reconfigurar-se para atender às demandas do capitalismo flexível, que tem a competição e a concorrência como referências. Articulada com a inclusão, a educação profissional e tecnológica busca ocupar-se daquelas parcelas da população posicionadas como aquelas que, pelas diferentes posições sociais ocupadas, apresentam dificuldades de empreender suas vidas, dentre elas a parcela da população com deficiência. Se todos estão de alguma forma responsabilizados por alavancar os índices de desenvolvimento do país, cabe a cada um investir na melhoria de suas performances, lembrando que:

Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de "qualidade" ou ainda "momentos" de promoção ou inspeção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação (BALL, 2002, p. 4, grifos do autor).

Portanto, educar as pessoas com deficiência para que possam estar incluídas educacional e socialmente de maneira produtiva, investir numa aprendizagem que não se esgota, estendendo-se ao longo da vida, e desenvolver um capital humano que permita aos sujeitos competir no mercado, acabam mobilizando a economia e, dessa maneira, o desenvolvimento do Brasil.

Essa foi a leitura do presente que se tornou possível para mim ao analisar os materiais que compõem o *corpus* de análise da pesquisa. Porém, passei a perguntar-me: se a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão na atualidade acaba mobilizando melhores condições de vida da população, favorecendo o desenvolvimento, que condições tornaram possível essa preocupação do Estado com a oferta de educação profissional e tecnológica, cujo propósito volta-se ao desenvolvimento dos sujeitos e da nação? Para tanto, na seção que segue busco realizar um recuo para entender os deslocamentos históricos que perpassam a constituição de uma política de educação profissional e tecnológica no contexto brasileiro.

3.2 AS CONDIÇÕES PARA A EMERGÊNCIA DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

A educação profissional e tecnológica esteve, desde as primeiras ações colocadas em prática no contexto brasileiro, permeada pela ideia de progresso, com o objetivo de estabelecer a ordem social. Discurso esse que se atualiza na racionalidade neoliberal, passando a ter como mobilizador o desenvolvimento do país. Com outras roupagens e algumas descontinuidades devido à organização da sociedade hoje, a discursividade que permeia a produção de saberes sobre a educação profissional e tecnológica demarca a importância dos investimentos nesse campo, especialmente para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil e a inclusão social, contribuindo para a diminuição das desigualdades e criando condições para o exercício da cidadania (BRASIL, 2004a).

Longe de apresentar uma história da educação profissional e tecnológica no Brasil, minha intenção é ao olhar para alguns deslocamentos históricos compreender de que maneira foram sendo produzidos certos arranjos que posicionam a educação profissional e tecnológica como um mecanismo potente de desenvolvimento da produtividade dos sujeitos, o que não implica apenas em melhores condições individuais, mas potencializa o desenvolvimento do país. Com isso, quero afirmar que trago para o texto aqueles deslocamentos que entendo criarem as condições de possibilidade para pensar numa política de educação profissional e tecnológica na Contemporaneidade.

É preciso considerar que na história do Brasil tivemos um período marcado pelo regime escravocrata (1530-1888) no qual as atividades laborais envolvidas no processo de fabricação do açúcar²⁰, levavam ao extremo o uso da força física dos escravos, que não dominavam nenhuma técnica específica, a princípio, nem mesmo recebiam qualquer forma de instrução e qualificação para o desempenho das ações, a não ser, é claro, a ameaça do açoite (LOBO, 2008). Durante o período que abrange a Colônia (1530-1822) e o Império (1822-1889) no Brasil apresenta-se a constituição de núcleos urbanos que passam a solicitar determinados serviços e produtos a partir de práticas de comércio. Vê-se nessa época a necessidade de formação de artesãos e demais ofícios ligados à produção de manufaturas (MANFREDI, 2002).

O fim do regime escravocrata, no entanto, não diluiu algumas das ideias e posições sociais produzidas em relação ao trabalho manual, pois sua vigência no país acabou funcionando “[...] como desincentivo para que a força de trabalho livre se orientasse para o artesanato e a manufatura” (CUNHA, 2005, p. 3). Diante disso, boa parte do contingente de trabalhadores livres foram sujeitados ao trabalho pelo Estado pois, o

²⁰ O processo de fabricação do açúcar envolve atividades em dois espaços distintos e dependentes: a lavoura e o engenho. Em ambos contextos o trabalho a ser desempenhado era extenso e “pesado”, envolvia desde a preparação da terra para o plantio até a colheita (corte da cana) na lavoura migrando para o engenho onde se dava a moedura, o corte de lenha e vigília das caldeiras, até o pilamento do açúcar. Na lavoura o trabalho era praticamente destinado aos homens, destinando-se às mulheres a organização dos feixes de cana; enquanto que nos engenhos as atribuições já eram mais definidas, ficando as mulheres responsáveis por várias etapas do processamento da cana (LOBO, 2008).

trabalho manual era posicionado como algo sem valor na sociedade brasileira, assim os trabalhadores “[...] eram dignos de pena ou de medo, como a criança que se escondia atrás das saias da mãe ao vê-los passar. Nem chegavam a ser considerados pobres – estavam entre pobres e desclassificados: mendigos, prostitutas e delinquentes” (LOBO, 2008, p. 217).

Com a abolição dos escravos, o acento na imigração e as relações de trabalho sendo regidas pelo trabalho assalariado, foi preciso que o Estado buscasse investir sobre os sujeitos de modo que se inclinasse à motivação pelo trabalho, possibilitando considerar que o trabalho livre se constituiu como um mecanismo de regulação e controle da população. A preocupação com o assujeitamento ao trabalho e o desenvolvimento de certa obediência da população considerada perigosa, por apresentar-se ociosa, foi central no final do século XIX.

Em quase todas as regiões do país, a grande questão era: como controlar o tempo do trabalhador livre, em particular da massa de ex-escravos nas lavouras? Como levar essa maior parcela da população ativa a trabalhar, e a trabalhar sempre mais de maneira que um excedente de seu tempo de trabalho nunca fosse remunerado e contribuísse sempre mais para a acumulação de capital? Como fazê-la acreditar que esse esforço seria fundamental para a riqueza e o progresso da nação? E mais, que estaria fazendo um bem para si e para toda a sociedade, e que toda a sua vida seria, enfim, um dia recompensada? Como limpar o trabalho da conotação aviltante da escravidão? (LOBO, 2008, p. 230).

Encontram-se aqui anúncios da preocupação do Estado com a regulação da produtividade da população agora formada por homens livres. No período da República Velha (1889-1930), com a nova configuração da sociedade, é preciso gerenciar o tempo “livre” dos sujeitos, de maneira que o ocupem para a prática do trabalho. A criação de certas liberdades implica na ingerência sobre a população, pois as liberdades precisam ser administradas para que se mantenha a segurança.

De acordo com Machado (2016), com a governamentalização do Estado brasileiro os sujeitos que estivessem de acordo com a condução de suas vidas pelas novas configurações de poder em funcionamento na sociedade, passariam também a autoconduzir-se por essas regras, podendo vislumbrar

a possibilidade “[...] de gozar os ‘frutos da colheita’, enquanto frutos de uma vida produtiva” (MACHADO, 2016, p. 73, grifo da autora). Há, assim, a promessa da recompensa a todos aqueles que aceitarem serem conduzidos e conduzirem suas vidas de maneira a garantir ao Estado seu progresso e a segurança nacional.

Durante o período republicano, o Brasil passa a vivenciar a entrada do liberalismo como razão política, sendo a racionalidade liberal tomada como fonte de legitimidade do Estado, como prática que reflete acerca de como os homens governam uns aos outros (AVELINO, 2016). Para Foucault (2008b) o liberalismo apresenta-se como uma nova arte de governar voltada à limitação do exercício de governo, o que caracteriza o surgimento de estratégias consideradas mais sutis e ao mesmo tempo intensas, pois nessa lógica infere-se uma economia de poder que não pode ser traduzida como menos governo. A racionalidade liberal sustenta-se na máxima de que se governa demais, sendo necessária uma economia de governo.

No contexto do liberalismo, as relações entre Estado e mercado precisam ser revistas, pois o mercado, a troca, o intercâmbio, passam a ocupar lugar central nessa forma de governo. Considerando a posição dos fisiocratas e economistas é preciso respeitar a naturalidade do mercado e dos processos econômicos. Nas palavras de Foucault (2008b, p. 45), “O mercado deve dizer a verdade, deve dizer a verdade em relação à prática governamental”, diante disso é preciso que se garanta a naturalidade e a espontaneidade do mercado – *laissez faire* (deixar fazer) e *laissez passer* (deixar passar) tornam-se as expressões de uma autorregulação do mercado que se dá de maneira natural.

Nessa racionalidade de governo, os sujeitos não são mais vistos como aqueles submetidos ao poder soberano, mas como sujeitos de interesses. O *homo oeconomicus* apresenta-se como um certo tipo de sujeito que possibilitará a limitação da arte de governar a partir de princípios econômicos. Esse *homo oeconomicus* é compreendido por Foucault (2008b) como o sujeito da troca, como sujeito parceiro. Nessa conjuntura, conforme já exposto, os indivíduos não mais submetidos à ordem soberana, gozam de uma liberdade que precisa ser regulada para que se possa governar mais

com uma economia de poder, o que implica no investimento do Estado na regulação da população – eis o dilema da governamentalidade liberal, as relações entre liberdade individual e segurança coletiva.

No Brasil, a nova classe de trabalhadores considerados trabalhadores livres, formada especialmente pelos imigrantes e ex-escravos, concentra-se nos espaços urbanos e precisa enfrentar situações de altos índices de pobreza, condições precárias de trabalho e baixos níveis de instrução. A partir de tais condições de vida, era preciso intervir nessa parcela da população de modo que se pudesse tornar eficientes e produtivos todos aqueles que de alguma forma tendem a manter-se sem ocupação.

Conforme Castel (2015), o trabalho livre estabelece-se pela troca da força de trabalho determinada pelas necessidades do mercado, diante disso no Brasil o período em discussão incita o investimento numa força de trabalho que possa dar conta das novas exigências que adentram o território pela via industrial. Não é possível afirmar que temos aqui uma atenção para o desenvolvimento tecnológico, pois a tecnologia ainda não ocupa o centro das preocupações sendo praticamente em sua totalidade importada para o Brasil, contudo as relações de trabalho típicas de um processo de modernização passaram a exigir qualificações da força de trabalho.

Entendo que temos aí uma nova configuração não apenas das relações de trabalho, mas dos modos de vida da população. As exigências são outras, o que solicita outros comportamentos, atitudes e investimentos. Partilho da posição de Lobo (2008) ao expor que se trata de uma nova fábrica, não mais aos moldes dos antigos engenhos de cana-de-açúcar, assim como de um novo homem/trabalhador, distante do escravo considerado naturalmente propenso ao trabalho. Portanto, é preciso desenvolver nos sujeitos determinadas características imprescindíveis para o trabalho. É preciso educar. É preciso regular. É preciso controlar.

Vimos a partir da proclamação da República, instituir-se iniciativas de oferta de educação profissional que agregaram diferentes setores – governamentais e da sociedade. As ações gestadas não tinham apenas como alvo a população pobre e os considerados desvalidos, destinava-se também a toda uma classe popular propensa a constituir-se como classe operária,

como trabalhadores assalariados. A institucionalização das práticas de qualificação profissional acaba por funcionar como um mecanismo de controle e regulamentação da população, já que a formação do operário estava implicada na subjetivação a determinadas normas, discursos e saberes, “[...] a natureza indolente do trabalhador não se corrige pelos castigos, mas pela aquisição minuciosa de hábitos e habilidades que devem começar na infância (no lar e na escola) e desenvolver-se na fábrica” (LOBO, 2008, p. 238).

No Governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, são criadas dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices” para o ensino profissional primário e gratuito, localizadas nas capitais dos Estados brasileiros. No centro da proposta encontra-se a ideia de utilidade dos sujeitos. Há uma preocupação com as condições de produtividade da população, bem como com o gerenciamento da vida daqueles sujeitos considerados um risco para a segurança e o progresso da nação, como pode ser visto no Decreto:

Considerando:

que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lueta pela existencia:

que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar codações uteis à Nação²¹ (BRASIL, 1909).

A partir do exposto, vislumbra-se o quanto a regulação da população pelo Estado toma como central a necessidade de investimento na produtividade da população, entendida como estratégia de governamento das condutas dos sujeitos. Chama a atenção o fato de que o acento discursivo não se volta com exclusividade ao desenvolvimento de habilidades solicitadas à inserção nas novas relações de mercado, mas pulveriza-se de modo que os comportamentos e os modos de vida das populações consideradas desfavorecidas, proletárias sejam alvo de ações de governo.

²¹ Optei na transcrição do excerto por manter a grafia das palavras conforme o documento original, portanto de acordo com a escrita da língua portuguesa em vigência na época.

Foucault (2007a) considera que o surgimento da população enquanto problema político e econômico no século XVIII, permite que os governos compreendam que deverão se ocupar não mais com os sujeitos ou com um povo, mas com os fenômenos específicos de uma população e suas variáveis. Nessa conjuntura as técnicas políticas voltam-se à problemática da “[...] população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe” (FOUCAULT, 2007a, p. 31).

Nessa esteira, pode-se pensar a respeito daqueles que colocam em risco tal propósito de sociedade, posicionados como em eminência de se tornarem um fardo, um perigo social (LOBO, 2008). Essa parcela populacional que povoa a sociedade marcada pelos processos de industrialização, e que se encontra posicionada socialmente como vulnerável às condições de trabalho, ao mesmo tempo que ganha importância social, política e econômica, mantém-se em situação inferior, pois cada vez com mais intensidade a noção de produtividade vai determinando exclusões, desfiliações como diria Castel (1997).

Conforme o autor (2015), a noção de população ativa diz respeito àqueles sujeitos que se encontram presentes no mercado, tendo com isso a possibilidade de ganhos monetários (mercado de trabalho ou mercado de bens e serviços) e de consumo. Com essa definição, torna-se possível reconhecer aqueles que trabalham, possuem renda, como população ativa e produtiva, e numa via de mão dupla essa noção permite identificar os não ativos, os não produtivos e aqueles que se encontram em risco de ocuparem tais posições. Identificar, contabilizar e localizar esse contingente populacional é fundamental para que se possa gestar e regular aqueles que ocupam o que Castel (1997, p. 26) denomina como zona de vulnerabilidade, considerada “[...] um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional”, portanto em permanente risco de ocuparem uma posição de desfiliação.

Ao empreender uma análise das posições ocupadas pelos sujeitos na sociedade, Castel (1997) volta-se a duas questões: em relação ao trabalho e

em relação à inserção relacional. Esses dois eixos acabam por implicar em quatro zonas de posição dos sujeitos: zona de integração, marcada por situações de trabalho estável e forte inserção relacional; zona de vulnerabilidade caracterizada por situações de trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais; zona de desfiliação em que se dá a ausência de trabalho e o isolamento relacional; e zona da assistência, destinada a uma proteção aproximada, fundamentada em princípios de caridade. Cabe aqui uma certa precaução de leitura tendo em vista que tais definições não podem ser tomadas como definitivas, pois essas zonas apresentam fronteiras móveis, podendo-se transitar de uma à outra de acordo com cada situação.

Voltando para as Escolas de Aprendizes Artífices, entendo que a parcela da população para a qual se destinam é posicionada como uma população que por suas condições (familiares, econômicas, sociais) ocupa uma zona de vulnerabilidade, o que justifica o fato de se investir na constituição de determinadas características para que não venham a migrar para uma condição de desfiliação, tornando-se assim um perigo social. Nesse enredo é que as ações gestadas nos dezenove espaços de educação profissional investem no processo de escolarização de menores (de 10 a 13 anos de idade), buscando com isso garantir a seguridade da população.

Figura 1 – Escolas de Aprendizes Artífices



No que diz respeito à população com deficiência, cabe considerar que essa parcela da população recebia atendimento em espaços especializados, na maioria das vezes em instituições de cunho filantrópico e, portanto, não compunha o público-alvo das Escolas de Aprendizes Artífices. Klein (2003) ao analisar em sua tese a formação profissional dos surdos no Brasil, considera que a partir do ano de 1873 foram desenvolvidas práticas de preparação dos jovens surdos para o trabalho, a partir da instituição do ensino profissionalizante no Imperial Instituto de Surdos-Mudos²². Ainda segundo a autora, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos²³ foram transformados em estabelecimentos de ensino profissional no ano de 1925. Podendo-se considerar que essas ações voltadas à profissionalização dos surdos coincidem com a criação das escolas voltadas a profissionalização dos desvalidos, mas desenvolvem-se em espaços distintos. Outra coincidência é o fato de que havia a mesma preocupação com a regulamentação da vida dos sujeitos com deficiência ou dos desvalidos – criar por meio do trabalho as mínimas condições de subsistência, evitando assim a desfiliação.

Gostaria, ainda, de fazer mais uma ressalva. De acordo com Castel (2015), as pessoas com deficiência constituem um dos grupos populacionais a quem se destinam os serviços de assistência pública, por serem considerados incapazes de conduzir suas próprias vidas. Aos membros das classes “inferiores” a sociedade tem como dever a proteção, a benevolência, a caridade, o que permite a esses sujeitos ocupar a zona da assistência.

Quanto à educação profissional, passa novamente a compor a pauta das discussões governamentais em âmbito nacional a partir de 1915, voltando-se de maneira especial à questão industrial manufatureira, em conformidade com um projeto de reforma da educação pública. Cabe ressaltar que ainda no período republicano uma das discussões que ganham destaque em torno da educação profissional diz respeito ao projeto de lei

²² O Instituto foi fundado no Rio de Janeiro no ano de 1857, sendo a primeira escola de surdos do Brasil, e que atualmente é denominado Instituto Nacional de Educação Surdos – INES, recebendo essa denominação em 1957.

²³ O Imperial Instituto, chamado Instituto Benjamin Constant – IBC a partir de 1891, foi criado em 1854.

apresentado pelo então deputado Fidélis Reis, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino profissional e apresentava um condicionamento da certificação nesse nível de ensino para o ingresso em cursos superiores (CUNHA, 2005).

O referido projeto é sancionado pelo Congresso Nacional através do Decreto 5.241 de 22 de agosto de 1927, ficando estabelecido o ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Colégio Pedro II e estabelecimentos de educação secundária a este equiparados, contudo sem o caráter de obrigatoriedade previsto no projeto do deputado. O texto ainda garante a igualdade de condições para a nomeação em funções públicas e em relação ao condicionamento para ingresso nos cursos superiores, Cunha (2005, p. 210, grifos do autor) esclarece que “[...] a menção ao ensino profissional deixou de ser *requisito explícito de entrada* no curso superior para se transformar em *requisito implícito de saída* do curso secundário”. A publicação do documento sinaliza a atenção dada às questões de profissionalização. Há certo entusiasmo em relação à educação profissional, que não mais se restringe às práticas artesanais e passa a apresentar certa racionalidade técnica (MANFREDI, 2002).

Em relação à organização do trabalho, assim como Castel (2015) considero que o trabalho apresenta na sociedade uma função integradora e acrescentaria, ainda, que a educação profissional ao agir sobre os modos de vida da população busca criar condições para que os sujeitos ocupem uma posição de normalidade, pois o que se produz é uma forma de regulação das condutas, liberdades e desejos da população.

Tendo em vista as ameaças produzidas pelas liberdades individuais criadas, e as dificuldades para dar conta dos problemas da população, a forma liberal de governar passa a vivenciar uma crise, o que culmina no Brasil com a instauração do Governo intervencionista de Getúlio Vargas (LOCKMANN, 2013). No que diz respeito às questões trabalhistas, o nome de Getúlio Vargas é lembrado devido às ações empreendidas em seu Governo para o reconhecimento dos direitos dos operários, tais como o salário mínimo, as férias anuais e o descanso semanal. Essa política social e

trabalhista, marca da Era Vargas, culminou com a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT em 1943.

Como sinaliza Lockmann (2013), o Estado Novo (1937-1945) foi marcado por mudanças de ênfase e coexistência de diferentes formas de exercício de poder, presentes em qualquer racionalidade política. Penso que Getúlio Vargas manteve um Governo estrategista, pois ao mesmo tempo em que se apresentava como interventor, fazia com que certas concessões à população, em forma de direitos, evitassem que os sujeitos agissem contra o Governo, revoltassem-se. Talvez resida aí uma das questões relacionadas às ambiguidades do Estado Novo, cujo governante ora apresenta-se como ditador ora como populista.

O que é preciso considerar é que nesse período há o investimento no desenvolvimento industrial do país, que acaba por intensificar a necessidade de formação de mão-de-obra. Torna-se necessário buscar novas formas de gestar a população, regular suas condutas de modo que se apresente como população útil, ativa e produtiva, disposta a contribuir para o progresso do país.

O Estado precisa regulamentar a vida da população, agindo de maneira global sobre os fenômenos. Trata-se não mais de investir sobre o corpo do escravo para fazer dele dócil, mas de controlar a vida dos homens livres a partir de estratégias disciplinares e biopolíticas, de maneira que as ações de regulamentação possibilitem um certo equilíbrio, a ordem e a regularidade dessa população. O exercício do poder volta-se à condução das condutas dos indivíduos, passando essa forma de governo a constituir a regra de funcionamento do liberalismo. De acordo com Lazzarato (2008) essa forma de governo que Foucault determina governo dos homens encontra-se com o liberalismo, possibilitando compreender que

O governo é uma “tecnologia humana” que o Estado moderno herdou da pastoral cristã (técnica específica que não se encontra nem na tradição grega, nem na tradição romana) e sobre a qual o liberalismo fez uma inflexão, modificou, enriqueceu, transformou, de governo das almas em governo dos homens (LAZZARATO, 2008, p. 41, grifo do autor).

O aparecimento da biopolítica na segunda metade do século XVIII vai tomar a população como uma massa global afetada por processos próprios da vida – nascimento, doença, produtividade, morte, sexo, acidentes entre outros, cujos fenômenos podem ser tanto universais quanto acidentais, e que acabam implicando em certas incapacidades, assim como a retirada de cena dos indivíduos (FOUCAULT, 2005). Foucault aborda em seus estudos que com a abertura da industrialização no início do século XIX certos fenômenos se tornam importantes,

[...] da velhice, do indivíduo que cai, em consequência, para fora do campo de capacidade, de atividade. E, da outra parte, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas. E é em relação a estes fenômenos que essa biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência (que existem faz muito tempo), mas mecanismos mais sutis, economicamente muito mais racionais do que a grande assistência, a um só tempo maciça e lacunar, que era essencialmente vinculada à Igreja. Vamos ter mecanismos mais sutis, mais racionais, de seguros, de poupança individual e coletiva, de seguridade, etc. (FOUCAULT, 2005, p. 291).

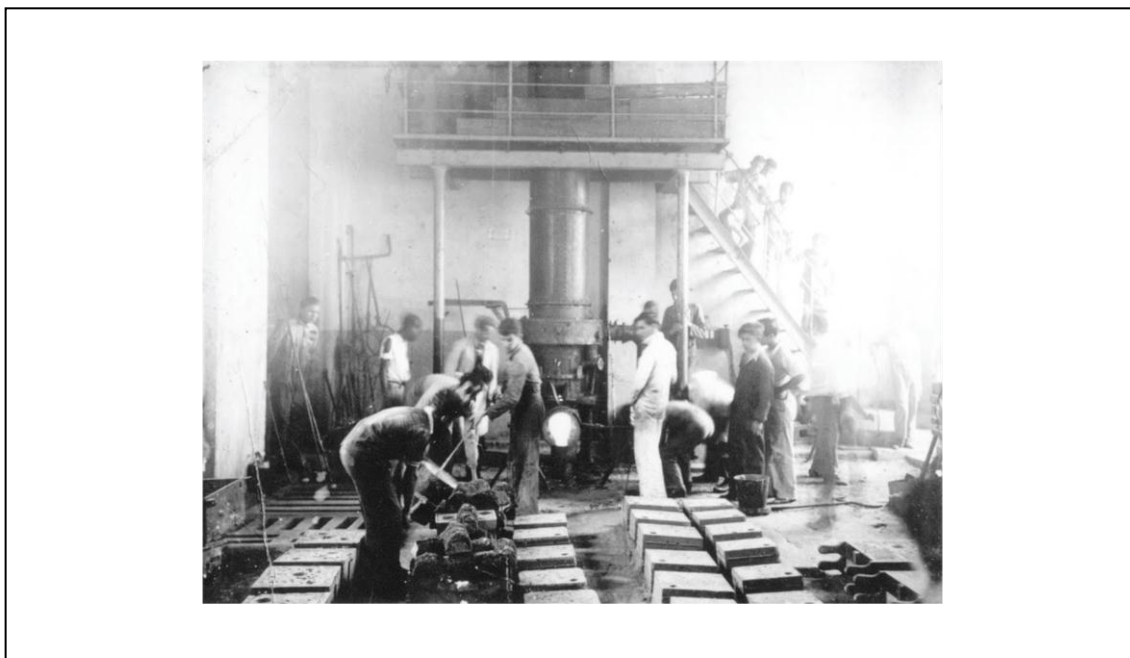
No período do Estado Novo pode-se dizer que a população foi tomada como corpo-espécie, há efetivamente uma preocupação com os modos de vida dessa população que se torna objeto de uma biopolítica. Assiste-se à busca pelo estabelecimento de laços orgânicos e de uma unificação nacional, estando a educação implicada na regulamentação da população (GADELHA, 2009). Diante disso, a educação profissional também ocupa espaço na agenda do Governo de Getúlio Vargas, resultando em parcerias do sistema público com órgãos sindicais de representatividade empresarial que culminaram com a criação do Sistema S²⁴, inicialmente com a abertura do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai em 1942 e no ano seguinte do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, o que

²⁴ Segundo Manfredi (2002, p. 179), “O Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial”. Compõem o Sistema S: no setor industrial, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Social da Indústria (Sesi); no setor de comércio e serviços, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e o Serviço Social do Comércio (Sesc); no setor agrícola, o Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (Senar); no setor de transportes, o Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (Senat) e o Serviço Social de Transporte (Sest); e ainda o Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (Sebrae) e o Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços (Sescoop).

favorece a oferta de formação técnica e profissional solicitada como uma ação regulamentadora dos modos de vida dos trabalhadores.

No mesmo período, aprova-se o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 que estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, passando as antigas Escolas de Aprendizes Artífices, denominadas liceus na década de 1930, a serem escolas técnicas e escolas industriais federais, incluídas na administração do Ministério da Educação. Tais ações compõem a Reforma Capanema – conjunto de decretos conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional, que buscou na educação as condições para o progresso do país solicitadas pelo processo de industrialização e modernização das relações de produção em curso. Dentre os decretos concernentes à Reforma, a educação profissional ficou instituída como parte final do ensino secundário, e composta pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico.

Figura 2 – Escolas Técnicas



Fonte: (CONIF, 2017).

Apesar de ser correspondente em termos de nível e duração do colegial, que era a última etapa do curso secundário, os cursos

profissionalizantes não habilitavam para o ingresso no ensino superior. Porém, com a Reforma Capanema surge certa flexibilidade nessa questão em relação ao instituído nos primeiros anos do Estado Novo, já que por meio de exames de adaptação torna-se possível uma aproximação do ensino secundário propedêutico e os cursos profissionalizantes de nível médio (BRASIL, 2007). Trata-se ainda de uma possibilidade, não uma garantia. A equivalência entre o ensino médio e a educação profissional, e de que os egressos dos cursos profissionalizantes pudessem ter acesso ao ensino superior sem a realização dos exames de adaptação resultou da promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Considero importante fazer uma pausa nesse momento e atentar para algumas questões que me chamam a atenção em relação à oferta da educação profissional e sua integração com o ensino médio. Desde o final do regime escravocrata o Estado passou a ocupar-se das condições de trabalho da população, contudo inicialmente o centro de preocupação voltava-se a uma parcela da população considerada vulnerável social e economicamente, o que justificaria que as primeiras ações em torno da oferta de uma educação profissional tivessem como público-alvo as camadas populares, os desvalidos, os pobres. Com isso, produziram-se discursos e saberes que consideram a existência de uma divisão do trabalho – entre aquele de ordem manual, desempenhado pelos operários e um trabalho intelectualizado, para aqueles que seguiam os estudos e adentravam os cursos superiores, ingressando no mercado de trabalho em postos superiores.

Não quero dizer que hoje essa hierarquização deixou de existir, pois a organização de qualquer órgão, entidade, empresa, instituição apresenta um funcionamento hierárquico, porém na dinâmica atual as noções de hierarquia e burocracia tornaram-se mais flexíveis. E, também, não me cabe avaliar ou então julgar se tais posicionamentos estão corretos ou não, mas interessa-me compreender que desdobramentos são produzidos a partir da produção de determinados discursos e saberes.

Diante disso, entendo que se produziu uma certa determinação de lugares para os sujeitos em termos de trabalho e de formação para o trabalho, que é colocada em funcionamento a partir da ideia de não

equivalência entre o ensino profissional e o ensino médio que perdurou longos períodos no Brasil. Para mim, a distinção de itinerários formativos acaba determinando previamente quem está autorizado a migrar para outros espaços educacionais, especialmente o ensino superior, e aqueles que terão como única possibilidade a inserção no mercado de trabalho.

Questão que vai ser retomada, de outras formas e em diferentes momentos, mas que continua permeada por essa espécie de distinção dentre aqueles cujos destinos voltam-se a uma vida acadêmica mais extensa com o propósito de transitar em cursos superiores e de pós-graduação, e aqueles para os quais solicita-se investir na sua educação, mas com o objetivo de ingressarem com qualificação, o quanto antes, no mercado de trabalho. O que me permite pensar que na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão torna-se possível o investimento nos sujeitos a partir de outras táticas, que procuram desenvolver a autogestão e autoempendedorismo, fundamentais para a inclusão no jogo social neoliberal marcado pela competitividade e concorrência do mercado. Voltarei a essa questão mais adiante.

O que é preciso considerar, é que todos precisam ter suas condutas reguladas, porém as técnicas colocadas em operação diferenciam-se de acordo com os propósitos de cada período. Nas idas e vindas de uma racionalidade liberal de governo no Brasil, os acontecimentos políticos foram marcados por formas de governo ora mais liberais ora mais intervencionistas, contudo com o mesmo propósito de administração das liberdades e busca pela segurança da população.

Particularmente na década de 1950, quando o país se encontra em período de efervescência das ideias nacionalistas, a educação profissional passa a apresentar outras roupagens no contexto brasileiro, especialmente a partir da entrada de pressupostos pautados na ciência e tecnologia como fundamentais para o desenvolvimento do país. Temos aqui o momento político chamado Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964), período marcado pelo acento nas potencialidades dos sujeitos e do país.

Para Lockmann (2013), esse período histórico foi caracterizado por Governos que apresentam diferentes posições, em alguns casos mais

voltadas à ideia de um protecionismo nacional, enquanto outros defendiam a abertura do país a investimentos estrangeiros, buscando o equilíbrio da economia. Em relação ao trabalho, ao analisar as Políticas de Assistência a autora mostra que nesse recorte temporal o Estado acaba por desenvolver uma política de assistência-previdência na qual apenas os sujeitos trabalhadores tornam-se beneficiários sociais e protegidos pela assistência. Assim, as questões de trabalho e de inserção profissional da população permanecem na pauta dos governantes.

Com relação à profissionalização das pessoas com deficiência, Mazzotta (2011) ao analisar o histórico das instituições brasileiras voltadas ao atendimento desse público aponta a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro como pioneira na oferta de orientação pré-profissionalizante para jovens com deficiência intelectual, por meio da organização de oficinas pedagógicas.

Contudo, penso que duas questões se tornam importantes para a análise das condições de emergência de uma política de educação profissional e tecnológica no Brasil, a questão do desenvolvimento evidenciada nesse período histórico e de maneira imanente a ideia de desenvolvimento científico e tecnológico.

Para Klaus (2011) e Lockmann (2013) o desenvolvimento passou a fazer parte das preocupações dos Estados Nação após a Segunda Guerra Mundial. Com a globalização da pobreza emergem a noção de subdesenvolvimento e as estratégias de intervenção naqueles países posicionados como subdesenvolvidos. A pobreza que já havia sido alvo de ações da filantropia e da economia social²⁵ precisa agora ser administrada, é preciso intervir na vida daquelas parcelas da população posicionadas como subdesenvolvidas (KLAUS, 2011). No mesmo período, de acordo com Rech (2015) há a defesa da educação obrigatória que se destinaria às massas, implicando num processo de responsabilização de cada um por sua educação assim como dos demais, pois todos precisam ser capazes de suprir

²⁵ De acordo com Klaus (2016, p.13), no século XIX a filantropia “[...] consistia na busca calculada entre as funções do Estado liberal e a difusão de técnicas de bem-estar e de governo da população”, enquanto que a economia social “[...] tinha como principal tarefa o estabelecimento de vigilâncias diretas que permitiam controlar a população pobre [...]”.

a própria subsistência sem ônus à sociedade, buscando assim impulsionar o desenvolvimento

Atrelada à noção de desenvolvimento, marca forte do país no período, é que Silva (2011) localiza na segunda metade do século XX o acento nas concepções de ciência e tecnologia, que passam a fazer parte dos interesses do Estado, encontrando espaço a partir do desenvolvimento industrial e de uma educação com enfoque científico. Nas palavras do autor, “[...] essas temáticas passam a adquirir centralidade política e são fomentadas e produzidas como uma questão de Estado” (SILVA, 2011, p. 55), permitindo pensar que a partir desse momento a busca pelo desenvolvimento do país solicita investir em ciência e tecnologia.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985), o projeto de desenvolvimento do país continua ocupando a vitrine, e no campo educacional são colocadas em movimento propostas de Governo que focam na educação profissional formalmente equiparada ao segundo grau. A proposta da LDB 5.692/71 era universalizar a profissionalização e torna-la compulsória, o que não se sustentou por muito tempo.

Mesmo não havendo condições de tornar todo o ensino de 2º grau profissionalizante como proposto no período, interessa aqui olhar para a discursividade produzida em relação à educação profissional agora de caráter tecnológico, pois entendo que a preocupação do Governo estava em investir massivamente na formação profissional qualificada da população de maneira que os sujeitos apresentassem os conhecimentos técnicos e científicos necessários para dar conta das exigências que o desenvolvimento econômico e industrial anunciava.

A educação técnica, tecnológica e intelectual da população não é restrita ao desenvolvimento das condições individuais dos sujeitos, a formação de uma força de trabalho qualificada possibilita o desenvolvimento social e econômico, tendo-se como um dos principais propósitos a equiparação do país a demais nações. Se o Brasil apresentava carências e desvantagens em comparação a outros países, considerados mais desenvolvidos e civilizados, somente a educação poderá funcionar como instrumento de compensação desses “déficits” (CUNHA, 2005).

Bom, se estamos falando de um período de efervescência da busca pelo desenvolvimento do país, estando a ciência e a tecnologia implicadas nesse processo, de que maneira se investe na população para a produção de sujeitos ativos e produtivos, cujas condutas respondam às exigências dessa sociedade?

Penso que se encontra aqui o terreno para a emergência de uma política de educação profissional e tecnológica, quando o desenvolvimento do país se torna um problema para o Estado, que passa a investir em práticas de profissionalização que possibilitem desenvolver a produtividade dos sujeitos, entendida como o conjunto de habilidades e competências que constituem seu capital humano.

Segundo Silva (2011) a partir da década de 1980 o incentivo ao desenvolvimento da ciência e tecnologia por meio do investimento em aprendizagens e qualificação será um fator central para o país, “[...] a educação assume um lugar privilegiado nas políticas e práticas, [...] é a capacidade intelectual de uma população que adquire o privilégio dos investimentos” (SILVA, 2011, p. 66). A educação passa a apresentar uma dimensão tecnológica entendida como condição para o desenvolvimento social e econômico do país. Tais questões são evidenciadas nos documentos analisados:

Assim, abrangendo várias modalidades e níveis de capacitação, a educação tecnológica não se distingue pela divisão entre eles, mas pelo caráter global e unificado da formação técnico-profissional, intimamente vinculada à educação, bem como integrada aos pressupostos mais amplos da consciência crítica do trabalhador e da construção da cidadania. É um aprendizado constante, necessário à compreensão das bases técnico-científicas, como elemento indispensável para contribuir em prol do desenvolvimento econômico e social do País.

(BRASIL, 2004a, p. 16).

Tais reflexões tentaram figurar como fundamentos para a construção de uma educação tecnológica que, em suas múltiplas atividades de ensino, pesquisa e extensão, terá de concretamente aprender e praticar as dimensões necessárias da educação entrelaçada com a tecnologia com vistas à geração de um saber convertido em benefício social.

(Ibid., p. 17).

[...] alguns princípios gerais são fundamentais, entre os quais destaca-se a caracterização da educação profissional e tecnológica como estratégica para o desenvolvimento tecnológico do País.

(Ibid., p. 19).

[...] desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

(BRASIL, 2008b, Art. 6º, inciso II).

Ganham terreno, especialmente com a entrada dos princípios neoliberais no país durante o período de redemocratização, novas formas de governar a população que imprimem a necessidade de investimento em si como uma prioridade, posicionando a educação profissional e tecnológica como elemento central para a capitalização dos indivíduos e desenvolvimento da sociedade. Esse tipo de investimento, caracteriza-se por ser permanente, isto é, aprender sempre, aprender cada vez mais, um acúmulo cada vez maior de habilidades, capacidades e destrezas, conforme desenvolvi na seção anterior.

Manfredi (2002), ao analisar a reforma do ensino médio e profissional no curso da década de 1990 diz que as políticas educacionais do período buscam atender às demandas econômicas e sociais que se pautam cada vez mais pela competitividade e produtividade. Segundo a autora,

Assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no País, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade (MANFREDI, 2002, p. 128).

Com a publicação da Lei nº 8.984, de 8 de dezembro de 1994, é instituído no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que transforma as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), integrando também as Escolas Agrotécnicas Federais. Percebe-se que a tecnologia passa a compor as denominações das instituições, o que no meu entendimento reflete a visibilidade que ganham as questões tecnológicas no período.

Figura 3 – Centros Federais de Educação Tecnológica



Fonte: (CONIF, 2017).

Dois anos depois, com a promulgação da LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 os aspectos científicos e tecnológicos são evidenciados como parte da formação dos sujeitos, especialmente na etapa correspondente ao ensino médio, ficando estabelecido que ao final do ensino médio os estudantes demonstrem “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (BRASIL, 1996, Art. 36, parágrafo 1º, inciso I).

Interessante considerar que nesse período, mais uma vez a integração entre educação profissional e tecnológica e ensino médio insere-se na pauta de discussões das políticas educacionais brasileiras. O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, ao estabelecer que a educação profissional tem como objetivo a transição da escola para o trabalho, determina que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este” (BRASIL, 1997, Art. 5º), de maneira que se torna inviável a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Para mim, temos novamente a questão da determinação de lugares a serem ocupados pelos sujeitos a partir da frequência nos cursos técnicos ofertados por instituições de educação profissional e tecnológica em relação

com o ensino médio. O Decreto de 1997 ao estabelecer que a educação profissional de nível técnico deve ser ofertada apenas àqueles que estão frequentando o ensino médio (com o cumprimento da carga horária exigida) ou então que já o concluíram, demarca que a profissionalização segue um caminho paralelo à formação acadêmica, melhor dizendo, constitui-se como uma alternativa para muitos que não terão condições de prosseguir os estudos e precisarão inserir-se no mercado de trabalho.

A exigência é de que todos frequentem o ensino médio, que tenham uma formação comum, e aqueles sujeitos cujas condições solicitam o ingresso no mercado de trabalho, o quanto antes, terão nos cursos técnicos ofertados em redes de ensino distintas essa possibilidade. Parece-me que a centralidade da ciência e da tecnologia vinculadas à educação profissional e tecnológica que tínhamos observado no decorrer da década de 1980 e início dos anos 1990 estava esmaecida, voltando a educação profissional a ocupar um *status* de formação com enfoque técnico, descaracterizando de certa maneira a educação tecnológica que vinha sendo desenvolvida pelas instituições federais.

Para dar conta das exigências da reforma do ensino técnico em curso, o Governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC lança o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego.

Por meio do Programa, procura-se criar um sistema de educação profissional (educação para o trabalho) separado do ensino médio e do ensino universitário. O referido sistema habilita jovens e adultos para o mercado de trabalho, mediante a oferta de cursos pós-médios não universitários e cursos livres de nível básico e de aperfeiçoamento, com o objetivo de obter uma oferta, dentro do país, de mão-de-obra melhor qualificada (BRASIL, 2008g, p. 5).

Fica clara a distinção entre dos itinerários formativos, ensino profissional voltado para a inserção no mercado de trabalho, que solicita maior qualificação, e ensino médio para aqueles que buscam a inclusão em outros espaços educacionais, como a universidade. O que não significa que os sujeitos que buscam na profissionalização a inserção imediata no mercado de trabalho não possam vislumbrar a continuidade dos estudos, isso é possível já que todos terão a formação básica para isso devido à

exigência de cursar o ensino médio. Mesmo com o estabelecimento de certa distinção entre a formação voltada à continuidade dos estudos e a profissional, é possível compreender que não se trata das mesmas condições estabelecidas na década de 1940, quando a educação profissional não habilitava para o ingresso no ensino superior.

Para dar visibilidade a essa questão, trago o texto do Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que aborda a situação econômica de parte dos jovens brasileiros que encontram dificuldades para dar continuidade aos estudos, pois muitos precisam ingressar no mercado de trabalho e terão que conciliar trabalho e estudo.

Do ponto de vista legal não há mais duas funções difíceis de conciliar para o ensino médio, nos termos em que estabelecia a Lei nº 5.692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão. A duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último. Vale lembrar, no entanto, que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferente natureza, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal: constituir família, participar da comunidade, eleger princípios de consumo, de cultura e lazer, de orientação política, entre outros (BRASIL, 1998, p. 26-27).

Temos nesse período a desobrigação de se atentar às questões profissionais dos sujeitos no contexto do ensino médio, sendo a educação profissional uma oferta complementar, uma possibilidade, como anunciei, para muitos daqueles que necessitam se qualificar para ingressar com melhores condições de competir no mercado de trabalho. Cabe, também, considerar que é nesse período que se dá a consolidação dos princípios neoliberais no Brasil, sendo a economia de mercado determinante para as

relações sociais que se estabelecem. O neoliberalismo como racionalidade intervém na sociedade a partir de uma governamentalidade que não exclui ninguém, todos precisam participar para que a concorrência possa funcionar.

A educação profissional e tecnológica passa a apresentar novos arranjos em termos de organização e oferta no Governo de Luís Inácio Lula da Silva – Lula, sendo o Decreto nº 2.208/1997 revogado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, fruto de discussões empreendidas pelo Governo com a sociedade, educadores, estudantes, representantes do âmbito empresarial, entre outros. Fica então determinado a partir de 2004 que a educação profissional será ofertada por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada, educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Sendo assim retomada a oferta da educação profissional técnica integrada ao ensino médio, mantendo-se também a oferta de cursos concomitantes e subsequentes (BRASIL, 2004b).

Ainda no ano de 2004, com a alteração da estrutura organizacional do Ministério da Educação foi instituída a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, cuja competência volta-se ao planejamento, orientação, coordenação e supervisão do processo de formulação e implementação da política de educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2004c, Art. 14, inciso I).

Os desdobramentos da política de educação profissional e tecnológica em desenvolvimento no país buscam ampliar a oferta de educação para a população brasileira, dando acesso ao que o Governo entende como cultura básica e contribuir para a qualificação de jovens e adultos, inclusive aqueles já inseridos no mercado de trabalho. A inclusão escolar como um imperativo de Estado coloca em funcionamento práticas que visam a participação de todos nas tramas sociais, educacionais e de mercado, para tanto no âmbito da educação profissional e tecnológica são criados programas que visam a inclusão de parcelas da população brasileira, a elevação de sua escolaridade e a colocação no mercado de trabalho de maneira competitiva. Dentre eles, destaque o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio

na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, criado pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, regulamentado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, os quais entendo colocarem em movimento práticas cuja centralidade está no desenvolvimento da produtividade dos sujeitos

Além disso, considero que tais programas atendem às demandas de uma sociedade regida pela racionalidade neoliberal, na qual os investimentos precisam dar resultados a curto prazo. Com a flexibilização dos itinerários formativos criam-se condições para que a população atendida por esses programas possa migrar para outros contextos educacionais e sociais com rapidez, garantindo que a inclusão enquanto um princípio que visa a mobilidade e fluxo dos sujeitos funcione.

Na esteira da racionalidade neoliberal, o governo da população exerce-se seguindo as regras da economia de mercado, pautadas na concorrência. Os sujeitos nessa lógica são posicionados como empresários de si, responsáveis pela produção de seu próprio capital, enquanto a educação busca organizar-se de maneira a criar as condições para a produção desse capital. O que me permite pensar que os investimentos educacionais se pautam na produtividade como um elemento central para o governo das condutas dos sujeitos, cujas estratégias colocadas em funcionamento procuram que cada um passe a considerar as vantagens e benefícios de melhorar suas performances individuais, de maneira que possam garantir sua inclusão nos jogos de mercado.

Quanto à inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e tecnológica, é lançado no ano de 2001 o Programa TEC NEP – Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e da Secretaria de Educação Especial – SEESP. O programa objetiva a oferta de atendimento às pessoas com deficiência nos cursos de formação inicial e continuada, técnicos e tecnológicos das instituições federais de educação profissional e tecnológica,

para tanto “[...] visa constituir centros de referência para a implantação e expansão da oferta de educação profissional e tecnológica que possibilitem o acesso, permanência e saída com êxito das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais [...]” (BRASIL, 2010c, p. 4).

Buscando ampliar a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão, garantindo o investimento no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à participação nos jogos concorrenciais, o Governo Lula lança o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica em 2005, cuja segunda fase será desenvolvida no ano de 2007. Para Caires e Oliveira (2016, p. 147),

[...] o referido plano visava atender ao crescimento da demanda social pela Educação Profissional e Tecnológica, por meio de instituições públicas, gratuitas e de reconhecida qualidade, na oferta dessa modalidade de educação. O atendimento se referia não, apenas, ao aumento do número de vagas, mas, também, à diversificação da oferta de cursos, em consonância com o desenvolvimento dos processos produtivos e da definição de novos perfis profissionais.

Atendendo às exigências do capitalismo flexível típico das sociedades contemporâneas, o Estado busca ampliar as possibilidades educacionais para a população. A diversidade de cursos e programas de educação profissional e tecnológica coloca em funcionamento práticas flexíveis de formação que possibilitam aos mais diferentes sujeitos investir no desenvolvimento de seu capital humano. Assim, no ano de 2008 dá-se a integração das ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica na LDBEN/1996, por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, e institui-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, sendo também criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é vinculada ao Ministério da Educação e constituída por trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, dois Centros Federais de Educação Tecnológica: Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ e de Minas Gerais – CEFET-MG, vinte

e cinco Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008b).

Quanto aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia encontram-se hoje distribuídos em todos os Estados brasileiros, e têm como principais objetivos: ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores; realizar pesquisas aplicadas; desenvolver atividades de extensão; estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda; e ministrar cursos em nível de educação superior (BRASIL, 2008b, Art. 7º).

Figura 4 – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia



Fonte: (BRASIL, 2008h, p. 98).

Com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia podemos perceber o investimento do Estado para ofertar educação profissional e tecnológica nos mais diferentes contextos regionais do país, com vistas a favorecer o desenvolvimento local e regional pela capitalização da população, de forma que esses investimentos nos sujeitos resultariam em melhorias nos índices de desenvolvimento econômico do

país. Mais educação, mais profissionalização contribuem para melhorar a produtividade da população, sendo colocadas em funcionamento práticas de condução das condutas da população que passa a ser responsabilizada pelo investimento em suas performances.

Essa contextualização de alguns deslocamentos históricos, políticos e econômicos do Brasil pode apresentar-se cansativa, mas na escrita desse capítulo ela fez-se necessária para pensar de que maneira foram se produzindo as relações de trabalho na sociedade e os investimentos numa educação profissional e tecnológica articulada com a inclusão que funcionam como tecnologias para o governo da população. Além disso, pensar sobre as condições para a emergência de uma política de educação profissional e tecnológica possibilitou-me compreender os deslocamentos e as (des) continuidades dos investimentos na profissionalização como mecanismo para o desenvolvimento da produtividade dos sujeitos, o que impulsiona o crescimento econômico do país, ou seja, seu desenvolvimento.

No decorrer do capítulo procurei mostrar como a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão acaba investindo na população de modo que as habilidades e competências sejam tomadas como um capital que possibilite a mobilidade e fluxo dos sujeitos em contextos educacionais e sociais, participando dos jogos concorrenciais do mercado. As melhorias das condições de vida da população e sua inclusão educacional possibilitam ao Estado desenvolver-se. Melhores índices de desenvolvimento estão implicados em condições mais favoráveis de vida da população, sendo a educação e o trabalho elementos que impulsionam tais condições.

Sinalizei que nessa articulação as pessoas com deficiência constituem um público-alvo das práticas de educação profissional e tecnológica por serem posicionadas como parcela da população que solicita a intervenção do Estado sobre suas condutas tendo em vista a dificuldade de gerenciamento de suas vidas. Diante disso, a questão de como se dá o refinamento das práticas de governo da população com deficiência na atualidade tornou-se importante para o estudo.

Parece-me interessante empreender uma análise dos deslocamentos na forma de governar a população e os sujeitos com deficiência que me

permitem pensar na inclusão produtiva desses sujeitos na Contemporaneidade. Para tanto, no capítulo que segue procuro analisar os desdobramentos das políticas de inclusão no contexto brasileiro para entender as mudanças de ênfase da inclusão em três momentos: na emergência da inclusão social no período de redemocratização do Brasil; na consolidação dos princípios neoliberais e da inclusão escolar como um imperativo de Estado; e na busca pela inclusão produtiva a partir da mobilização e fluxo para outros contextos educacionais e sociais.

4 DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO PRESENTE E A ÊNFASE NA PRODUTIVIDADE NA ÓRBITA DO NEOLIBERALISMO

A análise dos discursos inclusivos produzidos no contexto brasileiro tem mobilizado minha vontade de saber a algum tempo. Contudo, não tomo essa analítica como esgotada, já que outras possibilidades de problematização da inclusão emergem das tramas inclusivas em que estou enredada profissional e academicamente.

Os discursos da inclusão têm protagonizado movimentos de diferentes ordens – políticos, sociais, econômicos, educacionais e culturais, de modo que podemos visualizar na atualidade a inclusão sendo tomada como uma verdade inquestionável. Diante disso, o termo inclusão e suas variações têm sido posicionados como uma espécie de adjetivo, uma qualidade a ser conquistada por diferentes instâncias (instituições, sujeitos, campos de saber, etc.). Fala-se em educação inclusiva, escola inclusiva, professor inclusivo, trabalho inclusivo, empresa inclusiva, turismo inclusivo, sociedade inclusiva, família inclusiva, moda inclusiva, publicidade inclusiva, entre tantas outras denominações.

Na priorização dessa espécie de “qualidade inclusiva” da sociedade torna-se possível compreender como a inclusão enquanto um imperativo de Estado tem regulado as condutas dos sujeitos, de modo que todos invistam na inclusão não como uma possibilidade, mas como uma prática necessária para garantir a seguridade da população. Segundo Lopes et al. (2010, p. 6-7, grifo das autoras),

Imperativo porque o Estado toma a inclusão como um princípio categórico que, por ser assumido como evidente por si mesmo, é imposto de formas diferenciadas e de acordo com hierarquias de participação, a todas as formas de vida, sem exceção.

Na esteira da inclusão como um imperativo, as práticas inclusivas são consideradas uma potente estratégia para a democratização da sociedade, na qual princípios como justiça, igualdade, direitos e liberdades sejam garantidos a todos. Além de ser uma potente estratégia, a inclusão é tomada como um argumento imprescindível para o convencimento de que sua

efetivação permite a eliminação de práticas de exclusão, no sentido atribuído pelas esferas políticas de privação de direitos (LOPES, 2009).

À espera de uma certa certificação de suas ações e práticas, e a possibilidade de apresentar o selo de ISO 9001²⁶, parece-me que a sociedade brasileira tem produzido discursos e saberes sobre a inclusão – social, escolar, produtiva – de maneira que pouco se questiona e problematiza as tramas discursivas que instituem verdades sobre a inclusão. Conforme Lopes e Rech (2013, p. 211), “A proliferação dos usos de tais palavras pode indicar tanto a importância que a inclusão ganhou em nosso País como pode indicar a perda dos referenciais que as constituíram historicamente”. Nesse sentido, a relevância dada ao atendimento de princípios inclusivos, parece posicionar a sociedade em diferentes patamares, especialmente políticos, sociais e econômicos, sem que haja nenhuma suspeita sobre as condições que possibilitaram a emergência da inclusão como uma diretriz inegociável.

Assim, na contramão de uma posição que toma a inclusão como inquestionável, opto neste trabalho por analisar a inclusão como uma invenção, portanto desse mundo, produzida na e pela linguagem tornando-se uma verdade presente em discursos de variadas ordens, e um dever de todos. Para tanto, neste capítulo proponho problematizar de que modo foram se dando os desdobramentos das políticas de inclusão em nossa sociedade, entendendo que esses desdobramentos possibilitam perceber certas tramas que articulam o social e a educação, investindo na inclusão das pessoas com deficiência e na sua permanência nessa condição. O que me interessa ao focar nessa trama é mostrar as mudanças de ênfase da inclusão, considerando que na atualidade os princípios inclusivos funcionam tomando como matriz de inteligibilidade a governamentalidade neoliberal.

²⁶ Segundo a Lloyd's Register Quality Assurance (LRQA), “A ISO 9001:2015 é a norma de sistema de gestão da qualidade (SGQ) reconhecida internacionalmente, utilizada por organizações que desejam comprovar sua capacidade de fornecer produtos e serviços que atendem às necessidades de seus clientes e requisitos legais e regulatórios aplicáveis, com o objetivo de aumentar a satisfação do cliente por meio de melhorias de processo e avaliação da conformidade” (LRQA, 2016, s/p). E, nesse estudo, faço uma analogia à ISO 9001, porque ao compreender a inclusão como uma qualidade que precisa ser apresentada pela sociedade, entendo que as diferentes instâncias parecem necessitar investir em estratégias inclusivas e buscar comprovar a eficácia da gestão de suas ações, que se voltam às demandas desse imperativo.

4.1 INCLUSÃO: DOS ANÚNCIOS DE UMA POSSIBILIDADE A UM IMPERATIVO NA RACIONALIDADE POLÍTICA DO PRESENTE

Ao percebermos a visibilidade da inclusão hoje, alguns consideram que sua problematização pode ser tomada quase como uma afronta. A possibilidade de analisar a inclusão como uma produção, muitas vezes posiciona aqueles que a problematizam do “lado” de quem é contra a inclusão, como se houvesse essa “opção”. Parece-me que para muitos a inclusão é considerada algo que esteve desde sempre aí, à espera de ser colocada em funcionamento para que pudessemos retornar a “[...] um suposto estado, original e paradisíaco, da completa igualdade de direitos para todos, de completa homogeneidade social, de inclusão e acessibilidade ‘ampla, geral e irrestrita’” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 128, grifo dos autores). Ademais, quando se toma a inclusão como a salvação dos problemas sociais e educacionais, ou como uma dívida social, sua vinculação com questões de ordem econômica parece ser inadmissível.

Considerando que do lugar de onde falo, duvidar não significa negar ou destruir algo. Volto-me à problematização da inclusão buscando compreender como ela se torna uma realidade no contexto brasileiro. Parto do entendimento, de que na racionalidade neoliberal, os modos de vida da população estão regidos pelo mercado, sendo fundamental no jogo econômico desenvolver habilidades e competências necessárias para a inclusão e manutenção de todos nas redes de mercado. Além de apresentar condições de consumir, cabe a cada um o investimento e desenvolvimento de aptidões para garantir sua colocação de maneira competitiva.

As relações entre Estado e população têm o mercado como mediador, de modo que se gesticule um governo eficiente da população, com o mínimo empreendimento de forças. Para entender a operação desse tipo de governo da população, que gerencia as condutas dos sujeitos a partir de princípios neoliberais, filio-me aos estudos de Michel Foucault para compreender como se instaura uma arte de governar que se ocupa de maneira específica da população e que toma a economia política como ciência.

No curso *Em defesa da sociedade*, proferido nos anos 1975 e 1976 no *Collège de France*, mais precisamente na aula de 17 de março de 1976, Foucault (2005) empreende a análise das dinâmicas de poder sobre a vida. Esse poder sobre a vida apresenta-se de duas formas, a primeira, por meio de uma anátomo-política do corpo humano no século XVII, que se ocupava do direito de “fazer morrer e deixar viver”, enquanto que na segunda metade do século XVIII consolida-se uma noção de poder que se volta à vida, a vida do homem enquanto ser vivo, que ao perpassar e modificar a lógica de soberania, implicará no século XIX na inversão do direito de soberania, afirmando-se um poder de “fazer viver e deixar morrer”.

A partir da análise das tecnologias e mecanismos de poder sobre a vida, Foucault apresenta-nos a noção de biopolítica, cujas técnicas de poder não se voltam mais ao corpo individualizado – homem-corpo, típicas de uma tecnologia disciplinar, mas para o homem-espécie, “[...] uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida” (FOUCAULT, 2005, p. 289). O que não implica numa sucessão de tecnologias como se as disciplinares desaparecessem, trata-se de um aperfeiçoamento dessas técnicas.

Essa biopolítica coloca em funcionamento mecanismos que se ocuparão dos fenômenos coletivos que afetam a população – esse “[...] corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças [...]” (Ibid., p. 292) –, entendida como um problema político, científico, biológico e de poder. É preciso dispor, para tanto, de mecanismos de regulação voltados à condução das condutas da população. Por meio da operação de mecanismos de segurança procura-se otimizar a vida, tornar conhecidos os processos que afetam essa massa, surgindo a estatística²⁷ como uma tecnologia que contribui para o funcionamento desse poder de regulamentação da vida. Para a economia política do poder, a entrada da população e seus fenômenos é necessária. E, essa emergência da população enquanto um problema possibilitará, de acordo com Foucault (2008a), o desbloqueio da arte de governar. Para o filósofo,

²⁷ Na última seção deste capítulo desenvolvo uma discussão da estatística enquanto ciência do Estado.

[...] graças a percepção dos problemas específicos da população e graças ao isolamento desse nível de realidade que se chama economia, que o problema do governo pode enfim ser pensado, refletido e calculado fora do marco jurídico da soberania (FOUCAULT, 2008a, p. 138).

Diante disso, com a estatística mostrando que a população apresenta suas regularidades e produz efeitos econômicos próprios, não podendo ser redutíveis aos fenômenos da família, a família deixa de servir como modelo e passa a constituir um elemento da população, um instrumento para o governo da população. A população é considerada a meta final do governo, pois governa-se para melhorar as condições de vida da população. Pode-se entender com Foucault, que essa arte de governar que toma a população como campo de intervenção e o nascimento da economia política como ciência e técnica de governo no século XVIII, criam as condições de possibilidade para a governamentalização do Estado (FOUCAULT, 2008a). Esse Estado governamentalizado que se ocupará da condução das condutas dos sujeitos.

Analisando a arte governamental liberal, que toma o mercado como lugar de verdade, o filósofo nos sinaliza sua entrada em crise no século XX, fazendo emergir uma forma de governo da sociedade que se coloca a favor do mercado, trata-se da gestão governamental neoliberal. A governamentalidade neoliberal volta-se à condução das condutas da população entendendo que o mercado tem sua regulação determinada pela concorrência e não mais pelo “*laissez-faire* – deixar fazer” (FOUCAULT, 2008b), diante disso “[...] intervirá para maximizar a competição, para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189).

Nessa perspectiva, entendo que as políticas de inclusão na atualidade se ocupam de um tipo específico de governo das condutas que imprime relevância e valor a certas atitudes e saberes a partir das exigências do mercado. Para tanto, participar, realizar escolhas, empreender sua própria vida, desenvolver competências e autonomia, são premissas fundamentais na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva.

A emergência de políticas de inclusão no Brasil pode ser localizada no período que culmina com a redemocratização do país, tomando como fio

condutor das ações a busca pela participação social e, posteriormente, escolar de todos os sujeitos. De acordo com Lockmann (2013), após a Ditadura Militar (1964-1985), nos primeiros Governos civis brasileiros torna-se possível vislumbrar a entrada dos princípios neoliberais no país, que se consolidarão na década de 1990, assim como a emergência da inclusão social. Segundo a autora, “A ideia de assegurar a participação de todos, de garantir o acesso de todos às políticas governamentais faz com que a inclusão comece a emergir em nosso país como um imperativo que inicialmente se estrutura pelo viés da inclusão social” (LOCKMANN, 2013, p. 273).

Findado o período ditatorial, visualiza-se um movimento pela redemocratização que busca o agenciamento de direitos políticos e sociais da população. Com a abertura política do país, a chamada Nova República vai consolidando-se e criando as condições para que princípios neoliberais adentrem a política brasileira e produzam formas de governo específicas da população, que continuam em operação até nossos dias (LOCKMANN, 2013). Nesse sentido, compreende-se a inviabilidade de datar a entrada da racionalidade neoliberal no Brasil, como se houvesse um ato inaugural de tais princípios, o que podemos afirmar é que se trata, conforme expôs Machado (2016, p. 111), de “[...] uma nova atmosfera”, política, social, econômica e educacional em que “[...] assiste-se às primeiras privatizações, à terceirização de postos de trabalho, à individualização dos contratos de emprego, a novas formas de conceber os trajetos profissionais” (Ibid., p. 112).

A arte de governar neoliberal desenvolve-se a partir de uma economia de mercado como princípio regulador. Essa racionalidade de mercado estende-se a âmbitos não econômicos fazendo com que suas intervenções produzam efeitos que potencializam a economia. Nessa lógica, e olhando para a inclusão social, Lockmann (2013) considera que a Constituição Federal de 1988 ao posicionar a assistência como uma questão de Seguridade Social passa a garantir direitos sociais e políticos à população brasileira, reafirmando a regra da não exclusão como um princípio neoliberal. Nessa esteira, os programas governamentais colocados em

funcionamento objetivam não a constituição de uma rede de dependências da população ao Estado, pelo contrário, a intencionalidade é de que cada um possa desenvolver as condições para gerir suas próprias vidas.

Foucault ao analisar especialmente as vertentes alemã e americana do neoliberalismo, conforme já sinalizei, destacará no neoliberalismo americano dois elementos interessantes dessa forma de governar, sendo eles a Teoria do Capital Humano e o problema da criminalidade e da delinquência (FOUCAULT, 2008b). Nesse momento, gostaria de ater-me no primeiro elemento tendo em vista a possibilidade de empreender uma analítica acerca das possibilidades de pensar as estratégias inclusivas colocadas em funcionamento no contexto brasileiro como um investimento em capital humano. Segundo Foucault (2008b), a Teoria do Capital Humano voltar-se-á a análise da competência, da competência do trabalhador, como um capital,

[...] essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo até então inexplorado [o trabalho] e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar em termos econômicos e em termos estritamente econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não-econômico (FOUCAULT, 2008b, p. 302).

Nessa teoria as habilidades, capacidades, competências humanas são compreendidas como uma forma de capital, um capital individual dos sujeitos, não havendo assim mais a separação entre o capital e o indivíduo. Nas palavras de Schultz (1973, p. 53, grifos do autor), “A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas”. Com esse entendimento, passa-se a considerar que a melhoria dos atributos individuais, a qualidade e quantidade do capital de cada sujeito, podem ser incrementadas pelo investimento nesse tipo de capital. O acúmulo de capital humano encontra elementos para seu desenvolvimento na capacitação e na formação educacional e profissional dos sujeitos, tendo em vista o acionamento de técnicas específicas no campo educacional que fazem aumentar a produtividade de cada um como forma de investimento a longo prazo. Para Gadelha (2009, p. 150),

Em suma, uma das estreitas interfaces dessa Teoria do Capital Humano com a educação está, portanto, na importância que a primeira atribui à segunda, no sentido desta funcionar como investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida.

Dessa maneira, entendo que o desenvolvimento das condições para a autogestão da própria vida se dá pela via educacional. Considero ser importante o olhar para a intensificação de programas assistenciais que miram a educação, para a qual é atribuído papel fundamental no desenvolvimento do capital humano. Com isso, pode-se questionar sobre os objetivos dos programas desse período que se voltam para as pessoas com deficiência. Para esses sujeitos também se coloca como objetivo o desenvolvimento de seu capital humano?

Parece haver uma preocupação específica com a participação de todos nos jogos sociais, de modo que a inclusão funcione como uma estratégia de mobilização e circulação dos sujeitos, uma forma de organização da vida em sociedade (MENEZES, 2011; MACHADO, 2015). Isso não significa que anteriormente a esse período não houvesse preocupação com a convivência com as pessoas com deficiência, havia, contudo a inclusão era vista como uma possibilidade ainda distante de consolidar-se. Será no final da década de 1980 que a atenção à educação dos sujeitos com deficiência passará a ocupar a agenda educacional como uma preocupação econômica e, também, pela produção de discursos de diferentes campos de saber que passam a enaltecer os benefícios da aproximação social e educacional de todos (MACHADO, 2015).

Tratando dos movimentos inclusivos, ainda na década de 1970, durante o Governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, localizado no Rio de Janeiro, pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. O Centro apresentava como objetivo traçar metas governamentais para a Educação Especial, fortalecendo as ações que já vinham sendo gestadas de forma tímida na sociedade brasileira, sendo “[...] às vezes mais, às vezes menos integrados à educação regular” (JANNUZZI, 2004, p. 137), e favorecer a participação do público da Educação Especial na comunidade. O CENESP

surge num momento em que a economia do Brasil era central para a estruturação das relações sociais, e a educação era valorizada por ser considerada propulsora do desenvolvimento. Quanto à Educação Especial, vislumbra-se na época certo interesse pela área, especialmente, no campo da pesquisa.

No governo de José Sarney (1985-1990), o CENESP foi transformado em Secretaria, passando a ser nominado pelo Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986, Secretaria de Educação Especial – SESPE, e a integrar a estrutura do Ministério da Educação, sendo sua sede localizada em Brasília. Essa secretaria é extinta em 1990, e a Educação Especial passa a ser competência da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb. Após a saída de Fernando Collor de Mello (1990-1992) do Governo, no final do ano de 1992 a Secretaria de Educação Especial, agora com a sigla SEESP, ressurgiu e é posicionada como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Essa Secretaria segue em funcionamento até o ano de 2011, quando passa então a compor a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, o que permanece até os dias atuais.

São muitas as possibilidades de análise sobre as reorganizações dos setores governamentais voltados à Educação Especial, contudo o que interessa para este estudo, é o fato de que após a transformação do Centro em Secretaria, estabelece-se a articulação prioritária com a educação, e que se mantém ainda hoje. Isso permite compreender o quanto o agenciamento entre o social e o educacional passa a tomar forma, de modo a mobilizar a inclusão das pessoas com deficiência, especialmente pela operação de estratégias educacionais. Retomo aqui minha posição, de que na racionalidade neoliberal, o importante é que cada um possa desenvolver suas potencialidades de modo a conduzir sua própria vida de maneira mais autônoma possível, o que justifica o foco na educação de pessoas com deficiência, parcela da população considerada durante muito tempo improdutiva e, portanto, dependente do Estado.

Ainda sobre o enlace entre o social e o educacional, segundo Mazzotta (2011) as ações empreendidas pela SEESP como órgão federal estão

vinculadas àquelas colocadas em funcionamento pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, instituída através do Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986, e vinculada a diferentes ministérios, não estando restrita ao Ministério da Educação. A criação da referida Coordenadoria parte das discussões empreendidas no Plano Governamental de Ação Conjunta para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, elaborado pelo Comitê Nacional de Educação Especial nomeado por José Sarney em 1985.

Atualmente, a Coordenadoria recebeu status de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência a partir da atuação do Departamento de Políticas Temáticas dos Direitos da Pessoa com Deficiência, junto à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, conforme Decreto nº 8.162, de 18 de dezembro de 2013. Numa perspectiva interministerial, a CORDE foi vinculando ao trabalho da SEESP estratégias que fortaleciam a necessidade de que práticas articuladas entre a educação e a assistência fossem gestadas para mobilizar a participação social da população com deficiência.

Com o panorama das ações políticas do período, o que pretendo não é refazer a história da educação de pessoas com deficiência, mas dar visibilidade aos desdobramentos que as políticas de inclusão vão apresentando em diferentes momentos, e que criam as condições para analisarmos as (des) continuidades de práticas voltadas à inclusão das pessoas com deficiência no território brasileiro. Com isso, penso ser fundamental demarcar que na perspectiva teórica que me filio, esses acontecimentos não são tomados como rupturas, pois entendo que as ações que gostaria de dar visibilidade nos diferentes períodos seguem princípios comuns da racionalidade política neoliberal.

Voltemos então aos desdobramentos das políticas de inclusão. A Portaria CENESP/MEC nº 69, de 28 de agosto de 1986, definiu normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial, nos sistemas de ensino público e particular. Direciono meu olhar para esse documento, pois entendo que expressa as ideias da época com relação ao investimento na inclusão social de pessoas com deficiência, posicionando a

Educação Especial, como parte integrante da educação que através de atendimento educacional especializado, possibilite o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos com deficiência visando sua autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social. O que encontra ressonância com a bandeira “Tudo pelo Social”, marca do Governo Sarney.

Aqui visualizo a necessidade de incluir as pessoas com deficiência nos jogos sociais, de modo que possam participar na sociedade. Para tanto, ao posicionar a Educação Especial como responsável pela oferta de atendimento especializado a essa população, é reafirmada a posição central da educação para viabilizar os projetos sociais. Pois conforme expressei, é pelo desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos que se dá a autorrealização de cada um e a possibilidade de participação social.

No entanto, esse investimento educacional não é assumido, ainda, pelo Governo como uma ação que prioriza o ingresso das pessoas com deficiência nas escolas regulares. Há a indicação dessa inserção quando possível. No entanto, é importante perceber como vai se gestando a aproximação da Educação Especial com a Educação Comum. Para olhar para essa questão, considero pertinente a posição de Machado (2015), pois assim como a autora, penso que Educação Especial e Educação Comum não passam a ocupar o mesmo lugar, mas vão criando estratégias de operacionalização de práticas escolares que tomam a inclusão como diretriz.

Tais mudanças indicam, no quadro político dos últimos anos, o quanto a educação especial foi migrando ou se aproximando cada vez mais da educação comum, por conta da emergência do risco de não conviver. Não se trata de uma permuta total de uma por outra, mas de uma incorporação ou, talvez, um refinamento das estratégias de governamento das condutas por meio de outras práticas escolares (MACHADO, 2015, p. 122).

Seguindo essa mesma lógica, ainda durante o Governo Sarney, é promulgada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe, dentre outros temas, sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social. Ficando estabelecido no Artigo 1º [...] normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei (BRASIL, 1989). E, com relação à educação, dispõe sobre “a matrícula compulsória em

cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (Ibid., Artigo 2º).

A partir das demarcações políticas desses documentos legais, podemos observar como vai apresentando-se essa forma de organização social que busca trazer as pessoas com deficiência para o convívio com aquelas consideradas normais a partir da partilha de espaços comuns, especialmente, educacionais. Tais pressupostos foram disseminados no Brasil com a denominação de movimento pela Integração, marcando a década de 1980 como o período em que se buscou dar a oportunidade para que as pessoas com deficiência pudessem se aproximar o mais possível da normalidade. Rech (2013, p. 76) diz que:

Neste jogo neoliberal — em que os sujeitos precisam estar em atividade e, de alguma forma, se manter incluídos —, nada me parece mais coerente do que colocar neste circuito econômico todos aqueles que estavam, até então, encarecendo o Estado, como, por exemplo, as pessoas com deficiências. Era preciso que essa parcela da população deixasse suas casas e as escolas especiais para poder contribuir de alguma forma. E como isso seria possível? À primeira vista, uma das possibilidades seria por meio da escola.

Um dos documentos mais significativos em torno da orientação oficial para a integração nas escolas regulares, foi a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994, a qual determina que terão acesso às classes comuns aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994b, p. 19). A referida política indica a chamada integração instrucional, mas a educação das pessoas com deficiência se mantém exclusivamente sob a responsabilidade da Educação Especial, além de o ingresso no ensino comum estar condicionado às características individuais de cada sujeito.

A meu ver, nesses dois últimos documentos, temos a questão da produtividade enaltecida. Apesar de a produtividade estar sendo tomada aqui como condicionante para o ingresso nos espaços educacionais regulares, quando se trata das possibilidades de partilha dos mesmos espaços – discurso que vamos perceber ser atualizado na órbita da inclusão

escolar como um imperativo –, considero interessante que a noção de produtividade atravessa os movimentos da inclusão no Brasil, mesmo funcionando por meio de estratégias diferentes, sendo posicionada como necessária para que as pessoas com deficiência possam mobilizar-se e circular na sociedade.

Em termos de produtividade, entendo que estamos tratando das condições desenvolvidas por cada um de entrada e permanência nos jogos sociais regidos pelo mercado, que solicita o investimento em habilidades e competências, tomadas como um capital individual. Desenvolver esse capital individual permite aos sujeitos ocuparem uma posição ativa na sociedade e apresentarem condições de concorrência.

Com Ball (2005, 2010) penso que os parâmetros de produtividade dos sujeitos, decorrentes dos desempenhos individuais apresentados, têm sido avaliados em termos de qualidade e valor dos indivíduos, podendo assim localizá-los em diferentes níveis de participação e gradientes de inclusão. Como um movimento de “mão dupla”, a mensuração da produtividade dos sujeitos permite avalia-los e, ao mesmo tempo, convoca-los a pensar sobre si mesmos de maneira a calcular os investimentos que têm feito para a melhoria de suas performances. Trata-se de um sujeito empreendedor, ocupado com seu autoinvestimento e autocondução, cujas condutas regulam-se a partir dos princípios da racionalidade neoliberal.

Buscando a otimização da vida, numa relação direta com o Estado neoliberal, a governamentalidade busca programar e controlar os indivíduos de forma a regular seus modos de agir, pensar e sentir, de maneira que se ocupem de si tomando como princípio de regulação de suas vidas, a economia de mercado e o jogo da concorrência. Nessa sociedade, os sujeitos são tomados como empresários de si, responsáveis pela produção de seu capital, de sua renda (FOUCAULT, 2008b). Foucault vai abordar a questão do deslocamento no neoliberalismo da noção de *homo oeconomicus*. Na concepção liberal esse *homo oeconomicus* é considerado o parceiro da troca, “[...] uma decomposição dos seus comportamentos e maneiras de fazer em termos de utilidade, que se referem, é claro, a uma problemática das necessidades [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 310), já no neoliberalismo, esse

homo oeconomicus não será mais o parceiro da troca, será “[...] um *homo oeconomicus* empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (Ibid., p. 311).

Na operação desse tipo de governamentalidade, que toma o sujeito como empresário de si, no terreno da educação de pessoas com deficiência foram sendo produzidos discursos que passam a atentar para a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades individuais dos sujeitos. Esses discursos políticos, assistenciais, educacionais tramam-se com discursos do campo da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem que, ao ganharem espaço no contexto educacional, passam a ressaltar a importância da interação e das experiências sociais e culturais para o desenvolvimento dos potenciais das pessoas com deficiência. Na Educação Especial, os saberes da teoria histórico-cultural produzidos pelos estudos de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), imprimem relevância às questões educacionais e à interação entre sujeitos. De acordo com Costas (2012, p. 57), ao analisar as contribuições do pensamento vygotskyano, considera-se que:

A separação social ou a dificuldade de inserção social determina o desenvolvimento incompleto das funções superiores, as quais, quando acontecem seguindo a ordem das relações em sociedade, estruturam-se diretamente através do processo interativo da atividade coletiva da criança.

Nessa trama discursiva, estar junto, partilhar experiências, possibilitar a convivência de pessoas com deficiências com aquelas que não apresentam deficiências são questões que começam a emergir implicadas com o ideário social vivenciado no país, em que é preciso mobilizar a todos para garantir o desenvolvimento, as condições de o Brasil melhor posicionar-se em relação aos demais países, social, política e economicamente.

Com o que foi exposto até aqui, visualiza-se o quanto a inclusão ganha terreno no Brasil, sendo produto e produtora de discursos e saberes de diferentes ordens, que se ocupam de mostrar os benefícios para a sociedade e a economia de se criar espaços para a participação produtiva de pessoas com deficiência. Colocar e manter os sujeitos em relação, investir nos

potenciais de aprendizagem, mobilizar a participação, estão aí expostas algumas das principais metas que vemos se consolidar em torno do governo da população com deficiência.

Segundo Lockmann (2013), as iniciativas dos Governos de José Sarney (1985-1990), Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994) são fortalecidas e multiplicadas pelos Governos que os sucedem, e a articulação do social com o educacional passa a apresentar um fator de condicionamento, isto é, a educação é posicionada como a engrenagem, por excelência, que possibilita a intervenção sobre o social.

Assim, entendo que no período pós-ditadura e no início dos anos 1990, os princípios democráticos foram mobilizados por estratégias de participação social, sendo essa considerada fundamental para o desenvolvimento do país. Para tanto, ações voltadas à inclusão social das pessoas com deficiência passam a compor o repertório de políticas e programas de Governo. Para mim, a busca pela aproximação e convivência desses sujeitos e o condicionamento do social à educação, são tomados como condições de possibilidade para o investimento na inclusão escolar de pessoas com deficiência, que acompanhamos a partir da década de 1990 no Brasil.

No que diz respeito à inclusão escolar, para Rech (2010) e Menezes (2011) no final do século XX, vimos a produção de políticas de inclusão escolar que buscam priorizar o encaminhamento de todos à escola nominada então de inclusiva. Ambas autoras sinalizam o período do Governo de Fernando Henrique Cardoso²⁸ - FHC (1995 a 2002) como a época em que se disseminam as políticas inclusivas no país e são propostas práticas que as operacionalizam. O Governo FHC assume com um forte apelo à necessidade de educar a todos, slogan compartilhado com demais países a partir dos movimentos mundiais que passam a apresentar a urgência de se garantir o acesso de todos à escola.

Esse movimento global, encontra visibilidade a partir da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, organizada pela UNESCO em Jomtien - Tailândia, cujo objetivo estava voltado à garantia do direito à

²⁸ Na pesquisa empreendida por Rech (2010), a autora realiza uma análise dos programas de Governo de Fernando Henrique Cardoso, referente aos dois mandatos do presidente.

educação de todas as pessoas; e da Declaração de Salamanca, resultado do encontro de 1994 organizado pelo Governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, e congregando a ONU e demais organizações mundiais, que reafirma o direito à educação de todos, especialmente das pessoas com deficiência. Ambos os documentos posicionam a centralidade da discussão sobre a escola inclusiva, uma escola que atenda a todos os sujeitos de modo que suas necessidades de aprendizagem não sejam consideradas um impedimento à escolarização.

Conforme busquei mostrar, no Brasil estava em funcionamento um movimento que buscava garantir alguma forma de atenção, bem como a intenção de investir-se educacionalmente nos sujeitos com deficiência, movimento conhecido como integração escolar. Considerava-se que as pessoas com deficiência deveriam ocupar, dentro do possível, as classes regulares ou receber atendimento em classes e escolas especiais. Anteriormente à emergência da inclusão escolar como um imperativo, os discursos inclusivos já compunham o repertório de leis, programas e ações de Governo, contudo como uma possibilidade. A inclusão com caráter de obrigatoriedade passa a circular, segundo Rech (2010), mais especificamente no segundo mandato de FHC, quando

Dando entrada ao “movimento da inclusão escolar”, o Governo FHC aposta numa transformação educacional, [...]. A inclusão, vista como antônimo da exclusão, gera na população uma ideia de mudança plena, de comprometimento com as melhorias exigidas pela sociedade. Ela passa a ser entendida como a “salvação educacional”, como a única forma de aceitar, respeitar e conviver com o outro. Nessa nova perspectiva, surgem princípios, objetivos e desafios para o novo movimento, agora com o intuito de incluir e não mais integrar (RECH, 2010, p. 137, grifos da autora).

Aqui já podemos visualizar o anúncio de que a noção de produtividade em relação às pessoas com deficiência é atualizada, já que as condições desses sujeitos para acompanhar os demais não são posicionadas como fator condicionante para o ingresso na escola inclusiva, pois a essa escola cabe investir em todos, para que cada um desenvolva as habilidades e competências necessárias a autogestão de suas próprias vidas, investindo em si e nos outros para gerenciar o risco de exclusão do jogo econômico. Não que no período em que as ações se pautavam pela noção de integração, o

investimento na produtividade dos sujeitos com deficiência não fosse um objetivo, pelo contrário, a busca por criar condições de participação para essa parcela da população é um dos slogans da época, contudo entendo que as estratégias colocadas em funcionamento se refinam e capilarizam com a proposta de inclusão escolar. O que procuro mostrar na seção que segue.

4.2 DESLOCAMENTOS²⁹ DE ÊNFASE: DO DIREITO À INCLUSÃO ESCOLAR PARA O ACENTO NA GARANTIA DE MOBILIDADE PARA OUTROS CONTEXTOS

No contexto político, social e educacional do país na década de 1990 são intensificadas as políticas educacionais e sociais, e identificadas ações que posicionam a inclusão como uma obrigatoriedade. Nesse movimento, no ano de 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 que dedica um capítulo à educação de pessoas com deficiência, definindo diretrizes e sugerindo ações que priorizem sua oferta preferencialmente nas escolas regulares. O documento apresenta um deslocamento na definição de Educação Especial, sendo essa compreendida não mais como substitutiva à Educação Comum, e sim como uma modalidade de educação que deve perpassar todos os níveis e modalidades. A Educação Especial passa por um processo de hibridização, em que suas ações se capilarizam pela Educação Comum, de modo que passe a gestar práticas inclusivas com o objetivo de administrar a estada das pessoas com deficiência nas diversas etapas de escolarização – da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Com a presença de orientações na principal diretriz legal sobre educação do país, que apresentam como linha de frente a ideia de que é preciso buscar a inclusão escolar das pessoas com deficiência nas escolas regulares, visualizam-se inúmeros desdobramentos em termos de políticas públicas e programas governamentais que têm como alvo promover a inclusão como uma necessidade inadiável.

²⁹ No decorrer desta pesquisa o termo deslocamentos é utilizado no sentido de que não significa nenhum tipo de abandono, mas se refere a extensões e ampliações dos campos de análise (CASTRO, 2016).

Nessa lógica, durante o Governo FHC o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011) estabeleceu metas educacionais para a década que tomam como principal baliza o acordo firmado pelo Brasil pela Educação para Todos, em Jomtien. Nessa esteira, o Plano é considerado uma responsabilidade de toda a nação, de modo que as mais diferentes instâncias se mobilizem para garantir que as metas estabelecidas sejam buscadas por todos, pois trata-se de “Um **plano, que, não sendo de gabinete, é do Estado e da sociedade**, tanto na sua concepção como na sua execução” (BRASIL, 2001a, p. 14, grifo do original). Diante do objetivo de promover a inclusão escolar, o PNE reafirma que a integração das pessoas com deficiência está prevista constitucionalmente, devendo serem ampliadas e qualificadas as ações em âmbito social e educacional para que essa população seja reconhecida como parte da sociedade e sua participação promovida.

Nesse documento, é intensificada a ideia de que a Educação Especial deve se ocupar da promoção de condições para a integração/inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, não sendo considerada substitutiva à Educação Comum. Ao mesmo tempo, sinaliza que a entrada e permanência dos sujeitos com deficiência nos espaços comuns necessita da articulação entre a educação, saúde e assistência social.

Tal afirmativa é interessante, pois aproxima-se da análise que venho desenvolvendo, de que a inclusão das pessoas com deficiência, via investimentos educacionais, mantém-se vinculada a propostas sociais, posicionando a articulação entre a educação e a assistência como necessária para o investimento sobre as condições de vida da população num contexto neoliberal, de maneira que os provimentos do Estado “[...] funcionam como condições de possibilidade para o estabelecimento, geração e sustentabilidade do mercado” (LOPES, 2009, p. 167). O desenvolvimento social mostra-se cada vez mais condicionado ao desenvolvimento educacional do país para que a economia funcione, o que pode ser percebido pelo foco dado pelos programas sociais à busca pela permanência de todos na escola, como é o caso do Programa Bolsa Escola, criado pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, que prevê incentivos financeiros por parte do Governo Federal em programas municipais voltados à garantia de

renda mínima das famílias, associados às ações socioeducativas que buscam a escolarização das crianças e jovens.

Se na década de 1990 o neoliberalismo encontra-se presente nos discursos e nas práticas operadas no contexto brasileiro, entende-se que “Cada indivíduo, na lógica neoliberal, passa a ser uma unidade de investimento e uma potência empreendedora” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 57), pois nessa lógica é fundamental que todos participem. A mobilização pela inclusão torna-se fator basilar para o funcionamento do mercado. Na racionalidade política neoliberal, o Estado apresenta-se cada vez mais atento às condições de vida da população, e os sujeitos enquanto empresários de si têm de ocupar-se de gerir seu capital e mostrarem-se aptos a concorrer.

No contexto do neoliberalismo, a inclusão como um princípio de mobilidade da população coloca em funcionamento operações de normalização que buscam “[...] fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e em fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008a, p. 82-83), estimulando os mais desfavoráveis (aqueles ameaçados pela pobreza, baixa escolarização, pela deficiência, por doenças, entre outros) a desenvolverem as competências mínimas para sua inclusão, pois “[...] cada um deve ter para si a inclusão como uma verdade que se impõe como forma de vida com o outro” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 72).

Nessa esteira, cabe destacar a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no ano de 2001, com o propósito de orientar a organização dos sistemas de ensino para o atendimento dos sujeitos com deficiência, e a oferta de serviços da Educação Especial com vistas a organizar o atendimento desse público. Considera-se que a educação das pessoas com deficiência deve, prioritariamente, desenvolver-se nos espaços regulares, estando a Educação Especial presente como modalidade transversal, que auxilia na previsão e organização das flexibilizações curriculares necessárias à permanência dos sujeitos em situação de inclusão escolar.

A prioridade da inclusão em escolas regulares é explicitada pelo documento, partindo do argumento de que não mais se pode admitir que as pessoas com deficiência sejam consideradas não produtivas e, portanto,

excluídas socialmente. Nessa conjuntura, a Educação Especial ocupa-se dos recursos e serviços necessários ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, enquanto aos sistemas de ensino cabe garantir as condições para o sucesso escolar de todos os estudantes (BRASIL, 2001b).

É possível perceber que, mais uma vez, a produtividade ocupa o centro das preocupações do Estado, de modo que criar as condições para o investimento no capital individual de cada sujeito seja uma prioridade de todas as instituições educacionais, já que é preciso garantir a inclusão e o desenvolvimento das competências necessárias para a manutenção nessa condição, umas das principais regras do jogo neoliberal, “[...] uma regra de certo modo suplementar e incondicional no jogo, a saber, de que deve ser impossível que um dos parceiros do jogo econômico perca tudo e, por causa disso, não possa mais continuar a jogar” (FOUCAULT, 2008b, p. 278). A participação de todos é uma regra desse jogo, mesmo que essa participação se apresente em diferentes gradientes, pois o fundamental é que ninguém deixe de jogar. Por viverem permanentemente processos de in/exclusão busca-se investir educacional e socialmente em cada um para que melhorem seus níveis de participação nos jogos de mercado, para que se mantenham sempre em atividade e incluídos (LOPES; FABRIS, 2013).

Além disso, para garantir que todos permaneçam no jogo, para aqueles sujeitos cujas condições econômicas podem apresentar-se como impedimento para a frequência na escola, temos a consolidação da parceria educação e assistência social nesse período. Menezes (2011, p. 126-127) indica que,

[...] o fato de as bolsas de assistência contemporâneas serem efetivadas via repasse do recurso financeiro por depósito em contas bancárias abertas para esse fim demonstra a ressignificação das ações de assistência a partir de uma lógica neoliberal. É o dinheiro em si que vai possibilitar o alargamento das possibilidades de vivência no jogo econômico. [...] A aposta localiza-se na possibilidade de que, uma vez subjetivados pelo modo de vida neoliberal, tais sujeitos procurem cada vez mais e melhor se autogestar para nele permanecerem incluídos.

Nesse viés, entendo que na década de 1990, com o neoliberalismo apresentando estabilidade, os princípios democráticos são mobilizados por estratégias de participação de todos na educação, já que, conforme

mostrado, nesse período as políticas sociais apresentam-se condicionadas às políticas educacionais, “[...] a educação é vista como um investimento nos seres humanos, de forma que o desenvolvimento passa a ser medido não apenas por meio do capital físico, mas a partir do capital humano” (KLAUS, 2011, p. 170), de maneira que o aumento dos níveis de escolarização da população seja posicionado como um dos motores do desenvolvimento do país.

E, é nessa trama que se finda o século XX e iniciamos um novo século, cujas premissas permanecem alinhadas e potencializando a inclusão como um imperativo de Estado, que garante

[...] pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém possa deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar. Sem mais discutir a pertinência ou não da inclusão, o Estado cria condições de materialização de ações reconhecidas como inclusivas, visando garantir a participação de todos em distintos espaços (LOPES; RECH, 2013, p. 212-213).

Até o momento, vivenciamos pouco mais de uma década do século XXI, e foi possível perceber que as políticas, programas³⁰ e ações inclusivas continuam a expandir, e encontraram visibilidade e potência nas propostas de Governo de Luís Inácio Lula da Silva - Lula (2003 a 2010) e, posteriormente, de Dilma Rousseff (2011 a 2016)³¹. Pois, ambos presidentes apresentaram nas suas campanhas a intenção de “[...] reconhecer direitos³² que até então eram subtraídos da imensa maioria da população”

³⁰ Procuo elencar alguns dos programas dos Governos Lula e Dilma, que possibilitam vislumbrar a centralidade das ações inclusivas no início do século XXI, pois devido à variedade de ações promovidas por tais programas, e que extrapolam os objetivos dessa pesquisa, nem todos comporão o exercício de análise desenvolvido: Programa Bolsa Família (2003); Programa Fome Zero (2003); Programa Brasil Alfabetizado (2003); Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003); Prouni (2004); Programa Incluir (2005); PROLIBRAS (2005); Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2005); Programa Escola Acessível (2007); Programa BPC na Escola (2007); Programa Caminho da Escola (2007); Programa de Desenvolvimento da Escola (2008); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2011); Programa Ciências sem fronteiras (2011); Programa BPC Trabalho (2012).

³¹ O segundo mandato do Governo Dilma, destinava-se ao período 2015-2018, no entanto em 12 de maio de 2016, a presidenta foi afastada devido à abertura de um processo de *impeachment*.

³² Dentre os direitos subtraídos a uma parcela significativa da população, encontra-se referência no Programa de Governo Dilma (2014, s/p) aos direitos a: moradia, alimentação, educação, saúde, saneamento básico, emprego e a um patamar mínimo de renda para ter uma vida digna.

(PROGRAMA, 2014a, s/p.), bem como criar condições de manutenção e ampliação desses direitos, pois os brasileiros “[...] não querem mais o mínimo necessário para viver, mas o máximo possível para que mantenham o seu poder de consumo e possam acenar para seus filhos com vidas melhores que as deles” (PROGRAMA, 2014a, s/p.).

Antes de continuar, é importante salientar que para essa pesquisa as mudanças de Governo de FHC para Lula e, posteriormente, para Dilma, não serão tomadas como uma ruptura ou uma continuidade de fases políticas no território brasileiro, pois não me interessa em empreender uma análise sobre as posições políticas e partidárias de ambos os governantes. Minha intenção é, conforme já anunciado, voltar meu olhar para os possíveis desdobramentos das políticas de inclusão e as mudanças de ênfase da inclusão no Brasil, que me permitem compreender que há, na atualidade, um certo tipo de investimento na produtividade dos sujeitos, mais refinado e capilarizado. Nesse sentido, procuro partir do entendimento, conforme Lopes e Rech (2013, p. 210) ao fazerem referência aos Governos FHC e Lula, de que:

FHC e Lula estiveram à frente do País em mandatos consecutivos; ambos trabalharam para inscrever o Brasil entre os países desenvolvidos, bem como para consolidar certas práticas inclusivas, principalmente dentro dos campos econômico, social e educacional.

No governo de FHC a inclusão emerge como obrigatoriedade, sendo potencializada com políticas específicas nos governos Lula e Dilma. Além disso, entendo com Rose (1999, p. 31), que “Os governos e os partidos de todos os matizes políticos têm formulado políticas, movimentando toda uma maquinaria, [...] para regular a conduta dos cidadãos através de uma ação sobre suas capacidades e propensões mentais”; assim, para o que interessa nesse estudo, nos diferentes mandatos percebo o acento nas políticas de inclusão, não ocorrendo nenhum rompimento dos propósitos inclusivos que já se apresentavam, mesmo que timidamente e em caráter de possibilidade, desde o Governo Sarney.

Feita a ressalva, volto-me aos anúncios sobre a visibilidade das políticas de inclusão nas propostas de Governo ora apresentadas. Tanto nos

Governos de Lula, quanto nos de Dilma há uma preocupação com o investimento na inclusão de parte da população nos jogos sociais, buscando garantir seus direitos de participação e possibilitar que apresente o mínimo de condições para a manutenção nessa condição, questões consideradas necessárias para o desenvolvimento do país, como mostrei no capítulo 3. Essa discursividade também se encontra presente nas ações governamentais anteriores, e foi fortalecida por Lula e Dilma num contexto em que a racionalidade neoliberal apresenta-se de maneira estável como “[...] o que programa e orienta o conjunto da conduta humana. Há uma lógica tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas relações políticas” (FOUCAULT, 2006, p. 319), que tomam os princípios neoliberais como matriz de conduta para a vida da população.

Percebe-se que os governantes estão atentos em suas propostas de que não basta apenas serem criadas as condições para a inclusão é, também, fundamental investir para que todos possam de alguma forma manter-se incluídos. Numa sociedade regida pelo mercado são mobilizados investimentos que implicam na necessidade de estar-se permanentemente num estado de busca pela inclusão no jogo social e econômico, portanto de posicionar-se como autogestor de sua própria vida, de modo que seja gerenciado o risco da não participação e de não se beneficiar dos direitos garantidos, pois buscar melhorar a posição ocupada, apresentar melhor remuneração, mobilizar-se, é um investimento (FOUCAULT, 2008b).

A promessa de mudança de *status* dentro de relações de consumo (uma promessa que chega até aqueles que vivem em condição de pobreza absoluta), articulada ao desejo de mudança de condição de vida, é fonte que mantém o Estado na parceria com o mercado e que mantém a inclusão como um imperativo do próprio neoliberalismo (LOPES et al., 2010, p. 7).

A inclusão escolar como um imperativo de Estado toma forma de Lei em nosso país e passa a ser um direito garantido e não mais a ser reconhecido. Diante disso, os investimentos e as ações em torno da inclusão escolar passam a vislumbrar outras frentes de reconhecimento, e uma delas é a garantia de êxito na escolarização, o que está diretamente implicado com a possibilidade de continuidade dos estudos e inserção no mercado de

trabalho, pois nessa lógica é compreensível “[...] o quanto as políticas de inclusão procuram expandir, intensificar e celebrar o acesso de todos não só à escola, mas a qualquer outro espaço social” (SANTOS, 2010, p. 85).

O que entendo, é que garantir a participação de pessoas com deficiência na escola regular não é mais o único centro de investimentos em políticas inclusivas. É preciso que sejam mobilizadas estratégias inclusivas para que esses sujeitos ingressem na escola, nela permaneçam o tempo necessário, tenham êxito em suas estadas e possam migrar para outros contextos educacionais e sociais.

Compreendo que as políticas de inclusão vão se capilarizando de maneira que as parcerias sejam cada vez mais fortalecidas, mobilizando instâncias diversas. A articulação entre a educação e o social intensifica-se no período e agencia outras formas de governamento da população com vistas a uma diminuição dos custos do Estado e a potencialização do desenvolvimento social³³. Para Klaus (2011, p. 175),

A partir dessa visão, a educação teria um papel fundamental na descoberta e no cultivo de talentos e na preparação dos indivíduos para viverem em uma economia dinâmica, dois elementos fundamentais na lógica do capitalismo flexível. A educação será um caminho para que o indivíduo aprenda a ser empresário de si mesmo e a ser um autogestor. Assim sendo, a educação escolarizada é cada vez mais necessária, de forma que, quanto maior a escolarização, maior a chance de os indivíduos integrarem o mercado de trabalho.

Há o acionamento de estratégias que visam formas de investimento individual nos sujeitos, centrando a atenção em processos de aprendizagem permanente, que continuam tendo na escola o *locus* central para a produção de subjetividades inclusivas³⁴. Essa escola, assim como apresenta Menezes (2011, p. 82), trata-se de uma maquinaria cujo conjunto de máquinas ao estarem em funcionamento, “[...] buscam ao final a produção de sujeitos dentro de padrões estabelecidos em cada tempo”.

³³ Questões que serão analisadas de maneira mais específica no próximo capítulo da tese.

³⁴ Para Menezes (2011, p. 43), ao evidenciar o termo subjetividades inclusivas considera-as como “[...] aquelas que, entre outras coisas, tivessem condições de acesso, sem restrições, à vida social; se sentissem estimuladas, pela oferta de igualdade de oportunidades, ao autoinvestimento, desenvolvendo suas habilidades e competências; alcançassem autonomia em suas ações para que pudessem bem usufruir do acesso que lhes era ofertado, tornando-se sujeitos capazes de inclusão no jogo econômico do neoliberalismo”.

É possível, também, perceber que no *ethos* neoliberal de matriz inclusiva, outras instâncias são convocadas a participar de ações educacionais inclusivas. A inclusão ultrapassa os limites da escola e se dissipa pela sociedade como algo a ser gestado por todos. Em sua pesquisa, Rech (2015) mostra como a inclusão é potencializada a partir da articulação entre escola e empresa, de modo que o investimento na produtividade dos sujeitos possibilita, a partir da noção de fluxo, que as pessoas com deficiência passem a ocupar outras posições sociais, contribuindo para o desenvolvimento da economia do país.

Desse modo, o fortalecimento dos discursos inclusivos alinha-se, mais uma vez, a um movimento global que posiciona a inclusão como um direito a ser garantido em diferentes contextos (na família, na sociedade, na escola, no trabalho, etc.), buscando promover condições de igualdade para a população com deficiência. Com relação à busca por igualdade de oportunidades, enfatizada nos discursos das políticas públicas, compartilho com Menezes (2011) da posição de que mesmo que sejam criadas condições de igualdade, sua constituição está atrelada à manutenção da normalidade e a práticas de normalização, encontrando-se aí sua potência, pois os sujeitos ao considerarem que mesmo em situação de desvantagem têm garantidas as condições de igualdade, mobilizar-se-ão para investir em si e agregar valor ao seu capital individual.

Nesse movimento é que no ano de 2007 a ONU promove um encontro, em Nova Iorque, para tratar dos direitos das pessoas com deficiência que resulta na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada à legislação brasileira por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008. No texto da referida Convenção o centro das orientações refere-se ao pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, considerando-se que nenhuma dessas garantias sejam negadas a essa população e, portanto, sendo responsabilidade dos Estados gestar as ações que criem as condições para isso.

Dentre os direitos das pessoas com deficiência declarados no documento, e que interessam para este estudo, dou visibilidade para a

reafirmação³⁵ do direito à Educação e ao Trabalho e emprego, direitos esses que devem ser de conhecimento de toda a população, cabendo aos Estados “*Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência*” (BRASIL, 2011a, Art. 8º, alínea a), e com isso “*Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência*” (Ibid., alínea c). Com significativa expressividade, a produtividade das pessoas com deficiência é salientada pelo texto da Convenção, indicando um investimento necessário tanto no desenvolvimento dessa produtividade, quanto no seu reconhecimento.

Na versão comentada da Convenção, publicada em 2008, faz-se referência que apesar dos esforços demonstrados pelas nações em prol da inclusão das pessoas com deficiência, a não garantia de seus direitos devido às situações de discriminação, tutela e caridade “tornam inválidas pessoas produtivas” (VITAL, 2008, p. 24), o que coloca a noção de produtividade na vitrine, mais uma vez. Retomando os direitos proclamados pela ONU para os quais voltei meu olhar, em ambos a noção de produtividade é evidenciada:

Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade.

(BRASIL, 2011a, Art. 24, item 3).

Os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas, inclusive mediante apoio dos pares, para possibilitar que as pessoas com deficiência conquistem e conservem o máximo de autonomia e plena capacidade física, mental, social e profissional, bem como plena inclusão e participação em todos os aspectos da vida.

(Ibid., Art. 26, item 1).

³⁵ Utilizo a expressão reafirmação, pois os direitos aqui referenciados já foram afirmados em outros documentos internacionais e nacionais, inclusive sendo alguns deles analisados nesta pesquisa.

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Esse direito abrange o direito à oportunidade de se manter com um trabalho de sua livre escolha ou aceitação no mercado laboral, em ambiente de trabalho que seja aberto, inclusivo e acessível a pessoas com deficiência.

(Ibid., Art. 27, item 1).

Na cultura do empreendedorismo, o sujeito considerado como um sujeito-empresa precisa ser um investidor, para tanto é fundamental que invista no desenvolvimento de habilidades e competências, tomadas como um capital, para que tenha condições de concorrer nos jogos competitivos que regulam o Estado regido pelo neoliberalismo. E, são essas as referências que encontro no texto da Convenção, mostradas nos excertos acima. Lockmann (2013) ao analisar as políticas de assistência social destaca que dentre as formas de investimento da assistência na população, uma delas volta-se ao que a autora denominou “investimentos nos capitais humanos recuperáveis”, cujos alvos são sujeitos considerados dependentes do Estado e que ocupam posição de improdutividade na sociedade. Tais estratégias,

[...] pretendem desenvolver habilidades e competências naqueles sujeitos que ocupam posição de improdutividade na sociedade, para que estes possam sair dessa posição e ingressar no mercado de trabalho, conseguindo produzir fluxos de renda para garantir suas próprias necessidades e gerenciar sua existência (LOCKMANN, 2013, p. 140).

Nessa lógica, as políticas inclusivas acionam estratégias de investimento de maneira que, também, a população com deficiência seja capitalizada. Isso significa que a solicitação para essa população é a de manter-se numa atividade permanente de investimentos em si, que permita aos sujeitos com deficiência concorrer e tornarem-se responsáveis por suas condições de vida, fazendo girar a roda da economia do Estado. A ênfase na produtividade permite-me pensar na inclusão produtiva como uma estratégia interessante para os dias atuais, criando as condições para que as

pessoas com deficiência sejam incluídas e assim permaneçam, mirando outros espaços e contextos de participação.

É por meio dessa forma específica de inclusão, que não apenas inclui o sujeito, mas que, ao incluí-lo, torna-o ativo e produtivo por meio dos investimentos em capital humano desenvolvidos, que tais sujeitos conseguem entrar no jogo e nele permanecer (LOCKMANN, 2013, p. 152).

Ao encontro disso, como um desdobramento político dos pressupostos da Convenção de 2007 no campo educacional, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, que reafirma o lugar da Educação Especial como modalidade de educação, definida pela LDBEN 9.394/96, e indica a operacionalização desse campo de saber no contexto da escola inclusiva via oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Fortalecem-se os discursos de que a Educação Especial no contexto da inclusão escolar ocupa-se de criar as condições para a permanência dos estudantes com deficiência nos espaços comuns, tendo como eixo de atenção a potencialização das aprendizagens dos sujeitos ditos incluídos.

Para tanto, o AEE como serviço da Educação Especial ofertado nas escolas regulares é implementado pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, e revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, sendo definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, prestado com o objetivo de suplementar ou complementar os trajetos formativos dos estudantes público alvo da Educação Especial – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dentre os objetivos do AEE, destaque: “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular [...]” e, “assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino” (BRASIL, 2011c, Artigo 3º). Ao serem operacionalizadas práticas inclusivas na escola regular evidencia-se a necessidade de que os processos de aprendizagem dos sujeitos com deficiência sejam uma constante. A Educação Especial foca na aprendizagem como fator fundamental para que a inclusão funcione, pois todos precisam aprender permanentemente e os

sujeitos com deficiência precisam desenvolver a capacidade de qualificar seu capital humano. Hermes (2012, p. 73) em suas análises sobre a oferta do AEE considera que:

O AEE integra os processos de escolarização dos sujeitos destinados à Educação Especial, ao mesmo tempo em que produz efeitos no processo formativo dos professores da Educação Básica. Trata-se, então, de um processo complexo e produtivo: a legitimidade e a difusão da Medicina Social, da Psicologia e da Pedagogia num regime de verdade produzem o campo de saber e poder da Educação Especial e este, por sua vez, costurado às políticas de inclusão escolar, institui o AEE como serviço capaz de atender as demandas dos ditos anormais nas escolas inclusivas e oferecer docentes para atuar nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, promovendo o processo de normalização e a gerência do risco na sociedade contemporânea.

Conforme já venho afirmando neste estudo, na esteira da racionalidade neoliberal torna-se fundamental o investimento no desenvolvimento das capacidades de todos os sujeitos para buscarem sua inclusão nos jogos de mercado, e manterem-se em permanente inclusão. Diante disso, a Política de 2008 amplia o movimento pela inclusão em desenvolvimento no Governo FHC, que buscava a mobilização pela garantia da matrícula de pessoas com deficiência nas escolas regulares, e passa a empreender a articulação de um conjunto de práticas que possibilitam que esses sujeitos ingressem na escola e de sua estada, o mais breve possível, obtenham êxito para a continuidade dos estudos e inserção no mercado de trabalho, o que encontra terreno fértil para desenvolver-se na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão.

Segundo Rech (2013), a análise da inclusão enquanto movimento permite visualizar que a partir do Governo Lula materializam-se práticas que operacionalizam as políticas de inclusão, investindo na organização dos currículos escolares de modo que sejam criadas as condições para que os sujeitos com deficiência desenvolvam as habilidades e competências para se manter em condições de competir. Essa questão encontra-se presente nos documentos que compõem a materialidade da pesquisa, e volto-me a ela com mais atenção no próximo capítulo. Para tanto, de acordo com a autora

Parte-se da obrigatoriedade do Ensino na Escola Regular, tendo-se agora a Escola Especial como um local para apoio pedagógico. O objetivo é realizar a inserção no mercado de trabalho e, para aqueles que conseguirem, o ingresso na universidade (RECH, 2013, p. 35).

Isso permite perceber o quanto a inclusão apresenta mudanças de ênfase num contexto em que a racionalidade neoliberal apresenta-se estabilizada. Com esse tom, as políticas de inclusão no Brasil atentam não apenas para as implicações educacionais do acesso, permanência e êxito das pessoas com deficiência, mas estão alinhadas a uma preocupação econômica e social que estabelece outras tramas na atualidade. A meu ver, a partir do agenciamento de determinadas práticas inclusivas que visam a saída das pessoas com deficiência da escola para ingressarem em outros contextos sociais e educacionais, uma das principais engrenagens do neoliberalismo, a economia, passa a ser potencializada.

Nessa esteira, estratégias para a inclusão produtiva podem ser visualizadas de maneira interessante no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Viver Sem Limite, lançado no início do primeiro mandato da Presidenta Dilma, instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. O Viver Sem Limite volta-se para as condições de exercício equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo como eixos de atuação o acesso à educação, a atenção à saúde, a inclusão social e a acessibilidade (BRASIL, 2011d).

Um dos pontos mais interessantes do presente Plano, para mim, diz respeito a gestão de parcerias que articulam a educação, a assistência e o trabalho de modo a produzir efeitos na economia do país, questão que retomarei na continuidade da tese.

A partir da definição dos eixos de atuação o Viver Sem Limite coloca em funcionamento uma articulação interministerial, cujas instâncias governamentais passam a desenvolver ações que se voltam a um objetivo comum, promover a inclusão produtiva da população com deficiência. Com essa perspectiva são agenciadas ações específicas que mobilizam estratégias que vão desde a assistência à saúde até a inclusão no mercado de trabalho, perpassando a garantia de formação profissional, acessibilidade nos mais diferentes espaços, moradia e crédito facilitado para as pessoas com deficiência.

Figura 5 – Viver sem Limite

Viver sem Limite
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

PRONATEC

Prioridade nas matrículas para pessoas com deficiência

Bolsa formação:

- Estudante 800 horas** Curso de formação profissional técnica de nível médio
- Trabalhador 160 horas** Curso de formação inicial e continuada ou qualificação profissional

Rede Pública Federal, Estadual e o sistema 'S'

Senai • Senac • Senar • Senat

Benefícios:

- curso gratuito
- alimentação
- transporte
- material didático

Saiba mais: PDE PRONATEC

MINHA CASA, MINHA VIDA II

São adaptáveis:

Todos os ambientes (incluindo banheiro) com espaço para manobra de cadeira de rodas

Porta com, no mínimo, 80cm de vão livre

1,2 milhão de unidades adaptáveis

Kits de adaptação 3% conforme o tipo de deficiência

Destinado a famílias com **renda mensal** de até **R\$ 1.600,00**

Saiba mais: Minha Casa Minha Vida

BB Crédito Acessibilidade

linha de **microcrédito** juros **facilitado**

R\$ 70 a R\$ 30 mil

0,41% ao mês para clientes com renda até 5 salários

0,45% ao mês para clientes com renda entre 5 a 10 salários

Itens como:

- cadeiras de rodas motorizadas
- adaptação p/ veículo automotor
- software de comunicação alternativa

Saiba mais: BB Crédito Acessibilidade

Conheça as outras ações do **Plano Viver sem Limite** aqui (cartilha)

Observatório do Viver sem Limite

Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência | Secretaria de Direitos Humanos | **BRASIL** PAZ E JUSTIÇA POR TODA A NAÇÃO

Fonte: (SECRETARIA, 2016).

Visando criar as condições para a mobilidade e fluxo das pessoas com deficiência, pode-se perceber no quadro acima que o Plano Viver sem Limite agencia diferentes práticas inclusivas que buscam a participação das pessoas com deficiência na dinâmica social. Investe-se em possibilidades de formação educacional e profissional para criar as condições de os sujeitos desenvolverem as habilidades e competências necessárias para gerir suas vidas. São mobilizadas além das ações educacionais aquelas que se filiam à assistência por meio da oferta de alimentação, transporte, material e linhas de crédito e moradia, com baixos custos e perspectiva de melhoria das condições de vida. Com a possibilidade de estudar, ter a própria casa, adquirir equipamentos de acessibilidade e melhorar sua colocação no mercado de trabalho, a inclusão mostra-se de forma sedutora, pois estar incluído parece ser o melhor modo de gestar sua própria vida. Dessa

maneira, a inclusão apresenta-se como um investimento lucrativo. Para Foucault (2008b, p. 317),

A mobilidade de uma população e a capacidade que ela tem de fazer opções de mobilidade, que são opções de investimento para obter uma melhoria na renda, tudo isso permite reintroduzir esses fenômenos, não como puros e simples efeitos de mecanismos econômicos que superariam os indivíduos e, de certo modo, os ligariam a uma imensa máquina que eles não dominariam; permite analisar todos esses comportamentos em termos de empreendimento individual, de empreendimento de si mesmo com investimentos e renda.

O que está em jogo é a segurança de todos, a garantia de autonomia e condições para uma vida independente desses sujeitos, pois “afinal de contas quando as pessoas com deficiência estão incluídas, toda a sociedade ganha” (ROSÁRIO, 2016, s/p), palavras da Ministra de Estado Chefe da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, no período 2011-2014, Maria do Rosário. Nessa atmosfera, transpondo uma política de Governo, temos no Brasil a aprovação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Considero que a referida Lei articula-se aos propósitos do Plano Viver Sem Limite e sobrepõem-se a ele, tomando forma de uma política pública. No texto da Lei fica clara a compreensão de que a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade depende da articulação de dimensões que vão para além da assistência do Estado, pois os programas governamentais devem priorizar a garantia de direitos de todos, bem como o desenvolvimento das potencialidades para a autogestão de suas próprias vidas. Recorrências essas que me permitem perceber certas regularidades nos discursos da inclusão. De certa forma, é possível afirmar que nas políticas de inclusão circulam discursos que de uma forma ou outra têm como foco a noção de produtividade.

Na órbita social do presente, em que as relações se pautam por uma racionalidade neoliberal, ser produtivo é sinônimo de estar incluído, estar apto a participar, ser autônomo, exercer sua cidadania, pois entendo, assim como Lockmann (2013, p. 151), que “Com a intensificação dos discursos sobre o empreendedorismo e a constituição de um indivíduo ativo, a própria

ideia de inclusão sofre modificações”. As premissas neoliberais convocam a todos para que assumam posições de concorrência, nessa esteira a noção de produtividade abarca a necessidade de cada vez mais investir-se nas potencialidades dos sujeitos, algo interessante para a economia política do presente, na qual

[...] determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em *indivíduos-microempresas* – empreendedores (COSTA, 2009, p. 172, grifo do autor).

Produtividade, potencialidades, concorrência, autogestão, autoinvestimento, empreendedorismo têm sido palavras de ordem nos contextos sociais, políticos, educacionais e econômicos, pois conforme afirma Costa (2009), temos visualizado o quanto as premissas empresarias têm estado mais presentes na vida da população, especialmente, nos contextos educacionais.

Nessa esteira, a noção de inclusão produtiva como estratégia de mobilidade e fluxo da população, envolve as proposições já em funcionamento na inclusão social e na inclusão escolar e amplia-as de maneira que outros desdobramentos políticos sejam possíveis. Os movimentos de inclusão social e escolar, criaram as condições para que pudessem emergir práticas cuja centralidade é o desenvolvimento da produtividade dos sujeitos com deficiência, assim como de tantos outros grupos posicionados como alvo das políticas de inclusão. De acordo com Lockmann (2013, p. 152),

A inclusão produtiva é um tipo específico de inclusão que requer investimento constante sobre o sujeito, justamente por ser ele o próprio responsável, não só por se incluir nos jogos do mercado, mas também por se manter incluído.

Retomo então minha posição, de que os deslocamentos de ênfase da inclusão na Contemporaneidade têm como centralidade a produção de um sujeito produtivo e investidor, cujos investimentos estão para além da inclusão em políticas governamentais que lhe garantam direitos, e de estar na escola para conviver com os demais. É preciso investir em tais ações, mas

é fundamental ampliá-las, garantindo que as condições de estar incluído sejam permanentemente buscadas, e que na escola, na universidade, no trabalho esse sujeito desenvolva suas potencialidades, já que “Sempre há o que desenvolver na tentativa de tornar esse sujeito útil de alguma forma aos objetivos neoliberais” (MENEZES, 2011, p.76). Para tanto, todos precisam desenvolver a capacidade de autogerir suas vidas na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva, buscando para isso um autoinvestimento permanente. Nessa conjuntura,

De todo modo, os indivíduos e coletividades vêm sendo cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo “progresso” se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade (GADELHA, 2009, p. 156, grifo do autor).

A meu ver, é nesse sentido que a inclusão funciona como uma estratégia biopolítica de maneira que as ações empreendidas no âmbito social e educacional sejam consideradas necessárias, e possibilitem assim uma economia do Estado. A inclusão pretende a partir do investimento na produtividade dos sujeitos com deficiência formar indivíduos capazes de autogestão, autocondução e autoempreendedorismo. Nesse sentido, é possível pensar a inclusão para além do limite das instituições, funcionando como um princípio político de Estado.

Com o investimento feito até aqui, não pretendia mostrar que há uma superação de práticas, pois entendo que a racionalidade que permeia as diferentes épocas parte de uma mesma matriz, o neoliberalismo, o que não significa que tais momentos apresentem apenas continuidades, já que “Falar em uma mesma racionalidade não é falar em uma homogeneização das práticas de governo desenvolvidas sobre a população nesse período” (LOCKMANN, 2013, p. 268). A intenção foi dar visibilidade aos desdobramentos das políticas de inclusão a partir da análise das mudanças de ênfase da inclusão, que vinculam outras práticas e outros discursos às ações que vinham sendo empreendidas em nome da inclusão no Brasil desde a sua emergência. Minha leitura é de que esses novos agenciamentos

possibilitam aperfeiçoar os modos de condução das condutas dos sujeitos e das populações.

Mas, cabe perguntar: de onde emerge a necessidade de um investimento específico endereçado à população com deficiência no que diz respeito à produtividade? Que evidências pautam a localização dessa parcela da população como um grupo para o qual as políticas e programas inclusivos devem voltar-se? Por que na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão as pessoas com deficiência são posicionadas como público-alvo para o qual as práticas devem ser pensadas? Tais questionamentos voltam meu olhar para a produção de saberes sobre a parcela da população de pessoas com deficiência no contexto brasileiro, com o intuito de investir sobre esses sujeitos de modo que se produzam modos de vida alinhados à racionalidade neoliberal.

Dessa maneira, na seção que segue, pretendo problematizar como a produção de dados sobre as características da população com deficiência acaba criando condições para o investimento em ações específicas voltadas ao gerenciamento do risco da não produtividade e não inclusão, e a garantia de segurança de todos. Se com o exposto até aqui foi possível sinalizar a gestão das práticas que miram uma inclusão produtiva na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão, torna-se relevante compreender como se produz certa inteligibilidade sobre a população que se busca governar.

4.3 TORNAR INTELIGÍVEL A POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA: A PRODUÇÃO DE SABERES PARA O INVESTIMENTO NA PRODUTIVIDADE

Ao dar visibilidade para os desdobramentos das políticas de inclusão na Contemporaneidade, foi possível compreender que com a consolidação dos princípios neoliberais no contexto brasileiro, a noção de inclusão acaba por apresentar certos deslocamentos. Os processos de normalização operados pela governamentalidade neoliberal intentam produzir sujeitos que apresentem condições de concorrência nos jogos de mercado, de forma que a produtividade de cada um possa ser minimamente desenvolvida a partir do

investimento em habilidades e competências tomadas como um capital individual.

Na lógica neoliberal o capital não se refere apenas ao acúmulo de bens econômicos, pois importa que todos os sujeitos invistam, também e especialmente, no acúmulo de capital humano, necessitando para isso ocuparem-se de si de maneira a potencializar seus atributos. Há na sociedade de seguridade a solicitação de que os sujeitos possam, a partir de práticas de regulação, encontrar-se dentro de uma zona de normalidade e nela permanecer. Com isso, são colocadas em operação práticas inclusivas que buscam regular a conduta de parcelas da população que se encontram nas faixas de risco, “[...] passa-se a inventar pessoas que precisam estar aptas a melhorar seu desempenho para que seja possível competir nessa sociedade cada vez mais pautada pela performance, pelo desempenho” (HATTGE, 2014, p. 134).

A partir das lentes teóricas que permeiam esta pesquisa, emergem os questionamentos acerca de como passamos a localizar as pessoas com deficiência como grupo populacional que precisa ter suas condutas conduzidas, e para o qual faz-se necessário pensar em práticas inclusivas direcionadas a sua regulação. De antemão, pelo fato de apresentarem alguma deficiência, esses sujeitos podem ser, automaticamente, localizados como grupo de risco? Foucault (2008a, p. 79), aborda a questão do risco ao analisar a distribuição dos casos de varíola, e possibilita entendermos que, “[...] para cada indivíduo, dada a sua idade, dado o lugar em que mora, pode-se igualmente para cada faixa etária, para cada cidade, para cada profissão, determinar qual é o risco de morbidade, o risco da mortalidade”. Nessa esteira, Traversini (2003, p. 44) considera que

[...] a produção dos chamados fatores de risco depende de rede de informações obtidas e estudadas pelos *experts*, tais como matemáticos, demógrafos, profissionais do serviço social, professores, pesquisadores da medicina social, contadores, administradores, dentre outros. Determinadas estatísticas, condições de formação das diferentes populações e características ambientais, entre outros elementos heterogêneos, constituem os fatores responsáveis para a produção do risco.

Para tanto, intenciono problematizar a produção de saberes sobre as pessoas com deficiência por meio da estatística, partindo do entendimento de Foucault sobre o termo problematização: “[...] conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (REVEL, 2005, p. 70).

Nessa esteira, ao perceber que a inclusão foi produzida como uma verdade e que discursos que tratam da urgência de garantir processos inclusivos em diversas instâncias acabam por não ter sua necessidade questionada, fui compreendendo que a construção de um sistema educacional inclusivo articulado às políticas sociais tem sido posicionado como uma potente ferramenta para o desenvolvimento do país. No funcionamento de tal lógica, o investimento em processos permanentes de aprendizagem dos indivíduos com deficiência ocupa lugar de destaque nas propostas inclusivas, tendo em vista que permitem o desenvolvimento do capital humano.

Assim, considero que diferentes campos de saber (como a política, educação, medicina, economia), tramados em nome da inclusão social e educacional das pessoas com deficiência no Brasil, assumem os conhecimentos produzidos por meio da estatística, enquanto ciência do Estado, “[...] esse conhecimento do Estado em seus diferentes dados, em suas diferentes dimensões, nos diferentes fatores do seu poder [...]” (Foucault, 2008a, p. 134), como demarcadores para a tomada de decisões sobre a intervenção na vida desses sujeitos.

Para melhor conhecer essa população, aspectos como incidência de deficiências e seus tipos; idade, sexo e domicílio dos deficientes; escolarização, ocupação e remuneração, passam a ser quantificados e a compor medidas, estimativas e índices, para que seja possível a criação de estratégias que intervêm na vida da população, para agir desde a prevenção de deficiências até o gerenciamento da vida produtiva de cada um, tornando as capacidades dos sujeitos visíveis, disponíveis e pensáveis (ROSE, 1999).

Com a emergência do problema da população, no século XVIII, a estatística como uma tecnologia, “[...] descobre e mostra pouco a pouco que a população tem suas regularidades próprias: seu número de mortos, seu número de doentes, suas regularidades de acidentes” (FOUCAULT, 2008a, p. 138). Esses números e essas regularidades passam a ser produzidos e analisados, permitindo a produção de saberes que sinalizam determinadas situações como de risco, individual ou coletivo. Para a segurança da população, o cálculo de probabilidades e a determinação de riscos a serem prevenidos são importantes, pois de acordo com Foucault (2008a, p. 139) “A estatística mostra também que, por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade, a população tem efeitos econômicos específicos”. Para que a governamentalidade possa funcionar, é necessário a produção de um saber estatístico.

Um poder em torno da vida, organizou-se a partir da coexistência entre poder disciplinar (que atua sobre os corpos individuais) e biopoder (que se exerce sobre o corpo-espécie, sobre a população). Para Foucault, tratam-se de duas séries, dois conjuntos distintos de mecanismos, que não se excluem, mas se articulam.

Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso em compensar seus efeitos (FOUCAULT, 2005, p. 297).

Dessa maneira, é por meio da estatística que se torna possível quantificar os fenômenos que são próprios à população, entendida como um problema de ordem política, econômica e científica. Surge então, a necessidade de atender a fenômenos diversos, que serão tanto tornados conhecidos quanto passíveis de intervenções (FOUCAULT, 2008a). Diante de tal necessidade, encontro nos documentos analisados a sinalização da importância de construir conhecimentos sobre a população com deficiência, de modo que possam ser produzidas estratégias de governo dessa população.

Os Estados Partes coletarão dados apropriados, inclusive estatísticos e de pesquisas, para que possam formular e implementar políticas destinadas a por em prática a presente Convenção.

(BRASIL, 2011a, Art. 31, item 1).

É criado o Cadastro Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), registro público eletrônico com a finalidade de coletar, processar, sistematizar e disseminar informações georreferenciadas que permitam a identificação e a caracterização socioeconômica da pessoa com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

(BRASIL, 2015a, Art. 92).

Ao Ministério do Trabalho e Emprego incumbe estabelecer a sistemática de fiscalização, bem como gerar dados e estatísticas sobre o total de empregados e as vagas preenchidas por pessoas com deficiência e por beneficiários reabilitados da Previdência Social, fornecendo-os, quando solicitados, aos sindicatos, às entidades representativas dos empregados ou aos cidadãos interessados.

(Ibid., Art. 101, § 2º).

Fica claro nos excertos que para intervir sobre determinada parcela da população torna-se necessário obter as informações sobre os problemas concretos que as afetam, assim como identificar suas características, possibilitando tanto “[...] maximizar as forças da população e de cada indivíduo no seu interior, como minimizar seus problemas, como organizá-los de forma mais eficaz” (ROSE, 1999, p. 36). A descrição numérica da população com deficiência acaba por produzir uma verdade, que é tomada como diretriz para a elaboração de políticas públicas e programas governamentais, de modo a intervir na regulação de suas condutas.

Entendo que ao buscar o levantamento das informações da população e ao apresentarem-se de maneira descritiva os fenômenos que afetam suas vidas, produz-se certa realidade sobre os indivíduos de maneira que se possa criar um perfil desse grupo populacional e, “Agrupando-os torna-se mais

fácil agir sobre eles para controlar e governar” (LOCKMANN, 2013, p. 99). Com relação a isso, os documentos ainda expõem que:

[...] trabalhar com pesquisas e diagnósticos que apontem as demandas culturais econômicas e sociais que possam subsidiar a adoção de políticas públicas efetivas e, paralelamente, adotar mecanismos de acompanhamento e avaliação torna-se um imperativo. Isto significa ainda pensar e compreender o desenvolvimento em duas dimensões: a endógena (aquela que se alimenta das possibilidades locais e faz brotar um olhar motivador e criador de oportunidades para os que estão construindo no dia-a-dia a história da região) e a exógena (reconhecida como iniciativas de grande porte que se instalam na região) e considerar o quanto a educação pode trabalhar como política pública nessas duas perspectivas.

O principal objetivo do observatório [Observatório Nacional] é identificar as demandas do mundo da produção e a partir delas induzir o ajuste da oferta de cursos que apontem alternativas reais de geração de trabalho e renda.

(BRASIL, 2008c, p. 2).

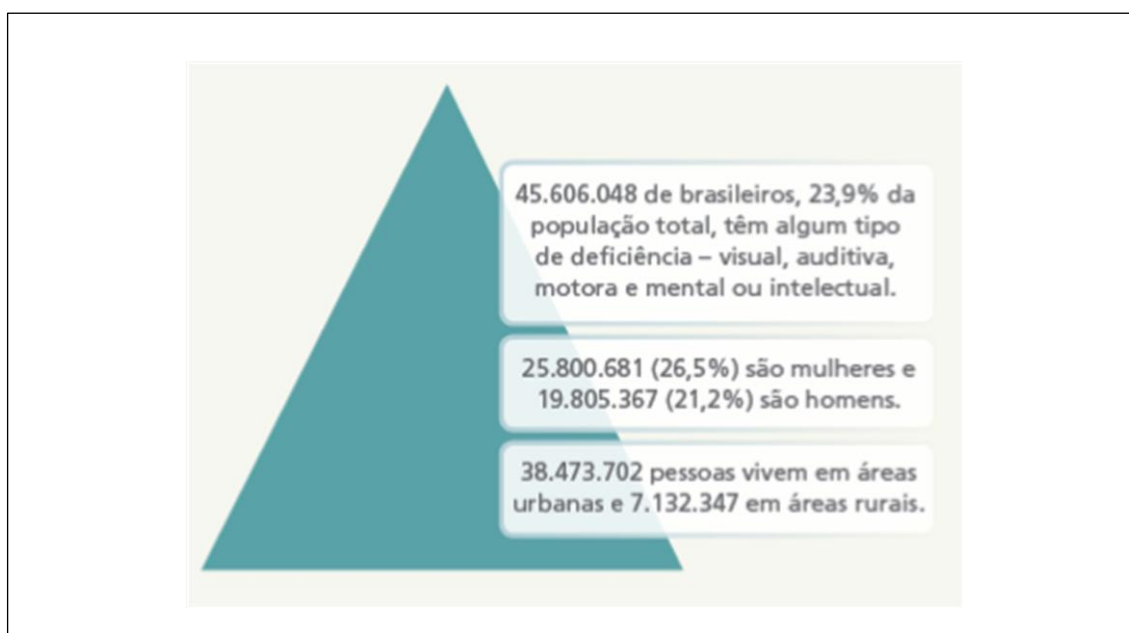
Traçar esse perfil da população é considerado condição para que se possa agir sobre dada realidade, potencializando a melhoria das condições de vida da população e fazendo progredir o desenvolvimento do país. Tornar conhecidas as características dos sujeitos para os quais voltam-se as ações de governo implica num investimento específico que garante a economia de forças do Estado, na medida que “[...] as capacidades pessoais e subjetivas dos cidadãos têm sido incorporadas aos objetivos e aspirações dos poderes públicos” (ROSE, 1999, p. 31), sendo possível com uma intervenção adequada, prevenir que condições de vida não desejáveis continuem se produzindo, e engajar os indivíduos, por meio da produção de uma verdade, a buscar agir sobre si mesmos para não mais fazer parte de determinadas estatísticas.

Com a intenção de problematizar a construção de verdades sobre a população com deficiência, busco nos dados estatísticos produzidos pelo

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, referentes ao Censo Demográfico da população brasileira realizado em 2010, informações sobre a dinâmica de vida das pessoas com deficiência de maneira que os levantamentos quantitativos e os cálculos realizados possam criar as condições para minha análise a respeito da produção da necessidade de gestar-se ações voltadas a essa parcela da população.

Com um enfoque descritivo, os dados do Censo 2010 apresentam um panorama geral sobre a população com deficiência, de modo que se reconheça que ao falarmos em pessoas com deficiência no Brasil, estamos referenciando em torno de 45 milhões de indivíduos, maioria mulheres, com maior concentração na faixa etária de 15 a 64 anos, e que residem em maior proporção na zona urbana, conforme as figuras que seguem.

Figura 6 – População com deficiência



Fonte: (BRASIL, 2012d, p. 6).

Gráfico 1 – Distribuição etária da população com deficiência



Fonte: (BRASIL, 2012d, p. 8).

O que podemos perceber a partir dos números é a produção de uma certa realidade. Ao determinar essa inventariação quantitativa das pessoas com deficiência, produz-se um saber estatístico sobre sua distribuição, localização, faixa etária. Mas, cabe considerar que tais dados não permitem traçar probabilidades de fatores e ocorrências implicados na situação de deficiência, possibilitam apenas pensar sobre o perfil dessa população. Sendo os cálculos necessários para que se possa intervir.

Olhar para os números, as estimativas, as médias e as taxas da população permite reconhecer que “[...] o saber estatístico produz verdades e molda as realidades das sociedades por meio da quantificação [...]”, compreendida como “[...] um modo de esquadrihar e ordenar a vida da população” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 148). Ou seja, a partir da produção de dados estatísticos, considerados exatos e inquestionáveis, as ações de governamento da população são gestadas e acabam por produzir efeitos na economia.

Mas, conforme aponte, para que se possa governar a população posicionada como de risco é preciso ir além da descrição das características dessa população, necessita-se realizar cálculos, construir probabilidades e indicar fatores implicados à produção do risco. É preciso ao tratar

estatisticamente sobre a vida das pessoas com deficiência e de sua capacidade produtiva, olhar para os fatores que contribuem à exclusão dos jogos sociais regidos pelo mercado.

Para este trabalho, tendo em vista a centralidade de pensar a respeito da inclusão produtiva, entendida como aquela que não se restringe à escola, mas que agrega outros contextos de mobilidade a serem buscados pelas pessoas com deficiência, trago alguns quadros comparativos que considero interessantes para pensar na ingerência de políticas e programas inclusivos que miram a população com deficiência.

Tabela 1 – Frequência à escola ou creche

Tabela 1.3.6 - População residente, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2010

Sexo e grupos de idade	População residente por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e frequência a escola ou creche					
	Total (1) (2)	Frequentavam escola ou creche	Pelo menos uma das deficiências investigadas (1)		Nenhuma das deficiências investigadas (3)	
			Total	Frequentavam escola ou creche	Total	Frequentavam escola ou creche
Total	190 755 799	59 565 188	45 606 048	7 333 130	145 084 976	52 229 324
0 a 4 anos	13 806 733	4 661 218	385 303	145 740	13 419 477	4 515 366
5 a 9 anos	14 967 767	14 234 497	1 147 368	1 080 258	13 818 227	13 154 147
5 e 6 anos	5 825 378	5 308 182	322 047	288 168	5 502 555	5 019 971
7 a 9 anos	9 142 390	8 926 315	825 322	792 090	8 315 671	8 134 176
10 a 14 anos	17 167 135	16 562 084	1 926 730	1 828 482	15 237 845	14 733 389
15 a 19 anos	16 986 788	11 610 342	2 017 529	1 395 804	14 966 031	10 214 170
15 a 17 anos	10 353 865	8 626 343	1 218 607	1 009 711	9 133 549	7 616 426
18 e 19 anos	6 632 922	2 983 999	798 921	386 093	5 832 482	2 597 744
20 a 24 anos	17 240 864	4 331 498	2 215 799	615 178	15 016 938	3 716 162
25 a 29 anos	17 102 917	2 446 915	2 376 938	387 461	14 715 518	2 059 027
30 a 39 anos	29 632 807	2 794 524	5 038 527	531 754	24 578 326	2 262 145
40 a 49 anos	24 843 143	1 530 248	8 560 642	551 577	16 272 203	978 307
50 anos ou mais	39 007 645	1 393 862	21 937 212	796 876	17 060 412	596 611

Fonte: (BRASIL, 2010b, p. 122).

Na tabela 1, são mensurados dados sobre a população brasileira com relação à frequência em espaços escolares, sendo possível comparar as estimativas dos grupos populacionais com e sem deficiência em diferentes faixas etárias. São traçadas linhas comparativas que indicam do número total de indivíduos de cada categoria estabelecida, o quantitativo daqueles que se encontram em condição de inclusão escolar, entendida pelo Estado como efetivação de matrícula.

Olhando primeiramente para o quantitativo total da população com deficiência em comparação com aquela sem deficiência, compreendo que já

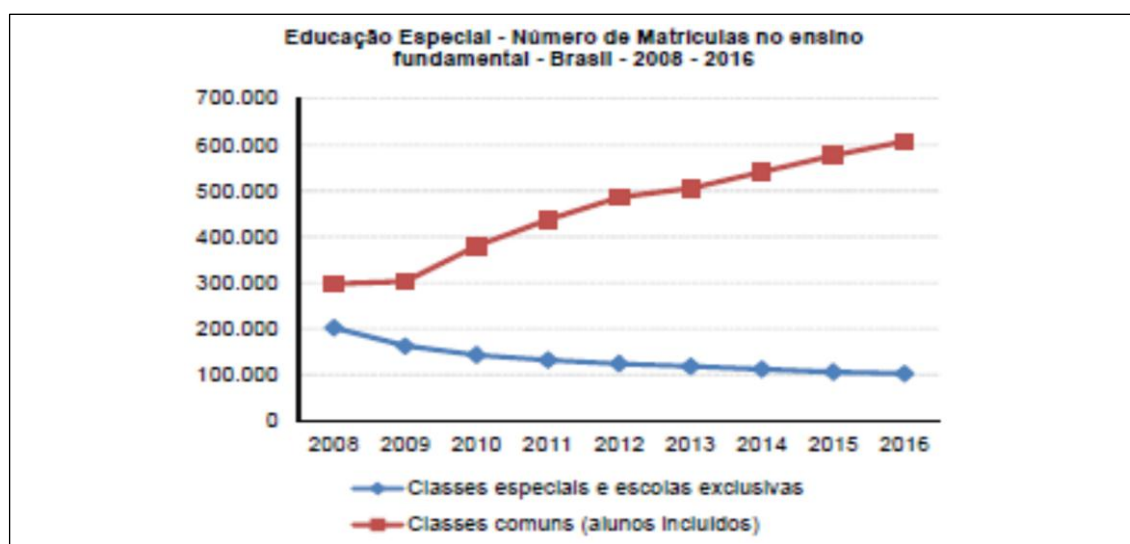
se pode identificar a produção da inclusão escolar de pessoas com deficiência como uma necessidade na sociedade brasileira. Enquanto 35,99% da população que não apresenta deficiência encontra-se frequentando espaços escolares, temos em relação à população com deficiência um percentual reduzido que se refere a 16,07%. Os números mostram que manter o investimento em políticas de inclusão escolar é uma exigência para que o país possa dar conta dos compromissos assumidos em relação à oferta de educação para todos. De acordo com o que discuti na seção anterior, é importante considerarmos que as mudanças de ênfase da inclusão que temos acompanhado não refuta os movimentos em prol da busca pela garantia de matrícula às pessoas com deficiência. A gestão de estratégias que focam na garantia do direito à educação ainda se coloca como uma necessidade, como foi possível observar.

Contudo, cabe considerar que tais dados estatísticos acabam tendo uma dupla função, pois ao mesmo tempo que sinalizam a necessidade de investimento em políticas educacionais inclusivas que objetivam a matrícula, mostram alguns dos efeitos que sua operacionalização apresenta no contexto brasileiro. Refiro-me ao fato de que ao tomar as políticas de inclusão escolar como um imperativo, muitas das práticas já em operação no país desde a década de 1990 produzem efeitos em termos de escolarização das pessoas com deficiência, fazendo com que na faixa etária considerada idade obrigatória, que perfaz dos quatro aos dezessete anos, encontrem-se os índices mais altos de escolarização desses sujeitos. Com a escola regular sendo posicionada como *locus* de escolarização de todos os sujeitos, pode-se concluir que os processos de escolarização quantificados aqui têm nesse espaço sua efetivação. Tais dados contribuem então para ratificar o quanto a inclusão vem funcionando.

Para dar visibilidade a essa questão, trago os dados do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. De acordo com o gráfico, podemos visualizar a “evolução” da inclusão nas escolas de ensino fundamental do país, contabilizando-se um total de 600.000 matrículas de estudantes com deficiência. Tais dados produzem discursos que acabam por justificar a importância de continuar investindo nas políticas de inclusão, já que se

pode verificar o aumento de 100% no número de matrículas em escolas regulares no período de 2008 a 2016, mais uma vez consideradas sinônimo de inclusão.

Gráfico 2 – Matrículas de pessoas com deficiência



Fonte: (BRASIL, 2017d, s/p.)

Voltando para a tabela 1, compreendo que temos, ainda, algumas questões pertinentes em relação à escolarização da população com deficiência para o estudo que venho desenvolvendo. Ao considerar que a inclusão produtiva se volta não apenas para a inclusão das pessoas com deficiência, mas pelo investimento em seu capital humano para que possam permanecer nos jogos de mercado, e que a educação é posicionada como uma das engrenagens que fazem essa forma de inclusão funcionar, penso que temos a produção da parcela da população com deficiência como grupo de risco, já que nesse recorte populacional encontram-se as estimativas mais “negativas” em relação à escolarização.

O risco aqui encontra-se no fato de que quanto menos capitalizados os sujeitos com deficiência, menores as condições de posicionarem-se de maneira ativa e produtiva nos jogos competitivos. Para melhor concorrer é preciso desenvolver as habilidades e competências para isso. E, conforme tenho procurado mostrar, a escola e demais instituições educacionais (universidades, institutos federais, escolas profissionalizantes) são espaços

por excelência para a operacionalização de práticas produtoras de capital individual.

Cabe considerar, que a efetivação das práticas inclusivas nas escolas regulares implica em outras formas de olhar e posicionar os estudantes com deficiência, solicitando que as questões referentes às possibilidades de aprendizagem ocupem lugar central no planejamento das ações escolares. Porém, comumente a análise empreendida acerca da inclusão escolar dessa parcela da população delimita-se a questões de ordem comportamental e de socialização, havendo preocupação com a suposta adaptação dos estudantes ao funcionamento regular da dinâmica escolar, dificultando uma mudança de perspectiva e que outras possibilidades sejam visualizadas para o itinerário formativo das pessoas com deficiência. O que pode ser analisado a partir das estimativas em relação ao nível de instrução da população brasileira de quinze anos ou mais.

Estes números são interessantes para que se possa pensar a respeito de questões relacionadas à produtividade, pois dão visibilidade aos resultados decorrentes da estada dos sujeitos na escola, o êxito de suas aprendizagens e a possibilidade de continuidade dos estudos e inserção no mercado de trabalho.

Tabela 2 – Nível de instrução

Tabela 1.3.7 - Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas, segundo o sexo e o nível de instrução - Brasil - 2010

Sexo e nível de instrução	Pessoas de 15 anos ou mais de idade, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas		
	Total (1) (2)	Pelo menos uma das deficiências investigadas (1)	Nenhuma das deficiências investigadas (3)
Total	144 814 164	42 146 647	102 609 427
Sem instrução e fundamental incompleto	65 043 145	25 766 944	39 231 515
Fundamental completo e médio incompleto	27 511 216	5 967 894	21 537 500
Médio completo e superior incompleto	37 963 308	7 447 983	30 509 053
Superior completo	13 463 757	2 808 878	10 653 769
Não determinado	832 737	154 947	677 590

Fonte: (BRASIL, 2010b, p. 123).

Mediante tais estatísticas, é possível identificar que a maior incidência quanto ao nível de instrução das pessoas com deficiência refere-se a “sem instrução e fundamental incompleto”. É nessa linha que se localizam o maior número de sujeitos, correspondente a 61,13% dessa população. Na população que não apresenta deficiência também é nesse nível que incide a maior proporção estatística, porém em estimativas menores, de 38,23%. Os números possibilitam pensar que se a inclusão com ênfase na produtividade objetiva que os sujeitos com deficiência obtenham êxito em suas estadas para mobilizarem-se para outros contextos sociais e educacionais, é preciso gestar estratégias que possibilitem desenvolver as condições necessárias para isso, tendo em vista o risco dessa ordem ser ameaçada pelos resultados identificados. A inclusão age nos percursos de vida dos sujeitos, pois ao mirar o aumento dos níveis educacionais a inclusão possibilita criar condições de mobilidade nas tramas sociais.

Gostaria também de destacar, o fato de que os cálculos mostram que a segunda maior diferença de proporções entre os níveis de instrução de pessoas com deficiência e a população sem deficiência localiza-se na linha “médio completo e superior incompleto”, sendo para o primeiro grupo referenciado uma ocorrência de 17,67% e para o segundo, de 29,73%. A partir desses dados, encontro condições para discutir que a inclusão está para além da efetivação da matrícula, diz respeito às possibilidades de participação nas tramas do mercado, de modo que cada um desenvolva seu capital individual para ao ingressar nesse jogo, nele manter-se.

E, se isso requer habilidades e competências e exige uma mobilidade permanente, as estimativas aqui referenciadas permitem-me pensar que as políticas de inclusão, “[...] ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949), na medida que os sujeitos com deficiência são responsabilizados por seus sucessos e insucessos.

Tratando-se da possibilidade de continuidade de estudos, de um modo geral, percebe-se nos dados estatísticos que a população brasileira apresenta uma baixa estimativa de conclusão dos níveis de ensino. Ao focar nos

números apresentados percebo que há um aumento das probabilidades de conclusão apenas da segunda linha “fundamental completo e médio incompleto” para a terceira “médio completo e superior incompleto”, o que a meu ver pode resultar do fato de aqueles que conseguem concluir o ensino fundamental acabarem por ingressar no ensino médio, já que a obrigatoriedade de frequência à escola perfaz a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

Ademais, o restante dos cálculos mostra que a ideia de fluxo acaba comprometida, já que a população, especialmente aquela parcela com deficiência, depara-se com fenômenos que não favorecem sua migração para outros contextos educacionais e sociais, conforme é possível considerar a respeito da saída da Educação Básica e ingresso no Ensino Superior, com a redução das porcentagens de 10,77% referente à população com deficiência e ainda maior na população sem deficiência, 19,35%.

Nas instituições educacionais são garantidas às pessoas com deficiência condições de acesso ao ensino, potencializadas pela obrigatoriedade da oferta de vagas para todo e qualquer sujeito na educação básica, assim como pela política de cotas no ensino superior. No entanto, a gestão da permanência e êxito fica comprometida na medida em que a estada dos estudantes com deficiência é marcada pela produção da diferença como algo exótico, estranho, cujas características dos sujeitos são vistas como anormais e, portanto, demarcadoras de situações diferenciais em relação àqueles considerados normais.

Tais processos de diferenciação contribuem para que as noções de normalidade e anormalidade sejam reforçadas, ao mesmo tempo em que colocam em funcionamento práticas de normalização, dominação e in/exclusão dos sujeitos, pois conforme Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959) “a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”.

Cabe ainda, na conjuntura deste estudo, atentar às probabilidades de ocupação das pessoas com deficiência para pensar sobre o desenvolvimento da produtividade. Para tanto, na tabela que segue são apresentadas inferências acerca da ocupação de postos de trabalho no Brasil,

comparando-se os dados dos sujeitos com deficiência e da população que não possui deficiência, com o total de indivíduos recenseados. São produzidos dados quantitativos referentes à faixa etária a partir dos dez anos de idade, estendendo-se até a população idosa, de oitenta anos ou mais.

Tabela 3 – Ocupação (trabalho)

Tabela 1.3.8 - Pessoas de 10 anos ou mais de idade, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e situação de ocupação na semana de referência, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2010

Sexo e grupos de idade	Pessoas de 10 anos ou mais de idade								
	Total (1) (2)	Ocupadas	Não ocupadas	Existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e situação de ocupação na semana de referência,					
				Pelo menos uma das deficiências investigadas (1)			Nenhuma das deficiências investigadas (3)		
				Total	Ocupadas	Não ocupadas	Total	Ocupadas	Não ocupadas
Total	161 981 299	86 353 839	75 627 459	44 073 377	20 365 963	23 707 414	117 847 272	65 967 714	51 879 557
10 a 14 anos	17 167 135	1 069 425	16 097 710	1 926 730	120 837	1 805 893	15 237 845	948 536	14 289 309
15 a 19 anos	16 986 788	5 390 928	11 595 860	2 017 529	569 790	1 447 738	14 966 031	4 820 432	10 145 599
15 a 17 anos	10 353 865	2 337 088	8 016 777	1 218 607	245 629	972 979	9 133 549	2 091 162	7 042 387
18 e 19 anos	6 632 922	3 053 839	3 579 083	798 921	324 162	474 760	5 832 482	2 729 270	3 103 212
20 a 24 anos	17 240 864	10 743 940	6 496 924	2 215 799	1 246 832	968 967	15 016 938	9 495 346	5 521 591
25 a 29 anos	17 102 917	12 206 523	4 896 395	2 376 938	1 535 697	841 241	14 715 518	10 668 165	4 047 353
30 a 34 anos	15 744 616	11 703 494	4 041 122	2 447 685	1 632 589	815 097	13 287 819	10 067 846	3 219 973
35 a 39 anos	13 888 191	10 439 764	3 448 427	2 590 841	1 727 132	863 709	11 290 507	8 709 828	2 580 679
40 a 44 anos	13 008 496	9 683 510	3 324 986	3 797 150	2 538 696	1 258 454	9 205 527	7 142 109	2 063 418
45 a 49 anos	11 834 647	8 512 109	3 322 537	4 763 491	3 157 968	1 605 523	7 066 676	5 351 862	1 714 814
50 a 54 anos	10 134 322	6 672 385	3 461 937	4 705 129	2 867 731	1 837 398	5 425 649	3 802 945	1 622 704
55 a 59 anos	8 284 433	4 626 125	3 658 308	4 170 185	2 144 362	2 025 823	4 111 740	2 480 580	1 631 160
60 a 64 anos	6 503 287	2 695 934	3 807 352	3 524 275	1 322 740	2 201 535	2 977 236	1 372 575	1 604 661
65 a 69 anos	4 852 789	1 359 007	3 493 782	2 894 694	727 646	2 167 049	1 957 073	631 034	1 326 039
70 a 74 anos	3 744 738	706 180	3 038 558	2 451 628	412 464	2 039 164	1 292 634	293 532	999 102
75 a 79 anos	2 570 686	332 523	2 238 163	1 839 631	210 940	1 628 691	730 605	121 491	609 114
80 anos ou mais	2 917 391	211 992	2 705 399	2 351 671	150 540	2 201 131	565 475	61 433	504 042

Fonte: (BRASIL, 2010b, p. 124).

A tabela 3 possibilita-me identificar que do total de pessoas com deficiência, o quantitativo daquelas que não estão exercendo atividades de trabalho é maior do que de pessoas consideradas em situação de ocupação. Ao comparar esses dados com aqueles que se referem à população sem deficiência, visualizo que enquanto 55,97% desses sujeitos encontram-se ativos no mercado de trabalho, na parcela da população com deficiência esse índice é de 46,20%. Cabe ressaltar um aspecto, enquanto com relação à escolarização os dados quantitativos apontam uma diferença de 19,92% entre a proporção de pessoas com deficiência que frequentam a escola em

relação às pessoas sem deficiência, no que tange à inserção no mercado de trabalho essa porcentagem diminui, sendo de 9,77%.

Com isso, posso entender que a ocupação de postos de trabalho é uma problemática que afeta a todos no Brasil, apesar de haver mais pessoas sem deficiência trabalhando do que desocupadas. Tal panorama estatístico tem produzido verdades sobre a produtividade e atuação ativa da população, e acaba por mobilizar estratégias por parte do Governo para o investimento em qualificação e políticas de trabalho. Esta agenda política e social que prima pela produtividade como fator de desenvolvimento volta-se para a população de um modo geral e, no caso, da população com deficiência, coloca em funcionamento ações específicas, as quais procurarei mostrar mais adiante.

Tendo em vista que no contexto atual as relações de trabalho são permeadas por novas exigências, são solicitadas dos trabalhadores competências e habilidades que não se restringem ao desempenho de atividades técnicas e instrumentais. No âmbito do capitalismo flexível, a busca por melhores condições de concorrência é enaltecida, e da população com deficiência espera-se o desenvolvimento de características comportamentais e intelectuais dinâmicas e proativas.

Considerando o que procurei mostrar até o momento, acerca da escolarização e dos níveis de instrução dos sujeitos com deficiência, torna-se possível inferir que encontram dificuldades para competir nas redes de mercado em decorrência da baixa escolarização e pouca profissionalização. Além disso, do mesmo modo que identifico o investimento no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para tornar produtiva a população com deficiência na racionalidade neoliberal, percebo que são produzidas formas de exclusão desse extrato populacional, assim como de muitos outros sujeitos cujas performances são consideradas pouco produtivas para dar conta da flexibilidade e dinamismo que marcam a Contemporaneidade.

O neoliberalismo acaba por potencializar situações de in/exclusão dos sujeitos considerados em situação de vulnerabilidade. A racionalidade neoliberal coloca em funcionamento políticas, ações e programas que buscam investir no desenvolvimento de melhores condições de vida da

população, garantindo a seguridade e a inclusão nos jogos de mercado. Assim como produz diferentes formas de exclusão, quando por processos de diferenciação responsabiliza cada um pela melhoria de suas performances e, portanto, pelas escolhas que venham a ser realizadas.

Nas tramas enredadas por processos de in/exclusão, a todo e qualquer sujeito é creditada a possibilidade de ascender a outros patamares de vida, tornando-se um empresário de si mesmo e buscando afastar-se da ameaça da exclusão educacional, social e produtiva. Diante disso, aqueles que apresentam características consideradas desfavoráveis são estimulados a buscar permanentemente sua inclusão e participação competitiva, mesmo que isso não ocorra nas mesmas condições dos demais.

Um outro fator que chama a atenção no levantamento de números sobre o trabalho, é de que além do grupo populacional de pessoas com deficiência apresentar um índice total mais baixo de ocupações em comparação com a população sem deficiência, ainda identifico que em praticamente todas as linhas etárias traçadas as porcentagens de ocupação são mais altas na população que não apresenta deficiência, com exceção da faixa etária de dez a quatorze anos.

Mesmo não sendo o objetivo desta pesquisa analisar de maneira direta as questões implicadas em atividades de trabalho da população, penso que se temos uma estimativa maior de pessoas com deficiência realizando atividades com esse fim na faixa etária de dez a quatorze anos considera-se que essa população, em idade escolar obrigatória, pode, por diferentes situações – especialmente de pobreza, estar fora da escola. Porém, essa é apenas uma das leituras possíveis sobre esses números, já que os dados não possibilitam analisar de forma mais específica porque localiza-se nessa linha um contingente maior de pessoas com deficiência ocupadas em relação àquelas sem deficiência.

Com as políticas públicas e os programas de Governo tomando os conhecimentos estatísticos como verdades sobre a população, torna-se possível a produção de estratégias voltadas à ação sobre os fenômenos que afetam as pessoas com deficiência, de modo que as condições indesejáveis sejam modificadas, bem como previna-se seu surgimento. O que justifica

que a ênfase das políticas de inclusão concentre-se na produção de estratégias voltadas à produtividade das pessoas com deficiência, pois ao qualificarem suas habilidades e competências esses indivíduos apresentam condições de tornarem-se independentes, autônomos, proativos e não dependerem do Estado para gerir suas vidas.

De posse dessas informações, o Estado terá condições de traçar estratégias para melhorar os (maus) índices, remediar as situações negativas, ou seja, intervir para modificar aquilo que for necessário com relação à vida dessas pessoas (LOUREIRO, 2013, p. 63).

A capacidade de consumo como um efeito das condições de concorrência da população é considerada um elemento importante para fazer funcionar a economia do país, colocando-o em competição com demais nações, num contexto em que o capitalismo se impõe como modelo econômico. Mas, é preciso esclarecer que nas formas de governo neoliberal, a capitalização humana não produz uma única regularidade de comportamentos, ou melhor, condições idênticas de concorrência, apresentam-se diferenças que podem ser entendidas como gradientes de produtividade. Isso não implica que aqueles cujas capacidades de consumo encontram-se em risco estejam totalmente excluídos dos jogos de mercado, sua inclusão é garantida pelo acionamento de políticas sociais e educacionais que agem sobre os fenômenos entendidos como produtores de tal situação, de modo que vivenciem processos de in/exclusão permanentes diante da “provisoriamente determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado” (LOPES et al., 2010, p. 6).

Porém, os discursos produzidos e produtores de políticas de inclusão acabam por posicionar a exclusão como algo a ser combatido, extinto dos registros sociais brasileiros, sendo a inclusão considerada responsável por mudar o *status* de vida da parcela da população posicionada como de risco. Além dos conhecimentos estatísticos sobre incidência de deficiências, escolarização, níveis de instrução, inserção no mercado de trabalho, trago aqueles que tratam dos rendimentos econômicos da população com deficiência, já que entendo que esse fator compõe a trama que posiciona os sujeitos numa zona de risco.

Gráfico 3 – Rendimento em salários mínimos



Fonte: (BRASIL, 2012d, p. 24).

Ao analisar a figura acima, visualizo que as estimativas de renda da população com deficiência são menores do que daquela sem deficiência na maioria das situações, com exceção dos casos em que se vislumbra a falta de rendimento ou os salários mais baixos (de até meio salário a um salário mínimo). Diante disso, é possível inferir que com uma concentração de renda inferior, a população com deficiência acaba por ser produzida como vulnerável a situações de exclusão, de privação de direitos, necessitando da ingerência do Estado para que as condições de pobreza sejam minimizadas.

Lockmann (2013) em sua pesquisa de doutorado, considera que as Políticas de Assistência agem sobre parcelas da população consideradas em vulnerabilidade, buscando evitar sua exclusão e que não tenham condições de consumir e concorrer. Estando de acordo com a autora, considero que gestar a vida dessa população faz-se necessário para que não seja ameaçado o funcionamento do jogo econômico regido por princípios neoliberais.

Os conhecimentos estatísticos sobre a população com deficiência demonstram o funcionamento de uma operação que se volta à prevenção e gerenciamento da vida dessa população, cujas engrenagens estão conectadas e produzem esses sujeitos como indivíduos que colocam em risco

a ordem social e econômica almejada. Discursos sobre baixas estimativas de escolarização e instrução, menores índices de empregabilidade e rendimentos tramam-se e acabam por produzir saberes que indicam uma verdade, nesse caso, a imanência entre deficiência, baixa escolarização e pobreza. Essa associação de fatores é tomada como fenômeno que justifica a pouca produtividade dessa população. Nos documentos analíticos, pude identificar algumas inferências nesse sentido:

Salientando o fato de que a maioria das pessoas com deficiência vive em condições de pobreza e, nesse sentido, reconhecendo a necessidade crítica de lidar com o impacto negativo da pobreza sobre pessoas com deficiência,

(BRASIL, 2011a, p. 24).

Convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos,

(Ibid., p. 25).

Assegurar o acesso de pessoas com deficiência, particularmente mulheres, crianças e idosos com deficiência, a programas de proteção social e de redução da pobreza;

(Ibid., Art. 28).

Com esse panorama é preciso intervir de maneira a governar as condutas das pessoas com deficiência, buscando articular estratégias que desenvolvam o máximo de suas habilidades para que possam migrar para outros contextos. É preciso melhorar suas performances. Tais estratégias de governo não agem diretamente sobre a economia, mas sobre o social, pois voltam-se aos fenômenos próprios da sociedade, por isso nessa

pesquisa o condicionamento do social e da educação tem sido compreendido como elemento chave para o desenvolvimento da economia.

Importa considerar, ainda, que a estatística opera não na condução da população em sua totalidade, mas para gerenciar aquela parcela da população considerada de risco, no caso aqui a população com deficiência (TRAVERSINI; BELLO, 2009). Ao serem produzidos dados, levantamentos, probabilidades estatísticas das condições de vida dessa parcela da população, torna-se possível conduzir os sujeitos com deficiência e intervir por meio de ações e políticas específicas, que visam controlar as situações de risco social.

Embora não sem contestações, as categorias e grandezas estatísticas entremeiam-se a outros discursos para formar um sistema de razão que rege, [...] a maneira segundo a qual constituem-se problemas sobre os quais se deve agir e ordena os objetos e características das pessoas sobre as quais se deve agir, as relações por meio das quais causas são determinadas e problemas remediados e os caminhos para as próprias possibilidades de mudança (POPKEWITZ; LINDBLAD, 2001, p. 112).

Para tanto, as estimativas e discursos em circulação acabam por indicar a relevância de se investir, em especial educacionalmente, na população de pessoas com deficiência para torna-la produtiva e apresentar condições de concorrência, pois o que está em jogo no contexto atual é controlar o risco de não produtividade e de não participação. Com isso, entendo que “[...] as estatísticas estabelecem quais ações governamentais serão realizadas, em que lugares elas serão mais ou menos intensificadas e quais as áreas prioritárias para o desenvolvimento de projetos” (LOCKMANN, 2013, p. 110-111).

No regime de verdade da inclusão, não interessa conhecer para justificar que as pessoas com deficiência por suas características podem ser consideradas improdutivas ou então incapazes de participar do jogo neoliberal. Pelo contrário, a produção de saberes sobre as pessoas com deficiência na Contemporaneidade evidencia a necessidade de que todos assumam uma postura empreendedora, posicionando-se como autogestores, empresários de si mesmos, portanto responsáveis pela condução de seus itinerários de vida.

Assim, se a estatística torna inteligível os fenômenos coletivos que afetam as pessoas com deficiência, de modo que se considere as implicações entre deficiência, baixa escolarização, pobreza e pouca produtividade, o governo da população passa a ser operacionalizado pelas práticas inclusivas que encontram no campo da educação profissional e tecnológica condições específicas para seu funcionamento. Dessa maneira, procuro mostrar no próximo capítulo como entendo a operacionalização da articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão como um mecanismo que, por meio de certas práticas, busca o desenvolvimento da produtividade dos sujeitos, capitalizando-os para que possam sair da escola e incluir-se em outros contextos sociais e educacionais, pela continuidade dos estudos e a inserção no mercado de trabalho.

5 A OPERACIONALIZAÇÃO DA ARTICULAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COM A INCLUSÃO E O INVESTIMENTO NA PRODUTIVIDADE DOS SUJEITOS

No decorrer da pesquisa as possibilidades de análise que foram se apresentando levaram-me a compreender que na racionalidade política do presente a educação profissional e tecnológica – EPT e a inclusão funcionam como tecnologias de governo da população, com vistas a desenvolver a produtividade como uma estratégia que permite a inclusão da população com deficiência em diferentes contextos educacionais e sociais.

Na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão há o investimento na constituição de sujeitos produtivos que tomam suas vidas como um empreendimento. Busca-se desenvolver as habilidades e competências necessárias para que cada um tenha condições de fazer as melhores escolhas e competir nos jogos de mercado, que funcionam obedecendo a lógica da concorrência. Diante disso, como bem coloca Veiga-Neto (2000, p. 199-200),

Nesse quadro, a capacidade em competir torna-se um elemento da maior importância pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte. Assim, o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições.

As ações educacionais incidem sobre os sujeitos para melhorar suas performances individuais, de maneira que ao incluírem-se nos espaços educacionais e sociais acabam contribuindo para o desenvolvimento do país. Como procurei mostrar no capítulo 3, as condições para que o país se mantenha em desenvolvimento estão imbricadas com melhores condições de vida da população, pensadas a partir das dimensões educação e renda. Entendo que tais dimensões estão relacionadas com a educação profissional e tecnológica e a inclusão.

Conforme Veiga-Neto (2000), o tipo de sujeito que se espera no regime neoliberal é aquele que tem condições de competir e seja competente para fazer as melhores escolhas e empreender sua vida. Quanto aos sujeitos com

deficiência, entendo que por suas condições e características têm necessitado de investimentos específicos para que possam desenvolver seu capital humano.

Na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão penso serem colocados em funcionamento mecanismos que buscam desenvolver o capital humano das pessoas com deficiência, a partir de determinadas práticas, consideradas os meios para que a inclusão produtiva seja potencializada.

Assim, encaminhando-me para a finalização do estudo, este capítulo volta-se a dois objetivos. Primeiro, realizar a análise das práticas colocadas em funcionamento para operacionalizar a inclusão de pessoas com deficiência no contexto da educação profissional e tecnológica. Ao realizar inúmeras leituras dos materiais analíticos fui identificando como recorrentes na articulação da educação profissional com a inclusão as práticas de integração, verticalização e flexibilização dos itinerários de formação profissional, que possibilitam o investimento na produtividade dos sujeitos para que se mantenham em processo de inclusão.

Segundo, compreender de que maneira a partir do agenciamento entre a educação e o social organiza-se uma rede de parcerias cujas ações voltam-se a um objetivo comum, que diz respeito à participação no mercado de trabalho como possibilidade de melhoria das condições de vida da população com deficiência, permitindo sua inclusão competitiva no jogo econômico. Olhando para os programas de Governo que ganham visibilidade a partir da proposta do Plano Viver Sem Limite procuro sinalizar como a inclusão produtiva é potencializada ao se investir na formação profissional e tecnológica de pessoas com deficiência e na busca pela mobilização para inserção no mercado de trabalho.

5.1 PRÁTICAS A SERVIÇO DA INCLUSÃO PRODUTIVA: PROMOVENDO A MOBILIDADE E FLUXO EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS E SOCIAIS

A inclusão é tomada neste estudo como um princípio de Estado que busca a mobilidade e fluxo de todos nas redes de mercado. Na governamentalidade neoliberal são colocadas em funcionamento práticas de

governamento que buscam conduzir as condutas dos sujeitos para que procurem sua inclusão e mantenham-se nessa condição. Para manterem-se participando, os sujeitos são subjetivados a tomar suas vidas como uma empresa, sendo fundamental a autogestão, o empreendedorismo e o desenvolvimento do capital humano.

Nessa esteira, a educação e os investimentos feitos em seu nome são posicionados como mecanismos importantes para o desenvolvimento das práticas de governo da população. Veiga-Neto (2015) considera que a educação ocupa “lugar de honra” nos estudos voltados à análise do governo das condutas, pois a educação diz respeito a um conjunto de ações por meio das quais dá-se a condução das condutas uns dos outros.

A educação profissional e tecnológica articulada com a inclusão na Contemporaneidade foi o tema central para o qual voltei minha análise no decorrer da pesquisa. Minha intenção foi compreender como nessa articulação dá-se o investimento na constituição de sujeitos produtivos. A partir do empreendimento realizado, e atentando para a especificidade da produtividade das pessoas com deficiência nas tramas do neoliberalismo, o estudo levou-me a olhar para algumas práticas operadas no contexto da educação profissional e tecnológica que entendo criarem as condições para a inclusão produtiva das pessoas com deficiência em contextos educacionais e sociais.

Cabe aqui retomar, que a inclusão produtiva é compreendida por mim como uma estratégia de mobilidade e fluxo, que investe no desenvolvimento de habilidades e competências com a finalidade de que os sujeitos com deficiência ao capitalizarem-se possam migrar para outros contextos educacionais e sociais, para além da escola. O que é o caso da saída da escola para o ingresso na universidade e no mercado de trabalho.

Com relação à produtividade, a educação profissional e tecnológica esteve desde as primeiras práticas colocadas em operação no contexto brasileiro estreitamente vinculada à formação para a inserção no mercado de trabalho, ganhando novos contornos com o passar dos anos, que a posicionaram como uma possibilidade, também, para a elevação dos níveis de escolarização de parcelas da população para as quais voltam-se as políticas sociais e de inclusão. A educação profissional e tecnológica investe

na melhoria das condições de vida da população, buscando o desenvolvimento do capital humano e responsabilizando a população pela autocondução e gerenciamento de suas vidas.

Nas idas e vindas das discussões em torno da oferta de educação profissional e tecnológica no Brasil, a integração da formação geral/básica, desenvolvida com prioridade no ensino médio, com a formação profissional apresentou vários deslocamentos. Vivenciamos momentos de total distinção dos itinerários formativos de maneira que a educação profissional não era considerada equivalente ao ensino médio, portanto não possibilitando aos estudantes dela egressos migrar para o ensino superior. Foi nas décadas de 1960 e 1970 que se colocaram em funcionamento ações voltadas à garantia legal de equivalência dos cursos técnicos profissionais com o ensino médio, possibilitando o ingresso em cursos superiores.

Na década de 1990, por meio de Decreto o Governo FHC determina que a educação profissional e tecnológica de nível técnico será complementar à formação geral dos estudantes que buscam a qualificação profissional para o ingresso no mercado de trabalho. A oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio fica restringida, sendo obrigatório que qualquer estudante que objetive a formação técnica esteja matriculado no ensino médio ou o tenha concluído. Tal organização só é alterada no ano de 2004, sendo retomada a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio.

Hoje vivenciamos uma nova discussão acerca da oferta de educação profissional integrada ao ensino médio, decorrente da reforma do ensino médio em pauta no Brasil. Com a aprovação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, pelo presidente Michel Temer, o ensino médio apresentará uma organização curricular composta pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC³⁶ e por diferentes itinerários formativos, organizados a partir de arranjos curriculares que contemplem: as linguagens e suas tecnologias; a matemática e suas tecnologias; as ciências da natureza e suas tecnologias; as ciências humanas e sociais aplicadas; e a formação técnica e profissional (BRASIL, 2017b, Art. 36).

³⁶ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017c).

No que se refere à formação profissional, considera-se que com a proposta de reforma a dimensão tecnológica, fruto dos investimentos em ensino, pesquisa e extensão das instituições federais de educação profissional e tecnológica, será esmaecida. A formação profissional que dimensiona a proposta da reforma refere-se a uma formação técnica e profissional com a previsão de redução da carga horária, ou seja, ao invés de 2.400 horas referentes ao ensino médio e mais 1.200 horas de formação técnica, os estudantes poderão realizar a formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio (2.400 horas), tendo como única exigência que os estudantes permaneçam cursando as disciplinas de português e matemática. Entendo que a referida proposta de formação técnica e profissional, decorrente da reforma do ensino médio em curso, constitui-se como uma alternativa para acelerar a inserção de jovens no mercado de trabalho.

Muitas poderiam ser as possibilidades de análise da reforma proposta, contudo apenas faço esse anúncio para demarcar que temos a previsão de novos desdobramentos em relação à oferta de educação profissional no país, contudo não me aterei nessa discussão, pois entendo que a reforma não se encontra no bojo dos investimentos das políticas de educação profissional e tecnológica que compõem a analítica da tese. Trata-se, a meu ver, de uma ação que se centra na oferta de ensino médio sendo a educação profissional posicionada como uma espécie de apêndice, uma possibilidade, mas que não constitui o foco de preocupação do Estado no momento.

Retomando as discussões acerca da educação profissional e tecnológica, compreendo que com a retomada da formação profissional em nível técnico integrado ao ensino médio, durante o Governo Lula, as questões implicadas com o desenvolvimento de habilidades e competências ganham visibilidade, pois a formação não se restringe ao desempenho de funções técnicas. Investe-se na capacitação dos sujeitos para que se produzam as condutas adequadas às exigências da sociedade regida pela racionalidade neoliberal.

É preciso criar as condições para que a população se torne produtiva social e economicamente, para tanto solicita-se que essa população esteja preparada para dar conta da dinâmica social em que o trabalho, as relações,

as aprendizagens são marcadas pela fluidez e flexibilidade. Nessa medida, a educação profissional e tecnológica precisa integrar-se a variadas dimensões – educacionais, culturais, econômicas, de trabalho – para que se possa desenvolver as aptidões e competências necessárias para constituir o capital dos indivíduos, sua renda futura como considera Foucault (2008b). Lazzarato (2006, p. 109) ao abordar a organização do trabalho no capitalismo contemporâneo diz que,

A resposta ao surgimento do imprevisível, do incerto, dos acontecimentos, é dada pela mobilização da atenção individual e coletiva ao que está se passando, ao que já passou e ao que vai passar, e isso significa invenção, capacidade de agenciamento, de combinações, de fazer acontecer.

Ao analisar os documentos percebi que a ideia de integração é apresentada como um pressuposto que possibilitará, nos diferentes itinerários formativos, a interlocução das experiências de vida dos sujeitos com o trabalho, para que as demandas do sistema econômico sejam compreendidas e potencializadas, assim como com pressupostos históricos, sociais, culturais, científicos e tecnológicos, possibilitando aos estudantes transitar por diferentes terrenos, ser um “turista”, não fixar sua estada em nenhum ponto, pois “[...] o que conta é exatamente a habilidade de se mover e não ficar parado” (BAUMAN, 1998, p. 113).

Exige-se, pois, a formação de caráter técnico-científico e sociohistórico; a articulação entre os sistemas de ensino, as agências formadoras e o mundo do trabalho; o reconhecimento do saber que o trabalhador adquire no exercício da profissão, estabelecendo mecanismos para sua aceitação na escola e no trabalho, oferecendo-lhe, assim, condições de continuidade dos estudos, bem como de certificação formal.

(BRASIL, 2004a, p. 9).

Retomando os conceitos que embasam a educação tecnológica, é oportuno ainda destacar que transcende aos conteúdos fragmentários e pontuais de ensino, aprendizado e treinamento, pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, como objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação.

(BRASIL, 2004a, p. 16).

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

(BRASIL, 2008a, Art.39).

[...] trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

(BRASIL, 2012a, Art. 6º, inciso III).

Se a inclusão funciona como uma estratégia que busca mobilizar a todos a partir da participação nos jogos de mercado, a educação ao integrar os saberes dos trabalhadores, como sugerem os documentos, funciona como uma tática que possibilita a inclusão dessa parcela da população que é chamada a buscar sua permanente formação.

Buscando potencializar a inclusão educacional e social da população a partir do reconhecimento dos saberes acumulados pelos trabalhadores em suas experiências profissionais, em 2009 por meio de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, foi criada a Rede Nacional de Certificação Profissional – Rede CERTIFIC, reorganizada a partir de 2014 para reconhecer as aprendizagens adquiridas na prática do trabalho. De acordo com o documento orientador da ação,

A Rede CERTIFIC foi instituída para responder à necessidade de uma política pública efetiva de reconhecimento e certificação de saberes profissionais, aliada à elevação de escolaridade, para contemplar a grande parcela de brasileiros que não possuem sequer a educação básica obrigatória completa e aqueles que ainda não são alfabetizados ou são analfabetos funcionais, estando ora desempregados, ora colocados no mundo do trabalho informal em condições precárias (BRASIL, 2014a, p. 2).

Com a inclusão dos mais diferentes sujeitos na educação profissional e tecnológica pode-se vislumbrar a participação e a circulação em diferentes contextos, melhores condições de trabalho e de vida, assim como a promoção da aprendizagem para todos aqueles que se engajam para empreender suas vidas, independente de que suas experiências escolares

prévias tenham sido mínimas, pois a educação escolarizada, “[...] não tem como centro a questão do conhecimento, mas a constituição de tipos específicos de sujeitos, capazes de participarem dos diferentes reajustamentos sociais” (KLAUS, 2014, p. 09-10). O importante é garantir que todos possam de alguma forma investir em si mesmos para mudar suas condições e ocupar outras posições nas tramas sociais, mobilizando-se a buscar uma educação permanente.

Nessa esteira, as propostas curriculares dos cursos de educação profissional e tecnológica, buscando promover a inclusão daqueles sujeitos que buscam melhores condições para gerir suas próprias vidas, priorizarão as potencialidades dos sujeitos para que possam analisar, refletir e criar outras possibilidades para o que lhes é apresentado como desafios. “Com as organizações sob constantes processos de reengenharia, emerge a figura do indivíduo empreendedor, capaz de investir em seus talentos para manter-se ativo no mercado profissional” (SILVA, 2015, p. 43).

E, nessa medida, a educação profissional e tecnológica articulada à inclusão investe no desenvolvimento da produtividade entendida para além do domínio de técnicas e processos de produção, são os comportamentos, as habilidades, as competências, os talentos que são investidos enquanto um capital humano que pertence ao sujeito, que o conserva, amplia e utiliza enquanto viver (SCHULTZ, 1987).

Outra forma de operacionalizar a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão que visualizei nos documentos foi a integração da educação profissional e tecnológica com a educação básica e a educação superior, que acaba por potencializar as práticas de verticalização dos itinerários formativos. Por meio de investimentos educacionais o sujeito é posicionado como empresário de si que visualiza na educação permanente possibilidades de melhoria de sua performance, afinal investir em capital humano é uma das formas de ser empreendedor.

Articulação verticalizada entre os vários níveis de ensino em áreas tecnológicas, promovendo oportunidades para uma educação continuada e otimizando o uso comum da infra-estrutura existente.

(BRASIL, 2004a, p. 46).

A educação profissional técnica de nível médio articulada, [...] será desenvolvida de forma: integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno;

(BRASIL, 2008a, Art.36-C, inciso I).

A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

(Ibid., Art.39, parágrafo 2º).

Os Institutos Federais validam a verticalização do ensino na medida em que balizam suas políticas de atuação pela oferta de diferentes níveis e modalidades da educação profissional e tecnológica, tomando para si a responsabilidade de possibilidades diversas de escolarização como forma de efetivar o seu compromisso com todos.

(BRASIL, 2010a, p. 26).

Pela organização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, com destaque para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a integração da formação profissional e tecnológica com a educação básica é ação prioritária, que busca promover uma formação científica e tecnológica voltada à manutenção de todos em processo de formação, prevendo-se o mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas voltadas aos cursos integrados destinados aos concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008b). É possível ingressar nos cursos técnicos integrados ao ensino médio e, além da profissionalização, angariar a finalização da última etapa da educação básica e permanecer na mesma instituição em cursos superiores e de pós-graduação.

Minha leitura é a de que o trabalhador com pouca qualificação, o jovem e o adulto pobres, as pessoas com deficiência, as mulheres, assim como tantos outros sujeitos que por inúmeras condições acabaram passando por situações de discriminação e pouco investiram em sua formação, encontram nas práticas colocadas em funcionamento na educação profissional e tecnológica articulada à inclusão, condições de projetarem outras formas de gerenciamento de suas vidas. Isso está tão presente na gestão de investimentos do Estado sobre a população, que a inclusão se torna um imperativo, algo inquestionável e considerado necessário por si só.

Para além de uma questão de direitos humanos, reside aí a produtividade dos processos de inclusão colocados em ação pela gestão neoliberal da escola. Eles possibilitam que a mobilidade e a circulação dos sujeitos ultrapassem os limites arquitetônicos da instituição escolar e permitam a inclusão de todos em um sistema de mercado no qual todos devem ter espaço, todos devem ter condições de se movimentar livremente e de produzir e consumir de acordo com as regras do jogo neoliberal (LOPES et al., 2010, p. 28).

Ao mesmo tempo, essas práticas responsabilizam os sujeitos por seus sucessos ou insucessos, isto é, as possibilidades estão dadas, cabe a cada um dar conta de si e dos outros para que ninguém deixe de participar. Os investimentos em capital humano tornam-se possíveis em diferentes momentos da trajetória acadêmica e profissional dos indivíduos, portanto, como bem coloca Silva (2015, p. 29), “[...] as responsabilidades serão sempre dos jogadores!”.

Na governamentalidade neoliberal, a concorrência coloca-se como um imperativo, é preciso produzir e estimular a concorrência. Quando temos o mercado como princípio de organização e formalização do Estado as intervenções na sociedade pautam-se numa lógica empresarial (FOUCAULT, 2008b). Diante disso, com Foucault (2008b) podemos entender que a concorrência funciona num jogo de desigualdades, as inúmeras intervenções estatais regulam a população a voltar-se, dobrar-se ao jogo econômico e assim buscar sua capitalização.

O sujeito contemporâneo, um empresário de si mesmo, toma o mercado como princípio regulador de sua conduta e passa a gestar sua vida considerando as possibilidades que lhe são disponibilizadas. Encontra-se dentre essas possibilidades a formação profissional e tecnológica que ao se

organizar de maneira integrada, verticalizada e flexível cria condições para diferentes sujeitos, em diferentes momentos de suas vidas, de investirem continuamente em sua formação.

Como venho afirmando, para a inclusão produtiva na sociedade contemporânea, marcada pelos jogos concorrenciais, é necessário que os sujeitos desenvolvam condições de investimento em si, de acúmulo de capital humano. Dessa maneira, buscando atender a tais propósitos, as práticas que procurei mostrar até aqui, de integração e verticalização, são perpassadas e estreitamente articuladas com as de flexibilização. Esse conjunto de práticas colocadas em funcionamento nas instituições são entendidas como os meios que possibilitam a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão. A partir delas são operacionalizadas táticas que possibilitam o investimento no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que os sujeitos, dentre eles aqueles que possuem alguma deficiência, possam apresentar condições de concorrência e de inclusão em diferentes contextos.

Nos documentos analíticos fui percebendo que a flexibilidade é posicionada como uma prática necessária para a inclusão e permanência de todos nos espaços escolares, fundamental para que todos participem.

Conferir flexibilidade à organização da educação profissional e tecnológica de maneira a contemplar a diversidade de necessidades da população de trabalhadores (baixa escolaridade e falta de tempo para freqüentar a escola).

(BRASIL, 2004a, p. 42).

Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subseqüente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho.

(BRASIL, 2008a, Art. 36-D, parágrafo único).

Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de

diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

(Ibid., Art. 39, parágrafo 1º).

As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade.

(BRASIL, 2008a, Art. 42).

Exatamente por esse grau de abrangência, os Institutos Federais têm condições de estabelecer uma singularidade em sua arquitetura curricular: a flexibilidade para instituir itinerários de formação que permitam um diálogo rico e diverso em seu interior e a integração dos diferentes níveis da educação básica e do ensino superior, da educação profissional e tecnológica, além de instalar possibilidades de educação continuada, aspecto decorrente da dinâmica da realidade produtiva.

(BRASIL, 2010a, p. 26).

Compartilho com Klaus (2011) que a flexibilidade tem sido uma palavra de ordem na atualidade, o todo social está permeado pela ideia de flexibilidade – sujeitos flexíveis, relações flexíveis, gestão flexível, práticas educacionais flexíveis, avaliação flexível, dentre tantas outras formas de flexibilização que têm se apresentado. De acordo com Sennett (2015, p. 53), “A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis”, mas na leitura do autor as práticas de flexibilidade têm se concentrado “[...] nas forças que dobram as pessoas”, isto é, precisa-se investir para que os sujeitos possam apresentar flexibilidade diante das situações de modo a adaptarem-se às circunstâncias com mais facilidade.

Com isso, percebo que a ideia de flexibilidade em circulação nos documentos aborda a possibilidade de que cada um possa seguir um caminho, considerado mais produtivo e interessante para o desenvolvimento de sua produtividade. Não apenas a organização das práticas educacionais mostra-se flexível, mas permite aos sujeitos tomar a flexibilidade como uma

característica pessoal que lhes dá condições para melhor administrar suas performances diante das diversas possibilidades de itinerários formativos que se tornam possíveis, pois “[...] na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças (VEIGA-NETO, 2008, p. 147).

Ao considerar a necessidade de que a educação profissional e tecnológica estabeleça uma relação com as experiências de vida e profissionais dos sujeitos, investindo nos saberes e aprendizagens que fazem parte das experiências dos sujeitos, estimula-se o autoinvestimento na produção de capital humano (habilidades, competências, novas aprendizagens) como uma possibilidade de mudança, transformação, independência, ampliando suas condições de participação nas tramas sociais.

Nessa esteira, entendo que a flexibilidade da organização curricular dos cursos, possibilita, conforme mostram os excertos, que os sujeitos possam acelerar seu ingresso no mercado de trabalho a partir da previsão de terminalidade quando vencidas algumas etapas da formação; a elevação dos níveis de instrução e ao mesmo tempo o desenvolvimento da qualificação profissional da população com a frequência em cursos integrados à formação básica; e que aqueles cujo interesse volta-se à investir em sua permanente aprendizagem possam, para além das experiências escolares, contar com a vinculação de sua produtividade como critério para ingresso na educação formal. Klein (2010), ao analisar a flexibilização curricular e a possibilidade de participação de todos na sociedade regida pelos princípios neoliberais, considera que

[...] a flexibilização do currículo foi uma importante tentativa da organização escolar para fazer com que todos os alunos pudessem acompanhar as práticas de ensino. A adequação dos conhecimentos aos interesses individuais, às aptidões e às capacidades de cada um possibilitou que o “ser” a educar fosse tomado em detrimento do saber. Essa flexibilização foi condição de possibilidade para que os processos de ensino fossem deslocados para os processos de aprendizagem, inscrevendo as práticas escolares atuais numa relação íntima entre mercado e escola na lógica neoliberal. Nessa perspectiva, o currículo assim entendido parece propiciar que estudantes tenham maiores oportunidades de participação (KLEIN, 2010, p. 154).

A partir disso, fui entendendo que as políticas de educação profissional e tecnológica afinadas aos propósitos de uma racionalidade neoliberal de matriz inclusiva têm previsto que as práticas de educação profissional e tecnológica sejam organizadas de maneira a contribuir para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, possibilitando que se criem as condições e potencialize-se o desenvolvimento das habilidades e competências que permitem aos sujeitos contemporâneos obter, na lógica da flexibilidade, os melhores resultados possíveis de seus investimentos a curto prazo. Afinal, “Em uma vida governada pelo preceito da flexibilidade, as estratégias, os planos e desejos de vida só podem ser de curto prazo” (BAUMAN, 2008, p. 147).

Tais práticas permitem a constituição de sujeitos produtivos, ocupados com suas performances na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão. Pessoas com deficiência, assim como outros grupos populacionais encontram à sua disposição diferentes possibilidades de investimento. Num processo econômico da educação, as práticas operadas nessa articulação regulam as condutas dos sujeitos, de modo que cada um procure fazer de si mesmo algo diferente (BALL, 2010). Melhores performances significam mais produtividade, mais desempenho e, conforme Ball (2010, p. 45, grifo do autor), “Existe algo muito sedutor em ser *adequadamente apaixonado* pela excelência, em conquistar o pico da performance”. O que está intimamente implicado com a sociedade regida pelo neoliberalismo como forma de vida.

Na busca pela competição em melhores condições somos a todo tempo convocados a entender que sempre é possível fazer mais e melhor, de que podemos ser mais do que somos hoje, de que podemos a partir do autoinvestimento fazer um *upgrade* de nossas vidas, “[...] é preciso circular pelos nódulos da rede, e ficar parado é sinal de fracasso” (KLAUS, 2011, p. 201). Condição que não isenta aqueles que apresentam alguma deficiência.

Na atualidade, os sujeitos com deficiência, por meio das políticas de inclusão, têm cada vez mais sido posicionados como parcela da população na qual se investe para que possam criar as condições de gerir suas próprias vidas de maneira autônoma e independente, sem que permaneçam na

dependência do Estado. Inúmeras políticas e programas voltam-se à inclusão produtiva das pessoas com deficiências nas redes de mercado, desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para que possam migrar para outros contextos educacionais e sociais.

Os arranjos que procurei mostrar nessa seção, que dizem respeito às práticas colocadas em funcionamento no contexto da educação profissional e tecnológica, visam essa mobilidade e fluxo dos sujeitos com deficiência. As práticas de integração, verticalização e flexibilização, entendidas como os meios para a operacionalização da articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão, possibilitam que os itinerários de formação profissional seguidos por cada um, a partir de suas condições e escolhas, permitam sua inclusão. Nessa conjuntura, os rendimentos decorrentes dos investimentos em educação, em desenvolvimento de capital humano, resultam em possibilidades para o ingresso em cursos superiores, nas próprias instituições de educação profissional e tecnológica, tendo em vista a verticalização de cursos ofertados, assim como o ingresso no mercado de trabalho.

Nesse momento, tendo em vista minha inserção profissional na educação profissional e tecnológica enquanto professora de Educação Especial/AEE, e participando das ações gestadas no âmbito de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, passei a questionar-me acerca da mobilidade e fluxo da inclusão de pessoas com deficiência, mais especificamente no mercado de trabalho. As análises empreendidas até o momento permitiram-me compreender que na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão há o investimento na constituição de sujeitos produtivos, que encontra nas práticas sinalizadas nessa seção condições de investimento no capital humano das pessoas com deficiência. Tais investimentos buscam que os sujeitos apresentem condições de autocondução e autoempreendedorismo, gerenciando suas vidas de maneira a buscar sua inclusão nos jogos de mercado.

Diante disso, são criadas as possibilidades para que as pessoas com deficiência possam dar continuidade aos estudos e ingressar no mercado de trabalho, porém perguntava: se a educação profissional e tecnológica apresenta como principal propósito a qualificação da população para que

possa ingressar em melhores condições de concorrência nas tramas sociais, como a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho vem ocorrendo? Que ações são propostas de maneira que o fluxo seja garantido, isto é, que ao finalizarem seus cursos os sujeitos com deficiência incluam-se no mercado de trabalho?

Ao analisar as mudanças de ênfase da inclusão a partir dos desdobramentos das políticas de inclusão na Contemporaneidade, no capítulo anterior, foi possível entender que a educação e o social apresentam-se articulados para o investimento constante nos sujeitos com deficiência, buscando responsabilizar cada um por sua inclusão e manutenção nessa condição. Tal articulação vai mostrando-se necessária para o investimento sobre as condições de vida da população com deficiência.

Sinalizei na escrita daquele capítulo que a criação do Plano Viver sem Limite no Governo Dilma potencializa as parcerias entre a educação e a assistência social, a partir de ações e programas que têm como público-alvo as pessoas com deficiência e como propósito a inclusão produtiva dessa parcela da população. Sendo assim, na seção que segue procuro mostrar de que maneira entendo o funcionamento dessas parcerias e seus efeitos na condução das condutas das pessoas com deficiência para que busquem sua inclusão produtiva, mais especificamente no mercado de trabalho.

5.2 AÇÕES VOLTADAS A INCLUSÃO PRODUTIVA: O MERCADO DE TRABALHO NA MIRA DAS PARCERIAS

Ao pensar sobre as ações resultantes de programas voltados à inclusão produtiva das pessoas com deficiência na Contemporaneidade, meu olhar está endereçado à análise da inclusão enquanto um imperativo de Estado que ao mobilizar a todos está inscrita numa racionalidade política neoliberal. A partir desse entendimento, que perpassou todo o estudo ora apresentado, entendo que o investimento no governo das condutas da população com deficiência promove a concorrência, a competição, a produtividade.

Ao considerar que as relações na atualidade são marcadas por processos de in/exclusão, em que a todo o momento qualquer um de nós

encontra-se sob a ameaça de “[...] estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 75), tornou-se interessante pensar a respeito de como vão se dando outros investimentos na inclusão produtiva das pessoas com deficiência, com foco no mercado de trabalho. Tais investimentos, mobilizados pela articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão, colocam em operação ações que dizem respeito ao estabelecimento de parcerias.

O termo parcerias é utilizado para pensar a respeito das ações colocadas em funcionamento no âmbito de programas educacionais e assistenciais que conjugam de um objetivo comum – a inclusão produtiva das pessoas com deficiência. O uso da palavra parceria inspira-se no estudo de Dal’Igna (2011) voltado à análise das relações entre família e escola, considerando o deslocamento da aliança para a parceria na Contemporaneidade. Para a autora, família e escola são posicionadas como parceiras no gerenciamento dos riscos sociais.

Para maximizar o governo dos sujeitos a um custo político e econômico mínimo, o que importa é investir na parceria, fazendo com que cada um assuma responsabilidades e conduza suas ações para promover mudanças sociais (DAL’IGNA, 2011, p. 115).

Questão que entendo estar implicada com a rede de parcerias que analiso, cuja intencionalidade volta-se ao desenvolvimento da produtividade dos sujeitos com deficiência na racionalidade neoliberal, procurando maximizar as condições para que mudanças sejam realizadas em suas vidas e, conseqüentemente, na sociedade a partir da inclusão de todos nas redes de mercado.

Lopes (2009) ao empreender a análise do neoliberalismo como forma de vida tratará de duas grandes regras instituídas para a entrada e permanência no jogo econômico neoliberal, já citadas em outro momento da tese, sendo elas a de manter-se em atividade e a de que todos precisam estar incluídos em diferentes níveis de participação. Nesse momento, por mostrarem-se produtivas para essa discussão, voltarei minha atenção para essas regras, e para as principais condições de participação elencadas pela autora: de que todos precisam ser educados para entrar no jogo; da permanência no jogo; e do desejo de permanecer no jogo.

Na sociedade regida pelo neoliberalismo a educação precisa ser permanente e não se restringe à educação escolarizada, a educação é pensada enquanto mobilização dos indivíduos, portanto está além da institucionalização pedagógica (LOPES, 2009). É preciso, como primeira condição, que possamos desenvolver, cada um de nós, o necessário para dar conta individualmente da inclusão e permanência em redes produtivas.

Na segunda condição, direcionada à permanência no jogo, Lopes (2009) considera que o Estado age de maneira específica sobre parcelas da população. Por meio de políticas de inclusão (escolares, sociais, assistenciais, de trabalho), o Estado investe no governo das condutas dos sujeitos buscando a segurança da população. E, a última condição para a participação, é de que haja o desejo de permanecer no jogo, portanto

[...] as ações do Estado, quando este opera em consonância com uma lógica de mercado, devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar seu próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo (LOPES, 2009, p. 156).

As regras e condições descritas pela autora permitem-me pensar que as ações que têm sido empreendidas pelo Estado na busca pelo estabelecimento de parcerias no âmbito das políticas de inclusão, assistenciais e de educação tornam possíveis um tipo de governo das condutas da população com deficiência para que haja o investimento em sua participação produtiva na sociedade. Mesmo que essa participação seja mínima, o importante é que sejam criadas as possibilidades de mobilidade e fluxo dos sujeitos nas tramas sociais e econômicas. E é essa mobilidade e fluxo dos sujeitos com deficiência que venho entendendo como inclusão produtiva.

Mas, de que maneira é possível dar “mais uma volta no parafuso” da inclusão produtiva, com o estabelecimento de uma rede de parcerias que toma como mira de suas ações a inserção no mercado de trabalho?

No que diz respeito às pessoas com deficiência, foi possível compreender a partir da análise de dados estatísticos (capítulo 4) que boa parte dessa parcela da população encontra entraves para o desenvolvimento de sua produtividade e participação competitiva na sociedade, tendo em vista serem produzidos como sujeitos que necessitam do investimento do

Estado devido às condições de pobreza, baixa escolarização e inserção precária no mercado de trabalho, estando esses fenômenos relacionados à produtividade dos sujeitos. Para dar conta desses sujeitos, cujas situações são uma ameaça à inclusão no jogo econômico neoliberal, o Estado tem buscado provê-los de políticas sociais, educacionais, de inclusão, assistência e trabalho, buscando a otimização de suas vidas (LOPES, 2009).

Nessa lógica, a população com deficiência é beneficiada pelo Estado por políticas sociais, principalmente de assistência social, que acabam destinando incentivos específicos para que as mínimas condições de vida sejam garantidas a esses sujeitos. Dentre eles encontra-se o Benefício de Prestação Continuada – BPC, que garante o recebimento de um salário-mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, que comprovem não ter condições de prover a própria manutenção e nem por sua família (BRASIL, 2011e).

Esse benefício contribui para criar as condições de consumo para parcelas da população que de alguma forma se encontram sob a ameaça da exclusão dos jogos de mercado, contudo concordo com Lopes (2009) de que é preciso que o Estado lance mão de determinadas estratégias para buscar que os sujeitos se desloquem de uma condição de assistidos para uma posição ativa em favor do mercado. E, entendo que tais estratégias, dentre elas as educacionais citadas pela autora, resultam dos desdobramentos das políticas de inclusão na atualidade, que têm possibilitado a articulação da educação com a assistência social.

Localizo como um desses desdobramentos a criação do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência: Viver Sem Limite, lançado em 2011. O Plano estabelece propostas de ação voltadas ao acesso à educação, a atenção à saúde, a inclusão social e a acessibilidade, que objetivam contribuir para a inclusão produtiva das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011d). Estando definidas entre as diretrizes do Plano Viver Sem Limite, a “ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional” (BRASIL, 2011d, Art. 3º, inciso III).

Com a intenção de entender de que maneira a inclusão produtiva da população com deficiência é promovida pelo que considero ser uma rede de

parcerias, proponho analisar as possibilidades criadas por duas frentes do Plano Viver sem Limite: acesso à educação e inclusão social, por compreender que as ações propostas nesses dois eixos estão atreladas aos movimentos da articulação entre a educação profissional e tecnológica com a inclusão.

No que diz respeito à educação profissional e tecnológica, o Plano indica a prioridade da matrícula de pessoas com deficiência nos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec. Para tanto, está previsto que, *“Todas as vagas do Pronatec poderão ser acessadas por pessoas com deficiência, independentemente do ofertante, do curso e do tipo de deficiência, com atendimento preferencial na ocupação das vagas”* (BRASIL, 2013a, p. 22).

O Pronatec, instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, tem como finalidade *“[...] ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira”* (BRASIL, 2011b, Art. 1º). Tendo em vista o atendimento prioritário de parcelas da população, entre elas os beneficiários dos programas federais de transferência de renda, o Pronatec prevê atenção às pessoas com deficiência:

Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física.

(BRASIL, 2011b, Art. 2º, parágrafo 2º).

Com a oferta da Bolsa-Formação, no âmbito do Pronatec, regida pela Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015, além da possibilidade de acesso às vagas em cursos de educação profissional e tecnológica, às pessoas com deficiência fica garantida a preferência em cursos ofertados por meio da Bolsa-Formação, sendo essa destinada ao custeio de todas as despesas referentes aos cursos oferecidos em instituições públicas ou nos Serviços

Nacionais de Aprendizagem – SNA, incluindo assistência estudantil e insumos quando necessários, assim como o pagamento de bolsa de estudo (mensalidades) no caso de cursos ofertados por instituições privadas (BRASIL, 2015b). Na imagem abaixo, pode-se visualizar algumas das garantias dos programas voltados à inclusão nos cursos de educação profissional e tecnológica – Pronatec e Bolsa-Formação nas instituições públicas.

Figura 7 – Benefícios dos Cursos Pronatec e Bolsa-Formação



Fonte: (BRASIL, 2013a, p. 24).

Entendo que com a disponibilização de recursos para o custeio dos cursos há um tipo de investimento específico na educação das pessoas com deficiência de baixa renda, pois além de terem garantido o acesso aos cursos como público prioritário, os benefícios assistenciais disponibilizados contribuem para sua permanência nos mesmos. O que implica que os sujeitos não precisarão destinar parte de sua renda, também fruto do recebimento de benefícios do Estado – BPC, para custear os processos de formação profissional e tecnológica. Os recursos contribuem para que as ações voltadas à adesão aos cursos de educação profissional e tecnológica

potencializem o desejo de que os sujeitos permaneçam participando, que todos desejem estar incluídos (LOPES, 2009).

Nessa lógica, compreendo que apesar das dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência para o acesso e permanência em espaços educacionais, tendo em vista as condições de aprendizagem, econômicas, sociais e culturais, tais incentivos mostram a elas a possibilidade de que mesmo em situações diferenciais é possível buscar outras condições educacionais, sociais e econômicas, melhorando suas vidas.

Se há o investimento na qualificação da população com deficiência pela via da educação profissional e tecnológica, objetivando que os sujeitos busquem participar dos jogos de mercado, a intenção é de que eles não apenas frequentem tais cursos como possibilidade de inclusão escolar, mas que também possam visualizar nesse investimento condições de migrar para outros contextos, especialmente sociais, a partir do ingresso no mercado de trabalho.

Para dar conta disso, ampliam-se as parcerias havendo a vinculação das ações de formação com outros programas governamentais, cuja prioridade está na inserção no mercado de trabalho de sujeitos com deficiência beneficiários do BPC. Ganham visibilidade a partir da proposta do Plano Viver Sem Limite dois programas em específico, resultantes das políticas de assistência social em curso no país, que têm como foco a melhoria das condições de vida de parcelas da população brasileira, buscando garantir a seguridade de todos.

Trata-se do Programa de Promoção do Acesso das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social à Qualificação Profissional e ao Mundo do Trabalho - Programa BPC Trabalho, instituído em 2012, por meio de uma ação conjunta do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS, do Ministério da Educação - MEC, do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE, e da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR, que se destina:

[...] à articulação de ações intersetoriais para promover a qualificação profissional e o acesso ao trabalho às pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC, envolvendo as políticas de assistência social, trabalho e emprego, educação e direitos humanos.

(BRASIL, 2012b, Art. 1º).

[...] promover o acesso ao trabalho às pessoas com deficiência beneficiárias do BPC em condições justas e adequadas, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas;

(Ibid., Art. 2º, inciso IV).

[...] incentivar a aquisição da experiência de trabalho pelas pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, sobretudo por meio de programas de aprendizagem com formação técnico-profissional adequada ao trabalho;

(Ibid., Art. 2º, inciso V).

Considerando que um dos impasses para o incentivo à inserção no mercado de trabalho, especialmente por parte das famílias das pessoas com deficiência, estava implicado no fato da perda do BPC quando os sujeitos ingressavam no trabalho, e o risco de que ao perder o vínculo empregatício pudessem ficar desassistidos por terem que encaminhar nova solicitação para requer o benefício, a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS foi alterada pela Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011. A alteração figurou como uma ação favorável à busca pela inclusão produtiva das pessoas com deficiência, pois dá certa segurança aos assistidos e suas famílias de que a experiência no mercado de trabalho não determina um corte na relação de assistência do Estado, mas uma suspensão com garantias de retorno. Passando então a ficar determinado,

[...] possibilidade de retorno ao BPC após uma experiência de participação no mercado de trabalho: a pessoa com deficiência,

beneficiária do BPC, passou a ter direito à suspensão especial do benefício para exercer uma atividade remunerada, inclusive na condição de microempreendedor individual, sem que seu benefício seja cancelado. E pode reativar o BPC quando perder a oportunidade de trabalho sem a necessidade de passar por novo processo de concessão, que inclui as avaliações social e médico-pericial, caso não esteja recebendo algum benefício previdenciário.

(BRASIL, 2013b, p. 8).

Outra alteração da LOAS garante que a pessoa com deficiência beneficiária do BPC, com idade a partir de 14 anos, pode ser contratada como aprendiz profissional sem perder o benefício. O aprendiz poderá acumular o recebimento do BPC com o salário pago pelo empregador por até 2 (dois) anos.

(Ibid.).

Na medida em que o BPC permite essa flexibilidade para os itinerários de vida dos sujeitos, possibilitando a continuidade do direito a uma renda mínima, e que sejam viabilizados os investimentos em formação profissional e inserção no mercado de trabalho, figura-se como um investimento social. Tal investimento contribui para a mobilidade dos sujeitos com deficiência, pois permite a cada um escolher como melhor conduzir a si, podendo manter-se na dependência de recursos assistenciais ou mudar sua condição de assistido para produtivo, e ocupar outras posições nos jogos de mercado, competindo e participando da dinâmica social neoliberal.

Vinculado ao BPC-Trabalho encontra-se o Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho – Acessuas-Trabalho, também instituído em 2012, cujo prazo de vigência está definido até o ano de 2018, de acordo com a Resolução CNAS nº 27, de 14 de outubro de 2014. O Acessuas-Trabalho tem como finalidade promover a autonomia das famílias usuárias da Política de Assistência Social, articulando, identificando, sensibilizando, desenvolvendo habilidades e orientando para o trabalho (BRASIL, 2016). Em consonância com a Resolução CNAS nº 25, de 15 de dezembro de 2016, fica estabelecido como público alvo do programa,

Populações urbanas e rurais em situação de vulnerabilidade e risco social, idade de 14 (quatorze) a 59 (cinquenta e nove) anos, com prioridade para usuários de programas de transferência de renda e serviços, programa, projetos e benefícios socioassistenciais, em especial para:

a) pessoas com deficiência;

(BRASIL, 2016, p. 5).

No âmbito do Programa Acessuas-Trabalho, a atenção às pessoas com deficiência como público-alvo das ações de qualificação e inserção no mercado de trabalho justifica-se considerando que:

[...] pessoas com deficiência, em situação de vulnerabilidade econômica e social têm maiores dificuldades de acesso a informações sobre leis, direitos sociais e políticas públicas. Além disso, em função de barreiras atitudinais, culturais e físicas que persistem em nosso país, encontram inúmeros obstáculos para o acesso às políticas de educação, saúde, assistência social, habitação e transporte, entre outras, bem como a tecnologias assistivas e demais bens e serviços públicos. Consequentemente, estão mais distantes de alcançarem a qualificação profissional e de serem inseridas no mercado de trabalho.

(BRASIL, 2017a, p. 51).

O agenciamento de ações educacionais e assistenciais, por meio dos programas citados, possibilita a constituição de uma rede de parcerias que contribui para a mobilização em prol da inclusão produtiva. Na articulação da educação com o social são organizadas ações que acabam por ampliar as possibilidades de investimento na população com deficiência, já que a questão da inclusão produtiva das pessoas com deficiência torna-se um problema compartilhado. Diante disso, os programas educacionais e sociais (Pronatec, Bolsa-Formação, BPC Trabalho e Acessuas-Trabalho) partilham de um objetivo comum, voltado à melhoria das condições de vida da população com deficiência, e com isso do desenvolvimento do país.

Compartilho com Rech (2015, p. 175) de que “É com a finalidade de diminuir os índices de exclusão que as parcerias entre os diferentes setores da sociedade são estimuladas”, isto é, quando se investe em ações para melhorar a qualificação das pessoas com deficiência e buscar sua migração para contextos sociais, como o mercado de trabalho, potencializa-se a mobilidade e fluxo dos sujeitos com deficiência, contribuindo para a autogestão e autoempresariamento.

[...] ampliar o espaço de participação social das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC e de suas famílias;

(BRASIL, 2012b, Art. 2º, inciso II).

[...] favorecer a oferta de trabalho para as pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, considerando diferentes ramos do mercado produtivo e tipos de vínculo trabalhista, de modo a abarcar o trabalho autônomo, o empreendedorismo, o desenvolvimento de cooperativas, o acesso a microcrédito para estabelecimento de negócio próprio, entre outros;

(Ibid., Art. 2º, inciso VII).

[...] objetivo é o acesso do beneficiário às questões relacionadas ao mundo do trabalho, minimizando as barreiras detectadas, através de encaminhamentos às demais políticas sociais (saúde, educação, capacitação para o trabalho) e da articulação com entidades (públicas ou privadas) que possam somar ações na inclusão da pessoa com deficiência beneficiária do BPC em atividades no mundo do trabalho.

(BRASIL, 2013b, p. 22).

A promoção de ações que possibilitam a inserção de indivíduos no mercado de trabalho, proporcionando trabalho e renda, é fundamental para o processo de autonomia pessoal e social dos seus usuários.

(BRASIL, 2017a, p. 10).

É possível perceber, de acordo com os materiais, que o trabalho é posicionado como um mecanismo para a independência, autonomia e inclusão social das pessoas com deficiência. Conforme Castel (2015, p. 578), “O trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante, como provam as reações dos que não o têm”. Dessa maneira, a inserção produtiva das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mesmo que em condições assistidas e viabilizada por cotas³⁷, acaba posicionando os sujeitos como ativos e produtivos socialmente, pois passam a gerir, mesmo que minimamente, as condições de subsistência de suas próprias vidas desvinculando-se da dependência restrita ao Estado para seu sustento. Segundo Lopes (2009, p. 165),

Na Contemporaneidade, um dos desafios é o de manter os indivíduos sob sofisticado controle para que não escapem do olhar do mercado, para que se mantenham dentro de uma escala prevista de normalidade, considerando variáveis móveis de referência, nos movimentos ordenados de consumo e de educação. O desafio parece estar na redução das distâncias e do tempo, bem como na otimização da vida. Na otimização da vida, estão as condições do fortalecimento do *Homo oeconomicus* e sua relação direta com um tipo de Estado neoliberal.

O investimento na constituição de sujeitos produtivos pela articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão potencializa a produção das pessoas com deficiência como autogestores e empreendedores de si, mobilizados por buscar na formação profissional e tecnológica possibilidades de inserção do mercado de trabalho e outras formas de estar no mundo, de participar socialmente e assim manterem-se em fluxo e mobilidade, atendendo às exigências da racionalidade neoliberal. Afinal, como consideram Lopes e Fabris (2013, p. 40), “Todos devem participar ativamente de gradientes de produtividade, ou seja, todos devem ser capazes de se manter incluídos, mesmo que com a tolerância dos pares”.

³⁷ A Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991 determina a previsão de cotas em empresas com 100 ou mais empregados, ficando reservada para as pessoas com deficiência proporções de vaga variáveis de acordo com o número de empregados: de 100 a 200 empregados, a reserva legal é de 2%, 201 a 500, 3%, de 501 a 1000, de 4% e acima de 1001, de 5% (BRASIL, 1991, Art. 93).

CONSIDERANDO a necessidade de equiparação de oportunidades às pessoas com deficiência beneficiárias do BPC e de sua inserção nas políticas públicas para o favorecimento de sua autonomia e inclusão educacional, profissional e social,

(BRASIL, 2012b).

Um dos desafios para a inclusão plena das pessoas com deficiência é a inserção no mercado de trabalho.

(BRASIL, 2013a, p. 39).

O aporte financeiro determinado pela Constituição Federal deve ser assegurado aos cidadãos com deficiência que dele necessitar – é seu direito! Contudo, a possibilidade de trabalho remunerado também deve estar disponível àqueles cidadãos com deficiência que optarem por esta modalidade de participação social – também é seu direito! E ambas opções devem ser reconhecidas e apoiadas pelo estado brasileiro, através de ações governamentais nas três esferas de gestão.

(BRASIL, 2013b, p. 3).

A identificação, sensibilização, o acesso a oportunidades e a permanência das pessoas com deficiência nos cursos de capacitação profissional e demais oportunidades de inclusão produtiva visam promover oportunidades de acesso a direitos, possibilitar a aquisição da experiência de trabalho, além de ampliar as oportunidades para desenvolvimento de suas capacidades, autonomia e seu espaço de participação social.

(BRASIL, 2017a, p. 52).

Considero que a centralidade de uma preocupação com as condições de produtividade da população com deficiência, especialmente em relação à possibilidade de inclusão no mercado de trabalho, tem colocado em operação políticas e programas de Governo que potencializam o investimento em educação profissional e tecnológica articulada à inclusão, de forma que ao se investir em cada um dos sujeitos de uma população possa-se fazer girar as engrenagens do desenvolvimento econômico do país. Estar incluído, gerindo

sua subsistência e atendendo às suas necessidades constitui-se como uma forma de economia do Estado. Cabe, contudo, ter claro que esses processos estão implicados em situações permanentes de in/exclusão dos sujeitos, pois as possibilidades de mobilizarem-se e de manterem-se em situação de fluxo não garantem a inclusão permanente dos sujeitos, estamos todos sob a ameaça de vivenciarmos processos de inclusão e exclusão dos jogos de mercado.

Nessa esteira, tomando as análises de Foucault (2008b) sobre o neoliberalismo, considero que as ações colocadas em funcionamento pelas parcerias entre educação e assistência social ao buscarem a mobilização dos sujeitos com deficiência para sua inclusão produtiva nos jogos de mercado, investem em práticas de governo desses indivíduos que acabam por conduzir seus comportamentos e seus estilos de vida, de modo que sua capitalização seja tomada como uma conduta alinhada aos modos de vida regidos pela racionalidade neoliberal.

Esse me parece ser o panorama geral que se apresenta em termos de parcerias voltadas de maneira mais específica para a inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Participar, investir em sua formação, procurar engajar-se na inclusão no mercado de trabalho, manter-se ativo e produtivo constitui-se num imperativo na sociedade brasileira.

No decorrer do estudo, foi possível compreender que as diferentes formas de investimento na condução das condutas dos sujeitos com deficiência direcionam-se para a constituição de sujeitos produtivos, que são ensinados a assumir os riscos de suas próprias existências e a não depender do Estado para o gerenciamento de suas vidas. Tornando-se empresários de si os sujeitos são estimulados a buscar, cada vez mais, desenvolver seu capital humano para que possam se incluir nos jogos de mercado e apresentar melhores condições de competir, de garantir sua permanência e manterem-se mobilizados por sua inclusão.

6 SOBRE A (IM) POSSIBILIDADE DE FINALIZAR

Eis que chega o momento em que é preciso encerrar esta empreitada, não por completo, fechando a conta e passando a régua, mas tem-se a necessidade temporal de fazer um acerto, apresentar o que de alguma forma foi possível até aqui. É necessário realizar uma parada, para mostrar até onde foi possível ir e fazer a outros o convite de dividir a mesa, para que possam buscar outros fins possíveis, fazer outras leituras do objeto que ocupou a centralidade desta pesquisa.

Ao pensar a respeito dos (des) caminhos que marcaram a construção deste trabalho, no decorrer do Curso de Doutorado, visualizo que fui mudando as rotas que me constituem enquanto pessoa. Anunciava no início do estudo que me aventurar a realizar uma pesquisa tendo como lentes uma perspectiva que não toma as verdades como absolutas, e que se volta mais às contingências dos acontecimentos, provocava deslocamentos nos modos como olho para mim mesma.

Assim, percebo que a possibilidade de pensar de outros modos sobre as coisas que me afetam enquanto sujeito que não se encontra na exterioridade das práticas de educação profissional e tecnológica e de inclusão, permite que eu continue a refletir, a perguntar, a tensionar a produção de verdades no campo educacional.

Nas primeiras incursões sobre meu tema de pesquisa tinha a intenção de analisar como organizavam-se as práticas inclusivas nos espaços institucionais voltados à oferta da educação profissional e tecnológica, e com esse objetivo tomava a inclusão como algo dado. Foi preciso então abandonar algumas ideias e suspeitar daquilo que era tomado de forma tranquila e, de certa maneira, naturalizada nos contextos de formação profissional e tecnológica. Entendo que esse foi um dos principais deslocamentos que a pesquisa realizou em mim mesma, pois produto da Modernidade tenho que estar sempre alerta à vontade de ser totalitária e estruturalista. Rever as rotas não se colocou como tarefa simples, exigiu um distanciamento por vezes dolorido, já que abandonar certas coisas que temos a sensação de nos pertencerem não é fácil, mas vejo que esses

movimentos possibilitaram-me ser um pouco mais leve, e diria menos pretenciosa.

Conforme procurei mostrar no decorrer da escrita, nos (des) caminhos da tese a inclusão como algo dado nos contextos de educação profissional e tecnológica passa a ser tensionada, e então procuro mostrar como torna-se possível pensar na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão na Contemporaneidade a partir de determinados investimentos no desenvolvimento do capital individual dos sujeitos, entendido como um autoinvestimento que permite a participação no jogo econômico neoliberal.

Na racionalidade política do presente são solicitadas dos sujeitos novas posturas, para que possam dar conta das exigências da concorrência e competição que marcam as relações contemporâneas. Estar em permanente busca pela inclusão e participação produtiva torna-se um imperativo numa sociedade pautada pelo mercado.

Temos sido interpelados pela necessidade de busca permanente pela inclusão e pelo investimento em habilidades e competências que nos deem condições de mobilidade e fluxo nas tramas sociais. Tomamos a nós mesmos como uma empresa, e tornamo-nos autoempreendedores e responsáveis pela autogestão de nossas vidas, cabendo a cada um gerenciar os riscos e as apostas implicadas na inclusão e permanência nos jogos de mercado.

O neoliberalismo enquanto modo de vida apresenta algumas regras a serem seguidas, sendo a principal delas a de não exclusão dos jogos econômicos. Se todos devem participar e buscar sua inclusão, como ficam aqueles que apresentam dificuldades para o autoinvestimento e desenvolvimento das condições necessárias à sua autocondução, como é o caso da população com deficiência?

Ao voltar meu olhar para o presente fui percebendo que na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva se dá a articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão, que funcionam como tecnologias de governo da população, investindo na produtividade dos sujeitos por meio do desenvolvimento das condições individuais para sua inclusão, manutenção em condições de participação e migração para outros contextos educacionais e sociais. Na leitura e análise dos documentos que compõem o

corpus empírico da pesquisa, tornou-se possível inferir sobre algumas questões:

- ✓ Para impulsionar o desenvolvimento do país é fundamental o investimento em educação. O autoempreendedorismo, a produtividade e a capitalização dos indivíduos são condições necessárias para que cada um possa gestar sua vida e buscar vivenciar situações de in/exclusão nas tramas sociais e econômicas do presente.
- ✓ Na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão são colocadas em funcionamento táticas que operam na constituição de sujeitos produtivos, que são mobilizados a buscar outras experiências educacionais e sociais que além de contribuir para melhorar suas condições de vida, impulsionam o desenvolvimento econômico.
- ✓ Aos sujeitos, com deficiência ou não, cabe estabelecer novas formas de relação consigo mesmos e com os demais com o objetivo de investir em suas performances e potencializar suas condições de concorrência e competição. A aprendizagem permanente, a flexibilização e o autoinvestimento em seu capital humano tornam-se necessários para que cada um tenha condições de realizar as melhores escolhas e melhor conduzir a si.
- ✓ Os investimentos em educação profissional e tecnológica são hoje voltados ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para que os sujeitos possam atender às demandas de um capitalismo flexível, portanto não se restringem à formação de sujeitos com aptidões técnicas, mas de indivíduos dinâmicos, flexíveis, criativos e dispostos a aprender sempre.

- ✓ Com as mudanças de ênfase da inclusão na Contemporaneidade visualizam-se investimentos nos sujeitos com deficiência que estão para além do acesso à escola. Investe-se no desenvolvimento das habilidades e competências da população com deficiência de modo que ao capitalizarem-se possam buscar sua inclusão em outros contextos educacionais e sociais, como nas universidades e no mercado de trabalho.
- ✓ Na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão foram visualizadas a operação de práticas de integração, verticalização e flexibilização dos itinerários de formação profissional e tecnológica dos sujeitos que potencializam a inclusão produtiva, possibilitando o investimento no desenvolvimento do capital humano.
- ✓ Com o fortalecimento do agenciamento da educação com o social na atualidade, ações são empreendidas na articulação da educação com a assistência social que investem na busca pela inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho como possibilidade de desenvolvimento de suas performances e de inclusão produtiva.

Optei por correr o risco de ser redundante ao apresentar tais considerações, que dizem respeito à uma espécie de síntese do estudo. O que não significa que estejam aí postas todas as tramas que se mostraram possíveis para a construção da tese, mas pode funcionar como um guia para aqueles que buscam ao final dos trabalhos elementos que lhes mobilizem a ampliar a leitura. Ademais, tais colocações permitem a mim mesma, e claro a quem mais desejar, visualizar possibilidades de continuidade, de buscar outras perguntas, e outros olhares para a educação profissional, a inclusão e a constituição de sujeitos produtivos na racionalidade neoliberal de matriz inclusiva.

Até aqui, o fim possível que encontrei foi o de compreender que a educação profissional e tecnológica articulada com a inclusão investe no

governo das condutas da população, produzindo na racionalidade política do presente sujeitos mobilizados a buscar seu empreendedorismo e autoempresariamento para que possam se manter em mobilidade e fluxo no jogo econômico neoliberal. Sendo assim, minha tese é de que:

- ✓ *a produtividade torna-se central na articulação da educação profissional e tecnológica com a inclusão. Por meio dessa articulação dá-se o investimento no desenvolvimento de habilidades e competências tomadas como um capital individual dos sujeitos com deficiência que possibilitam o desenvolvimento da produtividade, contribuindo para sua entrada e manutenção em condições de in/exclusão.*

Não poderia deixar de dizer, que a finalização da pesquisa se dá num momento de grande instabilidade política em nosso país, o que vem afetando a cada um de nós de diferentes formas. Dentre as questões que têm sido motivo de preocupação para mim estão aquelas que têm efeitos sobre as políticas educacionais e inclusivas no contexto brasileiro. Anunciei brevemente no texto a Reforma do ensino médio em curso no país, e além dessa, tantas outras ações poderiam ser citadas, pois têm sido propostas que imprimem uma sensação de insegurança geral. É difícil nesse momento falar em continuidades, não que a história seja feita apenas delas, mas não é possível vislumbrar até que ponto muitas das ações que foram colocadas em funcionamento no contexto político, social e educacional brasileiro irão se sustentar. Penso que isso já vinha sendo anunciado.

Com isso, não estou querendo ser pessimista, nem mesmo nostálgica, mas em termos de educação profissional e tecnológica e inclusão talvez tenhamos em breve um novo desenho, outras implicações e condições diversas para pensar na articulação que procurei mostrar neste estudo. Aguardemos então! Pois, parece-me que tal sensação serve como estopim para possíveis continuidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

AVELINO, N. Foucault e a anarqueologia dos saberes. In: FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Còllege de France (1979-1980): excertos. 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. p. 17-37.

_____. Foucault, governamentalidade e neoliberalismo. In: RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault**: política: pensamento e ação. Belo Horizonte: Autêntica. 2016. p. 163-178.

BALL, S. J. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Tradução José Gradei. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. 321 p.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258 p.

_____. Turistas e vagabundos: os heróis e as vítimas da pós- modernidade. In: BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 106-120.

BRASIL. **ACESSUAS Trabalho**: orientações técnicas. Programa Nacional de Promoção do Acesso do Mundo do Trabalho. Brasília: Brasília: MDSA/SNAS, 2017a. 89 p.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017c. 392 p.

_____. **Caderno de orientações técnicas Programa BPC Trabalho**. Brasília: MDS/SNAS/DBA, 2013b. 41 p.

_____. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012d. 32 p.

BRASIL. **Censo Demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010b. 211 p.

_____. **Censo Escolar 2016**. Notas estatísticas. Brasília: MEC/Inep, 2017d. 20 p.

_____. Centro Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986. Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de março de 1977. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. **Documenta**. n. 310, p. 192-6, out. 1986a.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011a. 100 p.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jul. 2008e. Seção 1, p. 1.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Seção 1, p. 7.760.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004b. Seção 1, p. 18.

_____. Decreto nº 5.159 de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 jul. 2004c. Seção 1, p. 7.

_____. Decreto nº 5.241, de 22 de agosto de 1927. Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 ago. 1927. Seção 1, p. 18.653.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jun. 2005a. Seção 1, p. 4.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1, p. 7.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2008f. Seção 1, p. 26.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 set. 1909. Seção 1, p. 6.975.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011c. Seção 1, p. 12.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011d. Seção 1, p. 12.

_____. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jul. 1973. Seção 1, p. 6.426.

_____. Decreto nº 8.162, de 18 de dezembro de 2013. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e remaneja cargos em comissão. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2013c. Seção 1, p. 47.

_____. Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 nov. 1986b. Seção 1, p. 17.574.

_____. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 fev. 1942. Seção 1, p. 2.957.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC, SEESP, 2001b. 79 p.

_____. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Documento base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. 59 p.

_____. **Indicadores de Desenvolvimento Brasileiro 2001-2012.** Brasília: MPOG/MDS/MEC/MS/MC/IBGE/IPEA, 2013d. 56 p.

_____. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro.** Brasília: PNUD/IPEA/FJP, 2013e. 96 p.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jul. 2015a. Seção 1, p. 2.

_____. Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 abr. 2001c. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude - CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nºs 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2005b. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jul. 2008a. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008b. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011. Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 jul. 2011e. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011. Altera os arts. 21 e 24 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Custeio da Previdência Social, para estabelecer alíquota diferenciada de contribuição para o microempreendedor individual e do segurado facultativo sem renda própria que se dedique exclusivamente ao trabalho doméstico no âmbito de sua residência, desde que pertencente a família de baixa renda; altera os arts. 16, 72 e 77 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o Plano de Benefícios da Previdência Social, para incluir o filho ou o irmão que tenha deficiência intelectual ou mental como dependente e determinar o pagamento do salário-maternidade devido à empregada do microempreendedor individual diretamente pela Previdência Social; altera os arts. 20 e 21 e acrescenta o art. 21-A à Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 - Lei Orgânica de Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência; e acrescenta os §§ 4º e 5º ao art. 968 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, para estabelecer trâmite especial e simplificado para o processo de abertura, registro, alteração e baixa do microempreendedor individual. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 01 set. 2011f. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 out. 2011b. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases Da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11.429.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6.377.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 out. 1989. Seção 1, p. 19.209.

_____. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Seção 1, p. 14.809.

_____. Lei nº 8.984, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 dez. 1994a. Seção 1, p. 18.882.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento-Base da Ação TEC NEP**. Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas. Brasília: MEC/SETTEC, 2010c. 44 p.

_____. Parecer CNE/CEB nº 15/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 1998. Seção 1, p. 7.

_____. **Plano nacional de educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001a. 186 p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008d. 19 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Proposta em discussão. Brasília: MEC/SETTEC, 2004a. 71 p.

_____. Portaria Interministerial nº 2, de 02 de agosto de 2012. Institui o Programa de Promoção do Acesso das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social à Qualificação Profissional e ao Mundo do Trabalho - Programa BPC Trabalho. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 ago. 2012b. Seção 1, p. 76.

BRASIL. Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 ago. 2015b. Seção 1, p. 13.

_____. **PROEP 2008**. Sumário Executivo. Brasília: PROEP/FNDE/MEC, 2008g. 30 p.

_____. **Rede Nacional de Certificação Profissional – CERTIFIC**. Documento orientador. Brasília: MTE/MEC, 2014a. 46 p.

_____. Resolução CNAS nº 25, de 15 de dezembro de 2016. Altera a Resolução nº 18, de 24 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS, que institui o Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho – Acessuas – Trabalho. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2016. Seção 1, p. 193.

_____. Resolução CNAS nº 27, de 14 de outubro de 2014. Altera a Resolução CNAS nº 18, de 24 de maio de 2012, que institui o Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho - ACESSUAS-TRABALHO. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 out. 2014b. Seção 1, p. 76.

_____. Resolução nº 18, de 24 de maio de 2012. Institui o Programa Nacional de Promoção do Acesso ao Mundo do Trabalho - ACESSUAS-TRABALHO. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 maio. 2012c. Seção 1, p. 62.

_____. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012a. Seção 1, p. 22.

_____. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008h. 157 p.

_____. **SETEC/MEC**: Bases para uma Política Nacional de EPT. Eliezer Pacheco. Brasília, 2008c. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2016.

_____. **Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**. Concepção e Diretrizes. Brasília: MEC/SETEC, 2010a. 43 p.

_____. **Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2013a. 92 p.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira**: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis: Vozes, 2016. 204 p.

CASTEL, R. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a desfiliação. **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

_____. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Tradução Iraci D. Poleti. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 611 p.

CASTRO, E. **Introdução a Foucault.** Tradução Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 159 p.

_____. **Vocabulário de Foucault:** um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Tradução Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 477 p.

CONIF. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico.** Disponível em: <http://portal.conif.org.br/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=11&Itemid=552&lang=br>. Acesso em: 14 mar. 2017.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.

COSTAS, F. A. T. **Formação de conceitos em crianças com necessidades especiais:** contribuições da Teoria histórico-cultural. Santa Maria: Ed da UFSM, 2012. 200 p.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005. 243 p.

DAL'IGNA, M. C. **Família S/A:** um estudo sobre a parceria família-escola. 2011. 182 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DELEUZE, G. **Conversações.** Tradução de Peter PálPelbart. São Paulo: Editora 34, 2008. 232 p.

FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 39-60.

FONSECA, M. A. da. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. **Figuras de Foucault.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 155-163.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c. 236 p.

_____. **Do governo dos vivos:** curso no Collège de France (1979-1980): excertos. 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011. 186 p.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). 4. tir. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 382 p.

_____. **Estratégia, poder-saber.** Ditos e escritos IV. 2. ed. Tradução Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. 396 p.

_____. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. 18. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007a. 176 p.

_____. **História da Sexualidade II:** o uso dos prazeres. 12. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2007b. 232 p.

_____. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 474 p.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970- 1982).** Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. 134 p.

_____. Sade, Sargento do Sexo. In: FOUCAULT, M. **Estética:** literatura e pintura, música e cinema. Ditos e escritos III. 2. ed. Tradução Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 366-370.

_____. **Segurança, território e população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. 572 p.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 238 p.

GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. Ensaio para uma Filosofia da Educação. **Educação**, São Paulo, n. 3, p. 16-25, mar. 2007. (Especial Foucault Pensa a Educação)

HATTGE, M. D. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação.** 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HERMES, S. T. **O atendimento educacional especializado com uma tecnologia de governo:** a condução das condutas docentes na escola inclusiva. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004. 243 p.

KLAUS, V. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

_____. Educação, desenvolvimento e gestão: conexões. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis/SC. **Anais...** Florianópolis/SC: UDESC, 2014. p. 1-18.

_____. **Gestão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 95 p.

KLEIN, M. **Tecnologias de governo na formação profissional dos surdos**. 2003. 134 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

KLEIN, R. R. **A reprovação escolar como ameaça nas tramas da modernização pedagógica**. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

LAZZARATO, M. **As revoluções do capitalismo**. Tradução Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 268 p.

_____. Biopolítica/Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 41-52.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 451 p.

LOCKMANN, K. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES, M. C. L. et al. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU ideias**, São Leopoldo, ano 8, n. 144, 2010. 30 p.

LOPES, M. C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 127 p.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LOUREIRO, C. B. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

LRQA. Lloyd's Register Quality Assurance. **ISO 9001:2015 – Certificação**. Disponível em: <<http://www.lrqa.com.br/Certificacao/ISO-9001-Sistemas-de-Gestao-da-Qualidade/>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Educação**, Santa Maria, n. 18, 2001.

MACHADO, F. de C. **Inclusão escolar: o risco de conviver e o risco de não conviver**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016. 197 p.

_____. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 172 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

MENEZES, E. da C. P. de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 15-22.

MILLER, P.; ROSE, N. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. Tradução Paulo Ferreira Valerio. São Paulo: Paulus, 2012. 283 p.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PINTO, C. R. J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 33-57, jul./dez. 1999.

PLANO DE GOVERNO. **Diretrizes gerais**. Aécio Neves – PSDB. 2014. 76 p. Disponível em: <http://contee.org.br/contee/wp-content/uploads/2014/10/Plano-de-governo_aecio1.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2015**. O trabalho como motor do desenvolvimento humano. Brasília: PNUD, 2015. 40 p.

POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

PROGRAMA DE GOVERNO DILMA ROUSSEFF. **Mais mudanças, mais futuro**. 2014a. Não paginado. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

PROGRAMA DE GOVERNO. **Plano de ação para mudar o Brasil**. Presidente Marina, Vice Beto Albuquerque. Eleições Presidenciais 2014. 2014b. 242 p. Disponível em: <<http://marinasilva.org.br/programa/>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

RAMOS DO Ó, J. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-117, maio/ago. 2009.

RECH, T. L. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma 'verdade' que permanece**. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

_____. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. T. H.; KLEIN, R. R. (Orgs.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-43.

_____. **Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade**. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piosevani. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROSÁRIO, M. do. **Um plano para todo o Brasil**. 20---. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viversem limite>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

ROSE, N. Governamentalidade, 'Sociedade Liberal Avançada' e Saúde: diálogos com Nikolas Rose (Parte I). **Interface**, Botucatu, v. 19, n. 54, p. 647-658, jul./set. 2015.

_____. 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**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 30-45.

ROSE, N. **Inventando nossos selfs**: psicologia, poder e subjetividade. Tradução Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011. 308 p.

SANTOS, I. M. dos. **Inclusão escolar e a educação para todos**. 2010. 210 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SARAIVA, K.; VEIGA-NETO, A. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.

SCHULTZ, T. W. **Investindo no povo**: o segredo econômico da qualidade da população. Tradução Elcio Gomes de Cerqueira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. 202 p.

_____. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 250 p.

SECRETARIA Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Viver sem Limite**. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>>. Acesso em: 21 maio 2016.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução Marcos Santarrita. 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015. 204 p.

_____. **A cultura do novo capitalismo**. Tradução Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006. 189 p.

SILVA, R. R. D. da. **A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo**: uma analítica de governo. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

_____. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 118 p.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, jul/dez. 1999.

TRAVERSINI, C. S. **Programa Alfabetização Solidária**: O governo de todos e de cada um. 2003. 208 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 135-152, maio/ago. 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência de Espanha. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 1994. 47 p.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo**, Lisboa, n. 7, p. 141-150, set./dez. 2008.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a. 191 p.

_____. Foucault e Educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, A. (Org.). **Crítica Pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

_____. Governo ou Governamento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez. 2005b.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, W. (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

_____. Por que governar a infância? In: RESENDE, H. de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VITAL, F. M. de P. Preâmbulo. In: BRASIL. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. p. 24-25.