Tatiana Luiza Rech

DA ESCOLA À EMPRESA EDUCADORA:

a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Tatiana Luiza Rech

DA ESCOLA À EMPRESA EDUCADORA:

A INCLUSÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE FLUXO-HABILIDADE

Porto Alegre

2015

Capa criada por Daniel S. da Cunha a partir de foto de autoria de Gary Ngo. Disponível em:<https://www.facebook.com/garyngophotography/photos/a.145270608838817.18695.145200282179183/147027695329775/?type=3&theater>.

Tatiana Luiza Rech

DA ESCOLA À EMPRESA EDUCADORA:

A INCLUSÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE FLUXO-HABILIDADE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Dr. Alfredo Veiga-Neto

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Rech, Tatiana Luiza
Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade / Tatiana Luiza Rech. -- 2015.
259 f.

Orientador: Alfredo Veiga-Neto.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Articulação escola-empresa. 2. Inclusão. 3. Pessoas com deficiência. 4. Mercado de trabalho. 5. Fluxo-habilidade. I. Veiga-Neto, Alfredo , orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Tatiana Luiza Rech

DA ESCOLA À EMPRESA EDUCADORA:

A INCLUSÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE FLUXO-HABILIDADE

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em 25 de fevereiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto – UFRGS – Orientador

Professora Dra. Adriana da Silva Thoma – UFRGS

Professor Dr. Nilton Mullet Pereira – UFRGS

Professor Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UFFS

Professora Dra. Viviane Klaus – UNISINOS

A BELEZA DO AGRADECER...

> Fazer da vida uma obra de arte é um processo de subjetivação no qual estamos envolvidos com a permanente invenção de nós mesmos. E se a invenção é permanente, trata-se de reinvenção. Tal (re)invenção implica não nos aceitarmos como somos nem aceitarmos como é o mundo, não aceitarmos o mundo tal qual ele se apresenta de imediato para nós. Ao contrário, a invenção do eu, a invenção do si-mesmo, a invenção do *soi-même* implica uma reelaboração permanente da nossa relação com o outro que está no mundo. É a partir dessa relação com o outro que podemos operar a reelaboração de nós mesmos. Será no cuidado que dispensarmos à nossa relação com esse outro — de modo a fazer dela uma relação de amizade — que poderemos nos tornar melhores e, com isso, tornar nossa vida mais bela (VEIGA-NETO, 2012, p. 2).

A realização desta pesquisa não seria possível sem a relação com o outro, sem a reelaboração permanente da minha relação com o outro e, ainda, sem a minha reinvenção. Foi em relações de cuidado e amizade que esta Tese foi sendo construída do início ao fim — fim entendido como momento de saber parar, de saber reconhecer os limites, os tempos, as necessidades. E é por todas as relações de amizade que foram construídas ou aprimoradas que me sinto feliz em poder agradecer...

Primeiramente, ao meu orientador e amigo, professor Alfredo Veiga-Neto, a quem serei sempre grata. Durante esses anos de convivência, foram muitos os momentos de estudos, de conversas, de escutas, de aprendizado... Considero-me privilegiada pela oportunidade de ter sido sua orientanda, de ter convivido semanalmente com o grupo de orientação, de ter aprendido a viver com mais leveza (embora eu ainda precise me esforçar mais nesse quesito). Alf: obrigada por fazer parte da minha vida, obrigada por nos ensinar uma mistura de rigidez com alegria, de sinceridade com generosidade, de viver intensamente com vontade de saber. *Gracias* por todas as contribuições, dicas, críticas e revisões. Mais uma vez, muito obrigada por tudo! Sinto-me feliz por saber que nossa amizade e parceria continuam.

Aos professores Adriana da Silva Thoma, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, Luís Henrique Sommer, Nilton Mullet Pereira, Roberto Rafael Dias da Silva e Viviane Klaus, por terem aceitado o convite para contribuir neste momento tão especial da minha formação acadêmica. Agradeço tanto àqueles que puderam estar na ocasião da Banca de Qualificação quanto aos que puderam compor a Banca de Defesa Final. Os pareceres escritos para o Projeto de Tese foram muito interessantes e ajudaram-me, sobremaneira, a rever a ideia de pesquisa. Agradeço pela gentileza nos contatos por *e-mail*, nos telefonemas e nas conversas pelos corredores da Universidade. Vocês são inspiradores...

Um agradecimento especial à professora Adriana da Silva Thoma por apresentar-me a pesquisa científica ainda no período da graduação, em 2006. Foi quem me mostrou a possibilidade de seguir, de ir além e buscar a realização deste sonho. Agradeço por todos os momentos de afeto, de aprendizagem, de acolhida. Com o mesmo carinho, agradeço à sua família, ao Basso, à Marina e ao Ramiro, pelos alegres momentos vividos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de estudos, fundamental para a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, aos professores e funcionários, em especial à professora Maria Stephanou, por toda a atenção, seriedade e carinho.

Aos colegas que fizeram parte do grupo de orientação durante estes quatro anos — Antônio Luiz de Moraes, Débora Duarte Freitas, Dora Lilia Marín-Díaz, Gustavo da Silva Kern, Isabela Dutra Corrêa da Silva, Jairo Antonio da Cruz, José Luís Schifino Ferraro, José Luiz Straub, Kamila Lockmann, Maria Isabel Bujes, Rodrigo de Oliveira Azevedo e Roseli Belmonte Machado. Meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram na escrita desta Tese com sugestões, críticas e revisões. Agradeço por tudo que aprendi, pelos momentos de estudos e de amizade.

À professora Maura Corcini Lopes, minha orientadora no curso de Mestrado em Educação e querida amiga. Agradeço por todos os momentos de encontro e amizade, pelas discussões, pela leitura atenta de alguns trechos da Tese e pelas ricas contribuições. A postura comprometida, às vezes dura e, ao mesmo tempo, generosa e sincera, ensina-me a cada dia a não desistir e a levar a vida com firmeza e delicadeza.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq), sediado na UNISINOS, pelos encontros de estudo, sempre produtivos. É muito enriquecedor poder compartilhar ideias com um grupo de pesquisadores deste gabarito.

Aos queridos amigos e amigas/colegas: Carine Bueira Loureiro, David Andrés Rubio Gaviria, Deise Maria Szulczewski, Eliana da Costa Pereira de Menezes, Franciele Roberta Cordeiro, Graciele Marjana Kraemer, Helena Sardagna, Morgana Domênica Hattge, Lucyenne Machado, Paula Deporte de Andrade, Pedro Witchs, Rejane Ramos Klein, Renata Sperrhake, Rochele Santaiana, Sandra Lemos e Selene Lima Barbosa, pela amizade construída nos bons momentos vividos na UFRGS, na UNISINOS, nas aulas, nos grupos de pesquisa, nos eventos, nas conversas, nas caronas, nos concursos, nas bancas... Aprendi e aprendo muito com cada um(a) de vocês.

Aproveito para também agradecer carinhosamente a três pessoas muito especiais em minha vida, três professoras que foram fundamentais para que eu escolhesse seguir na docência e

traçar outros caminhos pelo Ensino Superior. Agradeço às queridas Cleidi Lovatto Pires, Giana Diesel Sebastiany e Luciana Gruppelli Loponte, que contribuíram muito para a minha formação ainda no período da graduação na Universidade de Santa Cruz do Sul. Com as suas aulas, fui construindo a vontade de estudar cada vez mais para poder também trabalhar com a formação de novos professores. Agradeço por todos os ensinamentos, pelo carinho e por serem inspiração em minha vida.

Às minhas queridas amigas Daniela Armborst Alves e Magda Schiavon, pela acolhida em Porto Alegre, pela companhia maravilhosa, pelas comidinhas, pipocas, sopas, pelo cobertor extra e por todo o carinho. Obrigada por cuidarem de mim, compreenderem a minha "pressa" e por permitirem que a nossa amizade siga sempre mais e mais. Vocês são muito especiais!

À minha querida amiga e colega Juliane Marschall Morgenstern, pela acolhida sempre generosa e amiga. Obrigada por todos os momentos de estudo, de "terapia coletiva", de caminhadas pela cidade, de idas ao trem, de choros e risos. Serei sempre grata por sua enorme ajuda, leitura atenta, contribuições riquíssimas, horas e horas de reuniões no Skype e por tudo que faz por mim. Admiro o seu jeito correto e doce de ser. Admiro a grande pesquisadora que é. Obrigada, mais uma vez, por contribuir tanto nesta Tese.

Ao Daniel Cunha, pela atenção e por todo o trabalho de criação realizado para a capa desta Tese. Da mesma forma, agradeço à querida Lene Belon pela atenção e pela primorosa revisão destes escritos.

A todos os meus queridos amigos, às minhas queridas amigas e aos afilhados — não citarei nomes aqui, mas cada um sabe, pois já agradeci pessoalmente —, que souberam compreender a minha ausência em vários momentos e que, inclusive, compreenderam a minha ausência até mesmo quando eu me fiz presente. Obrigada pela torcida, pela atenção, pela ajuda, por se preocuparem comigo e, principalmente, pela amizade que cresce a cada dia e nos une ainda mais.

À minha querida amiga e prima Ana Claudia de Almeida Pfaffenseller pelas revisões nos textos e artigos, mas, principalmente, pela amizade que nos mantém sempre unidas.

À minha avó Nâna, pelo amor incondicional nestes mais de 30 anos. Agradeço pela amizade, pelo carinho e pelos pensamentos positivos. É com certeza a pessoa que mais acredita nos meus sonhos, que torce e me motiva a ir além. Sei que faz dos meus sonhos os seus... Sei que isso é feito com simplicidade e amor. É simples assim! Obrigada por me ajudar a viver!

Aos meus queridos pais, Gaspar e Dalva Rech, por me permitirem ir à busca de todos os meus sonhos, por confiarem em mim e, principalmente, por me aceitarem do jeito que sou. Agradeço por cada minuto, por cada experiência, por todo o amor que temos em nossos

corações. Agradeço também ao meu irmão, Eduardo Luiz Rech, e à minha querida amiga e cunhada, Sabrina Lopes Dias, pela companhia sempre agradável e afetuosa.

Aos queridos Clóvis e Claudete Jackisch, Vanessa Jackisch e Carlos Antônio Villela, por tudo o que fizeram e fazem por mim. É sempre uma alegria estar perto de vocês, é contagiante...

À Talita — nossa princesinha —, por me ensinar a respeitar, ainda mais, as diferenças. Por me mostrar que sempre há motivos para sobreviver, para superar as dificuldades, para ser feliz.

E, por fim, agradeço ao meu querido amor, Ricardo Maciel Jackisch. Sem a sua presença, compreensão e ajuda, talvez tudo isso não teria sido possível. Agradeço por cada segundo destes oito anos, dez meses e dois dias de convivência e por todos que certamente virão. Aprendi que o amor não tem regras fixas, nem receituário, nem poderia ter. É construído nas relações, tanto nos momentos belos quanto nos mais desafiadores e difíceis... É construído e (re)construído com sinceridade, civilidade e dignidade. Obrigada por fazer parte da minha vida e por apoiar os meus planos e sonhos com respeito, firmeza e amor.

Não posso me impedir de pensar em uma crítica que não procuraria julgar, mas procuraria fazer existir uma obra, um livro, uma frase, uma ideia; ela acenderia os fogos, olharia a grama crescer, escutaria o vento e tentaria apreender o voo da espuma para semeá-la. Ela multiplicaria não os julgamentos, mas os sinais de existência; ela os provocaria, os tiraria de seu sono. Às vezes, ela os inventaria? Tanto melhor, tanto melhor. A crítica por sentença me faz dormir. Eu adoraria uma crítica por lampejos imaginativos. Ela não seria soberana, nem vestida de vermelho. Ela traria a fulguração das tempestades possíveis (FOUCAULT, 2013, p. 302).

RESUMO

A presente Tese tem por principal objetivo problematizar a relação entre escola e empresa no Brasil; mais especificamente, verificar como a escola e a empresa se articulam em prol da inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho. Inspirada na genealogia e a partir dos estudos de Michel Foucault, a investigação procurou compreender alguns aspectos da proveniência e as condições de emergência da articulação entre escola e empresa e, nesse movimento, demonstrou como ambas as instituições iniciaram tentativas de aproximação desde as primeiras décadas do século XX, quando houve a necessidade de se investir em capital humano por meio da Educação. Para tal empreendimento, a pesquisa valeu-se de dois conjuntos de materiais que foram escolhidos por conterem documentos considerados orientadores, ou seja, são utilizados como referência no Brasil. No primeiro, chamado de *Conjunto de documentos governamentais*, foram analisados oito documentos elaborados no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), incluindo programas, projetos, políticas e manuais que surgiram no Brasil nas últimas três décadas. No segundo grupo, chamado de *Conjunto de documentos do 2° Setor articulados com ações do 3° Setor*, analisaram-se cinco documentos que visam à inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, organizados pelo Instituto Ethos, pelo Instituto Brasileiro da Pessoa com Deficiência, pela Fundação Roberto Marinho e por duas organizações do *Sistema S* — SENAC e SENAI. A partir das incursões nos materiais de análise — tendo como ferramenta analítica a noção foucaultiana de *governamento* —, percebeu-se que, na década de 1990, a aproximação entre escola e empresa foi potencializada, configurando-se como uma articulação. Tal articulação foi possível porque tivemos, justamente nesse momento histórico, a emergência do imperativo da inclusão, passando ela a funcionar como um articulador estratégico que aproximou os setores educacional e empresarial. Tal aproximação e posterior articulação são sustentadas por três meios articuladores que se conectam entre si e operam para o funcionamento de práticas que buscam a condução das condutas dos sujeitos: a mobilização social, a qualificação e a responsabilidade social. A *mobilização social* pode ser vista como investimento necessário; a *qualificação*, como chave para a eficiência; e a *responsabilidade social*, como princípio a ser seguido. A partir desses articuladores, é colocada em operação uma série de práticas que se dirigem a sensibilizar, capacitar, profissionalizar, responsabilizar, integrar, incluir e, acima de tudo, normalizar os sujeitos. Também são percebidas estratégias de reeducação e de sedução que contribuem para que tais práticas sejam colocadas em funcionamento. Pode-se concluir que, a partir do momento em que escola e empresa se articulam, a inclusão se potencializa, nas duas instâncias, por meio de movimentos de fluxo,

podendo ser pensada também como uma estratégia de fluxo-habilidade. É por meio desse movimento de fluxo que a inclusão dos jovens com deficiência se reorganiza, ou seja, ela transcende a lógica da circulação que visava a movimentos de saída e retorno e propõe que a inclusão se dê em saída e fluxo contínuo. Isso contribui para que os jovens com deficiência cheguem à escola e posteriormente ingressem no mercado de trabalho e, sobretudo, para que eles desenvolvam as habilidades necessárias em ambos os espaços.

Palavras-chave: Articulação escola-empresa. Inclusão. Pessoas com deficiência. Mercado de trabalho. Fluxo-habilidade.

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to problematize the relationship between school and business in Brazil; more specifically it aims to examine the way in which school and business have been articulated in favor of the inclusion of young disabled people in the labor market. This genealogy-inspired investigation, based on studies by Michel Foucault, has attempted to understand some features of the provenience and the conditions of emergence of the articulation between school and business; by doing so, it has evidenced the way in which both institutions have attempted an approximation since the early twentieth century, when there was a need to invest in human capital by means of education. In order to do that, this research has used two sets of materials regarded as guidances, i.e. they have been used as references in Brazil. In the first set, called *Set of governmental documents*, eight documents produced by the Ministry of Education (MEC) and the Ministry of Labor and Employment (MTE) have been analyzed, including programs, projects, policies and handbooks publicized along the last three decades. The second set, called *Set of documents of the 2nd sector articulated with actions by the 3rd sector*, consisted of five documents aimed at the inclusion of disabled people in the labor market. The documents were organized by Ethos Institute, Brazilian Institute of Disabled People, Roberto Marinho Foundation and two organizations of the S System - SENAC and SENAI. The analysis of the materials with the use of the Foucauldian notion of government as an analytical tool has shown that, in the 1990s, the approximation between school and business was potentialized, thus becoming an articulation. Such articulation was possible because the inclusion imperative emerged at that very historical moment. Then, inclusion started working as a strategic articulator that approximated the educational and business sectors. Such approximation and later articulation have been supported by three connected articulators that operate to trigger practices intended to conduct the subjects' conducts: social mobilization, qualification and social responsibility. *Social mobilization* can be seen as a necessary investment; *qualification* as a key for effectiveness; and *social responsibility* as a principle to be followed. From these articulators, a number of practices are performed to sensitize, enable, profissionalize, charge, integrate, include and, above all, normalize subjects. One can also notice reeducation and seduction strategies that contribute towards the functioning of those practices. It is possible to conclude, from the articulation between school and business, that inclusion is potentialized in both by means of flow movements and can be also regarded as a skill-flow strategy. It is through this flow movement that the inclusion of disabled youths is reorganized, i.e. it transcends the logic of circulation, which aimed at departure and return movements, and proposes that inclusion occurs in departure

and continued flow. This helps disbled youths enter school and later join the labor market and, particularly, develop the required skills in both places.

Keywords: School-business articulation. Inclusion. Disabled people. Labor market. Skill-flow.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A Turma da Mônica: Cidadania 112
FIGURA 2 – Projeto "Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania!".....113
FIGURA 3 – Gestão Compartilhada do Programa Aprendiz Legal.....176
FIGURA 4 – Grau de instrução da população com deficiência, de 15 anos ou mais de idade....183
FIGURA 5 – *Folder* do PSAI/SENAI.....184
FIGURA 6 – *Folder* do SENAC.....185
FIGURA 7 – Total de aprendizes no Rio Grande do Sul 187

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Manchetes.....37
QUADRO 2 – Campanhas governamentais.....171
QUADRO 3 – Campanhas da iniciativa privada.....172
QUADRO 4 – *Folders* mobilizadores.....179

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tabela de materiais de análise do Grupo I: Conjunto de Documentos Governamentais..... 58

Tabela 2 – Tabela de materiais de análise do Grupo II: Conjunto de Documentos do 2° Setor articulados com ações do 3° Setor..... 58

Tabela 3 – Número de Matrículas na Educação Especial (2007-2012)..... 85

Tabela 4 – Distribuição percentual da população residente por tipo de deficiência..... 167

Tabela 5 – Total de empregos e remuneração média em 31/12/2008 por tipo de deficiência e gênero..... 168

Tabela 6 – Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho: Pessoas com Deficiência..... 169

Tabela 7 – Brasil: total de empregos em 31/12/2012 e 31/12/2013 169

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 20

PARTE I – AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA HISTÓRIA DO PRESENTE 28

CAPÍTULO PRIMEIRO – PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO NO ESBOÇO DA PESQUISA 29

1.1 APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA E (DES)CONSTRUÇÕES 30

1.2 UM POUCO MAIS SOBRE A ATMOSFERA DA PESQUISA 34

1.3 OUTRAS CURVAS E OUTRAS RETAS: OLHARES METODOLÓGICOS 45

1.3.1 Pensar a metodologia: uma maneira de problematizar 50
1.3.2 Sobre os materiais 54
1.3.3 A propósito das unidades analíticas 59

CAPÍTULO SEGUNDO – PRÁTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: A MOBILIZAÇÃO PELA CIRCULAÇÃO 67

2.1 A VONTADE DE EDUCAR A TODOS: DO DESEJO AO COMPROMISSO FIRMADO 69

2.2 DA ESCOLA À EMPRESA: DO DIREITO À NECESSIDADE 76

PARTE II – A INCLUSÃO COMO ARTICULADOR ESTRATÉGICO NA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E EMPRESA 87

CAPÍTULO TERCEIRO– A EMERGÊNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E EMPRESA NO BRASIL 88

3.1 ANÚNCIOS DA LÓGICA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM RETORNO AO PASSADO RECENTE 94

3.2 A DÉCADA DE 1990: A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E EMPRESA SE EXPANDE 108

CAPÍTULO QUARTO – CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA PENSARMOS NA ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E EMPRESA 121

4.1 A MOBILIZAÇÃO SOCIAL COMO INVESTIMENTO NECESSÁRIO 122

4.2 A QUALIFICAÇÃO COMO CHAVE PARA A EFICIÊNCIA 130

4.3 A RESPONSABILIDADE SOCIAL COMO PRINCÍPIO A SER SEGUIDO 138

PARTE III – DA ESCOLA À EMPRESA EDUCADORA: A APOSTA NA APRENDIZAGEM DE TODOS 147

CAPÍTULO QUINTO – ESCOLA E EMPRESA COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM 148

5.1 A INCLUSÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE FLUXO-HABILIDADE: A "PASSAGEM" DO ALUNO DA ESCOLA PARA A EMPRESA 150

5.1.1 A sedução como estratégia potente 158

5.2 INVESTINDO EM PARCERIAS: A PROLIFERAÇÃO DAS CAMPANHAS 166

5.3 ARTICULAÇÕES COM O SISTEMA S: A REGRA É SER EFICIENTE 177

5.4 A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA COMO ESTRATÉGIA EMERGENCIAL QUE SE CONSOLIDA 181

CAPÍTULO SEXTO – EMPRESA EDUCADORA E A FABRICAÇÃO DE HABILIDADES 189

6.1 INCLUSÃO NA EMPRESA: NA ESTEIRA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL 191

6.2 O INVESTIMENTO NO FLUXO DAS APRENDIZAGENS POR MEIO DA AQUISIÇÃO DE HABILIDADES 197

6.3 NA EMPRESA EDUCADORA: PRÁTICAS QUE NORMALIZAM 204

CONSIDERAÇÕES FINAIS 213

REFERÊNCIAS 218

APÊNDICES 243
APÊNDICE A – Ficha demonstrativa: organização individual dos materiais 243

APÊNDICE B – Síntese dos materiais de análise do Grupo I: Conjunto de Documentos Governamentais 244

APÊNDICE C – Síntese dos materiais de análise do Grupo II: Conjunto de Documentos do 2° Setor articulados com ações do 3° Setor 250

APÊNDICE D – Exercício de análise a partir da construção das Unidades Analíticas 254

APÊNDICE E – Quadro com o esquema das unidades analíticas 255

APÊNDICE F – *Sites* referentes às imagens utilizadas na pesquisa 256

ANEXOS 257
ANEXO A – Vantagens para a contratação de pessoas com deficiência 257

ANEXO B – Exemplo de sentença a favor da empresa 258

APRESENTAÇÃO

> O papel do intelectual é expor novos modos de pensamento: fazer as pessoas verem o mundo à sua volta sob uma luz diferente, perturbar seus hábitos mentais e convidá-las a exigir e instigar mudança. O intelectual não é a consciência moral da sociedade, seu papel não é emitir julgamentos políticos, mas nos libertar, ensejando maneiras alternativas de pensar (FOUCAULT, 1983).

Como pedagoga e pesquisadora na área da Educação, inicio a apresentação desta Tese ressaltando o privilégio de poder participar de dois grupos de pesquisa, a saber: Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade (GPCC), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG-Educação/UFRGS), e Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq), vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É proposital este início, já que abro esta Tese com a epígrafe[1] de Foucault sobre a intelectualidade, na qual o autor nos diz que o trabalho de um intelectual deve "expor novos modos de pensamento", atitude que considero fundamental na e para a vida de um pesquisador.

De acordo com as ideias de Foucault, acrescento que, para mim, o trabalho intelectual, embora muitas vezes solitário, está transbordado de um "outro", está permanentemente sendo planejado, confrontado, desafiado por um alguém. Portanto, a meu ver, também é uma tarefa coletiva. Por mais que seja um trabalho intelectual — que, por muitas vezes, parece distanciar-se do que muitos chamam de realidade[2] —, ele não está fora das redes de saber e poder. Ao contrário, está constantemente sendo (re)pensado, (re)configurado, (re)avaliado. E, por mais original que seja, sempre leva um traço, uma cor, um tom, um formato que é do outro. Isso quer dizer que nossas invenções, problematizações ou, para aqueles que preferem, construções, na maioria das vezes, carregarão resquícios do que lemos, escutamos ou vimos. Assim, nossas invenções serão apenas novos componentes históricos, novas e abertas formas de repensar o mundo em que vivemos.

Na esteira dessas considerações iniciais, saliento que esta Tese foi sendo construída a partir de dois movimentos complementares: um movimento árduo de trabalho individual e outro

---

[1] Nesta pesquisa, as citações e epígrafes foram transcritas obedecendo, rigorosamente, às formas originais expressas pelos autores. Apenas as partes destacadas originalmente em negrito foram transcritas em itálico para contribuir com a estética da escrita. Aproveito, ainda, para salientar que não utilizarei o novo acordo ortográfico da Língua Portuguesa, vigente desde 1° de janeiro de 2009, nas citações diretas de autores, bem como nos excertos retirados dos materiais de pesquisa, a fim de ser fiel às versões que consultei.

[2] Dentro da perspectiva teórica escolhida para a realização desta pesquisa, aquilo que dizemos ser a realidade — que é sempre produzida, inventada — não se configura como algo universal, "não é um dado externo a ser acessado pela razão, mas é, sim, o resultado de uma construção interessada" (VEIGA-NETO, 2007, p. 50).

movimento, mais prazeroso, de troca coletiva. Por compreender que não há uma forma final a ser atingida ou conquistada, mas sim uma multiplicidade de formas de se abordar e/ou inventar algo, esclareço que este estudo não carrega o desejo de totalidade, pois parte, justamente, do entendimento de que não há uma totalidade a ser alcançada. O que existe é a possibilidade de criação, de invenção. E, para cada invenção, muitas são as formas de problematização que podem ser utilizadas e, por que não dizer, recriadas.

A partir da possibilidade de continuar a problematizar a temática da inclusão, já abordada em minha Dissertação de Mestrado, intitulada *A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece*[3], pude ir esboçando os desenhos iniciais desta Tese. Cabe explicar que, naquela ocasião, me detive em pesquisar a emergência da inclusão escolar no Brasil, a fim de mostrar como ela se tornou uma "verdade" em nosso país, sendo constituída por meio de algumas práticas, dentre elas, as que visavam à mobilização social. Já nesta Tese, o que me instigou foi a possibilidade de repensar a inclusão e de pensá-la para além da escola, ou seja, pensá-la para além desse espaço de incursão[4] em que foi inicialmente projetada e a partir do qual se ampliou na forma de mobilização para o engajamento social no Brasil.

Compreendo a inclusão como uma estratégia ampla, que se capilariza pela sociedade e não se restringe apenas a uma parcela social, sendo considerada, na Contemporaneidade, um imperativo de Estado (LOPES, 2011). Partindo desse entendimento, escolhi problematizá-la na relação entre Educação e mercado de trabalho, e, para isso, foi necessário buscar pelas condições que possibilitaram, em nosso país, a aproximação entre escola e empresa. No decorrer do estudo, percebi que era fundamental manter o foco central a partir de um recorte mais específico. Sendo assim, optei por focar mais fortemente as análises nos jovens com deficiência — grupo priorizado pelas políticas de inclusão na atualidade; foi esse recorte que me permitiu problematizar, posteriormente, a inclusão dos jovens com deficiência no mercado de trabalho[5].

Ao dar-me conta disso, passei a visualizar um número crescente de jovens com deficiência que estavam saindo da escola regular para ingressar no mercado de trabalho, ocupando novos espaços sociais e tornando-se parte da população considerada economicamente

---

[3] Tal estudo foi defendido em fevereiro de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da professora Maura Corcini Lopes.

[4] Ao problematizar as práticas inclusivas em nosso país, refiro-me à escola como espaço de incursão, pois, mesmo compreendendo que a inclusão abarca os muitos setores da sociedade, a escola pode ser considerada um dos principais espaços de proliferação de políticas inclusivas, principalmente quando tais políticas se referem às pessoas com deficiência.

[5] Para Zygmunt Bauman (2008), o mercado de trabalho é um dos muitos mercados de produtos em que se inscrevem as vidas dos indivíduos. Ao encontro disso, compreendo-o como um mercado de amplas possibilidades, porém, nesta pesquisa, ao referir-me a ele, estarei enfatizando as práticas da empresa. Escolho prestar mais atenção a este campo empresarial porque, atualmente, existe uma mobilização forte em prol da inclusão das pessoas com deficiência nas empresas, entendendo-se que a empresa contempla uma parcela específica do mercado e não pode ser entendida como sinônima dele.

ativa. Esse movimento de saída da escola e entrada nos espaços profissionais estimulou-me a tentar compreender como, atualmente, a escola se aproxima do mercado de trabalho e como essa aproximação tem modificado os índices nacionais. Falo aqui em índices porque tanto os últimos censos organizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) quanto os dados disponibilizados na Relação Anual de Informações Sociais (Rais) têm apresentado estatísticas que deixam visível o crescimento da inclusão no mercado de trabalho brasileiro, mais especificamente quando falamos em inclusão de pessoas com deficiência inseridas em empresas.

Com o objetivo de perceber a aproximação entre a escola e a empresa, foi necessário fazer um recuo — não um recuo histórico longo, mas um recuo próximo e interessado — de inspiração genealógica. A pesquisa que se utiliza da genealogia para pensar não busca pela origem das coisas com o intuito de descobrir a verdade absoluta, a perfeição. Ao contrário, interessa-se pela proveniência e pela busca da emergência, a fim de perceber as condições que possibilitaram certo objeto, prática, conceito emergir em uma determinada época e não em outra.

Nesse sentido, em busca de materiais que contribuíssem para tal empreendimento, passei a procurar, em diferentes bases de dados nacionais, por programas, projetos e políticas que tivessem a inclusão como pano de fundo e aproximassem escola e empresa. Tais materiais foram tomados "como práticas de um tempo, práticas que fazem mais do que nomear e regular a população, mas que, ao fazer isso, produzem posições, outras práticas e até mesmo os sujeitos que vivem sob essas políticas" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 80). Optei por analisar alguns documentos — organizados nas últimas três décadas —, que são vistos como "orientadores", ou seja, que orientam grande parte das práticas desenvolvidas com os jovens com deficiência tanto na escola quanto nos espaços profissionais. Com o intuito de facilitar a organização analítica, tais documentos foram divididos em dois grupos.

No primeiro grupo, chamado de *Conjunto de documentos governamentais*, selecionei os seguintes documentos: *Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP); Plano Nacional de Qualificação (PNQ); Documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica; Programa Jovem Aprendiz; Manual: A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho; Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem das Pessoas com Deficiência; Manual da aprendizagem*; e *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec)*. Já para o segundo grupo, chamado de *Conjunto de documentos do 2° Setor articulados com ações do 3° Setor*, fiz uso de alguns documentos organizados na esfera privada em articulação com o chamado "Terceiro Setor" [6]. São eles: *Manual: O que as empresas podem fazer*

[6] Conforme o Relato Setorial *Terceiro setor e desenvolvimento social*, organizado pelo BNDES, o terceiro setor constitui-se na esfera de atuação pública não-estatal, "formado a partir de iniciativas privadas, voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum. Nesta definição, agregam-se, estatística e conceitualmente, um conjunto altamente diversificado de instituições, no qual incluem-se organizações não governamentais, fundações e institutos

pela inclusão das pessoas com deficiência (Instituto Ethos); Programa Aprendiz Legal; Cartilha: Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença (IBDD); Cartilha IBDD dos direitos da pessoa com deficiência (IBDD); Programa Senai de Ações Inclusivas (PSAI/SENAI); e *Relatório do Programa Senac de Gratuidade e outras ações sociais (SENAC).*

Durante o período de investigação, refiz, desconstruí, reorganizei diversas vezes os materiais, os escritos e, principalmente, o meu próprio pensamento, a fim de primeiramente esboçar e posteriormente sustentar a ideia da pesquisa. Inspirada nos Estudos Foucaultianos, escolhi trabalhar com análise monumental, ou seja, os dois grupos de documentos escolhidos como "matéria-prima" foram vistos como *monumentos* (FOUCAULT, 2013a). Essa opção fez parte da postura que assumi enquanto pesquisadora no sentido escolhido para manusear e operar com os materiais. Assim, ao trabalhar com análise monumental, não me interessei pelo esgotamento de cada documento; ao contrário, fiz uma leitura na superfície para identificar recorrências em cada um.

Após realizar diversos exercícios analíticos com os conjuntos de materiais, as recorrências encontradas mostraram que era possível visualizar mais do que uma aproximação entre escola e empresa. A partir das recorrências que permitiram algumas visibilidades, percebi que a noção de *governamento* — elaborada por Michel Foucault — poderia ser utilizada como ferramenta analítica[7]. Isso porque meu objetivo estava em perceber, por meio dessa ferramenta, um conjunto de ações cuja finalidade é operar na condução das condutas dos outros, pois objetivam estruturar o eventual campo de ação dos outros (Foucault, 1995), e também um conjunto de ações que visam à condução de si mesmo. Assim, interessei-me pelas práticas que, mais do que aproximar escola e empresa, tinham o intuito de conduzir a conduta dos sujeitos. Nesse momento, passei a perguntar:

Como se dá a articulação entre escola e empresa para a inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho? E por que essa articulação se coloca como algo necessário?

---

empresariais, associações comunitárias, entidades assistenciais e filantrópicas, assim como várias outras instituições sem fins lucrativos" (AS; GESET; BNDES, 2001, p. 4).

[7] Em seu texto "*Coisas do governo...",* Alfredo Veiga-Neto diferencia as palavras *Governo* e *governo*, sugerindo que, para a última, utilizemos a palavra *governamento*. Nas suas palavras, essa decisão tem como objetivo "tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra *governo"* (VEIGA-NETO, 2002, p. 17). Assim, falarei de "práticas de governamento" quando "estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar" (VEIGA-NETO, 2002, p. 19). Por outro lado, quando a palavra *Governo*, grafada com G maiúsculo, for utilizada, indicarei "essa *instituição* do Estado que centraliza ou toma para si a caução da *ação* de governar" (VEIGA-NETO, 2002, p. 19, grifo do autor).

A partir desse momento, por compreender que o mercado de trabalho é bastante amplo, foi fundamental redirecionar o foco de análise; com isso, escolhi procurar por práticas que articulassem escola e empresa. Assim, além da inclusão, a noção de articulação passou a ser central no estudo. Tal noção pode ser entendida como

> [...] a construção de um conjunto de relações a partir de outro; e com frequência envolve desvincular ou desarticular conexões para vincular ou rearticular outras. A articulação é uma luta contínua para reposicionar práticas dentro de um campo de forças mutável, para redefinir as possibilidades da vida ao redefinir o campo de relações — o contexto — dentro do qual uma prática está localizada (GROSSBERG, 1992, p. 54, tradução minha).

Posteriormente, na continuidade do trabalho com os materiais analíticos, foi possível perceber uma articulação produtiva que se consolidou pela criação de parcerias, ou seja, como a escola e a empresa estão aliadas e se associam com o interesse de educar para o trabalho, ou melhor, de garantir, pelo viés da aprendizagem, a inclusão de todos os jovens com deficiência. Ao buscar pelas condições de possibilidade, percebi três articuladores que perpassam os materiais analisados e, por esse motivo, foram se constituindo como as unidades analíticas da pesquisa, quais sejam: a *mobilização social* como investimento necessário; a *qualificação* como chave para a eficiência; e a *responsabilidade social* como princípio a ser seguido.

Ao identificarem-se esses articuladores — a mobilização social, a qualificação e a responsabilidade social —, percebe-se que eles se conectam entre si e se tornam viáveis pela inclusão. A inclusão é o "grande motor" que mobiliza o funcionamento desses três articuladores, que podem ser entendidos como vias de articulação, ou como meios que possibilitam a articulação entre escola e empresa. É pela inclusão que eles funcionam, já que ela os movimenta no sentido de fluxo.

Visualizando essa lógica de fluxo — levando em consideração que a noção de fluxo vem do latim *fluxus* e tem, dentre vários sentidos, os de *fluido*, *passageiro*, *fluxível*; "ato de fluir" (HOUAISS, 2009, p. 1362) —, observei que a inclusão das pessoas com deficiência não estava mais se organizando apenas em um movimento circular, de saída e retorno[8]. Embora a inclusão continuasse visando à circulação de todos em diferentes espaços, essa circulação agora precisava dar-se em fluxo, ou seja, de saída e permanente continuidade — no caso desta pesquisa, da escola para a empresa. Esse movimento em fluxo, na Contemporaneidade, contribuiu para o

[8] Este movimento em uma lógica circular visava à saída da pessoa com deficiência, primeiramente, de casa para a escola especial. Aqueles que tinham condições passavam a frequentar a escola regular, e poucos eram os que chegavam ao mercado de trabalho. A circulação está visível nesse movimento, pois geralmente as pessoas com deficiência retornavam para a escola especial e/ou para casa, já que suas condições de aprendizagem eram consideradas pela sociedade como impróprias e, muitas vezes, inexistentes.

desenvolvimento de diferentes habilidades exigidas dos sujeitos e consideradas necessárias tanto pela escola quanto pelo mercado do trabalho. Tais habilidades serão mais bem evidenciadas no decorrer da pesquisa.

Nesse sentido, procurei delinear a investigação para mostrar os deslocamentos que foram sendo realizados. Para isso, organizei-a em três momentos, sendo que ela parte do presente para mostrar a proliferação discursiva sobre a temática da inclusão na atualidade. Logo após, faço um recuo histórico recente com o intuito de identificar algumas das condições de possibilidade que contribuíram para a articulação entre escola e empresa, bem como para a inclusão dos jovens com deficiência no mercado de trabalho. Para terminar, retorno ao tempo presente para problematizar algumas das práticas realizadas nos espaços empresariais em prol da inclusão de pessoas com deficiência e, ainda, explico por que enxergo a empresa como uma "empresa educadora", que parte do esmaecimento da condição de deficiência por meio do desenvolvimento de habilidades.

A Tese está organizada em três partes. Na primeira parte, intitulada *As políticas de inclusão na história do presente*, mostro, no capítulo primeiro, *Problematizando a inclusão no esboço da pesquisa*, minhas aproximações com a temática escolhida e a proliferação discursiva sobre o tema em diferentes setores da sociedade; para finalizar, fundamento as escolhas teórico-metodológicas, apresentando as intenções da pesquisa. No segundo capítulo, chamado *Práticas de Inclusão educacional no Brasil: a mobilização pela circulação,* trago alguns elementos para pensarmos como, a partir das últimas décadas do século XX, passamos a mobilizar a tão proclamada "escola para todos" e como esse ideal mobilizou a efetivação da proposta de inclusão na sociedade brasileira. Em continuidade, discuto como a luta pelo direito à vaga do aluno com deficiência na escola regular passa a ser vista como uma necessidade em nosso país.

Na segunda parte, intitulada *A inclusão como articulador estratégico na relação entre escola e empresa*, no capítulo terceiro, *A emergência da articulação entre escola e empresa no Brasil*, trago, na primeira seção, alguns anúncios da lógica empresarial na Educação brasileira que passaram a ser vistos desde as primeiras décadas do século XX. Mostro como a relação entre escola e empresa se potencializa e se expande a partir da década de 1990. Já no capítulo quarto, *Condições de possibilidade para pensarmos na articulação entre escola e empresa*, evidencio como podemos perceber três meios articuladores — a *mobilização,* a *qualificação* e a *responsabilidade social* — que fazem a articulação entre escola e empresa no Brasil. As discussões do capítulo demonstram como esses meios são possíveis e, ainda, como se constituem em nossa sociedade e favorecem a inclusão de jovens com deficiência no mundo do trabalho.

Na parte final da pesquisa, *Da escola à empresa educadora: a aposta na aprendizagem de todos*, no capítulo quinto, *Escola e empresa como espaços de aprendizagem*, apresento a possibilidade de pensarmos a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade (RECH, 2013) por meio do fluxo do aluno com deficiência da escola para a empresa. Nesse sentido, mostro como podemos perceber a sedução como uma estratégia potente que contribui para que a inclusão transcenda o espaço escolar e se torne também presente na empresa. Em seguida, são trazidas algumas campanhas que apontam como a parceria entre escola, empresa e Estado tem mobilizado o país em prol da causa. Conjuntamente, apresento algumas análises que evidenciam como escola e empresa são mediadas pelo chamado *Sistema S*[9] para efetivarem a inclusão dos jovens com deficiência no mercado de trabalho. Na última seção, saliento como os programas de aprendizagem profissional têm investido na qualificação de jovens com deficiência e, consequentemente, modificado de forma expressiva os índices nacionais relativos ao número de pessoas com deficiência incluídas no mercado de trabalho. Já no último capítulo da Tese, *Empresa educadora e a fabricação de habilidades*, problematizo como a inclusão das pessoas com deficiência é pensada na empresa, sendo ligada à noção de Responsabilidade Social Empresarial. Ainda, invisto em mostrar como, pela inclusão dos jovens com deficiência no mercado de trabalho, a empresa se torna uma empresa que também educa, ou melhor, uma "empresa educadora", e passa a direcionar o fluxo das aprendizagens.

Tendo em vista a organização apresentada, penso ter conseguido mostrar como foi se dando a construção da tese argumentativa que apresento a seguir:

Minha tese é que, atualmente, no Brasil, escola e empresa se articulam em prol da inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho. Tal articulação é possibilitada pela inclusão, que contribui para a inserção de todos em diferentes espaços. Assim, na Contemporaneidade, a inclusão se dá em fluxo, ou seja, também pode ser pensada como uma estratégia de fluxo-habilidade que se sustenta por vias de articulação, dentre elas: a necessidade de mobilização social, de qualificação e de responsabilização da sociedade.

[9] O "*Sistema S*" pode ser entendido como "o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica [...]" (SENADO FEDERAL, 2014).

Por fim, é importante ressaltar que, nesta investigação, parti do entendimento de que a inclusão se constitui como um movimento amplo que emergiu em nosso país justamente em um momento histórico marcado pela instalação de outro tipo de racionalidade governamental: a neoliberal[10]. Foi por compreender que só é possível pensar a inclusão — tal como conhecemos hoje — a partir do neoliberalismo, que percebi o quanto a escola e a empresa encontram-se também ancoradas nessa mesma forma de racionalidade. Se compreendermos que, para Foucault, a racionalidade tem, antes de tudo, "um sentido instrumental: modos de organizar os meios para alcançar um fim" (CASTRO, 2009, p. 375), poderemos pensar tanto a escola quanto a empresa imbricadas por diferentes práticas[11] sociais que estão, nos dias atuais, no jogo do neoliberalismo. Essas duas instituições —escola e empresa — estão menos em sequência e muito mais como manifestações de uma mesma racionalidade. Isso quer dizer que ambas estão imbricadas em algo maior, em uma racionalidade que privilegia, por exemplo, certas formas de ser sujeito, como veremos a partir de agora, no decorrer do estudo.

---

[10] O neoliberalismo, conhecido também por "liberalismo avançado" ou "liberalismo tardio", pode ser pensado a partir de uma perspectiva foucaultiana por meio de duas tendências: a primeira, alemã, e a segunda, norte-americana. Para Foucault (2008), nessas duas formas, o problema do neoliberalismo está em saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado. No decorrer da pesquisa, aprofundarei as questões relativas ao neoliberalismo, inclusive marcando a sua caracterização no Brasil.

[11] De acordo com Castro (2009, p. 375), uma prática se define "pela racionalidade dos modos de fazer ou agir dos homens". Esse conceito será mais bem aprofundado no capítulo primeiro, na "seção 1.3.2".

PARTE I:

AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA HISTÓRIA DO PRESENTE

CAPÍTULO PRIMEIRO

PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO NO ESBOÇO DA PESQUISA

Neste capítulo, interessa-me mostrar a inclusão na história do presente. Explico minhas aproximações da temática, bem como algumas (des)construções que fui realizando no decorrer da investigação, além de apresentar a arquitetura escolhida para esta Tese.

> Sobre a página de um livro ilustrado, não se tem o hábito de prestar atenção a esse pequeno espaço em branco que corre por cima das palavras e por cima dos desenhos, que lhes serve de fronteira comum para incessantes passagens: pois é ali, sobre esses poucos milímetros de alvura, sobre a calma areia da página, que se atam, entre as palavras e as formas, todas as relações de designação, de denominação, de descrição, de classificação (FOUCAULT, 2008a, p. 33).

Embora saibamos que a área da Educação, assim como tantas outras, está tomada por ares de conformidade com as grandes verdades, de apelo, de salvação e, ainda, da necessidade de normalização constante, destaco que esta Tese está na contramão de tudo isso, partindo de um conjunto de ideias que pode ser constantemente (re)pensado, aprofundado, discutido.

Adianto que, propositalmente, mantenho meu olhar com duas grandes funções: uma função de proximidade e outra de distanciamento. A primeira diz respeito à necessidade de manter o foco, de enxergar de perto e com diferentes lupas, a fim de visualizar as beiradas, os detalhes do que está muito saliente, digamos, mais acessível. Já a segunda função — não menos importante — desperta a vontade por um modo de contemplar os diferentes ângulos e dimensões; um olhar externo que busca, em outras possíveis relações, novos vestígios e recorrências. Dessa forma, consigo compreender a pesquisa como uma possibilidade de aprender a ver de diferentes modos e, ainda, como sugere Foucault (2008a, p. 33), de poder "prestar atenção a esse pequeno espaço em branco que corre por cima das palavras e por cima dos desenhos, que lhes serve de fronteira comum para incessantes passagens".

Ao atentar para essa ideia de prestar atenção também nas fronteiras, coloco-me em uma postura de pesquisadora comprometida e interessada com a história, que olha para o passado para compreender o presente e que busca, nesses espaços fronteiriços, motivos para continuar a pensar o novo. Não vejo possibilidades para apostar em um trabalho que reproduza um tipo de pensamento salvacionista e que tome juízos de valor *a priori*. Ao contrário, desejo que, nestas

folhas de papel, nestas linhas e nestes escritos, ainda possamos ver espaços em branco, beiradas inacabadas, fronteiras desconhecidas e possibilidades de pensar. Portanto, esta Tese traduz uma das tantas possibilidades de problematizar a inclusão educacional brasileira na relação entre escola e empresa.

A partir de agora, passo a mostrar como dois elementos principais de minha trajetória profissional e acadêmica contribuíram para meu interesse pela temática escolhida.

1.1 APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA E (DES)CONSTRUÇÕES

Ao pensar esta Tese, perguntava-me como destacaria alguns dos elementos que me despertaram o interesse pela temática central do estudo. Com essa inquietação, lembrava-me de suspeitar. Influenciada por tais suspeitas, optei simplesmente por narrar duas experiências que me colocaram em certo terreno e acionaram em mim o interesse de realizar tal investigação.

A primeira experiência diz respeito à Dissertação de Mestrado, já referida anteriormente. Durante o curso de Mestrado, tive como objeto de análise a inclusão escolar e busquei mostrar, por meio da pesquisa, a sua emergência no Brasil. Para isso, centrei-me nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, a fim de realizar uma análise de inspiração genealógica das condições que possibilitaram que tal movimento emergisse em uma determinada época, e não em outra.

Com a primeira inserção nos materiais encontrados, percebi que, para investigar a emergência da inclusão escolar, era necessário investigar as práticas precedentes a ela, pois a ideia de incluir os alunos com deficiência na escola regular, no Brasil, só começa a aparecer no ano de 1997; é a partir desse período que vemos a introdução da palavra *inclusão* em documentos governamentais. Antes disso, essa proposta já era pensada e proclamada, ainda que com outro nome, com outra força política. Por meio das análises, "pude perceber que a inclusão escolar foi constituída a partir de vários movimentos anteriores, dentre eles, o movimento pela integração escolar" (RECH, 2010, p. 163), e que sua potência aparece mais fortemente a partir do ano de 1999. Foi nesse momento que o termo *inclusão* ganhou força em nosso país e passou a constar em alguns documentos e programas organizados pelo MEC. Em outras palavras, onde líamos antes *integração*, lemos, a partir desse período, *inclusão*.

Um exemplo disso é que, em 1994, o Ministério da Educação, em parceira com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), lançou a *Série Diretrizes*, com vários volumes com recomendações aos professores. No exemplar *O processo*

de Integração Escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais no Sistema Educacional Brasileiro, de 1995, um dos excertos deixa explícito o movimento pela integração escolar enfatizado na época. De acordo com a apresentação do documento, ele:

> [...] demonstra o esforço desenvolvido pelo Ministério da Educação e do Desporto no sentido de implementar medidas para transformar em realidade o direito à educação das pessoas que apresentam, de maneira permanente ou temporária, algum tipo de necessidade educativa especial. Nesse sentido, seguindo uma tendência mundial, o Ministério da Educação e do Desporto *vem adotando como meta a integração dessas pessoas* à comunidade escolar regular (ARANHA, 1995, p. 5, grifo meu).

Alguns anos mais tarde, embora estivéssemos com a mesma equipe à frente do MEC, no *Projeto Escola Viva*, no exemplar *Identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação*, publicado no ano de 2002, lemos a seguinte afirmação:

> *A escola inclusiva* não será implementada somente com a inserção de alunos portadores de necessidades educacionais especiais em salas do ensino regular. Há que se garantir a acessibilidade, que se adquirir os instrumentos, equipamentos e materiais necessários para o ensino, que se preparar os professores, que se estabelecer os critérios e normas do *funcionamento inclusivo*, tarefas que não são da competência, nem da possibilidade de ação do professor (BRASIL, 2002, p. 27, grifo meu).

Nesses dois exemplos, alguns aspectos merecem destaque: os termos utilizados e modificados para atender a exigências internacionais e, ainda, a ideia de inclusão escolar com desresponsabilização do professor. O movimento que circulava com maior força em nosso país enfatizava a proposta de integração escolar, bem diferente dos movimentos anteriores, que davam conta de processos de eliminação e segregação, em que os alunos com deficiência não entravam em contato com os demais alunos, ou seja, aqueles que não possuíam algum tipo de deficiência e/ou anormalidade. Porém, vale ressaltar que "tanto a segregação como a integração acabaram sendo condições de possibilidade para o surgimento e potência da inclusão em nosso tempo" (RECH, 2010, p. 47).

Para compreendermos estes deslocamentos de maneira mais clara, precisamos retomar alguns momentos históricos que foram e são até hoje fundamentais. Em 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem[12], realizada em Jomtien, na Tailândia, o Brasil adotou como objetivo a proposta de "educação para todos". Naquela ocasião, foi relembrado que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro" (UNESCO,

[12] Esta Conferência foi convocada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas (ONU), pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial.

1998, p. 2). Como o direito à instrução gratuita já estava consolidado desde 1948 pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, no seu artigo XXVI, cabia ao país mover ações para mobilizar a sociedade em prol da efetivação de tais direitos.

Assim, aos poucos, a proposta de integração escolar foi sendo conhecida pelos professores e alunos, embora, com frequência, funcionasse apenas para garantir a entrada do aluno com deficiência na escola regular, não privilegiando a garantia da qualidade do ensino. Digo isso porque, no movimento pela integração escolar, o aluno considerado apto tinha a chance de frequentar a escola regular, porém nenhuma modificação era realizada para que ele tivesse as condições necessárias para permanecer ali, muito menos para garantir as condições mínimas de aprendizagem. Com isso, na maioria das vezes, o aluno retornava para a escola especial. Anos mais tarde, com a chegada do termo *inclusão* em substituição ao termo *integração*, foi possível perceber que apenas houve mudanças com relação às nomenclaturas, pois as ações continuavam estimulando práticas excludentes. Um exemplo disso vimos no excerto anterior, quando o MEC coloca as tarefas com relação ao funcionamento inclusivo da escola como "[...] tarefas que não são da competência, nem da possibilidade de ação do professor" (BRASIL, 2002, p. 27). Nesse momento, temos a entrada do termo *inclusão* nas políticas e programas educacionais, porém não temos a mudança de postura necessária para que as práticas sejam outras. Tal mudança só começa a ocorrer gradualmente com a ampliação da mobilização social, muito influenciada por movimentos que já vinham acontecendo em diferentes partes do mundo, como a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994[13].

A segunda experiência que trago para marcar minha aproximação do tema escolhido para esta pesquisa diz respeito à ocupação profissional que tive ao finalizar o curso de Mestrado em Educação. Na ocasião, trabalhei como pedagoga concursada na área da Educação Especial, sendo responsável pelas atividades em uma Sala de Recursos[14] de uma escola municipal de Ensino Fundamental localizada em um município no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Com as atividades semanais naquela Sala de Recursos, observei que, a partir da entrada dos alunos com deficiência na escola regular e de todo o aparato necessário para sua permanência (recursos físicos, materiais e humanos), bem como de toda a legislação que a proposta de inclusão desencadeou, foi possível uma série de mudanças no cotidiano escolar.

---

[13] "A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos, de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70" (MENEZES; SANTOS, 2002).

[14] Conforme o Decreto n° 6.571 de 17 de setembro de 2008, as salas de recursos multifuncionais "são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2008, p. 1).

Durante o trabalho na escola, ouvi recorrentemente a seguinte frase: "É preciso fazer com que eles saiam daqui". Ao pensar nessa frase, vinham-me perguntas: de quem estamos falando? É preciso que saiam por quê? Sair para onde? Com o passar do tempo, dei-me conta de que não estávamos mais falando apenas dos alunos com deficiência, mas de todos que, por alguma razão, não eram mais bem vistos naquele espaço. E qual era o próximo espaço a ocuparem? O espaço destinado ao mercado de trabalho.

Com a divulgação da proposta da inclusão de alunos com deficiência na escola, passou-se a ter conhecimento de diversas legislações, dentre elas, a que assegura a vaga dessas pessoas no mercado de trabalho[15]. Como as regiões do Vale do Rio Pardo e do Vale do Taquari[16] são amplamente compostas por diversas empresas multinacionais e também de médio e pequeno porte, estava dada a oportunidade para que essas pessoas — que até o momento estavam apenas no rol da assistência — passassem a contribuir para a economia do país, deixando de ser apenas "custo para o Estado". A partir disso, passei a enxergar uma mobilização crescente entre os alunos, dando-me conta de algumas práticas que estavam sendo propostas para que todos chegassem a finalizar o Ensino Fundamental e obtivessem, assim, o primeiro passaporte para ingressar no mercado de trabalho.

As experiências vividas no curso de Mestrado em Educação, juntamente com tudo o que foi experienciado por mim na escola, deram-me a vontade inicial de continuar a pesquisa acadêmica como forma de realização pessoal e de contribuição para a área da Educação. Essa vontade me fez investir novamente na temática da inclusão, com vistas a ampliar a possibilidade de pensar a inclusão e algumas das suas relações com o mercado de trabalho.

A seguir, apresento alguns aspectos referentes à proliferação discursiva e cito alguns estudos que serão úteis para esta pesquisa.

---

[15] Neste momento, refiro-me à Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Ela dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências à contratação de pessoas com deficiências.

[16] O Vale do Rio Pardo localiza-se no Estado do Rio Grande do Sul e é composto por 24 municípios. Já o Vale do Taquari, no mesmo Estado, abrange 36 municípios.

1.2 UM POUCO MAIS SOBRE A ATMOSFERA DA PESQUISA

> Pensar a inclusão como um campo de luta possibilita-nos entender que todos que fazem parte desse campo têm o que dizer, o que propor e com o que discordar (LOPES, 2007, p. 23).

Inclusão como "campo de luta". Assim inicio esta seção, que tem por objetivo trazer alguns anúncios a respeito da grande proliferação discursiva existente acerca da temática da inclusão em nosso país. Ao falar em "campo de luta", proponho que pensemos a inclusão em um campo, extenso e heterogêneo, que contempla diferentes grupos de pessoas e que, ao mesmo tempo, é marcado por tensionamentos e por diferentes interesses — em síntese, por diferentes lutas. Ao pensar a partir desse viés, liberto-me da necessidade moderna de estar envolvida com um conjunto de binarismos que exige que nos posicionemos contra ou a favor e, além disso, consigo enxergar a inclusão como "uma forma de ação otimista sobre nós mesmos" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 25).

Falo em otimismo porque, embora o movimento pela inclusão englobe uma série de lutas políticas[17], nos dias atuais, ele vem permitindo que visualizemos algumas práticas que priorizam o "borramento das fronteiras", que deixam de estimular as posturas binárias citadas anteriormente e que passam a problematizar a inclusão e as diversas práticas produzidas a partir dela. Muitas dessas práticas são pensadas por estudiosos que fazem da pesquisa científica uma possibilidade de pensar o presente, de propor novos caminhos e, com isso, construir conhecimentos sobre a temática envolvendo diferentes áreas e diferentes setores da sociedade.

Com o intuito de perceber mais profundamente a proliferação de estudos sobre o tema, consultei as bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); da Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP); do Catálogo de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília (UnB); do Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); do Acervo de Teses e Dissertações da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); e do Portal Domínio Público. Para tal busca, delimitei um período de 14 anos, de 2000 a 2014, e utilizei os seguintes descritores: "inclusão e mercado de trabalho"; "políticas de inclusão para o mercado de trabalho"; "inclusão na escola e inclusão na empresa".

---

[17] Cabe lembrar que o movimento pela inclusão no Brasil propiciou e mantém até hoje uma série de lutas políticas em prol de algumas minorias, dentre elas, as pessoas com deficiências. Como exemplo de lutas de outras minorias, podem-se citar as empreendidas pelos direitos das mulheres, dos indígenas, dos negros, dos homossexuais, etc.

Nesse exercício de busca, tive acesso a inúmeros trabalhos; porém, poucos vieram ao encontro do meu objetivo principal, a saber, verificar a existência de pesquisas que contemplassem as políticas educacionais contemporâneas na relação entre Escola, Empresa e Inclusão. Por meio da busca, foi possível perceber que o sentido dado à palavra *inclusão* continua sendo muito marcado entre nós pelo viés da deficiência. Outro ponto a destacar é que não encontrei muitos trabalhos que utilizassem, como perspectiva teórica, os Estudos Foucaultianos, ou seja, a maioria das investigações está sustentada em outras perspectivas.

Partindo desse panorama, fiz a seguinte escolha: no decorrer desta Tese, apresentarei alguns estudos que me servirão de apoio e que envolvem os dois eixos principais do meu trabalho: escola e empresa, já que a inclusão pode ser pensada como uma estratégia que, na atualidade, interliga e perpassa as questões que envolvem tanto a escola quanto a empresa. Sendo assim, trarei pesquisas que serão consideradas e utilizadas como "pontos de apoio". As principais são: Tese de Doutorado de José dos Santos Rodrigues, intitulada *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria* (UNICAMP, 1997); Tese de Doutorado de Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, sob o título *O governamento pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem* (UFRGS, 2009); Dissertação de Mestrado de Jairo Antonio da Cruz, intitulada *Programas Trainees Corporativos e a captura dos novos sacerdotes* (ULBRA, 2010); Tese de Doutorado de Viviane Klaus, intitulada *Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)liberal: da Administração à Gestão Educacional* (UFRGS, 2011); Tese de Doutorado de Roberto Rafael Dias da Silva, intitulada *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo* (UNISINOS, 2011); Tese de Doutorado de Eliana da Costa Pereira de Menezes, chamada *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma Sociedade Inclusiva* (UNISINOS, 2011); Tese de Doutorado de Kamila Lockmann, intitulada *As políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade (neo)liberal* (UFRGS, 2013); Tese de Doutorado de Carine Bueira Loureiro, intitulada *Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica* (UNISINOS, 2013); e a Tese de Doutorado de Morgana Domênica Hattge, intitulada *Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação* (UNISINOS, 2014).

No decorrer desta escrita, vou utilizar essas pesquisas para ver aproximações e desencontros. Com relação à temática da inclusão escolar e educacional, parto das problematizações realizadas em minha Dissertação de Mestrado, pois penso que essa pesquisa me serve atualmente como base para a realização deste estudo.

Como relatei anteriormente, tal investigação objetivou mostrar como a inclusão escolar foi sendo constituída mediante algumas práticas que visavam à mobilização social, sendo que

nessas práticas era possível vermos a governamentalidade[18] operando sob o conceito de normalização[19], já que a inclusão foi sendo constituída por um Estado de governamentalidade neoliberal. Pelas análises — realizadas a partir de diversos materiais, incluindo programas governamentais e revistas que circulavam no país em diferentes épocas —, verifiquei a proliferação, tendo como aspectos norteadores: alguns discursos[20] que circulavam em materiais do Ministério da Educação; os índices que eram apresentados com relação à inclusão na escola regular; algumas cenas que circulavam na mídia, como, por exemplo, em alguns programas televisivos e em algumas novelas. Também verifiquei o tema em pesquisas acadêmicas e, por fim, me interessei em procurar a opinião de alguns autores que se dedicam a escrever sobre inclusão no Brasil. Nesta Tese, escolhi mostrar como a ideia de incluir a todos circula nos setores social, educacional, político e econômico, procurando perceber aspectos relevantes que colaboram para a proliferação discursiva sobre a temática.

Para ilustrar, apresento abaixo um quadro onde destaco algumas manchetes que circularam, nos últimos anos, em prol dos direitos das pessoas com deficiências. Os trechos retirados de *sites* da internet demonstram a contínua mobilização e o alastramento desse intuito nas diferentes esferas sociais.

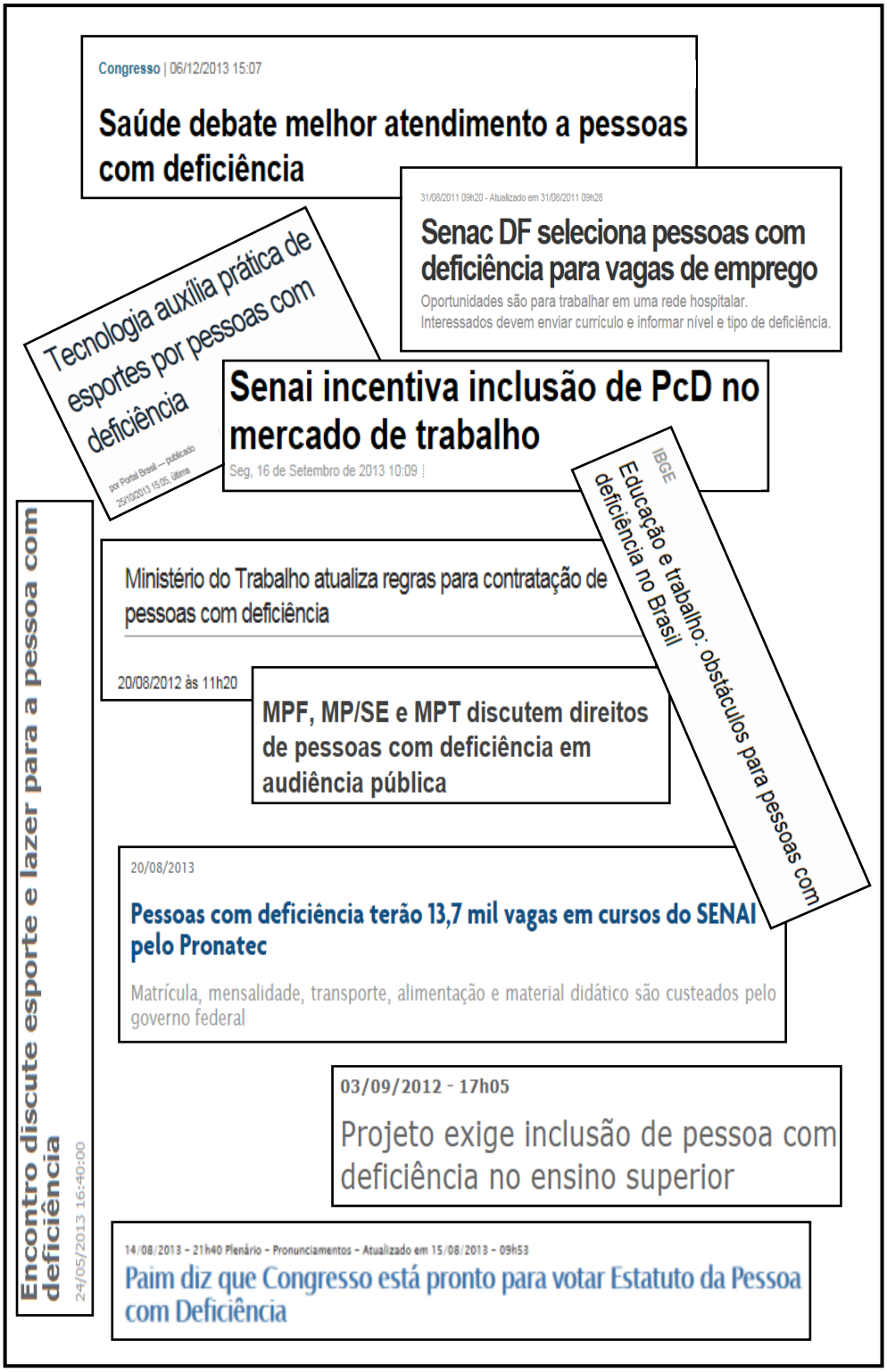
---

[18] A partir dos estudos realizados por Foucault (2004, p. 324), podemos compreender que a governamentalidade se refere ao "[...] encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si". Ao longo deste estudo, aprofundarei esta discussão; iniciarei a retomada do conceito na seção 1.3.3.

[19] Farei melhor uso deste conceito no decorrer da investigação. Para maiores aprofundamentos, sugiro ver: LOCKMANN (2010, 2013) e RECH (2010).

[20] A partir de Michel Foucault, compreendo o conceito de discurso como algo que não se refere à fala, mas, ao contrário, a uma forma de buscar as condições de possibilidade de emergência de enunciados, além de perceber as condições de permanência destes, já que a todo o momento estabelecem disputas, confrontos de forças a partir das relações de poder estabelecidas entre si. Conforme nos lembra Veyne (2011, p. 49), "como os discursos são incontornáveis, não se pode, por uma graça especial, avistar a verdade verdadeira, nem mesmo uma futura verdade ou algo que se pretenda como tal".

Quadro 1 - Manchetes



Fonte: Elaborado pela autora a partir de manchetes retiradas de *sites* disponíveis no Google.

Por meio destas manchetes que circularam em vários veículos de informação nos últimos anos, pode-se destacar a inclusão sendo muito potencializada pelos discursos médico, educacional, jurídico e social. A fim de enfatizar tal proliferação de discursos, escolhi partir do campo do social, já que vemos na atualidade o crescimento do número de políticas de assistência que contemplam diretamente e/ou indiretamente as pessoas com deficiências, incluindo-as na variedade de ações, programas e projetos promovidos pelo Governo Federal. Ao pensar na inclusão, percebo que as políticas de assistência estão interligadas, em grande medida, às políticas do campo da Educação.

Para exemplificar, cito o *Plano Brasil sem Miséria*[21], em execução no país desde 2011, cujo objetivo é criar "oportunidades para elevar a renda e o acesso a serviços dos segmentos mais vulneráveis da população" (MDS; MTE, 2014, p. 3). De acordo com dados do Governo Federal, com as ações do Plano, "mais de 22 milhões de brasileiros [já] superaram a extrema pobreza" (MDS; MTE, 2014, p. 3). Coordenado pela Secretaria Extraordinária para Superação da Extrema Pobreza, do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), foi instituído pelo Decreto n° 7.492, de 2 de junho de 2011. Nele, no art. 4º, estão dispostos os seus objetivos, que são:

> I – elevar a renda familiar *per capita* da população em situação de extrema pobreza;
> II – ampliar o acesso da população em situação de extrema pobreza aos serviços públicos; e
> III – propiciar o acesso da população em situação de extrema pobreza a oportunidades de ocupação e renda, por meio de ações de inclusão produtiva.

Um dos aspectos centrais é o investimento em inclusão produtiva (BRASIL, 2011a), tanto para a zona urbana quanto para a zona rural. Esse aspecto é considerado prioritário, pois se acredita que, "assegurando transferência de renda e inclusão produtiva, garantindo acesso público e a infraestrutura social", colocará "na pauta do Brasil [...] através de todos os mecanismos a erradicação da pobreza extrema no nosso país" (BRASIL, 2011a). Outro aspecto interessante é que o *Plano Brasil sem Miséria* engloba uma série de iniciativas novas e também os programas-chave criados anteriormente, como o Bolsa Família (2004). Na lista de ações desenvolvidas, atualmente, incluem-se: o *Programa Saúde Não Tem Preço* (2011), *Programa Rede Cegonha* (2011), *Programa Melhor Casa* (2011), *Programa SOS Emergências* (2011), *Programa Crack, É Possível Vencer*

[21] Sabendo que a população extremamente pobre é ainda mais difícil de ser alcançada, o Plano desenvolveu uma nova estratégia: a Busca Ativa, cujo objetivo é fazer a identificação, por parte do Estado, de pessoas extremamente pobres. Com efeito, as famílias mais vulneráveis ainda não atendidas serão localizadas, registradas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) e incluídas, de forma integrada, nos mais diversos programas, de acordo com as suas necessidades (BRASIL, 2012).

(2011), *Programa Academia de Saúde* (2011), *Programa Água para Todos* (2011) e *Programa Brasil Carinhoso* (2012), entre outros.

Exemplos como esses fazem parte da preocupação com as condições de vida da população, compromisso assumido no discurso político que circula há bastante tempo em nosso país, como vemos nos excertos abaixo:

> Entre o conjunto de ações permanentes de combate à pobreza e às desigualdades sociais deve incluir-se também a eficiência das instituições governamentais nas áreas de saúde, abastecimento, educação, habitação, previdência, assistência social, justiça e segurança pública. É prioritária a melhoria dos padrões de atendimento e a universalização do acesso nesses setores, para atender, de forma digna, a todas as camadas sociais, nas cidades e no campo (SARNEY, 1987, p. 524-525).
>
> Nós não podemos ter um país em que um pedaço tem 500 certificados de competitividade internacional e em outras áreas as pessoas ainda morrem de dor de barriga, as pessoas morrem de inanição (CARDOSO, 1997, p. 91).
>
> A experiência histórica do Brasil e do mundo demonstra que as nações prósperas e coesas são aquelas que conseguem combinar e, mais do que isso, fundir a responsabilidade econômica com a responsabilidade social. São aquelas que conseguem trilhar o caminho do crescimento sustentado, da geração de emprego e renda, da produção e democratização do conhecimento, da verdadeira inclusão social (SILVA, L., 2004, p. 2).
>
> Ao mesmo tempo em que controlamos a inflação, atuamos vigorosamente nas políticas de inclusão social e combate à pobreza (ROUSSEFF, 2012).

Cabe lembrar as palavras do economista Celso Furtado (2004, p. 3), para quem crescimento econômico, tal qual o conhecemos, "vem se fundando na preservação dos privilégios das elites que satisfazem seu afã de modernização; já o desenvolvimento se caracteriza pelo projeto social subjacente". Sendo assim, não é suficiente ter os recursos necessários para investir na população, mas, segundo ele, "[...] quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida dessa população, o crescimento se metamorfoseia em desenvolvimento" (FURTADO, 2004, p. 3-4).

Como estamos percebendo, a inserção da Educação em um processo de inclusão mais amplo tem gerado um movimento que não se fixa mais somente na escola, mas perpassa todos os níveis sociais com a multiplicação de programas assistenciais. Tais ações têm contribuído para um tipo de fluxo que serve à racionalidade neoliberal, pois auxilia a articulação das práticas da escola e da empresa.

Um estudo que vem ao encontro disso foi realizado pela pesquisadora Kamila Lockmann (2013), em sua Tese de Doutorado, intitulada *As políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade (neo)liberal*. A autora investigou de que forma as Políticas de Assistência Social, utilizando a educação escolarizada como lócus privilegiado para a sua

efetivação, operam sobre a população na atualidade. Uma de suas conclusões é que o aumento das Políticas de Assistência Social "ocorre numa relação de imanência com a emergência da inclusão como um imperativo de Estado [...]" (LOCKMANN, 2013, p. 272). Para ela,

> Campanhas de vacinação, de orientação sexual, acompanhamentos dentários e nutricionais, distribuição de anticoncepcionais, cuidados de higiene, educação para o trânsito, prevenção de drogas e de doenças sexualmente transmissíveis são atividades que passaram a ser desenvolvidas na e pela escola. Tudo isso, porque esta é a única instituição pela qual, obrigatoriamente, todos precisam passar. Torna-se, portanto, um mecanismo indispensável para governar a todos e a cada um (LOCKMANN, 2013, p. 113).

Com relação à Educação, o país tem programas para os diferentes níveis de ensino, tendo investido em políticas públicas voltadas para a educação integral de crianças e jovens, a expansão do acesso à Educação Superior e a consolidação da política de educação de jovens, adultos e idosos, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2012), com prioridade para a redução das desigualdades sociais[22]. Dentre as iniciativas desenvolvidas atualmente, vemos a elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012), que é um compromisso formal "assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental" (MEC, 2014, s/p).

Com relação aos programas que objetivam a inclusão na escola regular, destaco o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (2007), que está colocando em funcionamento ações como: o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (2003), que, de acordo com dados do Governo, em 2011, "[...] disponibilizou, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), R$ 14,9 milhões" para a formação de gestores e professores das escolas públicas (BRASIL, 2012, p. 162). Ao encontro disso, teve continuidade o *Plano Nacional para Formação de Professores – Parfor* (2009), que promove a formação inicial de professores na rede pública de educação básica. Outro exemplo é a expansão do *Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (2005), sendo que, somente para o ano de 2012, foi orçada a distribuição de nove mil salas de recursos para as diferentes regiões do país. Temos ainda o *Programa Escola Acessível* (2007), que promove a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes

---

[22] Segundo manchete divulgada por Wilson Tosta (2012), o Brasil atingiu, em 2011, o menor índice de desigualdade em 30 anos, conforme dados do IBGE. Em reportagem ao *site* do Estadão, ele explicou que, com o "Coeficiente de Gini de 0,508, apontado pela Síntese dos Indicadores Sociais (SIS), divulgada nesta quarta-feira (28) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil atingiu em 2011 sua menor desigualdade de renda em trinta anos – em 1981, o indicador era 0,583". Ele lembrou, ainda, que o "país, porém, continua um dos países mais desiguais do mundo, longe da média da União Europeia, [...]" (TOSTA, 2012, s/p).

"o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem [...]" (MEC, 2013, p. 7). Citam-se também o *Projeto Livro Acessível* (2009) e o *Programa Transporte Escolar Acessível* (2012).

Já no eixo do Ensino Médio, do Técnico e do Ensino Superior, menciono o *Programa Universidade para Todos - Prouni* (2004)[23], que tem como finalidade "a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas" (MEC, 2014, s/p). Conforme dados do Ministério da Educação, já foram atendidos, "desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2013, mais de 1,2 milhão de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais" (MEC, 2014, s/p). Já no ano de 2014, segundo informações do Sistema do Prouni (Sisprouni), foram ofertadas 306.726 bolsas de estudos parciais e integrais. Outro exemplo é o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* – Pronatec (2011)[24], cujo objetivo é "expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores" (BRASIL, 2012, p. 169), com uma parcela das vagas destinada para jovens com deficiência.

Outra iniciativa é o *Programa Incluir: Acessibilidade à Educação Superior* (2005), que tem o objetivo de "promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior" (MEC, 2014, s/p). De acordo com o documento orientador do Programa, de 2005 a 2010, foram realizadas várias ações de acessibilidade, dentre elas: "adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição" e, ainda, "formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens" (MEC, 2013a, p. 14).

Essas iniciativas — que aproximam o campo do social com o campo da Educação — deixam clara a quantidade expressiva de programas governamentais e ações em prol da melhoria das condições de vida da população brasileira. Trago-as para a pesquisa por acreditar que tais

---

[23] Segundo informações do *site* do Ministério da Educação (2014), o Prouni é destinado aos estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos. Ele conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo, sendo que os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos.

[24] Este Programa será mais bem apresentado no decorrer da pesquisa, pois compõe o grupo de materiais analíticos. Dentro das ações previstas pelo Programa, está a Bolsa-Formação, um auxílio que garante o acesso a cursos gratuitos "pelas redes públicas e pelas escolas do Sistema S, para beneficiar estudantes do ensino médio, trabalhadores reincidentes no seguro-desemprego e pessoas beneficiadas pelos programas de inclusão produtiva, entre outros públicos. Em 2011, foram ofertadas 40 mil vagas de cursos de formação inicial e continuadas"; no ano seguinte, foi prevista "a oferta de 550 mil vagas em curso de formação inicial e continuada e 130 mil vagas de cursos técnicos" (BRASIL, 2012, p. 170).

ações contribuem para o fluxo da inclusão em nosso país, pois o que perpassa todas elas é a ideia de inclusão, ou seja, a inclusão é o eixo central de tais políticas.

Ainda outra iniciativa relevante que prioriza a inclusão, porém relacionada à esfera jurídica, é a tentativa de aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, apresentado pela primeira vez no ano 2000, pelo até então Deputado Paulo Paim, membro do Partido dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul. Na época, o documento chamava-se Estatuto do Portador de Necessidades Especiais, Projeto de Lei 3638/00, que continha "62 artigos que tratam de direitos a vida, saúde, educação, habilitação profissional, trabalho, cultura, turismo e desporto" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014, s/p). Em 2006, o Projeto de Lei foi aprovado em comissão especial da Câmara, mas sua tramitação não teve avanço. No mesmo ano, Paulo Paim, como Senador, propôs à Câmara o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Projeto de Lei 7699/06. Desta vez, "o texto é bem mais amplo do que o primeiro: tem quase 300 artigos, nos quais aborda acessibilidade, tecnologias assistivas e algumas obrigações do Estado" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014, s/p).

Justamente pela sua abrangência, muitos debates foram travados a respeito da necessidade da aprovação ou não do estatuto, e, "a essas propostas, foram anexadas outras apresentadas por vários deputados sobre necessidades específicas dos deficientes. Ao todo, 297 projetos de lei tramitam em conjunto sobre o tema" (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2014, s/p). Se, por um lado, parte da população comemora o projeto de lei como garantia futura de mudanças, por outro, fala-se que o estatuto poderá trazer mais situações de exclusão para as pessoas com deficiência, pois novamente elas estarão sendo vistas como um público diferenciado. Por enquanto, o documento permanece no Congresso Nacional.

A partir do projeto que cria o Estatuto, consideram-se pessoas com deficiência[25] aquelas que têm "impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (CONGRESSO NACIONAL, 2013, p. 2). Sendo assim,

> Art. 3º. Para o reconhecimento dos direitos de que trata esta Lei, serão consideradas as deficiências que acarretem impedimentos nas funções ou na estrutura do corpo, referentes às capacidades comunicativas, mentais, intelectuais, sensoriais ou motoras.
> § 1º As funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas.

[25] Cabe ressaltar que, de acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, o conceito de pessoa com deficiência envolve as pessoas que possuem deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla. Recentemente, a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) contemplou, além das pessoas com deficiência, as pessoas com "transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2008a, p. 9).

> § 2º As estruturas do corpo são as suas partes anatômicas, tais como órgãos, membros e seus componentes (CONGRESSO NACIONAL, 2013, p. 2).

Conforme prevê o Projeto de Lei 7699/06, no capítulo IV, artigo 40, "é direito fundamental da pessoa com deficiência a educação, a fim de garantir que a mesma atinja e mantenha o nível adequado de aprendizagem, de acordo com suas características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem" (CONGRESSO NACIONAL, 2013, p. 9). Já no artigo 41, do mesmo capítulo, fica garantida a "disponibilização de educação técnica e profissionalizante, voltada à qualificação da pessoa com deficiência para sua inserção no mundo do trabalho", bem como "a inclusão de conteúdos curriculares, nos cursos de nível superior, educação profissional e tecnológica, de questões relacionadas às pessoas com deficiência em seus respectivos campos de conhecimento" (CONGRESSO NACIONAL, 2013, p. 10).

No artigo 13, no capítulo II, está disposto que é dever do Estado, da sociedade, da comunidade e da família assegurar às pessoas com deficiência a efetivação, em grau de prioridade, dos seguintes direitos:

> direitos referentes à vida, saúde, sexualidade, paternidade e maternidade, alimentação, habitação, *educação, profissionalização, ao trabalho*, à previdência social, habilitação e reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, cultura, ao desporto, turismo, lazer, à informação e comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade e convivência familiar e comunitária, dentre outros decorrentes da Constituição da República Federativa do Brasil, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU e seu Protocolo Facultativo e das leis e outras normas, que garantam seu bem estar pessoal, social e econômico (CONGRESSO NACIONAL, 2013, p. 5, grifo meu).

Para tornar possíveis algumas dessas prioridades, o Governo Federal potencializou o *Viver Sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência* (2011), que se refere a "um conjunto de políticas públicas estruturadas em quatro eixos: Acesso à Educação; Inclusão social; Atenção à Saúde e Acessibilidade" (MEC, 2014, s/p). Conforme dados disponibilizados, o foco de ação do Plano é a organização do cuidado integral em rede, contemplando as áreas de deficiência auditiva, física, visual, intelectual e ostomia (BRASIL, 2012). No primeiro ano do Plano, foram realizados mais de "16 milhões de procedimentos de reabilitação e a inclusão da concessão de órteses, próteses e meios auxiliares de locomoção [...]" (BRASIL, 2012, p. 180).

Dentre as ações contempladas, destaco duas que contribuem diretamente para o melhoramento econômico das pessoas com deficiência e das suas respectivas famílias. A primeira diz respeito à possibilidade de participação no *Programa Minha Casa Minha Vida II* (2011), com a aquisição de casas adaptáveis e do chamado "*kit* adaptação", que leva em consideração o tipo de

deficiência do morador. Conforme dados disponibilizados no *site* do Programa[26], o investimento total é de R$ 7,6 bilhões até 2014, e está prevista a construção de 1 milhão e 200 mil moradias adaptáveis a fim de ampliar a acessibilidade nos diferentes Estados do país. A segunda iniciativa que escolho para dar destaque é o Crédito Acessibilidade, uma linha de crédito que auxilia as pessoas com deficiência na compra de diversos produtos, tais como: órteses, próteses, cadeiras de rodas, adaptação de veículos, etc. Essa ação é uma parceria do Governo Federal com o Banco do Brasil e visa a melhorar a qualidade de vida dessa parcela da população. Como expresso no *site* da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2014, s/p), ao lançar o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*, "o Estado brasileiro reafirma o compromisso irrenunciável de assegurar a todos e todas, sem qualquer discriminação, o direito ao desenvolvimento e à autonomia".

A partir dos exemplos citados acima, fica mais evidente que os diferentes discursos sobre a inclusão têm se multiplicado, seja nos setores social, educacional, político e econômico, seja no contexto nacional ou internacional. Com tais exemplos, quero sublinhar a expressiva expansão do tema, principalmente na última década. Falar de inclusão, nos dias atuais, é uma prática que se tornou necessária, pois a todo o momento necessitamos reafirmar nossa condição frente à condição do outro; precisamos estar a todo o momento incluídos em diferentes grupos e espaços, ou seja, participamos ativamente de práticas que reafirmam o caráter imperativo da inclusão. Ao trazer esse número extenso de programas, quero, neste momento, chamar a atenção para a atualidade do tema, ou melhor, quero mostrar como o mesmo objetivo — o de incluir a todos — abrange, a cada dia, um número maior de setores sociais e, consequentemente, um número mais expressivo de beneficiários, dentre eles, as pessoas com deficiência.

A fim de tensionar a produtividade da inclusão na Contemporaneidade e visualizar as relações da escola com a empresa, foi preciso fazer escolhas teórico-metodológicas que me permitiram realizar a presente pesquisa. A seguir, apresento tais escolhas, lembrando que elas compõem a arquitetura desta investigação.

---

[26] Para maiores informações, acessar: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>.

1.3 OUTRAS CURVAS E OUTRAS RETAS: OLHARES METODOLÓGICOS

> O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível pensar de outro modo (LARROSA, 2008, p. 83).

Ao iniciar esta seção mais específica sobre as questões metodológicas, penso que cabe explicar o porquê dessa escolha. A perspectiva teórico-metodológica é a própria forma de fazer pesquisa, ou seja, precisa estar articuladamente bem planejada em um fio condutor que perpassa todas as etapas do estudo. Por isso, penso que cabem aqui algumas observações pontuais.

Quando escrevemos algo, escrevemos para além de nós mesmos. Com isso, não sabemos a intenção do leitor, nem os usos que ele fará da nossa escrita. Por esse motivo, ao pensar que este estudo pode servir para diversos leitores e que estes terão modos diferenciados de pensar e agir, considero fundamental descrever como esta pesquisa se sustenta teoricamente e também mostrar como ela estará arquitetada.

Como disse na Apresentação, este estudo busca inspiração nos Estudos Foucaultianos. Ao filiar-me a essa perspectiva — como forma de pensamento —, não busco seguir qualquer noção iluminista de verdade e de outros conceitos caros para as teorias críticas. Meu desejo é deixar para trás "as matrizes epistemológicas modernas — de inspiração iluminista, idealista, fenomenológica ou crítica" (VEIGA-NETO, 2012a, p. 3). Por isso, afasto-me de autores que buscam a origem dos acontecimentos. Apenas me distancio e escolho outro caminho, outros óculos para enxergar novas possibilidades e maneiras de ver o mundo. Minha intenção é, ao invés de buscar pela origem, prestar atenção na história do começo. Como nos mostra Nilton Mullet Pereira (2004, p. 44), é "o começo histórico das coisas o que se busca, não a origem. Buscar o começo implica situar historicamente um início. Isso significa suspender uma origem ahistórica. Ora, nesse começo só o que existe é o disparate, ou seja, a luta das forças".

Ao optar pelos Estudos Foucaultianos, faço parte de um grupo de pesquisadores que se propõem a pensar com Foucault e para além dele. Esse pensar para "além" tem a ver com a ação de transcender um pensamento que espera justamente por isso, que deseja, incansavelmente, certa infidelidade. Ao escrever aqui sobre a infidelidade, penso ser imprescindível uma explicação.

A opção por Foucault nos pontua, nos marca e muitas vezes nos rotula, já que, com diferentes interesses, andamos na contramão de uma perspectiva crítica. Ao fazer uso dos estudos do filósofo, mantemos uma fidelidade interessada, a meu ver, muito séria, embora nem sempre pareça proposital. Mas ela é proposital! É de propósito que entro na oficina de Foucault

(VEIGA-NETO, 2006) para mexer e remexer nas suas ferramentas[27]. Mediante seus livros e cursos, enxergo alguns esboços e estudos que me fazem repensar minha função como pesquisadora. A oficina do filósofo oferece a possibilidade de, ao olharmos para a história, pensarmos o presente. E, para lidar com as muitas ferramentas, temos diferentes maneiras de ver e diferentes interesses.

O que assusta é que, ao sentirmos necessidade, simplesmente o abandonamos — um abandono momentâneo e também interessado — e saímos da oficina de Foucault para, em breve, possivelmente retornarmos. Essa liberdade oferecida pelo autor, essa cobrança por um tipo de "fidelidade infiel" (VEIGA-NETO, 2007, p. 78), parece-me ser também proposital. Esse entrar na oficina e dela sair, esse pensar, repensar e duvidar, essa desacomodação permanente, não deixa de ser uma forma de condução ao tipo de leitor que ele gostaria de ter: um leitor que, ao ser infiel, demonstra o seu respeito e a sua fidelidade. Como esclareceram Alfredo Veiga-Neto e Rosa Fischer (2004, p. 17),

> De certa maneira, trata-se de um uso interessado e, se quisermos, um uso até mesmo um tanto 'interesseiro'. Nós não temos que ter muito medo disso. Usar Foucault é afastar a ortodoxia da coisa. 'Isso aqui interessa', então nós vamos desenvolver. 'Isso que ele disse, isso não interessa, não se aplica, não é o caso hoje'. Então, vamos deixar de lado. Mas, claro, isso deve ser feito com engenho e arte. Por que se não for assim, fica ruim; se não for assim, fica simplesmente utilitário, simplificado.

Como mostra Larrosa (2008), pensamos a partir de evidências, ou melhor, a partir da fabricação de evidências que, com o passar do tempo, se tornam verdades. Porém, se temos um processo de fabricação, podemos pensar em invenção e em tudo que contempla essa ação de inventar. Segundo Antonio Negri (2006, p. 106), "sempre existe uma inadequação" — "estamos numa situação em que aquilo que conhecemos é permanentemente construído e reconstruído por nós, por nossa relação com os outros e com o mundo...". Isso quer dizer que "o que todo mundo vê nem sempre se viu assim" (LARROSA, 2008, p. 83), o que nos possibilita não só pensar de outro modo, mas também participar ativamente de outros modos de invenção.

Com esse intuito, justifico a escolha da perspectiva teórico-metodológica e adianto que este se constitui em um estudo de inspiração genealógica. Nele, estarei atenta às diferentes práticas que propiciam estratégias de governamento das condutas dos outros e de si mesmo. Considerando as ferramentas metodológicas foucaultianas, nesta investigação, não tive a pretensão de fazer uma genealogia — das práticas inclusivas na escola e/ou na empresa —, pois

---

[27] Para Foucault (2006, p. 251), a teoria como caixa de ferramentas quer dizer: "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".

não há tempo nem razão para isso. Apenas, a genealogia serviu-me de inspiração. O que pretendi, nesta Tese, foi tentar "identificar e descrever algumas das múltiplas e polimorfas práticas educativas, articuladas nas estratégias de governamento contemporâneas" (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 31), que vêm ao encontro do objeto de pesquisa já mencionado.

Assim, este estudo inspira-se num modo de pensar as coisas que pode ser chamado de genealógico, já que se interessa pelas práticas, ou melhor, pela tessitura das práticas para poder pensá-las como técnicas e/ou tecnologias que vão caracterizando o recorte escolhido para a investigação, a partir de aspectos temporais e espaciais. Esclareço, ainda, que um estudo deste tipo não buscará propor alternativas salvacionistas[28]; ao contrário, olhará para as condições de possibilidade com o objetivo de fazer o que Foucault chamou de "ontologia do presente"[29], ou possibilidade de pensar criticamente o presente. Cabe lembrar que a noção de método, essa utilizada por Foucault, nos serve a partir do momento em que é pensada como "perspectiva de trabalho" (VEIGA-NETO, 2009, p. 89). Para isso, é necessário distanciar-se de uma tradição que se manifesta "tanto como a busca de teorias que se apliquem a todos e quaisquer fenômenos quanto como a busca de uma teoria que unifique todas as outras que lhe seriam subordinadas" (VEIGA-NETO, 2009, p. 88). Em síntese, a ideia de se pensar em um "método" a partir dos Estudos Foucaultianos leva-nos a perceber que se trata de algo mais amplo, de maneiras de fazer-se pesquisador, de modos de ser e agir.

A genealogia surge, para Foucault, a partir da necessidade que o autor tinha de pensar o poder em suas pesquisas. A genealogia é pensada como "uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc." (FOUCAULT, 2008b, p. 7). Com ela, foi possível entender que, em qualquer nível de relação, há confrontação de forças, ou seja, foi possível compreender que, em alguns momentos, algo emerge de determinada forma, já em outros momentos, não. Como salienta Maia (2011, p. 57), a genealogia descreve os efeitos, a "produção de almas, produção de ideias, de saber, de moral, ou seja, produção de poder que se reconduz sobre outras formas".

---

[28] Nas palavras de Foucault: "minha posição é que não temos que propor. Desde o momento em que se 'propõe', se propõe um vocabulário, uma ideologia, que não podem ter senão efeitos de dominação. O que é preciso apresentar são instrumentos e ferramentas que se acredita que nos podem servir. Constituindo grupos para tratar precisamente de fazer estas análises, levar a cabo estas lutas, utilizando estes instrumentos ou outros: é assim finalmente como se abrem possibilidades" (FOUCAULT, 1981, p. 110).

[29] Na aula de 5 de janeiro de 1983 do curso *O governo de Si e dos Outros*, realizado no Collège de France, Foucault utiliza o termo "ontologia do presente": "uma ontologia da atualidade, uma ontologia da modernidade, uma ontologia de nós mesmos"(FOUCAULT, 2010, p. 21). Antes disso, em 1967, numa entrevista a P. Caruso, chamada "*Qui êtes-vous, professeur Foucault?",* o autor explicou o seu interesse pelo presente e disse: "eu busco diagnosticar, realizar um diagnóstico do presente: dizer o que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer o que dizemos. Esse trabalho de escavação sob nossos pés caracteriza desde Nietzsche o pensamento contemporâneo e, nesse sentido, posso me declarar filósofo" (FOUCAULT, 1994, p. 606).

De acordo com Veiga-Neto (2007), a genealogia faz um tipo especial de história que tenta descrever uma gênese no tempo. Conforme expliquei em outro momento[30], essa forma de pensar não busca pela origem *(Ursprung)* das coisas no sentido de encontrar a verdade absoluta, primeira, em estado de perfeição. Podemos dizer que ela admite certa origem se pensarmos a palavra *origem* como "ascendência" (*Herkunft*) ou "proveniência", quer dizer, como um ponto recuado no tempo em que o "Eu inventa para si uma identidade ou uma coerência" (FOUCAULT, 2008c, p. 20). Portanto, compreendo a genealogia como um "conjunto de procedimentos úteis não só para conhecer o passado, como também, e muitas vezes principalmente, para nos rebelarmos contra o presente" (VEIGA-NETO, 2007, p. 59). Como lembra Carlos Ernesto Noguera-Ramírez (2009, p. 134),

> É claro que a genealogia não é a análise da 'evolução' de práticas, técnicas ou dispositivos de poder: é a análise da sua emergência, da sua procedência e das distintas forças que as informam e direcionam em determinados sentidos e segundo determinadas táticas e estratégias.

A respeito dessa forma de pensar, Edgardo Castro (2009) salienta que não devemos entender a genealogia de Foucault como uma ruptura e, menos ainda, como uma oposição à arqueologia. Conforme o autor explica, ao falar-se de genealogia, "fala-se de um período genealógico de Foucault para fazer referência àquelas obras dedicadas à análise das formas de exercício de poder" (CASTRO, 2009, p. 184). Interessando-me pela análise das formas de exercício de poder, interesso-me pela proveniência das formas de exercício de poder que agem na atualidade. Além disso, olho a partir da emergência. Com efeito, "estudar a emergência de um objeto — conceito, prática, ideia ou valor — é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram e 'alojam' tal objeto" (VEIGA-NETO, 2007, p. 61).

Partindo desse interesse, procuro ver a dispersão das forças que marcaram as proveniências. A pesquisa da proveniência "não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo" (FOUCAULT, 2008c, p. 21). A partir dessa forma de pensar, proponho uma pesquisa que busca estabelecer um modo de pensar político, que se estabelece mediante um olhar relativizado, que vai em outro sentido, diferente de qualquer posição binária de julgamento. Desse modo, assumo como critério metodológico a posição de exterioridade e busco pensar a partir das recorrências e das visibilidades, bem como a partir daquilo que escapa, que, por algum motivo, não foi possível naquele momento, mas que é perceptível nos documentos e registros da época.

---

[30] Refiro-me à minha Dissertação de Mestrado, onde me inspirei na genealogia como forma de pensamento.

Considero fundamental que o pesquisador tenha clareza do seu pensamento metodológico e possa pensar a sua forma de fazer pesquisa. Não existem receitas prontas nem tentativas de descartes *a priori*. Temos afinidades, desejos, gostos pessoais e diferentes formas de encarar o trabalho acadêmico. No caso deste estudo, ele se afasta também da ideia de centrar a pesquisa apenas nas constatações; afasta-se dos "achismos" [31] e faz uso da história do passado — mesmo que seja um passado próximo — para poder pensar o presente. Parto do pressuposto de que tudo é contingência e de que, sendo assim, o único *a priori* é o histórico (FOUCAULT, 2013a); um *a priori* que não seria condição de validade para juízos, mas, ao contrário disso, seria condição de realidade para enunciados. Isto quer dizer que

> [...] não se trata de reencontrar o que poderia tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua coexistência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem. *A priori,* não de verdades que poderiam nunca ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas de uma história determinada, já que é a das coisas efetivamente ditas (FOUCAULT, 2013a, p. 155).

Nesta pesquisa, meu intento é trabalhar com especificidade e fazer uso apenas das ferramentas consideradas úteis para as análises, pois um trabalho de investigação pode ser realizado de forma rigorosa e coerente com o uso de poucas ferramentas analíticas, já que a importância está, primeiramente, em dois aspectos principais: na forma como serão manuseadas e na sustentação da tese argumentativa. No caso desta pesquisa, penso ser útil a noção de *governamento*, desenvolvida por Michel Foucault em suas aulas no Collège de France. Tal conceito aparece definindo novas formas de relação com os outros e consigo mesmo; consequentemente, novas formas de condução e de produção de sujeitos, sendo fundamental para esta pesquisa, já que esta procura perceber a condução das condutas dos sujeitos com deficiência na "passagem" da escola para a empresa. Juntamente com essas ferramentas analíticas, no desenrolar da investigação, farei uso de alguns "conceitos-centrais" para o desenvolvimento das análises: os de *norma*, *liberalismo, neoliberalismo* e *capital humano*. Não os considero ferramentas analíticas nesta pesquisa porque não os vejo com a operatividade necessária para tal; porém, consigo percebê-los com potência capaz de contribuir para o funcionamento de outros "conceitos-ferramenta"[32].

---

[31] Conforme o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, o vocábulo *achismo* significa "teorização fundada no subjetivismo do 'eu acho que' (aplicável a qualquer campo teórico); achadismo. ETIM acho (1ª p.s. do pres. Ind. do v. achar) + ismo [...]" (HOUAISS, 2009, p. 55).

[32] Acredito que, pela utilização de um "conceito-ferramenta", o pesquisador consegue estabelecer as suas relações analíticas, bem como descrever e trabalhar com o objeto de análise. Já os "conceitos centrais" são aqueles que dão suporte para as ferramentas de análise, além de serem essenciais para o aprofundamento das argumentações em determinados momentos da pesquisa.

Dessa forma, procuro inspirar-me no modo como Foucault trata a metodologia em suas pesquisas — já que ela reluz e pode ser vista do início ao fim de cada estudo. Justifico a importância de aprofundar alguns conceitos reafirmando novamente a intencionalidade de minha escolha.

Na próxima seção, abordo um aspecto muito visível nos escritos de Foucault: o desejo de problematização. Também apresento alguns delineamentos do estudo e exponho o conjunto de materiais escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa.

1.3.1 Pensar a metodologia: uma maneira de problematizar

> Genealogia e arqueologia se articulam sob o signo das problematizações (MOTTA, 2008, p. XLVIII).

Foucault utiliza o termo *problematização* em alguns dos seus estudos e por ele entende "o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui [a problematização] como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)" (REVEL, 2005, p. 70). Em seu livro *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*, publicado em 1984, o filósofo disse que queria "[...] analisar, não os comportamentos, nem as idéias, não as sociedades, nem suas 'ideologias', mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as práticas a partir das quais essas problematizações se formam" (FOUCAULT, 1998, p. 15). No mesmo ano, em um texto chamado "*Polêmica, política e problematizações*", Foucault (2006a) explica que o trabalho de uma história do pensamento seria a forma geral de problematização que a tornou possível, até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática[33]. Para ele, ao problematizar, não buscamos desconstruir algo, ou alguma noção, no sentido de "destruir", pois,

> É possível perceber como estamos distantes de uma análise em termos de desconstrução (qualquer confusão entre esses dois métodos seria imprudente). Trata-se, pelo contrário, de um movimento de análise crítica pelo qual se procura ver como puderam ser construídas as diferentes soluções para um problema; mas também como essas diferentes soluções decorrem de uma forma específica de problematização (FOUCAULT, 2006a, p. 233).

[33] Nas palavras do autor: "por muito tempo procurei saber se seria possível caracterizar a história do pensamento, distinguindo-a da história das idéias — ou seja, da análise dos sistemas de representações — e dos esquemas de comportamento. Pensei que havia aí um elemento que poderia caracterizar a história do pensamento: era o que se poderia chamar de problemas ou, mais exatamente, de problematizações" (FOUCAULT, 2006a, p. 231).

Assim, arrisco-me a dizer que o interesse de Foucault pela problematização — ou seja, "não reformar, mas instaurar uma distância crítica, fazer jogar o 'desprendimento'" (REVEL, 2005, p. 9) — vai ao encontro da sua forma metodológica de lidar com os temas e/ou objetos de suas pesquisas. Segundo Foucault (2008d, p. 350-351), "o estudo (dos modos) de problematizações (ou seja, do que não é constante antropológica nem variação cronológica) é, portanto, a maneira de analisar, em sua forma historicamente singular, as questões de alcance geral". Em toda a sua obra — seja nos livros, seja nas aulas proferidas no Collège de France —, percebemos o rigor teórico expresso no movimento de análise, bem como sua necessidade de retornar ao passado para pensar o presente; tudo está metodologicamente pensado. Dessa forma, como lembra Fischer (2004, p. 220), "nada em Foucault se resolve pela distinta clareza das coisas ditas e das práticas institucionais: há que se problematizar, nos diferentes campos do saber, o que vivemos no presente".

Ao pensar na importância da problematização, reporto-me também à importância de problematizar os materiais de pesquisa, pois, quando falo em problematizar, penso em um jeito de se fazer pesquisa muito diferente daquele que objetiva encontrar uma verdade absoluta e imperativa. Para Foucault (2008c, p. 19), a verdade é um erro, é uma "espécie de erro que tem a seu favor o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável". Nesse outro jeito de se pensar a pesquisa, os materiais servem para uma análise que deixa de ser documental e passa a olhá-los como *monumentos* (FOUCAULT, 2013a). Para Fischer (2012, p. 44), Foucault escreveu, em *A arqueologia do saber*, "o quanto temos de transformar os documentos que analisamos em monumentos, porque eles são históricos e porque neles está materializado, presente e vivo o discurso de uma época". Conforme explica Castro (2009), a tarefa primeira da história já não consiste em interpretar o documento, determinar se diz a verdade ou seu valor expressivo, mas em trabalhá-lo desde o interior.

Mas antes de ser utilizada por Foucault, a leitura monumental já era anunciada pelos historiadores franceses da Escola dos Annales, ou "movimento dos *Annales*"[34] (BURKE, 2010, p. 13, grifo do autor), um movimento iniciado no final da década de 1920 cujo objetivo estava em renovar a historiografia francesa e criar o que ficou conhecido por "Nova História". Como esclarece Jacques Le Goff (1994), os fundadores da Revista *Annales* — Lucien Febvre e Marc Bloch —, que foram pioneiros de uma história nova, insistiram na necessidade de ampliar a noção de documento. Segundo o autor, "os materiais da memória podem apresentar-se sob duas

[34] O movimento dos Annales foi criado por um grupo de historiadores associados à revista *Annales*, originalmente chamada *Annales d'histoire économique et sociale*, criada em 1929. O movimento, que pode ser dividido em três fases, teve como integrantes: "Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie" (BURKE, 2010, p. 11-12).

formas principais: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador" (LE GOFF, 1994, p. 535, grifos do autor). Nas suas palavras,

> O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1994, p. 545).

Para os positivistas, e até a revolução documental ocorrida no século XX, a noção de documento era bastante limitada, pois na época se entendia por documento tudo o que era escrito. Com os historiadores do movimento dos Annales, isso foi sendo desconstruído e a noção de documento passou a ser ampliada, possibilitando que os processos históricos fossem pensados de maneira mais ampla. Conforme Bloch (2001, p. 80), "seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documentos, específico para tal emprego". Assim, pode-se dizer que a leitura monumental permite que os documentos sejam lidos como monumentos e que essa leitura não seja realizada a partir de ideias preconcebidas, mas de organizações interessadas.

Foucault (2013a, p. 7) explica que, "desde que existe uma disciplina como a história, temo-nos servido de documentos, interrogamo-los, interrogamo-nos a seu respeito; indagamo-lhes não apenas o que eles queriam dizer, mas se eles diziam a verdade [...]". O que mudou com o passar do tempo é que a história modificou sua postura acerca do documento[35] e deixou simplesmente de interpretar o que eles descrevem, pois tomá-los como monumentos significa isolar, agrupar e inter-relacionar os elementos e organizá-los em conjuntos (FOUCAULT, 2013a). Tal procedimento implica "tomá-los como ditos, na sua superfície, enquanto produtores de verdades, organizadores da realidade social" (SOMMER, 2003, p. 2-3), destacando regularidades discursivas de fragmentos, parágrafos, enunciados, excertos do próprio grupo analítico. Assim, "a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos*" (FOUCAULT, 2013a, p. 8, grifos do autor).

Uma das consequências que podemos perceber com esta mudança de posição é a importância dada à noção de descontinuidade, que era o estigma da dispersão temporal que o historiador se encarregava de suprimir da história (FOUCAULT, 2013a). No entanto, aos poucos, ela foi se tornando um dos elementos fundamentais da análise histórica. Como o autor nos mostra, ela possui um triplo papel: constitui uma operação deliberada do historiador, é o

---

[35] O autor nos lembra de que, anteriormente, a história, "em sua forma tradicional, se dispunha a 'memorizar' os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem [...]" (FOUCAULT, 2013a, p. 8, grifos do autor).

resultado de sua descrição e é, ao mesmo tempo, o conceito que o trabalho não deixa de especificar. Para o filósofo, não podemos negar a noção de continuidade, mas precisamos suspendê-la para, posteriormente, compreender que a noção de descontinuidade "é, ao mesmo tempo, instrumento e objeto de pesquisa, delimita o campo de que é o efeito, permite individualizar os domínios, mas só pode ser estabelecida através da comparação desses domínios" (FOUCAULT, 2013a, p. 11). A ideia de trabalhar com o descontínuo, ou melhor, com esse deslocamento, aproxima-nos do conceito de prática, já que esse deslocamento mostra "sua passagem do obstáculo à prática, sua integração no discurso do historiador, no qual não desempenha mais o papel de uma fatalidade exterior que é preciso reduzir [...]" (FOUCAULT, 2013a, p. 11), mas o de um conceito operatório que se utiliza tornando-se elemento positivo para a análise histórica[36].

Portanto, escolho trabalhar com "análise de documentos", mas examinando os materiais como "monumentos", ou seja, empreendendo uma leitura/análise monumental; trato esses monumentos como uma possibilidade de ler o conjunto de materiais em sua exterioridade — "isto significa que a leitura (ou escuta) do enunciado é feita pela exterioridade do texto, sem entrar na lógica interna que comanda a ordem do enunciado" (VEIGA-NETO, 2007, p. 104). Este tipo de análise possibilita-me fazer, ao contrário de uma interpretação pura e simples do seu conteúdo, uma leitura na superfície — o que não significa dizer superficial —, destacando regularidades discursivas e fazendo emergir uma série de recorrências que, após muitos exercícios, puderam compor as unidades e as ferramentas analíticas da pesquisa. Ao pesquisar e trabalhar com a noção de *monumento*, quero demonstrar que, na superfície dos textos e dos programas governamentais, é possível visualizar códigos de conduta[37], condições de possibilidade e diversas regularidades.

Ao olhar para um documento como *monumento*, interesso-me em perceber as relações, ou melhor, as condições nas quais esse documento foi produzido, bem como os efeitos que ele produz. Isso porque aquilo que interessa é perceber o conjunto de relações que se podem estabelecer a partir do que é dito; nesse caso, não importa a originalidade, mas o que se produz a partir da proliferação dos enunciados, a partir das tensões que se estabelecem.

Passo agora a explicar como cheguei aos grupos de documentos escolhidos para esta investigação.

---

[36] Para Foucault, aqui falamos de uma história geral, e não mais de uma história global. Para ele, "uma descrição global cinge todos os fenômenos em torno de um centro único – princípio, significação, espírito, visão de mundo, forma de conjunto; uma história geral desdobraria, ao contrário, o espaço de uma dispersão" (FOUCAULT, 2013a, p. 12).

[37] A palavra *conduta* significa, ao mesmo tempo, "o ato de 'conduzir' os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo aberto de possibilidades" (FOUCAULT, 1995, p. 244).

1.3.2 Sobre os materiais

No início do curso de Doutorado, no ano de 2011, detive-me em pesquisar a inclusão educacional, tendo como norte os dois mandatos do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010). Ao analisar alguns materiais elaborados pelo MEC, perguntava-me sobre como a inclusão era potencializada para sustentar movimentos de circulação e sedução no currículo escolar. Nesse momento, entendia que a inclusão podia ser pensada apenas por meio de movimentos que objetivavam a circulação dos sujeitos, ou seja, numa lógica rotacional. Continuando com os estudos, percebi que a inclusão educacional em nosso país não estava mais posta somente por uma lógica de circulação, mas também por uma lógica de fluxo permanente.

Podemos visualizar mais claramente a lógica da circulação no movimento chamado de "integração escolar", bem como no início da efetivação da proposta de "inclusão escolar". Como já expliquei, no movimento pela integração, temos práticas que garantem a permanência de alguns alunos na escola regular, mas com variados funcionamentos, como, por exemplo: quando o aluno não conseguia manter-se nesse espaço, ele retornava para a Escola Especial até conquistar a possibilidade de regressar à escola regular. Em síntese, o sucesso da permanência estava direcionado ao sujeito, que, na maioria das vezes, não possuía as mínimas condições para competir com os demais alunos sem deficiência. Atualmente, vemos outras práticas que objetivam a permanência dos sujeitos incluídos por meio do aparato jurídico; ao mesmo tempo, criam-se condições para que esses sujeitos tenham fluxo diário e se movimentem continuamente da casa para a escola regular e, posteriormente, da escola regular para o mercado de trabalho e/ou Ensino Superior. Foi aí que me dei conta de que era necessário rever a pesquisa: ao invés de pensar a inclusão apenas em uma lógica de circulação, poderia ampliar a discussão para pensá-la numa lógica de fluxos[38], ou seja, de movimento contínuo.

A partir do momento em que visualizei a inclusão como um imperativo e, por meio disso, todo o caráter de irreversibilidade que a proposta adquiriu nos últimos anos, percebi com maior clareza esse fluxo das pessoas com deficiência *da* escola *para o* mercado de trabalho. De acordo com Lopes (2009, p. 129), ao pensá-la como um imperativo, perceberemos que a "inclusão na contemporaneidade passou a ser uma das formas que os Estados, em um mundo globalizado, encontraram para manter o controle da informação e da economia". Percebi que o movimento pela inclusão escolar era um dos eixos, como existem tantos outros, ligados a algo maior, a uma racionalidade que perpassa todos os espaços e interstícios sociais — uma racionalidade governamental. Por isso, desfiz-me do desejo de continuar os estudos apenas sobre as esferas da

[38] Nos próximos capítulos, mostrarei como a inclusão pode ser pensada a partir da noção de fluxo.

inclusão escolar no Governo Lula e optei por estudar a proliferação de práticas de inclusão que visam também ao mercado de trabalho. Para isso, deparei-me novamente com a necessidade de (re)pensar essa racionalidade cada vez mais presente em nossa sociedade, a saber, a racionalidade neoliberal, pois a emergência da inclusão em nosso país está relacionada diretamente com tal racionalidade, como veremos no decorrer da pesquisa.

Assim, na organização do Projeto de Tese, a investigação que antes olharia apenas para o Governo Lula, passou a abarcar um período maior — do Governo Sarney (1985 a 1990) até o Governo Dilma (2011 a 2014) — e buscou pelas práticas de inclusão que, imbricadas pela racionalidade neoliberal, evidenciam a relação entre escola e empresa. A fim de localizar algumas práticas recorrentes em tal período, fez-se necessário procurar por diferentes tipos de materiais que pudessem fazer parte da pesquisa. Utilizei o par "mercado e Educação" como foco principal e procurei localizar, em diferentes bases de dados, documentos organizados pelo Governo Federal, como leis, programas, projetos e materiais elaborados pelo MTE e pelo MEC.

Após a defesa de qualificação do Projeto de Tese, dei-me conta de que não era necessário deter-me em detalhes específicos sobre cada período presidencial, porém era fundamental que problematizasse as práticas recorrentes nesses períodos. Dessa forma, não interessava mais investigar sistematicamente os Governos brasileiros, embora reconheça quão importante foi o exercício feito anteriormente; o que passou a ter importância para mim, a partir dessa etapa da pesquisa, foram as práticas.

Foucault mostra que não interessa trabalhar com o que está "atrás", com o que está "por baixo", com o oculto; interessa é perceber o que aparece em tal momento, em certos lugares, em determinadas épocas. Ao buscar identificar a emergência, é possível notar que, para se ter a compreensão de como as coisas chegaram a ser o que são hoje, é preciso olhar para as práticas que as constituem. Nas palavras de Veyne (1995, p. 157-158), "a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz)". Para o autor, "os objetos parecem determinar nossa conduta, mas, primeiramente, nossa prática determina esses objetos" (VEYNE, 1995, p. 159). Sendo assim, tornou-se fundamental discorrer mais sobre o conceito de *prática*[39].

Segundo Castro (2009), Foucault utiliza o conceito de prática desde as suas primeiras obras. Oksala (2011) aponta que o filósofo admitiu o papel essencial e constitutivo de práticas

[39] Como explica Veiga-Neto (2008, p. 2), o "radical indo-europeu *prák-* denota uma ação (no sentido de fazer alguma coisa). Dele derivaram o verbo grego *prassein* (no ático, *prattein*) — fazer, efetivar, produzir (um efeito real) —, o substantivos *praxis* — prática, uma ação habitual e bem estabelecida (em geral, aprendida), um costume, o ato de agir — e o substantivo *praktos* > *praktikos* — aquilo que é feito, praticado. Deriva daí a forma latina tardia *practĭce* — tanto o ato de fazer algo quanto o efeito desse ato. É dessa forma latina que resultam, já na língua portuguesa do século XV, as palavras *practica*, *platica* e *prática*. Finalmente, no português moderno, a forma que se tornou prevalecente foi *prática*".

sociais e as escolheu como objeto constante de seus estudos. Assim, por exemplo, "em *Histoire de la folie*, analisa a clausura ou o asilo em termos de prática; e *Naissance de la clinique* é o estudo histórico da prática médico-clínica; *Surveiller et punir* analisa as práticas punitivas" (CASTRO, 2009, p. 337).

Em um texto chamado "*O que são as luzes?*", publicado em 1984, Foucault refere-se a um *éthos* filosófico, ou seja, uma atitude "que seria possível caracterizar como crítica permanente de nosso ser histórico" (FOUCAULT, 2008d, p. 345). Para o autor, é necessário que percebamos as práticas que nos constituem; para isso, ele se refere a três características: *Homogeneidade, Sistematização* e *Generalidade*. A partir delas, é possível perceber o seu entendimento pelo conceito de prática.

A primeira — *Homogeneidade* — diz respeito aos "conjuntos práticos". Trata-se de "tomar como domínio homogêneo de referência não as representações que os homens se dão deles mesmos, não as condições que os determinam sem que eles o saibam, mas o que eles fazem e a maneira pela qual o fazem" (FOUCAULT, 2008d, p. 349-350). Já a segunda característica — *Sistematização* — defende que "esses conjuntos práticos decorrem de três domínios: o das relações de domínio sobre as coisas, o das relações de ação sobre os outros, o das relações consigo mesmo" (FOUCAULT, 2008d, p. 350). Por fim, o autor fala sobre a *Generalidade* com o intuito de mostrar as recorrências encontradas nas pesquisas, principalmente nas sociedades ocidentais.

Como lembra Santiago Castro-Gómez (2010, p. 35), "[...] quando Foucault falou de *técnicas* ou de *tecnologias* se referiu sempre para a *dimensão estratégica das práticas*, a saber, ao modo em que tais práticas operam no interior de um emaranhado de poder"[40]. Em algumas passagens dos seus estudos[41], Michel Foucault vai falar em *télos*, *Teckné* ou *techne*. Sobre isso, Marín-Díaz (2012, p. 28) explica que

> A expressão *télos* ou tele provém do grego (τέλος) e refere-se aos fins, aos pontos ou ao estado para os quais ou pelos quais se movimenta uma realidade. O *télos* é entendido como a finalidade, o objetivo ou o alvo. Por sua vez, a técnica que provém dos conceitos gregos de *Teckné* ou *techne* (τεχνική) é entendida como o produto das *experiências* individuais que é generalizado num conhecimento e que, ao ser ensinável, volta-se teckné.

Assim, temos o *télos* quanto ao objetivo que se quer alcançar e, ainda, a *techne* como sendo aquilo que podemos realizar. A partir dessas explicações e do momento em que percebi a importância de olhar para as práticas — após a defesa de qualificação do Projeto de Tese —, pude rever novamente a ideia de pesquisa e fazer novas escolhas.

---

[40] Tradução minha; grifos do autor.
[41] Cf. Foucault (1995, 2002, 2004, 2008e).

As inserções nos materiais levaram-me a prestar mais atenção no número crescente de jovens que estavam sendo inseridos no mercado de trabalho, encontrando-se, dentro desse grupo, também jovens com deficiência. Alguns índices mostraram aumentos consideráveis de jovens com deficiência que estavam sendo inseridos em cursos de aprendizagem e, posteriormente, em empresas. Partindo dessas constatações, senti necessidade de compreender como, atualmente, a escola se aproxima do mercado de trabalho e como essa aproximação tem modificado os índices nacionais. Para isso, necessitei buscar por materiais que contribuíssem para tal empreendimento e escolhi como "matéria-prima" dois grupos diferentes de documentos. No primeiro, chamado de *Conjunto de Documentos Governamentais*, selecionei projetos, programas e manuais realizados no Brasil nas últimas três décadas, deixando de fora a parte correspondente às legislações. Aqui, notei que todo o conjunto de legislações analisado anteriormente não era potente como material de análise, mas serviria para sustentar as argumentações no decorrer do estudo. Já no segundo grupo, chamado de *Conjunto de Documentos do 2° Setor articulados com ações do 3° Setor*, fiz uso de alguns documentos organizados na esfera privada em articulação com o chamado "Terceiro Setor".

Abaixo, apresento a organização dos conjuntos de materiais escolhidos que compõem o *corpus*[42] de análise da pesquisa.

[42] Como sabemos, o *corpus* pode ser considerado um "estatuto", pois ele se refere ao grupo de materiais já analisados. Isso quer dizer que, até chegarmos a ele, percorremos um longo percurso de trabalho, no qual a primeira etapa é a escolha inicial do que podemos chamar de "grupo de materiais analíticos". Selecionamos o que nos interessa; fazemos um primeiro apanhado sintético; reorganizamos as informações; numeramos; realocamos; retiramos as recorrências, entre tantas outras fases. Resumindo: em um trabalho nessa perspectiva — de inspiração foucaultiana —, nosso objeto, bem como o que compõe a atmosfera analítica, está diariamente sob suspeita. Nossos materiais não são fixos; ao contrário, indicam movimentos de procura e abandono, como se quisessem ser vistos como *monumentos*.

TABELA 1 - Conjunto de Documentos Governamentais

MATERIAL	PERÍODO
• **Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP**	1997
• **Plano Nacional de Qualificação – PNQ**	2003
• **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**	2004
• **Programa Jovem Aprendiz**	2005
• **Manual: A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho**	2007
• **Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem das Pessoas com Deficiência**	2008
• **Manual da Aprendizagem do Ministério do Trabalho e Emprego**	2011
• **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – Pronatec**	2011

Fonte: Elaborada pela autora.

TABELA 2 - Conjunto de Documentos do 2° Setor articulados com ações do 3° Setor

MATERIAL	PERÍODO
• **Manual: O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência – Instituto Ethos**	2002
• **Programa Aprendiz Legal – Fundação Roberto Marinho**	2005
• **Cartilha: Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença – IBDD**	2008
• **Cartilha IBDD dos direitos da pessoa com deficiência – IBDD**	2009
• **Programa Senai de Ações Inclusivas (PSAI) – SENAI (Orientações para as escolas do SENAI no atendimento à diversidade)**	2010
• **Relatório do Programa Senac de Gratuidade e outras ações sociais – SENAC**	2013

Fonte: Elaborada pela autora.

A partir da leitura dos materiais, organizei fichas[43] e ensaiei diferentes exercícios de análise a fim de perceber as principais recorrências de cada exemplar e como cada uma dessas recorrências se entrecruzava com as demais, formando grupos de relações que deram os primeiros indícios de regularidade para a construção das unidades analíticas. Depois desses exercícios, organizei duas tabelas gerais[44] para sintetizar os objetivos de cada documento, bem como a sua categoria, período histórico e algumas especificidades. Acredito que esses quadros podem contribuir para que o leitor tenha maiores informações sobre cada material e possa também enxergar os materiais como *monumentos*, ou seja, lê-los na sua superfície.

Com relação às análises, organizei as recorrências retiradas dos materiais em grupos de excertos e escolhi apresentá-los em forma de quadros, a fim de compor a argumentação analítica e proporcionar ao leitor um encontro mais direto com o texto. O uso de um grupo extenso de materiais justifica-se pelo propósito de mostrar a proliferação discursiva sobre o tema, ou melhor, mostrar como escola e empresa — movidas pelo imperativo da inclusão — se articulam na busca por parcerias, cada vez mais necessárias e duradouras.

Logo abaixo, apresento as unidades analíticas e explico como elas serão organizadas no decorrer da pesquisa.

1.3.3 A propósito das unidades analíticas

Durante os exercícios analíticos, prestei atenção em tudo aquilo que era recorrente nos programas e projetos analisados e, com a vontade de aprofundar tal discussão, perguntei-me: que tipos de estratégias e práticas podem ser percebidas na proliferação dos programas e projetos? Como é possível percebê-las por meio das recorrências enunciativas? O que essas práticas colocam em operação? E, ainda, como elas funcionam?

A partir do uso da ferramenta *governamento*, constatei que nos conjuntos de materiais era possível observar estratégias de governamento contemporâneas; sendo assim, era justificável o interesse em procurar por práticas que estivessem funcionando tanto na escola quanto na empresa e contribuindo para a aproximação entre elas. Ao pensar *governamento* como ferramenta analítica, é necessário compreender a *governamentalidade* como grade metodológica, ou seja, como ferramenta metodológica que está no centro de dois eixos: do eixo do sujeito e do eixo da população, do governo dos outros e do governo de si pela subjetivação.

---

[43] A ficha demonstrativa encontra-se no item Apêndice A.
[44] As duas tabelas encontram-se nos itens Apêndice B e Apêndice C.

Como alerta Castro-Gómez (2010, p. 10), no curso *Segurança, Território, População*, Foucault dedica-se a mostrar que não queria desenvolver nenhuma "teoria do Estado", "mas simplesmente mostrar o modo em que o Estado moderno emerge nos séculos XVII e XVIII como consequência da articulação entre diferentes tecnologias de condução da conduta" (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 10, tradução minha). Essa possibilidade de unir as tecnologias de dominação sobre os outros e as tecnologias de si foi o que fez o filósofo ampliar o próprio conceito de *governamentalidade* que havia criado anteriormente no seu curso *Segurança, Território, População*, em 1977-1978. Naquele momento, ele assim entendeu a governamentalidade:

> [...] o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante 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, [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes [...] (FOUCAULT, 2008e, p. 143-144).

A partir dos estudos realizados por Foucault, entendo a governamentalidade como uma forma de poder que se refere ao governo, sendo diferente da disciplina e da soberania. É uma relação entre o tripé que envolve dispositivos de segurança (séc. XVIII), a economia política (séc. XVIII) e a população. Ampliando o entendimento, Nikolas Rose (2011) explica que governamentalidades são combinações de racionalidades políticas e tecnologias humanas[45]. Segundo Rose (2011, p. 99), "elas são modos de conceber os fins e os meios próprios da autoridade política: os objetos aos quais o governo deve dirigir, no âmbito da autoridade política, os métodos legítimos que ela pode usar". Elas agem sobre a vida de cada sujeito com o objetivo de moldar e regular sua conduta de acordo com o padrão esperado, conforme o que é desejado pela racionalidade instalada. Desse modo, podemos pensar a governamentalidade "a partir do indivíduo que se subjetiva/é subjetivado *ou* a partir das relações de poder que constituem/instituem tais processos" (BUJES, 2001, p. 77, grifo da autora). Para compreender melhor a noção de *governamentalidade*, ainda foi preciso recorrer à noção de *governo*.

Para uma rápida introdução, penso ser válida a retomada da aula de 1° de fevereiro de 1978 proferida por Michel Foucault no curso *Segurança, Território, População.* Nela, o autor relembra que, ao examinar os problemas da população nas aulas anteriores, foi remetido ao problema do

[45] O autor complementa que a noção de tecnologia "a princípio parece antitética ao domínio do ser humano, a ponto de protestos sobre a tecnologização inapropriada da humanidade ter sido a base de muitas críticas. Entretanto, nossa própria experiência de nós mesmos como certo tipo de pessoas — criaturas livres, autorrealizadoras, dotadas de poderes pessoais — é o resultado de uma série de tecnologias humanas, tecnologias que tomam por objeto as maneiras de ser humano" (ROSE, 2011, p. 45).

governo. Nessa aula, o assunto principal será esse problema do governo, que eclode no século XVI, em diferentes aspectos:

> Problema, por exemplo, do governo de si. O retorno ao estoicismo gira, no século XVI, em torno dessa atualização do problema: como governar a si mesmo. Problema, igualmente, do governo das almas e das condutas — o que foi, evidentemente, todo o problema da pastoral católica e protestante. Problema do governo dos filhos — é a grande problemática da pedagogia tal como aparece e se desenvolve no século XVI. E, por último, talvez somente por último, governo dos Estados pelos príncipes (FOUCAULT, 2008e, p. 118).

Como questões-chave, Foucault (2008e, p. 118) pergunta: "como se governar, como ser governado, como governar os outros, por quem devemos aceitar ser governados, como fazer para ser o melhor governador possível?". Ele responde que precisamos perceber esses problemas, tendo em vista dois movimentos: o "processo, evidentemente que desfazendo as estruturas feudais, está criando, instaurando os grandes Estados territoriais, administrativos e coloniais" (FOUCAULT, 2008e, p. 118) e, ainda, como "a Reforma, depois a Contra-Reforma, põe em questão a maneira como se quer ser espiritualmente dirigido, na terra, rumo à salvação pessoal" (FOUCAULT, 2008e, p. 119). Para o autor, interessa destacar, de toda a literatura sobre o governo (que vai se estender até o século XVIII), aquilo que diz respeito à própria definição do que se entende por governo do Estado, em outras palavras, de governo sob sua forma política.

Na continuidade da aula, entende-se que todos os tipos de governo são interiores à própria sociedade ou ao Estado. Como exemplo, Foucault traz o texto de François La Mothe Le Vayer, onde ele explica que há três tipos de governo, cada um pertencente a uma "forma de ciência ou reflexão particular". São eles: o governo de si mesmo (moral), a arte de governar uma família como convém (economia) e a ciência de bem governar o Estado (política). Para o autor, "nessas artes de governar, devemos procurar identificar a continuidade, continuidade ascendente e continuidade descendente" (FOUCAULT, 2008e, p. 125) [46]. Em seguida, vemos que a meta essencial do governo será a introdução da economia no seio do exercício político. Assim, governar um Estado será aplicar a economia, uma economia no nível de todo o Estado, isto é, "[exercer] em relação aos habitantes, às riquezas, à conduta de todos e de cada um uma forma de vigilância, de controle, não menos atenta do que a do pai de família sobre a casa e seus bens" (FOUCAULT, 2008e, p. 126-127).

---

[46] Com relação à *continuidade ascendente*, Foucault (2008e,) explica que aquele que quiser ser capaz de governar o Estado primeiramente precisa saber governar a si mesmo. Podemos compreender a *continuidade descendente*, pois, "[...] quando um Estado é bem governado os pais de família sabem bem governar sua família, suas riquezas, seus bens, sua propriedade, e os indivíduos, também, se dirigem como convém" (FOUCAULT, 2008e, p. 126).

A arte de governar, segundo o filósofo, é precisamente a arte de exercer o poder na forma e segundo o modelo da economia. Já a palavra *economia* designava uma forma de governo no século XVI e, no século XVIII, "designará um nível de realidade, um campo de intervenção para o governo, através de uma série de processos complexos e, creio, absolutamente capitais para nossa história" (FOUCAULT 2008e, p. 127). De acordo com o autor, o governo opõe-se à soberania porque tem a finalidade de dispor, ele dispõe das coisas tendo em vista um fim. Segundo Foucault (2008e), a palavra *dispor* é importante porque, na soberania, a obediência às leis era a própria lei. Já no governo, não se trata de impor uma lei aos homens, "trata-se de dispor das coisas, isto é, de utilizar táticas, muito mais que leis, ou utilizar ao máximo as leis como táticas, agir de modo que, por um certo número de meios, esta ou aquela finalidade possa ser alcançada" (FOUCAULT, 2008e, p. 132). Ao pensar a teoria da arte de governar, o autor explica que,

> Por um lado, a teoria da arte de governar esteve ligada, desde o século XVI, a todos os desenvolvimentos do aparelho administrativo das monarquias territoriais (aparecimento dos aparelhos de governo, dos representantes do governo, etc.); esteve ligada também a todo um conjunto de análises e de saberes que se desenvolveram desde o fim do século XVI e que adquiriram toda a sua amplitude no século XVIII, essencialmente esse conhecimento do Estado em seus diferentes dados, em suas diferentes dimensões, nos diferentes fatores do seu poder, e foi isso que se chamou precisamente de "estatística" como ciência do Estado (FOUCAULT, 2008e, p. 133-34).

Mas como se deu o desbloqueio das artes de governar? Conforme Foucault (2008e), alguns fatores contribuíram muito, como, por exemplo, a expansão demográfica do século XVIII, a abundância monetária e o aumento da produção agrícola; assim, o desbloqueio dessa arte de governar esteve ligado à emergência do problema da população. Para o autor, graças à percepção dos problemas específicos da população e "graças ao isolamento desse nível de realidade que se chama economia, que o problema do governo pôde enfim ser pensado, refletido e calculado fora do marco jurídico da soberania" (FOUCAULT, 2008e, p. 138)[47]. A população vai surgir, então, como a meta final do governo e será "o objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida" (FOUCAULT, 2008e, p. 140).

Sobre o sentido do Estado, o filósofo (2008e, p. 144) diz que "[...] talvez não seja mais que uma realidade compósita e uma abstração mitificada cuja importância é bem mais reduzida do que se imagina". Para ele, a governamentalização do Estado será possível:

---

[47] Cabe lembrar que, para compreendermos essa mudança de ênfase entre a soberania sobre o território para o governo da população, o que, entre outros movimentos, possibilitou o desbloqueio das artes de governar no século XVIII, precisamos prestar atenção ao seu desenvolvimento na segunda metade do século XX. Nesse momento histórico, o liberalismo desdobrou-se em duas tendências: o ordoliberalismo alemão e o liberalismo norte-americano. No segundo capítulo, continuarei essa discussão, ampliando os conceitos com a possibilidade de pensarmos sobre a racionalidade instalada em nosso país.

> [...], se o estado existe tal como ele existe agora, [talvez] seja precisamente graças a essa governamentalidade que é ao mesmo tempo exterior e interior ao estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal (FOUCAULT, 2008e, p. 145).

Teremos, portanto, um deslocamento do Estado de justiça para o Estado administrativo e, por fim, para o Estado de governo, sendo que este último "corresponde a uma sociedade controlada por dispositivos de segurança" (FOUCAULT, 2008e, p. 146). Nas palavras do filósofo,

> O que se passa, então, hoje? Uma relação de um Estado com a população se faz, essencialmente, sob a forma do que poderíamos chamar de "pacto de segurança". Antigamente o Estado podia dizer: "Vou lhes dar um território", ou: "Garanto-lhes que vão poder viver em paz nas suas fronteiras." É o pacto territorial, e a garantia das fronteiras era a grande função do Estado.
> Hoje, o problema das fronteiras não acontece mais. O que o Estado propõe como pacto com a população é: "Vocês estarão seguros." Garantidos contra tudo o que pode ser incerteza, acidente, prejuízo, risco. Vocês estão doentes? Terão a seguridade social! Não têm trabalho? Terão um seguro-desemprego! Há um vagalhão? Criaremos um fundo de solidariedade! Há delinquentes? Vamos assegurar-lhes a sua correção, uma boa vigilância policial!
> É certo de que esse pacto de segurança não pode ser do mesmo tipo que o sistema de legalidade pelo qual, antigamente, um Estado podia dizer: "Escutem, serão punidos se fizerem tal coisa, e não serão, se não o fizerem." O Estado que garante a segurança é um Estado que está obrigado a intervir em todos os casos em que a trama da vida cotidiana é rompida por um acontecimento singular, excepcional (FOUCAULT, 2010a, p. 172).

Nessa última forma de Estado, os problemas aparecem como problemas de condução da conduta de si e dos outros, situação que atualmente é percebida com a propagação de políticas inclusivas — no caso desta pesquisa, com a proliferação de práticas[48] que aproximam escola e empresa. Como aponta Castro (2009, p. 412), "as práticas se definem pela regularidade e pela racionalidade que acompanham os modos de fazer"; já os "termos 'técnica' e 'tecnologia' agregam à ideia de prática os conceitos de estratégia e tática". Para o autor, quando decidimos estudar as práticas como técnicas ou tecnologias, as situamos "em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégia)" (CASTRO, 2009, p. 412). Nesse campo, o poder é analisado como uma tecnologia, pois ele "está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares" (FOUCAULT, 1999, p. 89). Nas palavras de Foucault (1999, p. 88-89), o poder pode ser lido como:

> [...] a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força

[48] A partir do próximo capítulo, trarei a descrição dessas práticas e mostrarei como operam na relação entre escola e empresa.

> encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais.

No primeiro volume da *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (1976), Foucault inicia as "análises históricas da questão do poder como um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes" (MACHADO, 2008, p. X). Porém, é importante ressaltar que, embora o autor tenha se debruçado sobre as questões relativas ao poder em quase toda a sua obra, seu foco principal eram as análises que davam conta do sujeito e dos modos pelos quais estes se deixam assujeitar. Cabe aqui uma primeira observação: "não existe em Foucault uma teoria geral do poder" (MACHADO, 2008, p. X); para ele, o poder não deve ser considerado uma essência.

Uma segunda observação faz-se necessária: Foucault não analisa o poder partindo das instituições estatais. Conforme Antônio C. Maia (1995, p. 87), para Foucault, "o Estado não detém a prerrogativa de ser o centro constituidor das relações de poder. O fenômeno da dominação, com as inúmeras relações de poder que pressupõe, preexiste ao Estado". Assim, os poderes funcionam como uma rede, ou seja, "não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa [...]" (MACHADO, 2008, p. XIV).

Outro ponto que quero destacar contempla a visão do autor ao perceber o poder como algo produtivo quando afirma: "já repeti cem vezes que a história dos últimos séculos da sociedade ocidental não mostrava a atuação de um poder essencialmente repressivo" (FOUCAULT, 1999, p. 79). Ao mesmo tempo em que gera produtividade, é preciso compreender que o poder se dá nas relações.

Por fim, a respeito da analítica do poder, penso ser útil uma quarta observação, já que Foucault nos faz perceber um tripé entre poder, direito e verdade. Ao estudar o "como do poder", ou melhor, "tentar apreender seus mecanismos entre dois pontos de referência ou dois limites" (FOUCAULT, 2005, p. 28) — que são, nesse caso, por um lado, as regras de direito e, por outro, os efeitos de verdade —, o autor enfatiza que somos submetidos pelo poder à produção da verdade. Isso quer dizer que só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade, pois ela é condição fundamental para o seu funcionamento.

Portanto, ao entendermos que o poder "produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso" (Foucault, 2008b, p. 8) e que funciona não como uma propriedade, "[...] mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma 'apropriação', mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos [...]" (FOUCAULT, 2002,

p. 26), penso que se justifica a vontade de buscar pelas práticas, já que elas operam na e para a produção de sujeitos.

A partir dos exercícios analíticos e dos esquemas feitos com base nos materiais de pesquisa, construí as unidades de análise para esta investigação. Percebi três articuladores que dão conta de estratégias e de uma série de práticas que operam em prol da articulação entre escola e empresa, contribuindo para o fluxo da inclusão. São eles:

1- *A mobilização social como investimento necessário*: com as análises, ficaram visíveis práticas de "sensibilização" muito presentes nas escolas regulares e nos espaços de profissionalização. O objetivo central é mobilizar permanentemente os diferentes setores da sociedade em prol da inclusão. Para isso, justifica-se o uso de estratégias de sedução.

2- *A qualificação como chave para a eficiência*: nos materiais, podemos perceber práticas de "capacitação" direcionadas aos professores, funcionários das escolas e empresas envolvidos nos programas e projetos analisados; práticas de "profissionalização" direcionadas para aqueles sujeitos considerados jovens e/ou com alguma deficiência, com o intuito de proporcionar a busca por habilidades; práticas de "avaliação", com a necessidade de diagnóstico e acompanhamento contínuo dos sujeitos; e práticas de "normalização", percebidas a partir do desejo de tornar o sujeito com deficiência mais próximo do modelo considerado ideal, bem como mediante o desejo de normalizar todas as etapas da sua inclusão. O objetivo central de tais práticas é o alcance da qualificação; sendo assim, justifica-se a utilização de estratégias de "adaptação" e "reeducação" que puderam ser percebidas no estímulo à aprendizagem, já que se pretende aperfeiçoar e regular as condutas de todos.

3- *A responsabilidade social como princípio a ser seguido*: práticas de "responsabilização" cujo objetivo principal está em repassar a toda a sociedade o compromisso com a inclusão das pessoas com deficiências, bem como estimular as pessoas com deficiência a também contribuírem para a economia do país. Nos materiais, foram recorrentes também práticas de "integração/inclusão" que buscam colocar para dentro todos aqueles que estejam fora, seja da escola e/ou do mercado de trabalho. O objetivo central é a manutenção da inclusão, ou seja, do fluxo.

As três unidades construídas evidenciam estratégias e práticas que fazem crescer a necessidade do controle permanente de todos. Cada unidade expressa um objetivo central que leva à finalidade principal: a inclusão. Na primeira, o objetivo central está na mobilização; na segunda, o objetivo é a qualificação de todos; por último, precisa-se garantir a manutenção do fluxo por meio da responsabilização permanente. Esses meios articuladores anunciados — a mobilização, a qualificação e a responsabilidade social — agem em prol do governamento, visando a governar a conduta por meio de diferentes práticas (pressupondo a liberdade de quem é governado); são articuladores para o governo do nosso tempo. Foi a relação entre as estratégias, as práticas percebidas e o meu objeto de estudo que me fez pensar na possibilidade de construir as unidades analíticas apresentadas acima.

Após construir essas unidades de análise, iniciei um novo exercício, intencionando fazer outro rastreamento nos conjuntos de excertos e, com isso, verificar a possibilidade de novas recorrências[49], pois, para fazer uso das unidades analíticas, é importante que se trabalhe estabelecendo jogos de relações. Por esse motivo, os três articuladores perpassam toda a investigação, em diferentes momentos, com diferentes potências. Meu objetivo foi deixar que cada um ganhasse visibilidade no momento oportuno.

Para finalizar esta seção, relembro que meu principal objetivo com a escrita deste *Capítulo Primeiro* foi demonstrar parte do percurso metodológico escolhido para esta investigação, percurso esse que me possibilitou chegar à construção da tese, bem como — a partir dos exercícios analíticos — estabelecer a ferramenta e as unidades de análise. Como compreendo que a metodologia deve fazer-se presente ao longo de todas as etapas da pesquisa, adianto que, nos demais capítulos, me reportarei — quando necessário — a esta parte inicial, a fim de retomar elementos que sejam fundamentais ao aprofundamento das análises.

No próximo capítulo, chamado *Práticas de Inclusão educacional no Brasil: a mobilização pela circulação*, trago alguns elementos para pensarmos como, a partir das últimas décadas do século XX, passamos a mobilizar a tão proclamada "escola para todos" e como esse ideal mobilizou a efetivação da proposta de inclusão na sociedade brasileira. Mostro como a luta pelo direito à vaga do aluno com deficiência na escola regular passa a ser vista como uma necessidade no cenário nacional. Como sabemos, bem antes de imaginarmos que seria possível incluir pessoas com deficiência no mundo do trabalho, essas pessoas já buscavam o direito à educação na escola regular. Assim, torna-se essencial problematizarmos o ideal de incluir a todos, já que está muito pautado na crença de que todos podem aprender, como mostrarei a seguir.

---

[49] Um exemplo deste rastreamento encontra-se em anexo, no Apêndice D. No Apêndice E, trago o quadro que contém o esquema das unidades analíticas.

CAPÍTULO SEGUNDO

PRÁTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: A MOBILIZAÇÃO PELA CIRCULAÇÃO

> Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2013a, p. 60).

Discursos, signos, diferentes significados e a vontade de buscar por esse "mais". Ao trabalhar com a arqueologia, Michel Foucault debruçou-se mais fortemente sobre as questões que envolviam as práticas discursivas, as quais, nas suas palavras, não podem ser confundidas "com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a 'competência' de um sujeito falante [...]" (FOUCAULT, 2013a, p. 143-144). Podemos entender por práticas discursivas

> [...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram/definem, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2013a, p. 143-144).

No excerto que abre esta seção, o autor fala em discursos feitos de signos e provoca-nos a pensar no que ele chama de "mais"; "esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever" (FOUCAULT, 2013a, p. 60), ou seja, ele nos provoca a pensar sobre as práticas[50]. Para Foucault, o discurso é sempre uma prática. Segundo ele,

> [...] o que analiso no discurso não é o sistema de sua língua, nem, de uma maneira geral, as regras formais de sua construção; pois não me preocupo em saber o que o torna legítimo, ou lhe dá sua inteligibilidade e lhe permite servir à comunicação. A questão que coloco é aquela, não dos códigos, mas dos acontecimentos: a lei da existência dos enunciados, o que os torna possíveis — eles e algum outro em seu lugar; as condições de sua emergência singular; sua correlação com outros acontecimentos anteriores ou simultâneos, discursivos ou não (FOUCAULT, 2010b, p. 9).

---

[50] Para aprofundar o conceito de prática, é importante olharmos também para as práticas encontradas no Pastorado oriental entre os séculos XVIII e X a.C., bem como para a política grega dos séculos VIII e V a.C. A respeito disso, Marín-Díaz (2012, p. 148) explica que, segundo Foucault (2008e), "duas são as matrizes práticas nas quais podemos encontrar a proveniência de um conjunto de exercícios e técnicas que, em diferentes momentos na história do Ocidente, se cruzaram e produziram as atuais formas de governamento".

Percebemos a riqueza do discurso, enquanto prática, quando observamos que tudo se dá no jogo das relações. São relações que fazem parte de um "sistema das *relações primárias* ou *reais*, sistema das *relações secundárias* ou *reflexivas* e sistema das *relações* que podem ser chamadas propriamente de *discursivas*" (FOUCAULT, 2013a, p. 54-55, grifos do autor). Sobre as discursivas — que mais interessam neste momento —, Foucault (2013a) explica que elas não são internas ao discurso e não ligam entre si conceitos ou palavras, por exemplo. Porém, não estão exteriores ao discurso, já que "caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática" (FOUCAULT, 2013a, p. 56).

Foucault entende por prática a racionalidade ou a regularidade "que organiza o que os homens fazem [...], que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma 'experiência' ou um 'pensamento'" (CASTRO, 2009, p. 338). Como afirma Fischer (2012, p. 15), "[...] trata-se sempre de práticas por dentro de relações de poder e saber, que se implicam mútua e insistentemente; trata-se, também, de práticas produtoras de modos de ser sujeito". Há alguns anos, essas práticas que produzem diferentes tipos de sujeitos podem ser notadas tanto nas práticas educacionais — da escola — quanto nas práticas empresariais — da empresa —, mais nitidamente quando percebemos uma instância articulada à outra. Junto a elas, alguns enunciados contribuem para o fluxo da inclusão, como o enunciado de "escola para todos" e até mesmo o de "educação para a vida toda". Eles são determinantes para a manutenção do fluxo e multiplicam-se pelos diferentes discursos que sustentam expressões como: *inclusão*, *qualificação*, *eficiência*.

Na esteira dos estudos realizados por Foucault (2013a), podemos compreender que o enunciado é sempre um gesto de escrita e, sendo assim, tem memória. Ele é único, por isso falamos em raridade, porém sempre é precedido por outros enunciados e está sempre se transformando[51]. O enunciado caracteriza-se como raro, pois nem tudo será enunciado e nem sempre ele será facilmente reconhecido, uma vez que se faz necessária "certa conversão do olhar e da atitude para poder reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo" (FOUCAULT, 2013a, p. 135).

Na próxima seção, procuro resgatar alguns acontecimentos que me possibilitaram visualizar, por meio de diferentes práticas, vestígios da lógica empresarial sendo introduzidos no campo da Educação em nosso país. Para isso, trago alguns elementos para pensar como, com o passar dos tempos, mais diretamente nas últimas décadas do século XX, passamos a mobilizar a necessidade de garantir a tão proclamada "escola para todos" e como esse ideal mobilizou a efetivação da proposta de inclusão na sociedade brasileira.

---

[51] Paul Veyne (2011, p. 101, grifo do autor) diz que "o que podia ser pensado, visto e dito numa dada época, num dado domínio, é *raro*, é uma ilhota informe no meio de um vazio infinito".

2.1 A VONTADE DE EDUCAR A TODOS: DO DESEJO AO COMPROMISSO FIRMADO

> A inclusão pode ser entendida como "um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar" (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126).

Na década de 1990, o movimento de inclusão em nosso país surge, aos poucos, muito movido pelo projeto de *Educação para todos*, idealizado anos antes pela Organização das Nações Unidas (ONU). Para o nosso país, esse projeto apresentou-se como uma possibilidade de melhoria, pois os anos 1990 trouxeram a triste notícia de que o Brasil estava entre os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo; para amenizar o problema, era preciso reforçar as parcerias internacionais, avaliadas como necessárias[52]. Dentre elas, talvez a que inicialmente teve maior destaque foi a parceria brasileira com as agências UNESCO, UNICEF e PNUD e com o Banco Mundial, por conta da participação do país na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia.

A ideia sustentada pela ONU podia ser percebida como uma ideia inspirada na já almejada por Jan Amos Komenský — em latim, *Comenius* — desde o século XVII, trazendo ressonâncias do ideal pansófico de "ensinar tudo a todos"[53]. Comenius (1997, p. 76) acreditava que "[...] a todos os que nasceram homens a educação é necessária [...]"[54], porém essa educação deveria ter qualidade, característica almejada também pelos países signatários da Conferência realizada em Jomtien. Durante os cinco dias de reuniões, os participantes organizaram um documento intitulado *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Nele, ficou expresso que "a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social" (UNESCO, 1998, p. 2). No Documento, ficou reconhecido que:

---

[52] Os anos de 1990 "registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental" (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 97).

[53] Mariano Narodowski (2006, p. 27, grifos do autor) lembra que "'Todos' significa 'todas as idades', ou seja, significa que cada idade tem a sua correspondente etapa escolar, conforme o princípio de seqüenciação e ordem racional da Natureza – sobre isso ele manifesta-se nos capítulos XVII e XXXI da *Didática Magna*. Por outro lado, no capítulo IX ele também se refere ao fato de que a educação deve ser transmitida aos dois sexos, sem qualquer tipo de discriminação".

[54] "É importante assinalar que Comenius não apenas enfatiza que todos cheguem a ter acesso aos conhecimentos. Mais do que isso, ele destaca quão significativa é a qualidade dos conteúdos que serão transmitidos pela educação. Os atributos dos conteúdos do ensino são tão relevantes quanto a quantidade e a extensão dos recursos mediante os quais se distribuirão os saberes" (NARODOWSKI, 2006, p. 30).

> *Admitindo* que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível; *Reconhecendo* que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; [...] (UNESCO, 1998, p. 2, grifos no original).

Como havia notícias de que este projeto de "Educação para todos" era tido como pauta importante pela ONU, ainda no final da década de 1980, ele foi anunciado em nosso país. Nessa época, foi colocada em funcionamento uma iniciativa chamada *Programa Educação para Todos*, tendo como meta a universalização do ingresso e permanência das crianças de 7 a 14 anos na escola de 1º grau, prevendo ações de reforma, construção e ampliação de escolas, formação do magistério e redefinição de currículos.

No entanto, com a chegada da década de 1990, a Educação brasileira mostrou uma série de preocupações, dentre elas, as que se referiam ao Ensino Básico, eleito naquele momento como um dos principais problemas a enfrentar. Isso é ressaltado pelos governantes, como vemos na opinião do até então presidente Fernando Collor de Mello (1990, p. 46), quando ele diz: "[...] o Brasil nunca foi capaz de construir um sistema de educação que pudesse assegurar à maioria da população meios eficazes de conquista da plena cidadania". Nos excertos abaixo, podemos ver como o ensino de base era considerado essencial para que o país pudesse crescer economicamente.

> Meu Governo terá maior empenho não só em combater o analfabetismo, cuja dimensão permanece incompatível com o estágio econômico e tecnológico a que chegamos, mas também em enfrentar com determinação os problemas da educação de base [...] (COLLOR DE MELLO, 1990a, p. 19).

> Não poderemos continuar alocando 70% dos recursos públicos federais em educação para custear o ensino superior, *enquanto o exemplo dos países desenvolvidos nos ensina que esta proporção deve ser inversa em favor da educação básica* (COLLOR DE MELLO, 1991, p. 51, grifo meu).

> Na área da educação, cerca de 70% dos recursos orçamentários do Governo, da União, são destinados para o ensino superior, para as universidades. O que nós precisamos é tratar do ensino básico, porque o número de analfabetos está aí a nos atemorizar, e não poderemos ter um país competitivo e inserido no Primeiro Mundo sem que tratemos da base da educação. *Temos que investir mais no ensino básico*. É por isso que ainda nesta semana, quando do lançamento da segunda fase do chamado Programa de Competitividade Industrial, designei uma comissão para que, dentro de um prazo de 60 dias, apresente uma reformulação do sistema educacional brasileiro (COLLOR DE MELLO, 1991a, p. 70, grifo meu).

Foi nesse período presidencial que o Brasil, juntamente com outros países, assinou a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, com a intenção de propor a inclusão de todos na escola regular. O documento estabeleceu objetivos que apontavam para a universalização do

ensino, junto a mudanças na sua qualidade, pois, conforme seu artigo 3º, para que a educação básica se tornasse *equitativa*, era "mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem" (UNESCO, 1998, p. 3). No seu preâmbulo, a Declaração destacou que

> [...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1998, p. 1).

Ao lembrar que, na lista de patrocinadores, estava nada mais do que o Banco Mundial, José Marcelino de Rezende Pinto (2002, p. 110) afirmou que a Conferência inaugurou a política, "[...] patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino, e de defesa da relativização do dever do Estado com a educação", tendo ainda por base o entendimento de que era tarefa da sociedade a iniciativa de assegurar a educação de todos. Em decorrência, o país precisou elaborar um Plano Decenal, e, para ter maiores subsídios, foi realizada, em Brasília, de 10 a 14 de maio de 1993, a Semana Nacional de Educação para Todos, "com intensa participação de órgãos governamentais das três esferas de governo, assim como de entidades da sociedade civil" (PINTO, 2002, p. 110).

De acordo com o ministro de Estado da Educação e do Desporto do Governo Itamar Franco, Murílio de Avellar Hingel, o *Plano Decenal de Educação para Todos* não era algo definitivo e acabado, que devia "ser adotado pelas escolas do País inteiro, incondicionalmente, sem levar-se em consideração a realidade de cada escola" (BRASIL, 1993). Para o ministro, o Plano[55] indicava as diretrizes da política educacional e deveria ser aperfeiçoado por cada Estado e Município, tendo como principal objetivo assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem "a necessidades elementares da vida contemporânea" (BRASIL, 1993, p. 12-13).

Compartilhando do entendimento de que a Educação se encontrava "na base de todo desenvolvimento econômico e social" (ITAMAR FRANCO, 1994, p. XVIII), fazendo parte das funções básicas do Estado, juntamente com as áreas da saúde e segurança pública, no início da década de 1990, também se investiu em ações que visavam à universalização e ao aperfeiçoamento do ensino. Talvez uma das mais importantes tenha sido o *Projeto Educação para*

---

[55] Como Ministro da Educação, Murílio Hingel buscou imprimir "um tom diferenciado à política educacional. Para ele, o estabelecimento do *Acordo Nacional de Educação* configurava-se como um *pacto de qualidade*" (FONSECA, 2009, p. 167, grifo da autora). Apesar de parecer bastante democrático, o Plano trouxe à tona algumas questões que enfatizaram a necessidade de termos, em nosso país, métodos mais eficazes de avaliação de massa, propondo um amplo sistema de avaliação da educação básica.

Todos, considerado, na época, como "importante contribuição de nosso Governo ao futuro, e já começou a ser desenvolvido, tendo recebido o elogio da UNESCO e de autoridades de países estrangeiros" (ITAMAR FRANCO, 1994, p. XVIII).

Nesse período, inicia-se um investimento maior em práticas de "integração/inclusão", com as quais se pretendia assegurar a educação de todos. A ideia estava fortemente baseada na noção de equidade, ou seja, no "respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento do que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções" (HOUAISS, 2009, p. 1.183)[56].

Como vimos na epígrafe de abertura desta seção, a inclusão "[...] também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar [...]" (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126), isto é, de luta também pelo reconhecimento das ditas minorias sociais. No Documento organizado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, no artigo 3°, — *Universalizar o acesso à educação e promover a equidade* —, ficou firmado que:

> 4. *Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido*. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nómades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.
> 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam *a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência*, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998, p. 3, grifos meus).

Como o Brasil já era signatário, e tendo em vista as exigências da Conferência que precisavam ser cumpridas, anos mais tarde, igualmente foi levado a desencadear algumas ações, comprometendo-se com o alcance do ideal. Conforme Fonseca (2009), as mudanças educacionais implementadas no país foram ao encontro das orientações da Reforma do Estado e, por isso, ficaram incluídas no plano plurianual do MEC. Assim, "a qualidade da educação escolar resultaria

---

[56] Sobre o conceito de equidade, Alfredo Veiga-Neto (2010, p. 6) nos lembra que "[...] a equidade tem sido, muitas vezes, entendida como uma virtude, ou seja, ela tem sido reduzida à virtude de agir com justiça. Outras vezes, ela tem sido entendida como uma simples promoção e distribuição igualitária de direitos. E, na pior das hipóteses, muitas vezes equidade é tratada como sinônimo de igualdade...". Ao falarmos de *igualdade* parte-se, muitas vezes, do entendimento de que se estabelecem relações de igualdade entre as pessoas, pois todos possuem direitos fundamentais e devem usufruir os mesmos com dignidade. Para isso, buscam-se relações onde não existam diferenças de qualidade ou valor. Já, a *equidade* se refere a uma lógica da diferenciação e nas palavras do autor "[...] funciona como um substrato capaz de informar a distribuição concreta e específica do que é mais justo e seguro, tendo em vista que, por ser abstrata e ampla, nunca a regra consegue cobrir todos os casos práticos" (VEIGA-NETO, 2010, p. 5). Pode-se dizer, ainda, que "trata-se de um conceito que está muito mais perto dos conceitos de justiça, distribuição e equivalência do que de igualdade" (VEIGA-NETO, 2010, p. 5).

de uma adequada revisão curricular, da eficiência da gestão institucional e da competitividade deflagrada por um processo de avaliação externa" (FONSECA, 2009, p. 169)[57].

Ainda com relação à área da Educação, em 1990, de acordo com Marília Fonseca (2009, p. 165), "implantou-se um ciclo nacional de estudos visando subsidiar o *Plano de Ação* do governo para o período 1990-1995". Esses estudos resultaram no Seminário Nacional sobre Qualidade, Eficiência e Eqüidade na Educação Básica, organizado no ano de 1991 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). No Seminário, a escola foi entendida como "motor" do desenvolvimento social, e o conhecimento como "a viga mestra da eqüidade social, e sua disseminação o único elemento capaz de unir modernização e desenvolvimento humano" (MELLO, 1992, p. 193). A partir de 1991, vemos que a noção de equidade vai se transformando em uma matriz — ela pode ser pensada como uma matriz que busca igualar aqueles considerados desiguais por meio das práticas que visam à inclusão. É pela inclusão que se garantiriam, aos sujeitos individualmente em desvantagem, as condições mínimas de participação.

Em 2001, foi sancionado o *Plano Nacional de Educação*, com validade de dez anos, por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Antes, o projeto para efetivação do Plano, apresentado ao Congresso, já trazia uma série de modificações. A primeira consistia na garantia de Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, "assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino" (BRASIL, 2004a, p. 148). Já no documento oficial, constou como meta "ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade [...]" (BRASIL, 2001, p. 59). Pinto (2002, p. 118) diz que o ponto de partida para o PNE foi dado pela própria LDBEN ao estabelecer, "em seu art. 87, que a União, no prazo de um ano a partir da sua aprovação (20/12/97, portanto), deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação". Porém, era requerido que o Plano fosse elaborado tendo em vista as metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (PINTO, 2002). No final do documento, fica nítida a posição dos governantes quando afirmam que os objetivos e as metas do Plano "somente poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como Plano de Estado, mais do que Plano de Governo e, por isso, assumido como um compromisso da sociedade para consigo mesma" (BRASIL, 2001, p. 188). A ideia de tratá-lo como "Plano de Estado" faz parte da necessidade de repassar à população uma imagem de menos governo e mais

[57] Pedro Antonio Bertone Ataíde (2002, p. 145) afirma que, "sem dúvida o setor de educação foi dos que mais avançou na implantação de mecanismos de avaliação e no uso de seus resultados na formulação e implementação de políticas. O Ministério da Educação, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, vem aplicando sistematicamente exames que visam monitorar a qualidade do ensino ofertado à população pelas redes pública e privada nos níveis fundamental, médio e superior". Como exemplos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional de Cursos e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

participação social. Dessa forma, a sociedade sente-se responsável por todos os setores e, cada vez mais, mobiliza-se em prol das demandas que deveriam estar como prioridades nos interesses dos governantes.

A vontade de colocar todos para dentro da escola vai se potencializando com diversas ações em prol da população mais carente. Embora sejam muitos os programas e projetos elaborados com esse fim[58], trago como exemplo o *Programa Bolsa Escola Federal* (2001) por ser um dos mais referenciados até hoje. O Programa, correspondente à área educacional, garantia uma "bolsa" para fornecer auxílio financeiro às famílias com crianças em idade escolar cuja renda *per capita* fosse inferior ao mínimo estipulado pelo Programa. Dessa forma, os governantes encontraram uma medida para contribuir com o movimento de "educação para todos", recompensando as famílias que mantivessem seus filhos na escola e mudando, por conseguinte, os índices brasileiros de evasão e repetência escolar (RECH, 2010). De acordo com o documento *Ações Federais 1995-2002,* no Estado do Rio Grande do Sul, só em março de 2002, "foram atendidas 346,1 mil crianças com o Bolsa Escola. Elas pertencem a 222,1 mil famílias". Na época, todos os 497 munícipios do Estado estiveram envolvidos no Programa, e a meta nacional do Bolsa Escola Federal era "atingir 11 milhões de crianças até o final de 2002" (BRASIL, 2002a, p. 6-7).

Porém, embora a proposta de "educação para todos" já fosse percebida como um enunciado que proliferava pelo país, esse "todos" não era problematizado. Isso significou a exclusão de uma parcela bem significativa da população, e nela constavam as pessoas com deficiência.

Sabemos que a Constituição Federal de 1988 promulgou que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2013, p. 5), mas isso não garantiu a entrada das pessoas com deficiência nas escolas brasileiras. Por anos, esses movimentos de integração e posterior inclusão foram bastante lentos, seletivos e excludentes. Na Seção I – Da Educação, no art. 208, ficou firmado que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de "III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2013,

---

[58] Durante este período, muitos foram os programas que fizeram parte da vida da população. A maioria deles teve como pano de fundo o que chamamos hoje de "inclusão social", cujo objetivo primeiro era alcançar a margem da população considerada de risco. Programas como Aceleração da Aprendizagem (1997) e Guia do Livro Didático – 1ª a 4 ª séries (1997) objetivaram contribuir com o desenvolvimento dos alunos e garantir melhores posições para o país nas estatísticas mundiais. Como ressalta Fonseca (2009, p. 173), na prática, a ação educativa deu "ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos". Como resultado, "a qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas" (FONSECA, 2009, p. 173).

p. 35). Já a LDBEN 9394/96 trouxe, na ocasião da sua implementação, no seu capítulo V[59], artigo 58, os seguintes entendimentos a respeito da Educação Especial:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

Embora a Lei não se refira diretamente à educação inclusiva nos trechos acima, podemos ver que a Educação Especial abre espaços para a ideia de educação para todos, "tendo como base a proposta de manter, na Escola Especial, apenas os alunos que não tiverem condições de serem integrados na escola regular" (RECH, 2010, p. 124). A partir desse momento, a matrícula para os alunos com deficiências passou a ser obrigatória na escola regular, porém, como vimos na LDBEN 9394/96, o termo *preferencialmente* permitiu algumas brechas e deu margem para que a vaga continuasse a ser negada por alguns estabelecimentos de ensino.

Sendo assim, a primeira década do século XXI foi marcada pela busca do reconhecimento e efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência, o que mobilizou iniciativas importantes por parte da sociedade civil. Entre elas, destaco o movimento Todos pela Educação, criado em 2006 com a "missão de contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o país assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade" (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, s/p)[60]. Em setembro de 2011, o movimento promoveu o Congresso Internacional Educação: uma agenda urgente, em parceria com instituições nacionais e internacionais. A partir disso, foi organizado o documento *Equidade e Educação: textos para consulta*, deixando claro que, para o Todos pela Educação, a equidade é um dos temas centrais no debate educacional atual.

Na próxima seção, continuo a discussão para mostrar como a entrada das pessoas com deficiência na escola regular, mais especificamente dos jovens, extrapola o *status* de direito e passa a ser vista como necessária nos dias atuais.

---

[59] Este artigo da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, e agora passa a constar assim: "Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 2013, p. 3).

[60] Com relação a esse Movimento, a pesquisadora Morgana Domênica Hattge, em sua Tese de Doutorado, intitulada *Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação* (2014), explica: "trata-se de um movimento da sociedade civil, iniciado em 2006, idealizado por um grupo de empresários, que tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil". Segundo a autora, sua organização apresenta-se como "uma frente de mobilização, de 'incitação popular' para a 'causa' da educação, conclamando governo e sociedade civil a fazer, cada um, a sua parte: o primeiro a prover e o segundo a exigir educação de qualidade" (HATTGE, 2014, p. 21). Ao afirmar que o movimento Todos pela Educação tem "como pressuposto fundamental a ideia de que a qualidade da educação pode ser traduzida na performance de indivíduos e instituições" (HATTGE, 2014, p. 68), a pesquisadora concluiu "que a performatividade é central no movimento Todos pela Educação e se articula aos conceitos de inclusão e aprendizagem", sendo que para operar "ela precisa de um processo de reconfiguração da aprendizagem em desempenho" (HATTGE, 2014, p. 6).

2.2 DA ESCOLA À EMPRESA: DO DIREITO À NECESSIDADE

> [...] [Podemos] pensar a inclusão como estratégia do Estado brasileiro para fazer acontecer um tipo de governamentalidade alinhada com nosso tempo, ou seja, de tipo neoliberal (LOPES; FABRIS, 2013, p. 26).

Pensar nos muitos sentidos possíveis que se atribuem à palavra *inclusão* não me parece algo tranquilo. Para algumas pessoas, falamos de um processo, de um conceito, de uma ideia que indica salvação. Já a meu ver, "falamos em práticas, em um movimento que tem se (re)configurado no Brasil, mais especificamente nas últimas décadas, e tem se tornado um grande imperativo educacional" (RECH, 2013, p. 25). Esse movimento pode ser pensado por diferentes vieses, se levarmos em conta os diferentes períodos históricos dos quais fez e ainda hoje faz parte.

A epígrafe escolhida para dar início a esta seção apresenta a inclusão como uma estratégia do Estado que se alinha à racionalidade neoliberal, ou seja, está na ordem do neoliberalismo "porque precisa incorporar o que já tem e produzir, na escola e fora dela, um regime de visibilidades que determina o que é visível e o que é dizível" (RECH, 2010, p. 164). Como nos lembra Lopes (2009, p. 109), "todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo", pois, para esse tipo de racionalidade, é importante "[...] criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado" (LOPES, 2009, p. 109).

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.

Como sabemos, nosso país não movia grandes esforços para valorizar as pessoas com deficiência. Mesmo com a criação de dois institutos — Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC), e Instituto dos Surdos-Mudos em 1857, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) — ainda no período imperial e também com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em dezembro de 1954, as ações de mobilização em prol dos direitos dessas pessoas eram bastante frágeis.

Na década de 1960, a LDBN n° 4.024, no seu Título X, trouxe para a discussão o que chamou de "educação de excepcionais". Em apenas dois artigos, previu que a educação desses

alunos, considerados excepcionais, deveria, no que fosse possível, "[...] enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade". Também destacou que "tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções" (BRASIL, 1961, p. 15).

Já na década de 1970, com a LDBN n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, não vimos mais a utilização do termo *excepcionais*, e a única alusão às pessoas com deficiência ficou registrada no artigo 9º, do Capítulo I — Do Ensino de 1º e 2º graus. Nele constou que:

> Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 13).

Em 9 de dezembro de 1975, em uma Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, foi aprovada a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*, ficando estabelecido que as pessoas com deficiência possuíam direito à educação; também se estipulou que

> 3 - As pessoas deficientes têm o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, *têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos da mesma idade, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar de uma vida decente, tão normal e plena quanto possível.*
> 5 - As pessoas deficientes *têm direito a medidas que visem capacitá-las* a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível (ONU, 1975, grifos meus).

No Brasil, a Constituição da República promulgada em 1988, no seu artigo 227, § 1º, deixou estabelecido que cabia ao Estado promover programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não-governamentais desde que fossem obedecidos alguns preceitos, tais como:

> [...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, *mediante o treinamento para o trabalho e a convivência*, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2013, p. 37, grifos meus).

Como vemos, a oferta de atendimento especializado para as pessoas com deficiência já era ressaltada desde a Constituição Federal de 1988, sendo que esta também se referiu à necessidade de integrar essas pessoas por meio do "treinamento para o trabalho". Também foi nesse período histórico, em 24 de outubro de 1989, que foi sancionada a Lei nº 7.853, criando a

Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). A lei teve por objetivo garantir o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiências e buscou assegurar a inclusão social de tais pessoas no mercado de trabalho.

Contudo, antes de garantir a entrada dessa parcela da população no mercado de trabalho, era preciso a garantia do direito à educação escolarizada, pois a grande maioria das pessoas com alguma deficiência não tinha acesso à escola. Tendo em vista a luta por este direito, a LDBEN 9394/96, no seu capítulo V, artigo 58, previu:

> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.
> Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Outro ponto importante foi a aprovação do Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que regulamentou a Lei n° 7.853, de 24 de outubro de 1989, e dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. No Capítulo I, ficou expresso que:

> Art. 1º A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetiva *assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência*.
> Art. 2º Cabe aos órgãos e às entidades do Poder Público assegurar à pessoa portadora de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, *inclusive dos direitos à educação*, à saúde, *ao trabalho*, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 1999, p. 1, grifos meus).

No Capítulo III, artigo 6º, o Documento trouxe como diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência:

> III - incluir a pessoa portadora de deficiência, respeitadas as suas peculiaridades, *em todas as iniciativas governamentais relacionadas à educação, à saúde, ao trabalho*, à edificação pública, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à habitação, à cultura, ao esporte e ao lazer;
> V - ampliar as alternativas de inserção econômica da pessoa portadora de deficiência, proporcionando a ela *qualificação profissional e incorporação no mercado de trabalho* [...] (BRASIL, 1999, p. 2, grifos meus).

Com o direito assegurado para a entrada na escola e, ainda, com a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) prevista na legislação, percebeu-se um movimento, embora bastante lento, da entrada de alunos com deficiência na escola regular. Com isso, novos desafios foram surgindo, dentre eles, os que diziam respeito à organização e reorganização do currículo, e algumas adaptações foram sendo realizadas a fim de colocar em operação práticas de "integração/inclusão". A estratégia foi adaptar o que era preciso para facilitar, dentro da escola, a aceitação do movimento pela inclusão.

Para contribuir com o movimento, em 2001, foram elaboradas as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, instituídas pela Resolução nº 02/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Conforme o Documento, o currículo deve ser entendido como "um processo constante de revisão e adequação" (BRASIL, 2001a, p. 57), ou seja, "os métodos e técnicas, recursos educativos e organizações específicas da prática pedagógica, por sua vez, tornam-se elementos que permeiam os conteúdos" (BRASIL, 2001a, p. 57). Ainda que exista a necessidade de se ter um currículo flexível, ficou enfatizado, no Documento, que o currículo deve ter uma base nacional comum, conforme determinam os artigos 26, 27 e 32 da LDBEN 9394/96, "a ser suplementada ou complementada por uma parte diversificada, exigida, inclusive, pelas características dos alunos" (BRASIL, 2001a, p. 57-58). Além disso, as Diretrizes Nacionais também mencionaram a possibilidade de um "currículo funcional" para aqueles alunos com graves comprometimentos mentais ou/e múltiplos, sendo que o maior objetivo estava em valorizar atividades práticas de vida diária.

O Documento destacou, ainda, como seriam as certificações dos alunos que, mesmo contando com adaptações curriculares significativas, não conseguiriam alcançar os objetivos básicos da escolarização, previstos no artigo 32 da LDBEN 9394/96, trazendo como objetivos principais "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo" (BRASIL, 1996, p. 10). Como tentativa de solucionar estas questões, as Diretrizes trouxeram um modelo de certificação de conclusão de escolaridade, denominado "terminalidade específica". De acordo com o documento,

> Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla (BRASIL, 2001a, p. 59).

A intenção maior desse tipo de certificação estava em propiciar aos alunos a oportunidade de frequentar cursos de Educação de Jovens e Adultos e ingressar, com maior rapidez, no mercado de trabalho, tendo em vista que todos deveriam passar pela escola fundamental. O

documento deixa claro que os sistemas escolares devem assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno na classe regular, o que "requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independente das necessidades especiais que apresentem" (BRASIL, 2001a, p. 29). Essas estratégias de adaptação — percebidas na mudança da certificação, por exemplo — contribuíram para o funcionamento de práticas de "profissionalização" cujo intuito principal estava em qualificar os sujeitos com deficiência. Aqui, podemos perceber que tais práticas funcionaram como uma forma de impulso na transição dos alunos da escola para o mercado de trabalho.

Na época, o censo de 2003 registrava que, das matrículas em classes comuns, havia 63.766 alunos (12, 5%) com apoio de salas de recursos e 81.375 alunos com deficiências (16,4%) frequentando exclusivamente classes comuns. O aumento dava-se devido ao alto investimento em programas governamentais que mobilizavam práticas em prol da educação inclusiva. Como exemplo, menciono o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, criado em 2003 pelo Ministério da Educação. Os programas, dentre eles o referido acima, utilizam-se de práticas de "sensibilização", percebidas no alto investimento em ações de mobilização, bem como práticas de "responsabilização", quando a sociedade é convocada a fazer a sua parte e a responsabilizar-se pelos índices de exclusão.

Ao encontro disso, a apresentação, em 15 de março de 2007, do *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, lançado oficialmente a partir do Decreto n° 6.094, de 24 de abril de 2007, que tratou do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, frisou a necessidade de estabelecer ações em prol da inclusão de todos e, consequentemente, a melhoria da Educação no país. O PDE continha, na época, 54 programas em andamento que objetivavam a melhora do ensino público e a promoção de ações focando a formação de professores. Conforme o Documento *Plano de desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*, ele "oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil" (BRASIL, 2007, p. 6), sendo que está sustentado em seis pilares: "i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social [...]" (BRASIL, 2007, p. 11).

De acordo com o Documento, as diretrizes do PDE contemplaram ainda o "fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram historicamente uma cultura escolar excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada" (BRASIL, 2007, p. 37). Dentre as ações propostas para reduzir a exclusão, o texto aponta: o *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (2005), *Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior* (2005), *Programa de Ações Afirmativas para a*

População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (2008), *Programas de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas* (2008) e o *Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial* (2009), entre outros[61].

Com a oficialização da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*[62], em 2008, que, na visão do MEC, "acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos" (BRASIL, 2008a, p. 1), temos um documento que serve de orientação, pois pretende assegurar "a obrigatoriedade da educação escolar regular para todas as crianças, independentemente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência" (RECH, 2010, p. 20).

A partir dessa Política, os alunos com deficiência possuem um respaldo maior para o seu ingresso na escola regular e podem usufruir do atendimento especializado no contraturno, sendo que esse atendimento deve ser realizado por professor capacitado. Com relação à capacitação dos professores, o Documento, além de sublinhar que eles precisam ter, como base da sua formação, conhecimentos gerais para o exercício da docência e também conhecimentos específicos da área na qual irão trabalhar, exige que os docentes tenham conhecimentos de "gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça" (BRASIL, 2008a, p. 12). Cabe lembrar que, nessa Política, a formação dos professores é entendida como uma formação que deve ser inicial e continuada.

Nos materiais analisados, percebi muitas recorrências que exaltavam a necessidade de qualificação dos professores, principalmente no trabalho direto com os alunos com deficiência. Mediante práticas de "capacitação", os professores eram convocados a participar de cursos que não poderiam apenas orientar, ou seja, não adiantava que o educador demonstrasse possuir as habilidades esperadas; era fundamental que ele fosse capacitado, que estivesse apto e habilitado para o trabalho com os alunos. É importante olharmos para esses excertos, pois os professores se

---

[61] A necessidade de garantir destaque ao movimento pela inclusão foi bastante potencializada a partir do início dos anos 2000. Com autorização da Presidência da República, houve a instalação de três Secretarias que passaram a contribuir para a redução da desigualdade social: a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (2003), a Secretaria dos Direitos Humanos (2003) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a última sob a justificativa de que o Estado brasileiro não deve ser neutro "em relação às questões raciais. Cabe a ele assegurar a todos os brasileiros e brasileiras igualdade de oportunidades na busca de melhores condições de vida" (SILVA, L., 2003, p. 3).

[62] Antes da elaboração da política, o Governo Lula já vinha dando ênfase a um conjunto de práticas que fortaleciam, cada vez mais, o movimento pela inclusão no país. Um exemplo disso é que foram criados diversos programas, bem como materiais informativos, inclusive alguns dos materiais organizados pelo Governo anterior foram reeditados e/ou reelaborados na gestão de Lula, como é o caso do *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola,* da série *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas* e também da *Revista Integração*, que, no Governo Lula, passou a chamar-se *Revista Inclusão*.

configuram como parte fundamental no movimento pela inclusão de todos na escola regular. Consequentemente, contribuem muito para a articulação entre escola e empresa.

> "[...] os profissionais que atuarão no atendimento aos alunos com deficiência precisam conhecer os diferentes tipos de deficiências, compreendendo as especificidades de cada uma, e as tecnologias assistivas para trabalhar com as propostas e estratégias pedagógicas que satisfaçam às necessidades de cada pessoa" (SENAC, 2013, p. 74).
>
> "Na área de educação precisamos trabalhar a inclusão escolar com responsabilidade *formando professores, informando os recursos humanos da rede escolar* e aparelhando-a de tal modo que haja um resultado positivo da inclusão, e não simplesmente a substituição de um sistema paralelo de educação especial por um sistema de exclusão camuflada" (IBDD, 2008, p. 52, grifo meu).
>
> "*Toda instituição de ensino é obrigada a disponibilizar os recursos humanos* e materiais indispensáveis à satisfação das necessidades educacionais especiais de seus alunos, conforme estabelece a Resolução 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE)" (IBDD, 2009, p. 71, grifo meu).

Dentro dessa capacitação — fator considerado primordial, como percebemos nos excertos acima —, um dos objetivos era fazer com que os professores passassem a enxergar possibilidades de preparar os seus alunos para além da escola, ou seja, que a preparação visasse também a habilidades pré-requisitadas para o posterior ingresso no mercado de trabalho.

> "*Trabalho e educação exprimem, com efeito, elementos diferenciados, mas recorrentes de produção, de acumulação do conhecimento teórico-prático*, necessários ao indivíduo no seu relacionamento com a natureza, conforme seus interesses e necessidades, indispensáveis à formação de sua cidadania plena" (BRASIL, 2004b, p. 22, grifo meu).
>
> "No âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, a SIT – Secretaria de Inspeção do Trabalho coordena as ações de inserção e inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho desde 2005, através das ações fiscais no cumprimento à legislação vigente, incluindo a Lei 8.213/1991 (cota de pessoas com deficiência nas empresas) e a Lei 10.097/2000 (cota de aprendizes nas empresas)" (MTE; SIT, 2008, p. 2).

É interessante pensarmos que a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* é oficializada no Brasil apenas no ano de 2008, sendo que desde 1991 o país já contava com uma lei que garantia a entrada das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Refiro-me à Lei n° 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Na Subseção II — Da Habilitação e da Reabilitação Profissional —, no art. 93, está dito que:

> A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) de seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:
> I - até 200 empregados 2%
> II - de 201 a 500 ..... 3%
> III - de 501 a 1.000 ..... 4%
> IV - de 1.001 em diante ..... 5%.

No artigo 34° do Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, ficou expresso que é "finalidade primordial da política de emprego a inserção da pessoa portadora de deficiência no mercado de trabalho ou sua incorporação ao sistema produtivo mediante regime especial de trabalho protegido" (BRASIL, 1999, p. 11). O Decreto que tratou de regulamentar a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, trouxe também, na Seção IV – Do Acesso ao Trabalho, no seu artigo 36°, a reafirmação da regulamentação com a relação à porcentagem de pessoas com deficiências que devem ser incluídas no cenário das empresas.

Assim, desde 1991, temos uma lei que assegura a entrada das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ou seja, a lei que se refere à inclusão no mercado de trabalho surgiu 17 anos antes da política nacional que pretende assegurar a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular. É claro que, se esses sujeitos não passavam pela escola, a inclusão no mercado de trabalho se dava de maneira tímida e irrisória, pois, para ingressar no mercado de trabalho, se acreditava que eles precisariam, no mínimo, finalizar o Ensino Fundamental, tendo que estudar, em média, oito anos, além de ter alguma capacitação profissional. Como sabemos, quando se trata de pessoas com deficiência, principalmente do ponto de vista intelectual, muitas vezes o período escolar acaba sendo prolongado e ultrapassa os anos correspondentes a cada nível de ensino. Por isso, muitos dos poucos alunos que ingressavam na escola regular acabavam retornando para a escola chamada de "Especial" ou permanecendo na escola regular por um longo período entre aprovações, reprovações e adaptações curriculares, o que dificultava o ingresso nas empresas. Assim, constatou-se que "o baixo nível de estudo deste público entrava o processo de inclusão, principalmente, no tocante ao ingresso no mercado de trabalho" (FEBRABAN, 2006, p. 15).

Para diminuir tais dificuldades, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), juntamente com a Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), começou a realizar ações que vão ao encontro da "Agenda Nacional do Trabalho Decente, que faz parte, por sua vez, da Agenda Hemisférica para Promoção do Trabalho Decente, aprovada na XVI Reunião Regional das Américas (OIT), em Brasília, em maio de 2006" (MTE; SIT, 2008, p. 2). Dentre os objetivos principais da Agenda, está a "implementação de programas e ações de combate à discriminação no trabalho, com atenção especial para mulheres, população negra, jovens, idosos, pessoas vivendo com HIV/Aids e *pessoas com deficiência*" (MTE, 2006, p. 12, grifo meu). De acordo com o documento organizado pela *Agenda Nacional do Trabalho Decente* e assumido por 174 países, dentre eles, o Brasil,

> O *Trabalho Decente* é uma condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável. Entende-se por Trabalho Decente um trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, eqüidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna (MTE, 2006, p. 5, grifo do autor).

Nos materiais analisados, fica visível a importância repassada à ideia de "trabalho decente" e a forma como o direito ao trabalho está associado à conquista da cidadania, como vemos nos excertos abaixo:

> "Em todo o mundo, cresce a consciência de que a inclusão dessas pessoas é uma questão de ética, cidadania e redução da desigualdade social" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 7).
>
> "A inclusão no mercado de trabalho e de consumo é parte de um resgate maior: o da cidadania" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 11).
>
> "O trabalho decente, preconizado pela Organização Internacional do Trabalho - OIT, é direito de todos, incluindo acessibilidade, segurança e saúde. A prática do *trabalho decente* é o meio mais eficaz de romper com o ciclo da marginalização, pobreza e exclusão social, *especialmente das pessoas com deficiência, as quais necessitam de ações afirmativas para sua adequada inclusão e manutenção no emprego*" (MTE; SIT, 2008, p. 2, grifos meus).
>
> "E *o direito ao trabalho, como forma de realização do homem* no mundo moderno, por onde pode tomar parte na construção de sua vida, de sua comunidade, de seu país" (IBDD, 2008, p. 38, grifo meu).

A partir de 2006, o MEC iniciou a produção de um enorme número de publicações com o objetivo de divulgar índices, propor iniciativas e informar professores envolvidos com o processo de inclusão escolar, já que algumas pesquisas têm mostrado que é crescente o número de alunos incluídos em escolas regulares. Em evidência, estão os índices, por exemplo, dos números expressos no censo escolar de 2006, os quais registram que a participação do atendimento inclusivo cresceu no Brasil, passando dos 24,7% em 2002 para 46,4% neste ano. A escola que se nomeia "inclusiva" teve, em seus registros, no que diz respeito ao ano de 2006, um total de 325.136 alunos matriculados em classes comuns de inclusão, computando um crescimento de 640% nas matrículas em escolas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p. 5).

De acordo com o Censo de 2010, organizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil existem 45.606.048 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representa 23,92% da população brasileira. Dessas pessoas, "38 473 702 se encontravam em áreas urbanas e 7 132 347, em áreas rurais" (IBGE, 2012, p. 73). Já o documento *Censo da educação básica: 2011- resumo técnico* mostrou que "62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2012, esses números alcançaram 78,2% nas públicas e 21,8% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva [...]" (INEP, 2012, p. 27).

A partir da tabela abaixo, percebemos que, em 2012, o Governo brasileiro contabilizou 820.433 alunos incluídos, sendo que 620.777 foram incluídos em escolas públicas e 199.656 em escolas especiais ou classes organizadas somente para pessoas com deficiência. Cabe lembrar que, pela perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial integra a proposta pedagógica da

escola regular; assim, é esperado que a Educação Especial atue "de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos" (BRASIL, 2008a, p. 9).

TABELA 3 - Número de Matrículas na Educação Especial (2007-2012)

Ano	Total geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes comuns (Alunos incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Funda-mental	Médio	EJA	Ed. Profis-sional	Total	Ed. Infantil	Funda-mental	Médio	EJA	Ed. Profis-sional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.425	50.198	1.659
% 2011/ 2012	9,1	3,0	-21,5	-5,8	-4,4	51,4	-7,5	11,2	2,8	11,2	28,2	5,8	21,9

Fonte: INEP (2013a).

Com o crescimento do número de alunos incluídos na escola regular, consequentemente, podemos pensar em um crescimento de jovens com deficiência incluídos no mercado de trabalho. Sobre isso, um estudo realizado em 2006 pela Federação Brasileira de Bancos detectou "[...] um grande contingente de profissionais com deficiência — cerca de 1,5 milhão —, nas faixas etárias menores, que estarão chegando ao mundo corporativo nos próximos anos" (FEBRABAN, 2006, p. 26). Para a Federação, "é preciso, urgentemente, investir na educação deste público para que chegue ao mercado com uma formação mais condizente com o perfil demandado atualmente, de forma a dar mais condições de empregabilidade e competitividade" (FEBRABAN, 2006, p. 26).

Esses dados demonstram o quanto a proposta de incluir a todos utiliza estratégias que seduzem a população, a fim de cada vez mais responsabilizá-la por esse ideal. Na visão de Popkewitz e Lindblad (2001, p. 117), "as estatísticas intervêm nos processos de governo, uma vez que os números moldam nossa maneira de 'ver' as possibilidades de ação, de inovação e até nossa 'visão' de nós mesmos". Assim, somos subjetivados e acabamos por modificar nosso comportamento numa incessante tentativa de nos aproximarmos do normal e nesse processo nos tornamos certo tipo de sujeitos (OKSALA, 2011).

Portanto, podemos pensar que a inclusão do jovem com deficiência começa a transcender o espaço escolar e potencializar novos espaços, como o espaço empresarial. Vemos práticas que visam ao fluxo de todos, ou seja, todos necessitam ter condição de transitar; todos devem ter a condição de autossustento, por exemplo. Mesmo que o Estado se responsabilize por aqueles que não conseguem alcançar esta condição, é tarefa dele fomentar novas estratégias para que os jovens com deficiência sejam preparados e qualificados, correspondendo, assim, às expectativas do mercado, já que é ele que define as relações com base nos princípios de uma racionalidade. Uma das maneiras de se conseguir isso é oportunizar o fluxo de todos — todos passam a ter que circular em espaços em que não circulavam antes.

Lopes (2009) diz que todos devem estar incluídos, porém em diferentes níveis de participação, nas relações estabelecidas entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado; portanto, precisam circular. Para a autora,

> A inclusão, via políticas de inclusão escolares, sociais, assistenciais e de trabalho, funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Ao estarem incluídas nos grupos, nos registros oficiais, no mercado de trabalho, nas cotas de bolsa-assistência, na escola, etc., as pessoas tornam-se alvos fáceis das ações do Estado. Tratam-se de ações que visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais. Tais regras não engessam as relações e nem mesmo as participações variadas da população e dos indivíduos em cada ação em que se mobiliza ou é mobilizada (LOPES, 2009a, p. 156).

A circulação se traduz, neste caso, em participação, "na ampla circulação das pessoas" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 8). Porém, atualmente, ao falarmos de inclusão, podemos pensar que essa lógica de circulação — que possibilita a participação de todos — contribui muito para que a inclusão possa ser pensada também a partir de um movimento que se dá em fluxo, ou seja, que visa à continuidade e permanência dos sujeitos. Mas, para que pudesse compreender e problematizar a noção de fluxo — no caso desta pesquisa, escolho mostrar o fluxo da inclusão na relação entre escola e empresa —, foi fundamental procurar por alguns acontecimentos, deslocamentos que marcaram uma determinada época e que contribuíram para a aproximação da Educação com o mercado de trabalho, para a aproximação de escola e empresa.

Na próxima parte da pesquisa, enfatizarei a necessidade de olharmos para trás, de procurarmos na história — considerada recente — algumas das condições de possibilidade que contribuíram para a aproximação de escola e empresa em nosso país. Quero identificar traços da emergência dessa aproximação, que posteriormente passou a ser entendida como algo maior, mais produtivo e mais potente.

PARTE II:

A INCLUSÃO COMO ARTICULADOR ESTRATÉGICO NA RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E EMPRESA

CAPÍTULO TERCEIRO

A EMERGÊNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E EMPRESA NO BRASIL

> [...] a produtividade da escola se dá simultaneamente em três níveis: de criação, de aplicação e de difusão daquelas novas tecnologias. É fácil ver que a escola é o *locus* onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de 'capturar' os indivíduos e disseminar tais tecnologias (VEIGA-NETO, 2000, p. 189).

Escola como lugar de fabricação e aplicação de novas tecnologias. Escola como uma "instituição de seqüestro" (VEIGA-NETO, 2007, p. 71) — podemos pensá-la como uma instituição de sequestro por onde todos devem passar. Para isso, nas palavras desse autor, a escola "encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna". A sociedade moderna "— ou a sociedade da norma — para alterar as ações alheias, utiliza dispositivos e tecnologias de assujeitamento e de normalização" (THOMA, 2002, p. 37). Assim, ao vigiar, regular e normalizar, a escola concorre para a produção do sujeito exercendo sua função subjetivadora.

Foucault (2008f, p. 114) elucida que tanto a escola quanto a fábrica, o hospital, o manicômio e a prisão fazem parte dessas instituições que têm "por finalidade não excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos". Nas palavras do autor:

> A fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de produção. A escola não exclui os indivíduos; mesmo fechando-os; ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, a um aparelho de normalização dos indivíduos. O mesmo acontece com a casa de correção ou com a prisão. Mesmo se os efeitos dessas instituições são a exclusão do indivíduo, elas têm como finalidade primeira fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens (FOUCAULT, 2008f, p. 114).

Como explica Maria Isabel Bujes (2001, p. 127), "a invenção dos hospitais, das prisões, das instituições escolares, do exército, no alvorecer da Modernidade, é a expressão de que as operações de confinamento são essenciais — pelo menos num primeiro momento — à aplicação técnica das táticas disciplinares". Assim, temos uma rede de instituições que implicam o controle

e a responsabilidade "[...] sobre a totalidade, ou quase totalidade do tempo dos indivíduos; são portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos" (FOUCAULT, 2008f, p. 116), instituições que se servem da e para a produção de sujeitos. Conforme mostra Noguera-Ramírez (2009, p. 140), a escola foi um lugar especializado na construção do novo tipo de sujeito, um "espaço de confinamento das crianças para a instrução, esclarecimento e civilização, que funcionou a partir de um programa complexo de normas para a distribuição e controle de atividades em diferentes momentos e espaços".

Em *Vigiar e Punir* (1987), Foucault abordou a questão da disciplina, percebida no século XVIII como "uma anatomia política do detalhe[63]". Isso porque ela utiliza diversas técnicas para organizar a distribuição dos indivíduos no espaço e, consequentemente, no tempo, visando à "constituição de 'quadros vivos' que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas" (FOUCAULT, 2002, p. 126-127). Nessa época, vemos um alto nível de cobrança com relação ao quadriculamento do tempo, da postura ideal esperada de um corpo disciplinado, além da utilização de uma série de técnicas que colocam em funcionamento um tipo de poder disciplinar que tem como princípios a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame — e que surge, principalmente, com o desenvolvimento industrial capitalista, entre os séculos XVII e XVIII. A maior finalidade desse tipo de poder é controlar o corpo do indivíduo, tornando-o útil e dócil. Temos, então, "pela disciplina, a operação do esquadrinhamento do corpo, que precisa ser dividido, analisado, submetido a práticas de controle minuciosas, na busca pela eficácia" (RECH, 2010, p. 71).

É também na Modernidade — juntamente com o aparecimento das disciplinas — que surge o poder da norma. A partir dos estudos realizados por Foucault (1994, p. 681), entendo que "seria necessário tentar fazer a genealogia, não tanto da noção de modernidade, mas da modernidade como questão". Aqui o autor compreende a Modernidade como uma "atitude", pois "não tem a ver nem com uma época nem com uma caracterização" (CASTRO, 2009, p. 302); assim, ela pode ser pensada, a partir dos gregos, como sendo um *éthos*. Ao trazer este esclarecimento, Castro (2009, p. 301) também nos lembra de que, em toda a obra de Michel Foucault, podemos encontrar quatro sentidos para o termo *Modernidade*. Segundo o autor, "os

---

[63] O filósofo complementa que "a 'invenção' dessa nova anatomia política não deve ser entendida como uma descoberta súbita. Mas como uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos, de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repetem, ou se imitam, apoiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral. Encontramo-los em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar. Circularam às vezes muito rápido de um ponto a outro (entre o exército e as escolas técnicas ou os colégios e liceus), às vezes lentamente e de maneira mais discreta (militarização insidiosa das grandes oficinas)" (FOUCAULT, 2002, p. 119).

dois primeiros concernem à Modernidade vista como um período histórico"; os outros dois sentidos têm "a ver com o trabalho histórico-filosófico de Foucault"[64].

As obras *Vigiar e Punir* e *História da sexualidade I: a vontade de saber* apresentam a Modernidade "com base nas formas de exercício de poder. Aqui, Modernidade é equivalente à época da normalização, ou seja, à época de um poder que se exerce como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica sobre as populações" (CASTRO, 2009, p. 301). Como explica Foucault (2002, p. 153), "a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares, compara, diferencia, hierarquiza, homogeneíza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*".

Ao pensarmos nos processos de escolarização[65], Foucault (2002, p. 153) diz que, desde o século XVIII, o "normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais". Nesse momento, o normal se estabelece

> [...] no esforço para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde; estabelece-se na regularização dos processos e dos produtos industriais. Tal como a vigilância e junto com ela, a regulamentação é um dos grandes instrumentos de poder no fim da era clássica. As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras (FOUCAULT, 2002, p. 154).

Este poder da norma — que funciona "facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais" (FOUCAULT, 2002, p. 154) — serve-nos , mais adiante, para refletirmos sobre a necessidade da criação de uma escola de massas, ou seja, de uma escola que surge para dar conta de uma parcela da população que precisa ser vigiada, regulada e, principalmente, normalizada.

---

[64] Noguera-Ramírez (2009, p. 21) esclarece que "não se trata de *uma* modernidade ou *da* Modernidade no singular, mas de vários momentos e transformações que se poderiam identificar até hoje". De acordo com o autor, "Hardt e Negri identificaram três momentos na constituição dessa modernidade: o descobrimento do plano de imanência, a reação contra as forças imanentes e a crise na forma da autoridade na Renascença e na Reforma e terceiro, a resolução parcial dessa crise com a formação do Estado moderno no Iluminismo. Essa modernidade chagaria (*sic*) até hoje, período que, seguindo Bauman (2001), podemos denominar de 'modernidade líquida' melhor que 'pós-modernidade'" (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 21).

[65] Para aprofundamentos acerca da emergência do ensino, da pedagogia e da educação escolarizada em nossa sociedade, sugiro ver: NOGUERA-RAMÍREZ (2009; 2011). Com relação à pedagogização da infância, ver: BUJES (2001).

Como sabemos, a educação, que era destinada a uma parcela mínima de indivíduos, aos poucos foi sendo reorganizada para dar conta de uma massa, de uma parte da população que necessitava de maior condução. Nas palavras de Popkewitz (2008, p. 200-201), a escola de massas foi "uma invenção do século XIX que emergiu de diferentes movimentos na sociedade, os quais, em um determinado ponto, agiram de forma autônoma entre si". De acordo com os autores Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), essa escola pode ser pensada como uma "maquinaria de governo da infância" que não apareceu de "súbito, mas ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69).

Pensar a escola como maquinaria e a empresa também como espaço potencialmente privilegiado para a condução dos sujeitos é o que me possibilita, nesta investigação, relacionar o poder que age sobre a vida da população com os interesses econômicos e governamentais. Um exemplo disso é o que Foucault (1973) analisou no curso *A sociedade punitiva*[66], em que estudou a prisão como espaço de reclusão e a disciplina como uma "*disciplina* da vida, do tempo, das energias" (FOUCAULT, 1997, p. 42, grifo do autor). Nesse curso, o filósofo articula a disciplina com a vigilância extrema (por meio do panoptismo) e com a normalização a fim de mostrar como ela — a disciplina — conseguiu transformar os indivíduos em força de trabalho. Nas palavras de Foucault (1997a, p. 41-42):

> Pode-se compreender a partir daí: — que a prisão tenha se tornado a forma geral da punição e tenha substituído o suplício. O corpo não precisa mais ser marcado; deve ser adestrado, formado e reformado; seu tempo deve ser medido e plenamente utilizado; suas forças devem ser continuamente aplicadas ao trabalho. A forma-prisão da penalidade corresponde à forma-salário do trabalho.

Portanto, o trabalho foi considerado como importante instrumento no combate à delinquência. Por meio dele, se reduziria o número de indivíduos propícios a frequentarem espaços de reclusão como as prisões, sendo tais indivíduos, ao contrário — como no caso da fábrica —, ligados a aparelhos de produção. Portanto, nas palavras de Frédéric Gros (2011, p. 110), a disciplina serviria para "transformar o tempo da vida em força de trabalho", ou seja, em "força produtiva".

Nesse movimento de transformação da força de trabalho em produtividade, Gros (2011) lembra que é no curso *Nascimento da biopolítica*, ministrado no Collège de France entre os anos 1978 e 1979, que Michel Foucault articula os conceitos de liberalismo e neoliberalismo com os

---

[66] Esse curso, todavia, não foi publicado. Apenas encontramos algumas informações no *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Ver: FOUCAULT (1997a).

conceitos de capitalismo e biopolítica. Para o autor, isso é possível, já que o biopoder também está ligado ao capitalismo, porém, "neste caso, trata-se de compreender como o aumento e o confisco das riquezas supõem o desenvolvimento de poderes que capturam as forças vitais para fazer com que participem do processo de criação de riquezas" (GROS, F., 2010, s/p). Em seus estudos, Foucault estuda três formas de capitalismo — *capitalismo mercantil, capitalismo industrial* e *capitalismo empresarial/gestor* —, sendo que em cada fase do capitalismo vemos "desenvolver uma biopolítica particular" (GROS, F., 2010, s/p).

No primeiro — *mercantil* —, "a produção de riquezas torna-se possível, então, pelo comércio, pela criação de um mercado, isto é, de um espaço de conexão sistemática entre a oferta e a demanda [...]" (GROS, F., 2011, p. 112). Os conceitos principais, segundo o autor, são os de "troca" e de "divisão do trabalho". No capitalismo industrial, temos a fábrica como lugar central para a produção de riquezas e as máquinas como recursos fundamentais. Frédéric Gros (2011, p. 112) explica que "[...] os operários fazem funcionar essas máquinas, tornando-se assim a condição da produção maciça, cuja riqueza gerada excede em larga medida os recursos necessários para produzir a força de trabalho dos trabalhadores". Nesse tipo de capitalismo, os principais conceitos são: o "trabalho", a "propriedade" e a "mercadoria". Já o capitalismo chamado de empresarial/gestor prioriza, por exemplo, a inovação, a motivação, a adaptabilidade, pois se compreende que a "produção de riquezas depende também em larga medida da organização interna das empresas e de fatores tais como a transmissão das informações [...]" (GROS, F., 2011, p. 112), entre outros.

Gros (2011) alerta para uma quarta forma de capitalismo, denominada por ele de *capitalismo financeiro* ou *acionário*[67]. Para o autor, essa forma surge na atualidade e pode ser percebida pela proliferação do incentivo social mediante a distribuição de inúmeros tipos de bolsas (bolsa-auxílio, bolsa-formação, bolsa-família, bolsa-atleta, bolsa de estudos, etc.). Para ele, os principais conceitos encontrados neste tipo de capitalismo "são a 'especulação', o 'endividamento' e a 'rentabilidade'" (GROS, F., 2011, p. 113). Segundo Gros (2012), o capitalismo é uma "cronopolítica", ou seja, uma política do tempo, pois "investe e orienta o tempo dos indivíduos de forma a favorecer o aumento de riqueza". Ao dar destaque para essas quatro formas de capitalismo, penso ser importante dizer que elas não resumem, muito menos reduzem as possibilidades de continuarmos compreendendo o tema por diferentes vieses. Ao contrário, com elas podemos compreender "os processos biopolíticos de organização, inclusão e regulamentação vividos em nosso tempo" (LOPES; RECH, 2013, p. 218).

---

[67] "Essa quarta forma não chegou a ser estudada por Foucault, pois surgiu nas últimas décadas" (LOPES; RECH, 2013, p. 218).

Ao pensarmos nas formas pelas quais o capitalismo se manifesta, também pensamos nos sujeitos que são inventados para cada tipo de sociedade, em diferentes períodos e com variadas necessidades. Essas necessidades são produzidas e diferenciam-se por serem produções de um tempo. Assim, surgem: "o comerciante, o industriário, o proprietário, o empregado, o autônomo, o desempregado, o empresário de si, o anormal (considerando a sua incapacidade de autossustentabilidade), o inativo, o improdutivo, o incapaz, o incluído, o excluído, in/excluído etc." (LOPES; RECH, 2013, p. 218). O interessante é percebermos que, tanto na escola quanto, na fábrica, na empresa, nos hospitais e até mesmo na prisão, estamos permanentemente sendo regulados por normas, sejam elas da ordem disciplinar, sejam da ordem da seguridade.

Foucault (2008e) mostra que, entre os séculos XVII e XVIII, ocorrem algumas discussões acerca da normalidade e da noção de norma. Ao tratar mais diretamente das técnicas de normalização, o filósofo explica que elas podem ser percebidas tanto nos mecanismos disciplinares quanto nos mecanismos de seguridade.

Na sociedade disciplinar, por exemplo, Foucault sugere que utilizemos a palavra *normação*, uma vez que se parte da norma para apontar as diferenças entre o normal e o anormal. Nas palavras do autor, "há um caráter primitivamente prescritivo da norma", sendo assim, "é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis" (FOUCAULT, 2008e, p. 75). Na sociedade disciplinar, não existem técnicas de normalização, "mas existem técnicas de normação, ou seja, técnicas cujo objetivo é trazer o considerado 'anormal' para perto da zona estabelecida como 'zona de normalidade'" (RECH, 2010, p. 73). Já na sociedade de seguridade, Foucault apresenta o segundo mecanismo: o mecanismo da *normalização*. Essa norma de normalização "é constituída a partir do normal que é determinado no interior das comunidades e ou grupos sociais" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45). Portanto, a identificação do sujeito vem primeiro, e depois está o conceito de norma. Segundo o autor,

> Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em 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, 2008e, p. 82-83).

Para Foucault (2010c, p. 43), a norma "não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado". Esse exercício de poder é manifestado por meio das práticas, ou melhor, do governamento exercido sobre os outros e sobre si mesmo.

Por meio dessas práticas, governam-se condutas, governam-se sujeitos... O governamento expressa-se a partir dos desejos impostos pela racionalidade instalada em nossa sociedade: ele pode ser estrategicamente pensado como *télos* — ao reportar-se aos seus objetivos — e pensado por meio da *Teckné* — se levarmos em conta o que pode ser realizado. Para Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2011a, p. 114, tradução minha), enquanto que o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis "— uma ação sempre escorada em saberes —, o governamento é a própria manifestação dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem". Nas palavras dos autores, "pode-se dizer então que, de certa maneira, o governamento é a manifestação 'visível', 'material' do poder" (VEIGA-NETO; LOPES, 2011a, p. 114, tradução minha).

A partir de agora, mostro um exercício analítico que traz a possibilidade de enxergarmos uma forma de articulação entre algumas práticas educacionais e algumas práticas empresariais. Melhor dizendo, trata-se de uma forma, de uma escolha que não tem pretensão de ser lida como "a verdade". Existem várias maneiras para se fazer isso, mas escolho mostrar essa articulação mediante análise de alguns documentos (programas, projetos, manuais, políticas, etc.) elaborados no Brasil nas últimas décadas. Procedo dessa maneira porque vejo, em todos os materiais pesquisados, um alto investimento no capital humano, que primeiro está localizado no espaço escolar, para posteriormente transformar-se em um tipo de capital desejado pelo mercado de trabalho, idealizado pela vida adulta, pela empresa.

3.1 ANÚNCIOS DA LÓGICA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM RETORNO AO PASSADO RECENTE

Com esta investigação, não tenho a pretensão de avistar algo que possa ser denominado de válido, de mais verdadeiro, pois não me interesso por esse tipo de leitura. O que me motiva é a possibilidade de olhar para os enunciados que atravessam diferentes discursos em diferentes épocas. Falando de outro modo, a necessidade de perceber a emergência justifica-se, pois não se pode falar de qualquer coisa em qualquer momento e de qualquer jeito.

Ao pensar desse modo, visualizo a importância de problematizarmos as condições de possibilidade que fizeram da inclusão um imperativo em nosso país. Da mesma forma, percebo a importância de procurar pelas condições de possibilidade e também de sublinhar alguns pontos da emergência da articulação entre algumas práticas educacionais e empresariais que resultaram,

mais tarde, na articulação entre escola e empresa. Primeiramente, procuro, em diferentes práticas, alguns anúncios que mostrem a proliferação de ações do empresariado na Educação brasileira.

Didier Eribon (1995, p. 404, tradução minha) argumenta que aquilo que Foucault queria era fazer uma "genealogia da alma moderna, fazer a genealogia do 'sujeito', era negar todo o direito de cidadania aos universais para mostrar que o homem é histórico do início ao fim: nada de constantes antropológicas, nada de normas universais [...]"; o que vemos são "formas históricas de existência". O objetivo do filósofo não era descobrir a verdade, nem mesmo apoiar-se no universalismo, por exemplo. O que era do seu interesse estava pautado na possibilidade de voltar ao passado a fim de estudar os sujeitos, utilizando-se de um olhar histórico para, conjuntamente, poder pensar o presente.

A partir da década de 1970, em termos mundiais, falou-se muito da "crise do sistema de produção capitalista". Vale recordar que, entre as décadas de 1950 e 1960, tivemos o auge do modelo fordista[68] e do keynesianismo[69]. Como explica Jairo Antonio da Cruz em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *Programas Trainees Corporativos e a captura dos novos sacerdotes* (2010), "podemos considerar que, desde o século XX, vem ocorrendo uma longa e irreversível crise do trabalho, principalmente a partir do advento do fordismo". Para o pesquisador, "talvez o fordismo represente o ápice de uma tecnologia que vinha sendo desenvolvida desde o início da Modernidade: a tecnologia disciplinar [...]" (CRUZ, 2010, p. 28).

O modelo de Henry Ford inaugurou o sistema de produção de massa e apropriou-se do tratado taylorista[70], porém, seu "efeito maior deveria ser o controle racional de toda a sociedade de consumo" (CRUZ, 2010, p. 38). Nas palavras de Cruz (2010, p. 39),

> É bem por isso que o binômio *fordismo/taylorismo*, expressão administrativa dominante principalmente a partir da segunda década do século XX, estabelecia uma nova organização dos processos produtivos. Baseava-se, principalmente, na produção em massa de mercadorias, de forma homogeneizada e verticalizada. Valorizava as operações internas, racionalizadas (combate ao desperdício, redução do tempo de produção e aumento do ritmo de trabalho), e o padrão produtivo era parcelar e fragmentado, com uma separação nítida entre a elaboração e a execução das tarefas.

---

[68] O *fordismo*, inventado por volta de 1913 por Henry Ford no seu sistema de produção em massa, propôs um novo modelo de trabalho industrial, tendo na fabricação de carros o exemplo de como era possível utilizar a produção em massa para beneficiar toda a indústria automobilística (GOUNET, 1999).

[69] O *keynesianismo* ou *escola keynesiana* — teoria econômica criada pelo economista inglês John Maynard Keynes em seu livro *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda* (*General theory of employment, interest and money*) — pretendeu "mostrar que uma economia de mercado, quando deixada sozinha, funcionando por conta própria e sem um governo fazendo 'ajustes finos' em suas variáveis, não possui um mecanismo de autocorreção que a faça voltar para o pleno emprego quando o sistema econômico caiu em uma depressão" (EBELING, 2011, s/p).

[70] De acordo com Luzia M. Rago e Eduardo F. P. Moreira (1984, p. 14), o *taylorismo é* "o conjunto de estudos desenvolvidos por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e aplicados nas indústrias de todo o mundo, determinando a organização do processo de trabalho contemporâneo". Para eles, o *taylorismo* é um "método de racionalizar a produção, logo, de possibilitar o aumento da produtividade do trabalho 'economizando tempo', suprimindo gestos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo [...]" (RAGO; MOREIRA, 1984, p. 10).

Posteriormente, como aponta David Harvey (1992, p. 125), "o fordismo aliou-se firmemente ao keynesianismo, e o capitalismo dedicou-se a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial [...]". O desejo de John Keynes — criador da teoria econômica chamada de *keynesianismo* — era ver o capitalismo estabilizado, para que fosse possível organizar "acordos contínuos entre sujeitos sociais antagonistas" (HARDT; NEGRI, 2004, p. 145). Naquele período, fortalecia-se a ideia de "Estado de bem-estar social", em que o Estado se posicionava como principal agente em prol da garantia do desenvolvimento social e econômico da população. Conforme Cruz (2010, p. 41), foi nesse período que "os trabalhadores desenvolveram a crença de que o Estado teria a capacidade de garantir melhorias à qualidade de vida das pessoas, mesmo com a manutenção do sistema vigente".

Após o desgaste do binômio fordismo/taylorismo, do apelo feito pelo keynesianismo e, ainda, do esgotamento do "Estado de bem-estar social", o capitalismo precisou reconfigurar-se a partir da segunda metade do século XX; para isso, foi instaurada uma nova organização social, chamada de *toyotismo*. Essa organização — como forma de organização do trabalho — diferenciou-se do fordismo, pois visava, dentre vários aspectos, o "trabalho operário em equipe, com multivariedade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo" (ANTUNES, 2009, p. 54), além de priorizar o "melhor aproveitamento possível do tempo de produção" (ANTUNES, 2009, p. 54).

Eneida Shiroma (1993), em sua Tese de Doutorado, intitulada *Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão*: *a educação da força de trabalho no modelo japonês*, explica que a formação de trabalhadores polivalentes no espaço de fábrica foi baseada no modelo Toyota de produção e estava, fundamentalmente, ligada ao modelo de educação proposto nas escolas[71]. Conforme a autora,

> Durante o rápido desenvolvimento industrial do Japão nos anos 50 e 60, havia carência de mão-de-obra, e os formandos do secundário passaram a ser altamente cobiçados pela indústria que lhes forneceria uma educação complementar. O currículo consistia em 70% de treinamento prático sobre o ofício e 30% sobre cultura geral. Durante os 3 anos de curso eram ensinadas não apenas as habilidades mas também a cultura da empresa (Ishikawa, 1981:21). Recebiam formação geral exaustiva sobre a firma, sua história, os objetivos da direção e o comportamento exigido para o trabalho (SHIROMA, 1993, p. 51).

[71] De acordo com Shiroma (1993, p. 47), no Japão, havia ritos de iniciação e o recrutamento dos trabalhadores dava-se pela base. Como ela explica, "o recrutamento dos trabalhadores regulares ocorre, apenas uma vez ao ano, diretamente nas escolas, no fim de cada ano letivo, dentre os egressos do secundário ou da universidade. Há uma estreita ligação entre escola e empresa nesse processo, através de uma negociação direta entre os chefes de pessoal e a direção da escola. [...] Trata-se de um processo altamente seletivo onde os melhores alunos das melhores escolas vão para as melhores empresas. Busca-se nos recém-formados uma mão-de-obra jovem, barata e flexível. O principal critério para se ingressar como funcionário regular numa grande companhia é, portanto, a educação" (SHIROMA, 1993, p. 47).

Temos, com a entrada do toyotismo, a busca por um tipo de sujeito que difere do modelo padrão de operário, já que nessa nova organização se governa com "culto ao subjetivismo e apologia ao individualismo, onde surg[e] um trabalhador mais qualificado, participativo, multifuncional e polivalente" (CRUZ, 2010, p. 44).

Segundo André Queiroz (2004), Deleuze explicou que a mutação empreendida pelo capitalismo impõe uma mudança tecnológica em seus dispositivos, ou seja, a prioridade não está mais somente na disciplinarização dos corpos individualizados. Para Deleuze, a Contemporaneidade "[...] se deposita num formato outro, o das sociedades de controle e de comunicação constante — não mais o reservado no tempo de uma vida para o ingresso nos interiores de instituições de sequestro [...]" (QUEIROZ, 2004, p. 171).

Deleuze, em *Conversações*, ao discutir os estudos sobre a sociedade disciplinar realizados por Foucault, comenta que "estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea" (DELEUZE, 1992, p. 216). Isso não quer dizer o apagamento da sociedade disciplinar, mas o deslocamento de algumas práticas disciplinares para práticas de controle, o que Foucault vai demonstrar nos seus estudos sobre a sociedade de seguridade. Nas palavras do filósofo, a disciplina regulamenta tudo e não deixa escapar nada. "Não só ela não permite o *laisser-faire*, mas seu princípio é que até as coisas mais ínfimas não devem ser deixadas entregues a si mesmas" (FOUCAULT, 2008e, p. 59). Em outras palavras, "[...] a maneira como a disciplina trata do detalhe não é, em absoluto, a mesma maneira como os dispositivos de segurança tratam dele. A disciplina tem essencialmente por função impedir tudo, inclusive e principalmente o detalhe" (FOUCAULT, 2008e, p. 59-60).

Como vimos, temos com a sociedade de controle o auge do capitalismo, e, nesse modelo, "as conquistas de mercado se fazem por tomada de controle e não mais por formação de disciplina, por fixação de cotações mais do que por redução de custos, por transformação do produto mais do que por especialização da produção" (DELEUZE, 1992, p. 224). Aqui, temos o redirecionamento do controle, que "é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua" (DELEUZE, 1992, p. 224). Da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, vemos um relevante deslocamento: "o homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado"[72] (DELEUZE, 1992, p. 224), cuja noção de endividamento se alarga, se redefine.

---

[72] Maurizio Lazzarato (2011, p. 12), no livro *A fábrica do Homem endividado* — traduzido para o português por Jairo Antonio da Cruz —, explica que "a sucessão de crises financeiras fez emergir violentamente uma figura subjetiva que já estava presente, mas que ocupa doravante o conjunto do espaço público: a figura do 'homem endividado'. As realizações subjetivas que o neoliberalismo tinha prometido ('todos acionistas', 'todos proprietários', 'todos empreendedores') nos conduzem na direção existencial deste homem endividado, responsável e culpado de sua própria sorte". De acordo com o autor, "o 'homem endividado' está sujeito a uma relação de poder credor-devedor

O endividamento, que antes se dava na idade adulta, na Contemporaneidade — chamada de Modernidade Líquida pelo filósofo Zygmunt Bauman (2001) —, dá-se desde a infância. A escola chamada de "escola moderna", "muito antes de Ford, já era fordista"[73] e priorizava as práticas disciplinares a fim de obter "um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal — disciplina-corpo — quanto em termos do eixo dos saberes — disciplina-saber" (VEIGA-NETO, 2008, p. 145). Já na Contemporaneidade, temos uma escola que, mesmo sendo ainda considerada moderna em muitos aspectos, exige dos indivíduos que eles sejam mais autônomos, livres e cidadãos de direito.

Com a pretensão de obter/produzir indivíduos flexíveis, adaptáveis e, acima de tudo, governados, a Educação brasileira tem sido influenciada pela lógica empresarial há bastante tempo. Um exemplo disso pode ser visto na investigação realizada por José dos Santos Rodrigues (1997) em sua Tese de Doutorado, intitulada *O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Na pesquisa, o autor mostra como, desde as primeiras décadas do século XX, o empresariado brasileiro — representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) — participa e influencia na Educação brasileira em troca de recursos humanos mais bem capacitados. De acordo com Rodrigues (1998, p. 135), "[...] os empresários industriais brasileiros, representados desde 1938 na CNI, 'sempre estiveram presentes no campo da luta hegemônico-pedagógica, buscando criar os homens à sua imagem e necessidade'". Além disso, para ele, a CNI esteve empenhada em "projetos pedagógicos que visam adaptar ou conformar o trabalhador no âmbito psicofísico, intelectual e emocional às bases materiais, tecnológicas e organizacionais da produção" (RODRIGUES, 1998, p. 135-136).

De acordo com o *site* da CNI, ela, como representante da indústria brasileira, "responde por um quarto da economia nacional, emprega um em cada quatro trabalhadores com carteira assinada e é responsável por um terço dos investimentos em pesquisa e desenvolvimento do país". Nos diferentes *links* do *site*, há uma quantidade de anúncios que reforçam a necessidade de capacitação, pois, para que as indústrias sejam competitivas, "não basta empenhar verba em máquinas ou em recursos naturais. É preciso dispor de mão de obra qualificada, capaz de se adaptar às constantes mudanças tecnológicas, de enxergar desafios e de encontrar soluções" (CNI, 2014). Embora eu esteja trazendo dados recentes com relação à Confederação Nacional da Indústria, esse pensamento — que incentiva a qualificação e articula o mercado de trabalho com a Educação — esteve presente desde a criação da CNI, em agosto de 1938.

---

que lhe acompanha ao longo da vida, do nascimento à morte. Se uma vez nós estávamos endividados para com a comunidade, com os deuses, com os antepassados, agora é com o 'deus' Capital" (LAZZARATO, 2011, p. 29).

[73] Frase proferida por Alfredo Veiga-Neto, na aula do dia 9 de abril de 2014, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Já entre as décadas de 1960 e 1970, pode ser percebida uma ênfase nos estudos econômicos da Educação, principalmente a partir dos estudos realizados por Theodore W. Schultz (1973), a partir da Teoria do Capital Humano, um dos elementos da programação neoliberal americana. Para Foucault (2008, p. 302), o interesse da Teoria do Capital Humano está no seguinte:

> [...] é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo até então inexplorado 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.

Em sintonia com a Teoria do Capital Humano, os conceitos de *capital humano*[74] e *produtividade* entram em cena, e, no Brasil, a educação começa a ser vista como mercadoria[75]. Pode-se compreender capital, trabalho e educação com outro olhar, pois se inseriu no país a ideia de educação como investimento. Sobre isso, Viviane Klaus, em sua Tese de Doutorado, intitulada *Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)liberal: da Administração à Gestão Educacional* (UFRGS, 2011), traz uma discussão bastante refinada e ajuda-nos a pensar como a educação deixa de ser vista como "gasto" e passa a ser narrada como "investimento". Nas palavras da autora,

> O entendimento da educação como um investimento, e não como uma simples atividade de consumo, possibilita inúmeras mudanças nos valores, nas formas de organização da vida diária (não mais apenas a partir da virtude da poupança), nos entendimentos de capital (capital material e capital humano). Os investimentos feitos em educação, saúde, assistência à infância, dentre outros, aumentam a qualidade da população e as satisfações em bem-estar das pessoas e possibilitam um retorno futuro em termos de maiores ganhos. Investir no capital humano não implica um simples gasto, mas uma aplicação, um investimento (KLAUS, 2011, p. 168).

Segundo Klaus (2011), a tarefa da escola já era anunciada como a de reajustamento social, de preparo social e econômico da população. A lógica social "partia da teoria do pleno emprego, da individualização (via perícia e rotina) e da totalização (via centralização)" (KLAUS, 2011, p. 154). Bem nessa época — de busca pelo pleno emprego —, temos a promulgação de mais uma *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), porém, dessa vez, com caráter profissionalizante. A Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, que apresenta a caracterização do

---

[74] Entendo por capital humano, a partir dos estudos realizados por Schultz (1973), as diferentes práticas que objetivam o investimento no homem. Segundo o autor (1973, p. 31), "muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros".

[75] Com relação à compreensão da educação como mercadoria, a pesquisadora Karyne Dias Coutinho (2003) utiliza o exemplo do *shopping center,* a fim de mostrar que as práticas educacionais transcendem a escola. De acordo com Coutinho (2003, p. 977), "a efetivação de práticas educacionais localizadas para além dos muros escolares me incita a considerar o contexto no qual o referido espaço infantil está situado: novas configurações de práticas educacionais que nascem dentro de instituições como os *shopping centers*, que são, por excelência, locais destinados à realização de práticas comerciais – de compra, de venda, de troca, de consumo".

ensino em "1º e 2º graus"[76], trouxe no seu capítulo I, no art.1º, os objetivos desse tipo de ensino, a saber: "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania" (BRASIL, 1971, p. 1).

Sobre a organização do currículo escolar, a LDBEN n° 5.692/71 propôs um núcleo comum obrigatório para o ensino de 1º e 2º graus, porém deteve-se também em recomendar uma parte diversificada "para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos" (BRASIL, 1971, p. 1). Essa parte diversificada permitiu que as disciplinas fossem reorganizadas tendo "o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1° grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau", como consta no artigo 5°.

É interessante como, a partir dos anos 1970, é repassado à escola certo nível de compromisso com a preparação dos alunos para o ingresso no mercado de trabalho. De acordo com Pablo Gentili (2002, p. 49), "a promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições 'educacionais' de um mercado de trabalho em expansão [...]" e também estava marcada pela "[...] confiança (aparente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego" (GENTILI, 2002, p. 49). Ao mesmo tempo, iniciava no Brasil um período de maior preocupação com as condições de vida da população, já que o país passava a conviver, cada vez mais precariamente, com o alastramento da miséria e, em consequência, com o aumento da exclusão.

Mais tarde, "após um longo período de ditadura, os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política, com participação popular e organização da sociedade na luta pelos seus direitos" (PERONI; CAETANO 2012, p. 58). Um dos principais objetivos das políticas públicas era a centralidade da "democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão" (PERONI, 2003, p. 73). No livro intitulado *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*, a pesquisadora Vera Maria Vidal Peroni ressalta que, na década seguinte, ou seja, nos anos 1990, tivemos uma mudança dessa centralidade, "passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de

[76] Anteriormente à LDBEN de 1971, tivemos a LDBEN n° 4.024/61, que trouxe a educação pré-primária (para menores até sete anos); o ensino primário (no mínimo, em quatro séries anuais); o ensino médio (destinado à formação do adolescente); o ensino secundário (com ciclo ginasial de duração de quatro séries anuais e colegial, de três no mínimo); o ensino técnico de grau médio (com três possibilidades de cursos: industrial, agrícola e comercial); o ensino normal (para a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário); e, por fim, o ensino superior (objetivando a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário).

qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização dos serviços" (PERONI, 2003, p. 73).

Sobre esse período, Denise Barbosa Gros (2004, p. 1) apresenta alguns aspectos muito interessantes para mostrar exemplos de estratégias neoliberais que eram fomentadas em nosso país. De acordo com ela,

> O período da vida política brasileira que se iniciou com a Nova República tem sido uma conjuntura extremamente interessante para a análise das organizações políticas mantidas por empresários. Boa parte delas surgiu ou se fortaleceu no período em que se constituiu a Assembléia Nacional Constituinte, para fazer frente às forças populares nela representadas. Algumas tiveram vida efêmera, como a União Brasileira de Empresários – UBE, outras duraram mais tempo, como o Pensamento Nacional das Bases Empresariais – PNBE, e outras, ainda, vêm atuando desde então, com características muito peculiares. É o caso dos Institutos Liberais, organizações criadas por empresários no início dos anos de 1980 para difundir os princípios do neoliberalismo entre as elites brasileiras.

Para a autora, a novidade que aparece na Nova República é a criação de um "*think tank* neoliberal, uma organização formada especialmente para a doutrinação política, e que funciona como o núcleo de uma rede difusora da ideologia neoliberal" (GROS, D., 2002, p. 124). A meu ver, a criação dos Institutos Liberais no Brasil pode ser pensada como uma forma de dar as boas-vindas à racionalidade neoliberal, que, nessa época, já se espalhava pelo mundo.

No entanto, em nenhum momento encontrei, nos materiais produzidos pelo Instituto Liberal, essa postura tão declarada. De acordo com o *site* oficial, o Instituto Liberal é "uma instituição sem fins lucrativos e não tem — nem pode ter, de acordo com seu estatuto, — qualquer vínculo político-partidário" (INSTITUTO LIBERAL, 2012). Além disso, é considerada uma instituição voltada para a pesquisa, produção e divulgação de ideias, teorias e conceitos, sempre tendo como base uma sociedade organizada a partir de uma ordem liberal. Acreditam os adeptos dos Institutos que, "na ordem liberal, você — o cidadão — é a parte mais importante da sociedade, não o governo" (INSTITUTO LIBERAL, 2012). Dessa forma, nos materiais produzidos pelo Instituto,[77] fica reforçado que "os princípios defendidos começam pelo mais elementar: o direito à vida e à liberdade" (GROS, D., 2002, p. 132).

Quase no final da década de 1980, os governantes manifestaram preocupação com as questões sociais, referindo-se à situação brasileira como uma situação paradoxal. Em mensagem apresentada ao Congresso Nacional, em 1987, na abertura da sessão legislativa, o presidente

---

[77] Na lista de autores recomendados pelo Instituto Liberal (2012), encontramos Adam Smith, Friedrich August Von Hayek e Karl Popper, entre outros. Na lista de textos clássicos indicados, encontram-se os seguintes títulos: *Liberalismo e Democracia,* de Norberto Bobbio; *O Caminho da Servidão,* de Friedrich Hayek; *O Cidadão e o Estado*, de George J. Stigler e, ainda, *O Segundo Tratado Sobre o Governo*, de John Locke. Para maiores esclarecimentos, ver: <http://www.institutoliberal.org.br/instituto.asp>.

afirmou que, de um lado, se construiu uma economia "em muitos aspectos próxima da maturidade industrial; de outro, mantém-se uma estrutura social injusta, que submete parcela ponderável da população e condições de vida lastimáveis[...]" (SARNEY, 1987, p. 524). Ao apontar uma série de ações que seriam realizadas com urgência, a fim de garantir melhor qualidade de vida às pessoas[78], o chefe de Estado evidenciou que "esta é a dívida social que a Nova República se propõe a atacar de frente" (SARNEY, 1987, p. 524) e complementou:

> Em 1984, cerca de 38% das famílias brasileiras recebiam menos de dois salários-mínimos, encontrando-se portanto na faixa de pobreza absoluta (SARNEY, 1987, p. 524).
> A urgência em promover a eliminação dos grandes bolsões de pobreza, cuja carência foi agravada pela crise dos últimos anos, requer medidas de impacto direto e imediato, complementares à promoção de mudanças estruturais e à elevação dos níveis de rendimento das famílias mais necessitadas (SARNEY, 1987, p. 525).

Entre os desafios expostos na década, estavam: convocar a Constituinte; reunir as minorias; criar uma política externa independente, a fim de abrir o diálogo com a América Latina, entre outros ideais apresentados no *I PND – I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República* (1986-1989)[79]. Nessa avalanche de mudanças, o incentivo ao consumo tornou-se uma estratégia necessária à economia de mercado. José Murilo de Carvalho (2002) alerta que, nessa época, o pensamento liberal renovado voltou a insistir na importância do mercado como mecanismo autorregulador da vida econômica e social e, como consequência, na redução do papel do Estado. Para ele, "nessa visão, o cidadão se torna cada vez mais um consumidor, afastado de preocupações com a política e com os problemas coletivos" (CARVALHO, 2002, p. 226).

Durante esse período, também foram criados alguns programas governamentais que se destinavam a diferentes áreas, além de propor estratégias que contemplassem as chamadas minorias e a tão esperada promulgação da Carta Constitucional em 1988. Como mostra José Murilo de Carvalho (2002, p. 199), "a constituinte de 1988 redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã". Ela também "foi inovadora em relação às minorias, com a introdução de penalidades rigorosas para discriminações contra mulheres e negros" (KINZO, 2001, p. 8). Cabe recordar que, antes disso, a Constituinte já tinha sido instalada em 1° de fevereiro de 1987, formada por 559 congressistas e

---

[78] Dentre as ações realizadas pelo Governo Sarney nesse período, destacam-se: o *Programa de Prioridades Sociais*, "para o atendimento das populações de baixa renda, atuando nas áreas de nutrição, saúde, educação, saneamento, habitação, transporte de massa, justiça e segurança pública [...]" (SARNEY, 1987, p. 525), e o *Programa Nacional de Alimentação*, "que atende prioritariamente aos pré-escolares e alunos de 1º grau, matriculados em estabelecimento oficiais de ensino, através do fornecimento de refeições" (SARNEY, 1987, p. 526).

[79] O I PND é um documento constituído de nove partes, as quais abordavam os seguintes setores do planejamento federal, no Governo Sarney: "a retomada do desenvolvimento, o desenvolvimento social, o desenvolvimento econômico, ciência e tecnologia, cultura, política ambiental, desenvolvimento regional e urbano, forças armadas e relações exteriores" (HOTZ, 2008, p. 129).

presidida pelo deputado Ulysses Guimarães. De acordo com Celina Souza (2008, p. 793), a Constituição Federal de 1988 "resultou do momento político marcado pelo objetivo de tornar crível e de legitimar o novo sistema democrático, visto que ela mesma foi desenhada antes do fim da transição". Para Hotz (2008, p. 79), como um instrumento que legitimaria o "'novo contrato social', firmado entre as elites no contexto da 'Nova República', a nova Constituição brasileira de 1988 selaria a transição entre um governo ditatorial e um governo democrático". No art. 3º, o documento refere-se aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

> I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> II – garantir o desenvolvimento nacional;
> III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
> IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2013, p. 5).

No Capítulo II — *Dos Direitos Sociais*, art. 6º, fica expresso que são direitos sociais "a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]" (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2013, p. 7). Já no Título VII — *Da Ordem Econômica e Financeira*, Capítulo I, intitulado *Dos Princípios Gerais da Atividade Econômica*, no que se refere ao art. 170, o documento afirma que "a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social", observados os seguintes princípios:

> I – soberania nacional;
> II – propriedade privada;
> III – função social da propriedade;
> IV – livre concorrência;
> V – defesa do consumidor;
> VI – defesa do meio ambiente;
> VII – redução das desigualdades regionais e sociais;
> VIII – busca do pleno emprego;
> IX – tratamento favorecido para as empresas brasileiras de capital nacional de pequeno porte.
> Parágrafo único. É assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2013, p. 31).

Como vimos, nesse momento histórico — marcado pela Nova República —, iniciou-se um período de muita mudança em favor da democratização do Estado. É a partir dele que, com base nos materiais, consigo perceber uma abertura muito sutil que permite a entrada de algumas práticas neoliberais em nosso país. Aqui, não se pode pensar em neoliberalismo como já era visto em outros países, como nos Estados Unidos, na Alemanha e no Chile, por exemplo. O que

podemos visualizar são anúncios de que a história política e econômica do país estava mudando e, ao mesmo tempo, inserindo na sociedade outras formas de vida, outras formas de governamento[80].

Cabe lembrar também que, após o fim da Segunda Guerra, o neoliberalismo emerge mundialmente. Segundo Perry Anderson (1995 apud PAULANI, 2005, p. 122), trata-se de uma reação teórica e política "veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar, não apenas aquele em acelerada construção na Europa do pós-guerra, mas também aquele que implementara o *New Deal* americano". Para Paulani (2005, p. 123), Friedrich August Hayek é o protagonista "desse ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, para ele uma ameaça letal não só à liberdade econômica como também à política". Para Hayek (1990, p. 210), "nossa meta não deve ser nem um superestado onipotente, nem uma frouxa associação indefinida de 'nações livres', mas uma comunidade de nações formadas de homens livres". No livro *O caminho da servidão*, escrito em 1944, ele afirma que

> Há, em particular, enorme diferença entre criar deliberadamente um sistema no qual a concorrência produza os maiores benefícios possíveis, e aceitar passivamente as instituições tais como elas são. Talvez nada tenha sido mais prejudicial à causa liberal do que a obstinada insistência de alguns liberais em certas regras gerais primitivas, sobretudo o princípio do *laissez-faire* (HAYEK, 1990, p. 43).

Com o passar do tempo, o neoliberalismo passou a ser o fundamento de políticas públicas, configurando-se como "ideologia conservadora e hegemônica no Ocidente, a partir do final dos anos de 1970 e, sobretudo, durante a década de 1980, quando foi posta em prática pelos governos Thatcher, na Grã-Bretanha, e Reagan, nos Estados Unidos" (GROS, D., 2004, p. 144). De acordo com Sallum Jr (2011, p. 260), uma ressalva se faz necessária, já que, na literatura de ciências sociais sobre a liberalização econômica no Brasil, mais especificamente, nas versões críticas, o reformismo liberal tem sido sistematicamente identificado com o neoliberalismo. Para ele, embora essa literatura de oposição faça reconstruções pertinentes de algumas dimensões do processo de liberalização, ela uniformiza demais o processo e "perde de vista certas especificidades que diferenciam o Brasil, de forma marcante, de outras sociedades latino-americanas de grande porte, como a Argentina e o México" (SALLUM JR, 2011, p. 260). Dessa forma, torna-se imprescindível problematizarmos a emergência do neoliberalismo no Brasil, antes

---

[80] Nas palavras de Paulani (2005, p. 125), "[...] a partir da crise que se instala no último quartel do século XX, tudo vira de cabeça para baixo e os sinais do jogo se invertem. O estado surge de vilão; o mercado, de panacéia. Todos os males parecem poder ser resolvidos pela abertura da economia, pela diminuição do Estado e/ou pela contratação de seus gastos. No coração do sistema, os EUA atacam de *reaganomics* e *supply side economics*; a Inglaterra vem com Mrs. Thatcher e suas privatizações; para o Terceiro Mundo reserva-se o Consenso de Washington. Se antes era o neoliberalismo que ficava confinado no pequeno mundo de sua seita com sua meia dúzia de doutrinários, agora a situação se inverte".

de naturalizá-lo como algo que sempre esteve presente. Além disso, é necessário compreender algumas diferenças fundamentais entre a racionalidade liberal e a racionalidade neoliberal em nosso país[81].

Nas práticas neoliberais, governa-se dando maior atenção à estatística, aos censos. Tudo passa a ser contabilizado, mapeado e previsível. Para Rose (1996, p. 25-26, tradução minha), nessa forma de pensamento, o Governo entra em confronto "com realidades — mercado, sociedade civil, cidadãos — que têm lógica e densidade internas próprias, seus mecanismos intrínsecos de autorregulação". Segundo o autor, também podemos esboçar algumas características importantes do liberalismo. A primeira dá conta de uma nova relação entre governo e conhecimento, na qual as estratégias liberais se vinculam ao conhecimento positivo sobre a conduta humana. Já a segunda característica visa a uma nova definição dos sujeitos, enquanto sujeitos ativos que participam do seu próprio governo. Outro aspecto faz referência a uma relação inerente à autoridade da *expertise*.

Para Foucault (1997a, p. 90), o liberalismo deve ser analisado como "princípio e método de racionalização do exercício do governo", pois é a nova arte de governar. É no curso *Nascimento da biopolítica* que Michel Foucault explica o modo como o liberalismo deve ser analisado. Na aula de 17 de janeiro de 1979, Foucault (2008) argumenta que não se trata de uma ideologia, pois o liberalismo se caracteriza "[...] pela instauração de mecanismos a um só tempo internos, numerosos, complexos", que segundo ele têm a função de "[...] não tanto assegurar o crescimento do Estado em força, riqueza e poder [...] mas, sim limitar do interior o exercício do poder de governar" (FOUCAULT, 2008, p. 39). Dessa forma, o liberalismo não aparece como algo distinto da razão de Estado, mas propõe pontos de inflexão, como, por exemplo, a ideia de propor uma arte de governar o menos possível; uma espécie de duplicação, de refinamento interno da razão de Estado. O chamado "Estado mínimo" — com o lema "governar menos para governar mais" — criou possibilidades para o surgimento do "governo frugal"[82], ou seja, um governo que visa à limitação interna, que age com simplicidade e que se contenta com pouco.

---

[81] Trago essas tensões para mostrar que não acredito em uma história que contemple apenas uma leitura a respeito do neoliberalismo. É justamente a partir dessas tensões, desses movimentos, que podemos obter uma compreensão menos rasa e, assim, propor novas e diferentes inserções do liberalismo e do neoliberalismo em nossos trabalhos de pesquisa. Nesta Tese, pincelo alguns pontos que fazem parte de minha compreensão até o momento e que contribuem para o aprofundamento das discussões referentes à articulação entre escola e empresa por meio da proliferação das políticas de inclusão.

[82] Foucault (2008, p. 40) diz que, no governo frugal inaugurado no século XVIII, podemos ver "desenvolver-se toda uma prática governamental, ao mesmo tempo extensiva e intensiva, com os efeitos negativos, com as resistências, as revoltas, etc. que se sabe, precisamente, contra essas invasões de um governo que no entanto se diz e se pretende frugal. Digamos o seguinte: esse desenvolvimento extensivo e intensivo do governo que no entanto se pretende frugal não parou — e é por isso que se pode dizer que se está na era do governo frugal —, não parou de ser assediado de dentro e de fora pela questão do demais e do pouco demais".

Nesse sentido, "uma das questões principais do liberalismo deixa de ser a constituição do Estado e passa a ser a frugalidade do governo" (RECH, 2010, p. 84).

Ainda nessa aula, Michel Foucault (2008) explica que, a partir do século XVIII, o mercado se torna um lugar e um mecanismo de formação de verdade. De acordo com ele, já no regime de governo, na política governamental dos séculos XVI-XVII e também desde a Idade Média, existia algo que "tinha constituído um dos objetos privilegiados da intervenção, da regulação governamental, uma coisa que havia sido o objeto privilegiado da vigilância e das intervenções do governo" (FOUCAULT, 2008, p. 42), e essa coisa era o mercado.

Esse mercado — que deveria ter o mínimo de intervenção — era pensado, naquela época, como sendo um "lugar de justiça", dotado, ao mesmo tempo, de regulamentação e de justiça distributiva. Segundo Foucault (2008, p. 42-43),

> Primeiro, claro, era um lugar dotado de uma regulamentação extremamente prolífica e estrita: regulamentação quanto aos objetos a levar aos mercados, quanto ao tipo de fabricação desses objetos, quanto à origem desses produtos, quanto aos direitos a serem pagos, quanto aos próprios procedimentos de venda, quanto aos preços estabelecidos, claro. Logo, lugar dotado de regulamentação — isso era o mercado. Era também um lugar de justiça no sentido de que o preço de venda estabelecido no mercado era considerado, aliás tanto pelos teóricos quanto pelos práticos, um preço justo ou, em todo caso, um preço que devia ser o justo preço, isto é, um preço que devia manter certa relação com o trabalho feito, com as necessidades dos comerciantes e, é claro, com as necessidades e as possibilidades dos consumidores. Lugar de justiça, a tal ponto que o mercado devia ser um lugar privilegiado da justiça distributiva, já que, como vocês sabem, para pelo menos certo número de produtos fundamentais, como os produtos alimentícios, as regras do mercado faziam que se chegasse a um arranjo para que, se não os mais pobres, pelo menos alguns dos mais pobres pudessem comprar coisas, assim como os mais ricos. Esse mercado era portanto, nesse sentido, um lugar de justiça distributiva.

Porém, conforme Foucault (2008), o mercado já apareceu não sendo mais esse lugar considerado de jurisdição, pois fará com que um bom governo já não seja, simplesmente, um governo que funciona somente com base na justiça. Se antes era lugar de jurisdição, agora ele passa a ser visto como lugar de veridição, já que deve "ser revelador de algo que é como uma verdade", pois é ele "que vai fazer que o governo, agora, para poder ser um bom governo, funcione com base na verdade" (FOUCAULT, 2008, p. 45)[83]. Sobre isso, Veiga-Neto (2000, p. 186) explica que

---

[83] Foucault (2008, p. 46-47) complementa dizendo que: "em outras palavras, não creio que seja necessário buscar — e, por conseguinte, não creio que se possa encontrar a causa da constituição do mercado como instância de veridição. O que seria preciso fazer se quiséssemos analisar esse fenômeno, absolutamente fundamental a meu ver na história da governamentalidade ocidental, essa irrupção do mercado como princípio de veridição, [seria] simplesmente efetuar, relacionando entre si os diferentes fenômenos [...] a inteligibilização desse processo, mostrar como ele foi possível... [...] Digamos que o que permite tornar inteligível o real é mostrar simplesmente que ele foi possível. Que o real é possível: é isso a sua inteligibilização".

> É justamente no jogo da cidade que se configura o liberalismo enquanto etos da crítica permanente e insatisfeita à Razão de Estado; uma crítica que descobre que governar demais é irracional, pois é antieconômico e frustrante; uma crítica que se manifesta como um horror ao Estado.

Portanto, o liberalismo prioriza o coletivo, fazendo com que cada sujeito contribua para a ordem social. Assim, o liberalismo ocupa-se do "governo da sociedade", ou seja, "uma sociedade formada por sujeitos que são, cada um e ao mesmo tempo, objeto (governado de fora) e parceiro (sujeito auto-governado) do governo" (VEIGA-NETO, 2000, p. 187). Em outras palavras, o que o autor chama de "sujeito-parceiro" é um sujeito cidadão, possuidor de direitos e deveres.

Com relação ao neoliberalismo, Foucault (2008), esclarece que ele pode ser compreendido através de duas tendências: o ordoliberalismo alemão e o liberalismo norte-americano. A primeira — o ordoliberalismo — originou-se na Alemanha no fim da década de 1940 e "empreendeu uma desnaturalização das relações sociais e econômicas" (VEIGA-NETO, 2000, p. 187). Aqui, é necessário ressaltar que o ordoliberalismo surge da necessidade da Alemanha de reestruturar-se e enfrentar a crise generalizada, herança do pós-guerra, ou seja, primeiro, a "exigência de reconstrução, isto é, reconversão de uma economia de guerra numa economia de paz" (FOUCAULT, 2008, p. 108), em outras palavras, a reconstituição de um potencial econômico que estava destruído.

Na aula de 31 de janeiro do curso *Nascimento da biopolítica*, Michel Foucault (2008) pergunta: como se apresenta a programação liberal ou, como se diz, neoliberal na nossa época? Para o autor, o que está implicado no ordoliberalismo é a necessidade de uma *Gesellschaftspolitik*, de "uma política de sociedade e de um intervencionismo social ao mesmo tempo ativo, múltiplo, vigilante e onipresente" (FOUCAULT, 2008, p. 221). Por isso, nesse período, a Alemanha é um país marcado pela necessidade de mobilização do coletivo, mobilização esta que visava à mudança da vida de todos.

Já a segunda tendência, o liberalismo norte-americano, criado no início da década de 1960 na Escola de Economia de Chicago, pareceu mais confiante, "a ponto de não apenas querer afastar o Estado de qualquer tipo de ingerência sobre a economia, como, logo em seguida, querer que toda a vida social se subordinasse à lógica do mercado" (VEIGA-NETO, 2000, p. 187-188). Segundo Veiga-Neto (2000), essas duas tendências permitem-nos ver dois movimentos que, embora guardem algumas semelhanças, devem ser considerados distintos. Outra coisa que podemos perceber é que ambos podem ser entendidos como "uma prática, uma maneira de fazer política" (VEIGA-NETO, 2000, p. 188), na qual temos mudanças de ênfases, ou melhor, mudanças nas forças, e não o apagamento de uma com o surgimento da outra.

Em resumo, trata-se de uma mudança de ênfase que privilegia a economia de mercado baseada no consumo e na competitividade. Se o liberalismo clássico pergunta "onde podemos e onde não podemos intervir", a racionalidade neoliberal anda na contramão e pergunta "como intervir". Outra diferença diz respeito ao sujeito, antes visto como "parceiro" e, agora, como sujeito "consumidor", "empreendedor". Existe um duplo deslocamento. Primeiro, temos a mudança do sujeito parceiro para o consumidor e, depois, percebemos que esse consumidor não é mais visto como um *Homo œconomicus* como o sentido clássico nos possibilita a pensar — como um "empresário de si mesmo" (FOUCAULT, 2008, p. 317) que tem por função manter-se ativo na ordem econômica, ser um modelo de capital ambulante, estar ligado ao desejo e ao consumo mediante o empresariamento de si. Ao contrário, de homem de intercâmbio, passa a ser compreendido como um sujeito flexível, moldável, em outras palavras, um "*Homo manipulabilis*" (VEIGA-NETO, 2000, p. 197).

É esse sujeito flexível que emerge mais visivelmente com a chegada dos anos 90. Na próxima seção, procuro dar destaque a alguns acontecimentos que contribuíram de maneira expressiva para que a racionalidade neoliberal se potencializasse em nosso país.

3.2 A DÉCADA DE 1990: A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E EMPRESA SE EXPANDE

> Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado — uma sociedade empresarial (FOUCAULT, 2008, p. 201).

Michel Foucault mostra-nos que "a sociedade baseada no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanto os mecanismos da concorrência" (FOUCAULT, 2008, p. 201). É a necessidade do estímulo à concorrência que está em jogo. Foucault (2008, p. 161) explica que, para os neoliberais, o essencial do mercado não está na troca, "[...] nessa espécie de situação primitiva e fictícia que os economistas liberais do século XVIII imaginavam", mas está na concorrência. Segundo ele, a concorrência é um princípio de formalização. Ela "[...] possui uma lógica interna, tem sua estrutura própria. Seus efeitos só se produzem se esta lógica é respeitada. É, de certo modo, um jogo formal entre desigualdades. Não é um jogo natural [...]" (FOUCAULT, 2008, p. 163). Assim, a concorrência é um dos aspectos que diferem essa nova governamentalidade da forma clássica.

Em nosso país, o estímulo à concorrência e, consequentemente, à competição pode ser percebido em alguns documentos — internacionais e nacionais — que passaram a circular no início da década de 1990. Um exemplo disso está na Tese de Doutorado de Klaus (2011, p. 6), em que a pesquisadora "empreende uma análise genealógica sobre a Administração Educacional no Brasil, problematizando algumas das condições que a tornaram possível". A investigação mostra como se deu a mudança de ênfase de uma concepção da administração educacional para a gestão educacional, além de apontar algumas implicações de tal mudança. De acordo com Klaus (2011, p. 28),

> Alguns pesquisadores da área da gestão educacional dizem que, durante a década de 1980, o principal eixo das políticas era a democratização da escola (resultado de algumas lutas dos movimentos sociais por uma gestão democrática e pela universalização do acesso). Com o avanço da globalização na década de 1990, esse eixo teria se deslocado para uma busca de eficiência, descentralização de responsabilidades, terceirização de serviços e controle da qualidade.

Temos, mais fortemente a partir dos anos 1990, um período de mudanças constantes e de diversas transformações nos variados setores da sociedade. De acordo com Veiga-Neto (2000, p. 193), entre as principais, estão "a crescente globalização da economia, o aumento da concentração de renda com o simétrico distanciamento econômico entre o pequeno número de países ricos e o grande número de países pobres", bem como "o aparecimento e fortalecimento das mais variadas minorias — étnicas, sexuais, religiosas, culturais, etc. — e o surgimento e expansão do neoliberalismo" (VEIGA-NETO, 2000, p. 193). Juntamente com isso, presenciamos a propagação de agências e de documentos internacionais que já estavam circulando em nível mundial. Dentre esses documentos, destacam-se *Transformación productiva con equidad* (1990) e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992), ambos publicados pela Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)[84].

Klaus (2011) apresenta detalhadamente algumas análises da proposta intitulada *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com eqüidade*, organizada pela CEPAL juntamente com a UNESCO[85]. O documento objetivou contribuir para a criação "[...] de condições educacionais, de capacitação e incorporação do progresso científico-tecnológico que tornem possível a transformação das estruturas produtivas da América Latina e Caribe", buscando a progressiva

[84] O primeiro diz respeito a um documento que é fundamental para falarmos da década de 1990 porque enfatiza a urgência da implementação de mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas e as demandadas pela reestruturação produtiva. Já o segundo é importante "porque prioriza a urgência de uma ampla reforma dos sistemas educacionais para a capacitação profissional e o aproveitamento da produção científico-tecnológica ou, em outros termos, dos objetivos 'cidadania e competitividade'" (RECH, 2010, p. 100). Além desses, é relevante citar o documento que serviu de base para a reforma educacional, o *Relatório Delors*, no qual se fez um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização. Esse Relatório foi elaborado pelo francês Jacques Delors, coordenador da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO entre os anos de 1993 e 1996.

[85] O documento original foi organizado em 1992, porém, utilizarei a versão em português, publicada em 1995.

igualdade social. Conforme consta, tal objetivo só será alcançado "[...] mediante ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação para o trabalho existentes na região, bem como geração de capacidades endógenas para aproveitamento do progresso científico-tecnológico" (CEPAL; UNESCO, 1995, p. 197).

Na primeira parte, fica evidenciado que "a democratização tem como tarefa promover uma transformação produtiva que favoreça a inserção internacional, promova a equidade e, por esse caminho, propicie maior integração social" (KLAUS, 2011, p. 85). De acordo com o documento organizado pela CEPAL e pela UNESCO, o contexto internacional apresenta vários desafios, tais como:

> - A competitividade, que depende cada vez mais de talento empresarial e nacional e da difusão e incorporação do progresso técnico no sistema produtivo. A competitividade autêntica ou estrutural reflete-se no aumento dos recursos destinados a pesquisa e desenvolvimento nos países industrializados ditos centrais e nos de industrialização tardia;
> - A inovação e o papel fundamental desempenhado *pelas alianças entre empresas e entre elas e instituições públicas, organizações não-governamentais e outros agentes econômicos.* As principais características da inovação organizacional e gerencial são o aumento da flexibilidade, a redução de custos e a melhoria da qualidade da produção;
> - As tecnologias da informação que geram poderoso efeito horizontal sobre o conjunto dos bens de consumo, duráveis e não-duráveis;
> - Os fatores competitivos cada vez mais importantes são a qualidade, a rapidez e a confiabilidade da entrega e a capacidade de ampliar a gama de bens e serviços requeridos pelos consumidores dos países industrializados (KLAUS, 2011, p. 86, grifos meus).

Competitividade. Inovação. Tecnologias da informação. Três conceitos priorizados pelos organismos internacionais e mobilizadores de práticas inclusivas nos dias atuais. A partir da década de 1990, esses conceitos passam a fazer parte do cotidiano escolar, já que a área da Educação começa a ser mais intensamente influenciada pela lógica empresarial. De acordo com Klaus (2011, p. 88), o documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com eqüidade* traz vários excertos da Declaração de Quito[86] que estimulam a transformação da gestão educacional, como vemos abaixo:

> [...] é necessário transformar profundamente a gestão educacional tradicional, para articular efetivamente a educação com as demandas econômicas, sociais, políticas e culturais, rompendo o isolamento das ações educacionais (UNESCO *apud* CEPAL-UNESCO, 1995, p. 115).
>
> [...] para garantir o princípio segundo o qual a educação é responsabilidade de todos, é preciso "desenvolver mecanismos de conciliação entre os diferentes setores da administração pública, organizações não governamentais, empresas privadas, meios de

[86] Klaus (2011) explica que, "em abril de 1991, realizou-se em Quito, Equador, a IV Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe, integrado pelos ministros da Educação de todos os países da região. Foi aprovada na reunião, convocada pela UNESCO, a avaliação de Quito, que apresenta as principais linhas de transformação que devem orientar as ações do setor educacional".

> comunicação, igrejas, organismos sindicais e comunitários, famílias" (UNESCO *apud* CEPAL-UNESCO, 1995, p. 115).

Segundo a pesquisadora, "o investimento em educação deveria ser feito não apenas por instituições públicas, mas por empresas e demais organizações" (KLAUS, 2011, p. 88). Como vimos, esse ideal de aproximar a escola e o mundo do trabalho já era defendido em nosso país por educadores como Anísio Teixeira. Para ele, a escola não podia ser "[...] de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e de conviver [...]" (TEIXEIRA, 1994, p. 103), pois deveria servir para estimular a participação na sociedade, chamada por ele de democrática.

Como já relatei na seção anterior, a partir da década de 1980, surgem no Brasil diversas organizações políticas mantidas por empresários, dentre elas, os Institutos Liberais. Conforme Denise Barbosa Gros (2003, p. 290), ao encontro disso, no início dos anos 1990, foram implementados dois programas em parceria com o ensino superior: "'Empresa na Escola' e 'Escola na Empresa' com a Faculdade de Economia e Administração de Empresas do Mackenzie", por meio dos quais o Instituto Liberal de São Paulo organizava palestras de empresários na universidade, bem como oportunizava visitas de alunos às empresas. Outra atividade realizada pelo Instituto Liberal teve como público-alvo os professores primários da rede pública de ensino da cidade de São Paulo, entre os anos de 1992 e 1995. Para a autora, o ensino público brasileiro estaria passando por uma grave crise, que se evidenciava "no despreparo dos alunos para enfrentar o mercado de trabalho, no abandono quase total da rede pública, na falta de qualificação dos professores e nos 'conteúdos desatualizados e ideologizados' do ensino" (GROS, D., 2003, p. 290), apenas para citar algumas das questões que precisavam de maior investimento.

Também com relação à esfera educacional, os Institutos Liberais promoveram uma série de campanhas de mobilização social. Segundo a autora, o Instituto Liberal de São Paulo, em parceria com o cartunista Mauricio de Sousa, organizou em 1993 uma campanha "de estímulo à cidadania, entendida como oposta à ação do Estado na regulação econômica e social" (GROS, D., 2003, p. 290). Para ilustrar tal campanha, foi criado um gibi da Turma da Mônica contendo a cartilha *A Turma da Mônica: Cidadania*[87]. Nela, Mônica e seus amigos explicam de forma didática que "todos os problemas do país, da inflação às deficiências nos serviços de saúde, previdência, educação etc., se devem à grande ineficiência do Estado brasileiro e à sua excessiva intervenção em todas as áreas da vida nacional" (GROS, D., 2003, p. 291). Abaixo, a capa e a última página da história:

---

[87] A edição da revista está disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://imgur.com/a/4eOOU>.

FIGURA 1 - A Turma da Mônica: Cidadania

Fonte: Sousa (1993).

Na capa do gibi, aparecem os dois principais personagens da trama — Mônica e Cebolinha —, de mãos dadas, a fim de simbolizar a união que seria necessária para que os objetivos da Cartilha fossem alcançados. Já na última página da história, vemos nas falas da personagem Mônica o convite para que todos estejam ativos na mudança do país. Ela diz: "Vamos, amiguinho! Agora, você sabe qual é a solução! É soltar esse sentimento que ficou guardado muito bem... Cidadania! E mudar este país!" (SOUSA, 1993, s/p). Ao final, vemos o mapa do Brasil e, dentro dele, os diversos personagens que compõem a Turma da Mônica, além do desenho de diversas pessoas com diferentes profissões, simbolizando a diversidade vista em nosso país.

A organização desse tipo de material mostra o quanto era necessário iniciar um processo de mobilização que contemplasse as diferentes esferas da sociedade e os diferentes públicos[88]. Investir em uma cartilha com esse conteúdo para crianças e ainda investir na distribuição dessa cartilha nas escolas públicas é um indicativo bem forte de que a racionalidade neoliberal estava pautando as práticas educacionais da época — mesmo que, inicialmente, de maneira mais tímida — e, com isso, permitindo que elas fossem influenciadas pelo mercado.

[88] Denise Barbosa Gros (2003) comenta, ainda, que as cartilhas eram patrocinadas por bancos privados e por diferentes empresas. De acordo com a autora, "em 1994, com o patrocínio da Siemens, Nestlé e C&A, o Instituto Liberal de São Paulo lançou outra cartilha: 'O Cidadão', de autoria de Jacy de Souza Mendonça (vice-presidente do Instituto Liberal de São Paulo). Nela se explica como é organizada a sociedade brasileira, a divisão de poderes, o tipo de governo, as eleições, enfim, todos os problemas sociais e econômicos do país são atribuídos à má administração do Estado, à corrupção etc. A cartilha propõe a supremacia do mercado como única forma de respeitar os direitos individuais do cidadão" (GROS, D., 2003, p. 291).

A ideia de construir uma cartilha sobre cidadania rendeu novos planos para o Instituto Cultural Mauricio de Sousa. Um deles foi o projeto *Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania!,* iniciado em 2009 conjuntamente com a Controladoria Geral da União (CGU). O objetivo principal estava em "incentivar o desenvolvimento de uma cultura ética e cidadã entre crianças e jovens"[89]. Segundo consta no *site* do Projeto, em 2011, foram atendidos 300 mil alunos do ensino fundamental, provindos dos 26 Estados e do Distrito Federal, contabilizando a participação de, aproximadamente, 500 escolas envolvidas. Como também aparece no *site*, os alunos tiveram "a oportunidade de conhecer e trabalhar conceitos como autoestima, participação, inclusão social, democracia e interesse público" e contaram com a ajuda dos personagens da Turma da Mônica. Conforme vemos abaixo, repete-se o uso de diferentes profissões para representar a diversidade, bem como a exposição do mapa do Brasil para ilustrar o convite para a "construção de um país melhor".

FIGURA 2 - Projeto "Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania!"

Fonte: Sousa (2009).

Sabemos que o Banco Mundial — Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) — tem influenciado fortemente a política macroeconômica brasileira e, de maneira bem significativa, a

[89] Para maiores informações, acesse: <http://projetoumportodos.blogspot.com.br/p/inicio.html>.

educação[90]. Segundo Maria Clara C. Soares (2003, p. 30), no setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, "vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de 'capital humano' adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação". No *Relatório Anual de 2013: um mundo sem pobreza*, do Grupo Banco Mundial[91], cujo lema "Erradicar a pobreza extrema e promover a prosperidade compartilhada" é meta até 2030, consta que o Banco Mundial é um "importante protetor da educação nos países em desenvolvimento, com um portfólio de quase US$ 9,3 bilhões para operações em 72 países". Segundo dados do próprio Banco Mundial (2013), ele investiu cerca de US$ 2,9 bilhões em programas educacionais no exercício financeiro de 2013; desse montante, quase US$ 1,3 bilhão foi comprometido pela AID para financiar a educação básica. Outra informação trazida pelo Relatório indica que,

> Nas últimas três décadas, a extensão da pobreza extrema caiu rapidamente. O percentual de pessoas que vivem em pobreza extrema em 2013 é menos da metade do que era em 1990. Com base nessa tendência, é possível antever um mundo no qual a pobreza extrema tenha efetivamente sido eliminada em uma geração. Embora hoje mais de 1 bilhão de pessoas em todo o mundo ainda esteja desamparado, a desigualdade e a exclusão social parecem estar aumentando em vários países e é preciso vencer muitos desafios urgentes e complexos para manter o recente impulso de redução da pobreza (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 1).

No documento brasileiro *Desenvolvimento da Educação: Relatório Final (1990-1992),* consta que, na década de 1990, dados indicavam que 64,7% da população economicamente ocupada oscilavam entre níveis que iam "da miséria (até um salário mínimo) à estrita pobreza (até dois salários mínimos)" (BRASIL, 1992, p. 69), sendo que, no Nordeste, o índice subia a 78,6%. Em muitos trechos oficiais, os governantes deixavam marcado o investimento que consideravam necessário fazer para melhorar o cenário nacional e reduzir a miséria e o analfabetismo, por exemplo, o que a meu ver caracterizava uma preocupação com a vida da população. Como afirmou em 1992 o até então presidente Collor em mensagem proclamada no Congresso Nacional, em vista "[...] da situação de grande contingente da população brasileira, manifesta nos

---

[90] De acordo com o Relatório Anual de 2013, "o Banco Mundial aprovou US$ 5,2 bilhões para 41 projetos neste exercício financeiro [período de 1º de julho de 2012 a 30 de junho de 2013]. O apoio incluiu US$ 435 milhões da AID e US$ 4,8 bilhões em compromissos do BIRD. Os setores líderes foram Administração Pública, Lei e Justiça (US$ 2,1 bilhões); Saúde e Outros Serviços Sociais (US$ 891 milhões) e Transportes (US$ 694 milhões). O foco do Banco Mundial é melhorar as oportunidades dos 40% mais pobres da população assegurando-lhes melhor acesso aos serviços básicos, incluindo educação e saúde, sem negligenciar a sustentabilidade ambiental na região" (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 36).

[91] Como referi acima, o Banco Mundial é composto por duas instituições: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Já o chamado Grupo Banco Mundial abrange cinco instituições, ou seja, mais estas três: Sociedade Financeira Internacional (SFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI).

bolsões de acentuada pobreza, não pode o Governo esperar pelos frutos do desenvolvimento econômico para iniciar o resgate da dívida social" (BRASIL, 1992, p. 48). Essa preocupação já estava fortemente ligada a uma dimensão biopolítica, pois, dessa forma, se estariam diminuindo os riscos da exclusão, prática cada vez mais potente e cada vez mais visível em nossa sociedade. Nas palavras do presidente, o país podia ser considerado injusto, e faziam-se necessárias medidas compensatórias para modificar a situação de precariedade vivenciada por muitos, como consta nos excertos abaixo:

> O sistema econômico extremamente concentrador e, portanto, injusto nas relações sociais e na distribuição de bens, serviços e riquezas, provocou a pauperização da qualidade de vida dos brasileiros das camadas mais populares, atingindo-os em suas necessidades mais fundamentais, dentre as quais saúde, alimentação, moradia, transporte, educação (COLLOR DE MELO, 1992, p. 69).

> O Governo tem igualmente adotado as medidas necessárias para corrigir distorções ocorridas no passado e permitir que o crescimento econômico seja acompanhado da distribuição eqüitativa dos frutos do desenvolvimento. Nesse sentido, os investimentos voltados para a modernização e maior competitividade da economia nacional trazem em seu bojo a superação de entraves econômicos e conseqüente melhoria das condições de vida da população (COLLOR DE MELO, 1992, p. 48).

Para compreendermos mais claramente a racionalidade que se instalava em nosso país nesse momento histórico, faz-se necessário analisarmos alguns acontecimentos internacionais, dentre eles, o chamado Consenso de Washington[92], um encontro em novembro de 1989 que reuniu, na capital dos Estados Unidos, funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados — FMI, Banco Mundial e BIRD —, especializados em assuntos latino-americanos. Nessa ocasião, não se tratou, conforme nos mostra Batista (1994, p. 100), "de formulações novas, mas simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências". De acordo com o autor,

> Nessa avaliação, a primeira feita em conjunto por funcionários das diversas entidades norte-americanas ou internacionais envolvidos com a América Latina, registrou-se amplo consenso sobre a excelência das reformas iniciadas ou realizadas na região, exceção feita, até aquele momento, ao Brasil e Peru. Ratificou-se, portanto, a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, por meio das referidas entidades, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral (BATISTA, 1994, p. 100).

---

[92] Batista (1994, p. 99) diz que o objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* (Ajustamento da América Latina: quantas coisas aconteceram?), "era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países, também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. As conclusões dessa reunião faziam prever que se daria, subsequentemente, a denominação informal de 'Consenso de Washington'".

A mensagem neoliberal que já vinha sendo proclamada pelos Estados Unidos — embora não fosse vista como obrigatoriedade, até então, nas reformas anteriores realizadas no Brasil — configura-se na década de 1990 e aparece, por exemplo, no documento publicado pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) sob o título *Livre para crescer — Proposta para um Brasil moderno*[93]. No documento, "a entidade sugere a adoção de agenda de reformas virtualmente idêntica à consolidada em Washington" (BATISTA, 1994, p. 101), o que, para o autor, seria parte de um processo de cooptação intelectual. No documento elaborado pela FIESP (1990, p. 17), o objetivo de avaliar a situação econômica e social do país evidencia quatro problemas básicos: o peso excessivo do Estado na economia, a excessiva verticalização do processo produtivo, a precária formação de capital humano e o problema demográfico. De acordo com a FIESP (1990, p. 16),

> Este documento é uma tentativa de dar algumas respostas que possam representar o encaminhamento desse projeto. Aqui se faz uma opção: por um Brasil moderno, eficiente e competitivo, adulto e sem paternalismo; inserido no Primeiro Mundo, respeitando valores fundamentais da comunidade internacional, que também são os nossos; por uma economia que funcione sob o regime de mercado, reconhecendo a função indelegável do Estado de coordenar a atividade econômica, mas respeitando as leis do mercado, a livre iniciativa e a liberdade de preços, tendo como prioritário o interesse do consumidor.

A valorização pelo fortalecimento de uma nova opção — nesse caso, a neoliberal — era considerada de extrema importância, já que a perda da competitividade do Brasil no mercado mundial durante os anos 1980 foi consequência "da inadequação de suas políticas comercial e industrial frente a um ambiente internacional em profunda transformação" (FIESP, 1990, p. 316).

Os princípios neoliberais contaram com o auxílio de um tipo de *marketing* que privilegiava a sua instalação no país. De acordo com Batista (1994), esse *marketing* foi tão bem feito que, além de sua identificação com a modernidade, permitiria incluir no Consenso de Washington a afirmativa de que as reformas realizadas na América Latina se deviam "apenas à visão, à iniciativa e à coragem dos seus novos líderes" (BATISTA, 1994, p. 104). Pensando nessa lógica, não é à toa que é possível dizer, por exemplo, que "[...] o governo Collor foi, no seu conjunto, estruturado e executado a partir de premissas neoliberais. Suas ações tinham como foco a economia de mercado" (SILVEIRA, 2009, p. 90).

Outro aspecto importante foi a introdução no Brasil da chamada *Filosofia da qualidade total*, tratada nos anos 1990 como "panaceia" a fim de resolver os males da Educação. A expansão de

---

[93] A proposta da FIESP "inclui, entretanto, algo que o *Consenso de Washington* não explicita, mas que está claro em um documento do Banco Mundial de 1989, intitulado *Trade Policy in Brazil: the Case for Reform* (Política de Comércio no Brasil: o caso para a reforma). Aí se recomendava que a inserção internacional de nosso país fosse feita pela revalorização da agricultura de exportação" (BATISTA, 1994, p. 6).

um tipo de pensamento que priorizava a adoção de certo estilo de gerenciamento empresarial pelas escolas foi incentivada por alguns autores brasileiros, dentre eles, destaco os livros publicados pela professora e Doutora em Educação Cosete Ramos. Os três títulos publicados — *Excelência na Educação: a Escola de Qualidade Total* (1992), *Pedagogia da Qualidade Total* (1994) e *Sala de Aula de Qualidade Total* (1995) — demonstram como nessa década foram se percebendo, cada vez mais, sinais da racionalidade neoliberal na Educação brasileira. A autora, que coordenou o Núcleo Central de Qualidade e Produtividade do MEC, no período presidido por Itamar Franco[94], utilizou alguns dos princípios criados pelo estatístico estadunidense William Edwards Deming e propôs que fossem utilizados no contexto educacional. Para ela, a proposta trouxe "consigo uma estratégia inovadora de transformação *de baixo para cima*, de cada escola, de cada instituição de ensino, para a *melhoria global do sistema educativo nacional*" (RAMOS, 1992, p. 87, grifos da autora). Mesmo que o princípio criado por Deming e chamado de "Eliminação de Barreiras" tenha sido pensado, primeiramente, para que sua aplicação fosse direcionada aos altos executivos japoneses a partir da década de 1950, ele pode ser visto com um viés educacional. Já no Brasil, a proposta sugerida por Ramos — que também utilizou alguns dos princípios enfatizados pelo estadunidense William Glasser — foi "uma tentativa de transformar a escola em uma instituição produtiva à imagem das empresas" (DIAS, 2000, p. 10).

Ainda com relação à área da educação, em 1990, de acordo com Marília Fonseca (2009, p. 165), "implantou-se um ciclo nacional de estudos visando subsidiar o *Plano de Ação* do governo para o período 1990-1995". A autora explica que, no que se refere ao setor educacional, foram produzidos alguns documentos que contemplaram os princípios, as diretrizes e as metas para o setor. "Em seus princípios, o plano afirmava o compromisso do Estado com a *qualidade social da educação*, mencionada como elemento central para a cidadania e para fazer frente às demandas da modernidade" (FONSECA, 2009, p. 165).

De 1990 até 1992, a Educação é proferida nos discursos presidenciais como um aspecto que desagradava historicamente e que reivindicava mudanças urgentes, como vemos nos excertos que seguem:

> Uma das dimensões mais arcaicas da nossa realidade atual é o descalabro da educação (COLLOR DE MELLO, 1990a, p. 19).
>
> A história de nossa educação excluiu o povo e impediu nosso desenvolvimento integral (COLLOR DE MELLO, 1990, p. 46).

---

[94] De acordo com Neves (2000, p. 142), "merece destaque, nesse período analisado, a realização da Missão da Qualidade Total na Educação, uma parceria entre Brasil e os Estados Unidos para a difusão no Brasil dos 'princípios básicos e [das] concepções mais autênticas da filosofia da Qualidade Total', através de visita de 39 brasileiros à Penn State University/Center for Total Quality School". Cabe ressaltar que o MEC esteve entre os patrocinadores da missão.

> Um sistema educacional adequado é elemento indispensável à formação da cidadania (COLLOR DE MELLO, 1992, p. 50).
>
> É certo também que a educação como um todo precisa de recursos crescentes para poder exercer o seu papel transformador da realidade brasileira (COLLOR DE MELLO, 1991, p. 51).

Nesse momento histórico, também é importante salientar que a área educacional estava sendo pensada, tendo como norte a nova racionalidade — neoliberal — que se instalava no país. Como aponta Fonseca (2009, p. 166-167), no documento elaborado pelo MEC intitulado *Ciclo de estudos: modernidade e educação básica,* consta que "a alusão à modernidade dizia respeito à intenção de modelar a educação segundo a nova estrutura de Estado que se instalava no Brasil e que afirmava a hegemonia política do neoliberalismo [...]" (BRASIL, 1990, s/p).

A partir do ano de 1995, é possível percebermos uma intensificação no número de ações em prol da mudança dos índices relacionados ao desemprego e à miséria. Como exemplo, cito a criação do *Programa Comunidade Solidária* (1995), que "reuniu programas emergenciais e de combate às causas de perpetuação da pobreza" (BRASIL, 1996a, p. 23), levando em conta alguns objetivos, como melhoria das condições de moradia e saneamento básico, geração de emprego e renda e melhoria das condições de vida no meio rural. Para os governantes, o aumento dos níveis de pobreza estava relacionado ao descaso com a educação, o que deveria ser revisto. Em um discurso proferido no Palácio das Laranjeiras, no Rio de Janeiro, o então presidente Fernando Henrique Cardoso indicou a todos: "se nós quisermos ter um país com menos pobreza, se nós quisermos um país com menos desigualdade, se nós quisermos um país com mais capacidade de se realizar como nação, a variável fundamental é a educação [...]" (CARDOSO, 1997, p. 4), "[...] até porque saúde é muito importante, mas sem educação não se generaliza a saúde" (CARDOSO, 1997, p. 4). Portanto, para FHC, a variável que efetivamente altera a renda e diminui a pobreza é a educação.

Com relação às mudanças que precisavam ser feitas, talvez uma das mais esperadas se referisse à tão sonhada reforma educacional. Para isso, foi publicado o documento *Planejamento Político-estratégico – 1995/1998*, que tinha como objetivo principal "aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) e instituir um novo Conselho Nacional de Educação (CNE), mais ágil e menos burocrático" (BRASIL, 1995, s/p). Nele, colocaram-se em prática anseios para a educação bastante fundamentados em uma nova ótica, a neoliberal — enfatizando o desejo, o consumo e a competitividade —, respaldando-se em experiências de outros países da Europa e da América Latina com agências internacionais de fomento.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei n° 9.394/96, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), com o objetivo de estabelecer as diretrizes e bases da educação no Brasil — em outras palavras, deixar expresso em lei o que todo o país deveria seguir. No seu Título I, está afirmado que a LDBEN é a "lei que disciplina a educação escolar" e que a educação escolar "deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social" (BRASIL, 2004a, p. 102). Outra iniciativa foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e da sua regulamentação pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997[95]. Esta fase fez parte do que Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 11) chamaram de "revolução copernicana da educação nacional", ou seja, as reformas anunciadas pelos governantes estão sempre interligadas à legislação, mas também ao financiamento de programas governamentais e ações não-governamentais, tendo a lógica do mercado como carro-chefe desta sociedade chamada por Foucault (2008, p. 201) de "sociedade empresarial".

Para Foucault (2008), a sociedade pode ser pensada como uma "sociedade empresarial" porque na política neoliberal temos a multiplicação da forma "empresa". Isso quer dizer que não se trata, "[...] como vocês vêem, de constituir uma trama social em que o indivíduo estaria em contato direto com a natureza, mas de constituir uma trama social na qual as unidades de base teriam precisamente a forma da empresa [...]" (FOUCAULT, 2008, p. 203). Aqui, o autor não se refere às grandes empresas de escala nacional e/ou internacional, mas trata a casa, a família, as comunidades como empresas. A racionalidade neoliberal permite que cada um funcione como uma empresa, ou melhor, se espera que isso aconteça.

Portanto, nada mais adequado para os neoliberais que ter a educação imersa neste pensamento e, ao mesmo tempo, compactuando com os princípios que visam ao jogo da livre concorrência. Nesse sentido, faz-se necessário entrar no jogo, ou seja, aproximar a escola do mundo do trabalho na busca por resultados mais expressivos, mais lucrativos, e também na busca por sujeitos que invistam em si mesmos. Como mostra Klaus (2011), a educação é cada vez mais necessária e natural, e, sendo assim, "[...] a instituição escolar precisa ser flexível e produzir sujeitos flexíveis capazes de concorrer em uma sociedade dinâmica; para que as pessoas invistam cada vez mais no seu capital humano" (KLAUS, 2011, p. 177). A necessidade de investimento em capital humano — vista como fundamental — é, a meu ver, um dos aspectos que contribuíram,

[95] Conforme consta no *site* do MEC (2012), o FUNDEF foi implantado, em nível nacional, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Sua maior inovação consiste na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no país (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau).

no Brasil, para a emergência da articulação entre escola e empresa; tal necessidade expressa-se fortemente por meio de práticas que visam à qualificação dos sujeitos.

No próximo capítulo, mostrarei como essa vontade de qualificar, juntamente com a mobilização social e a responsabilização da sociedade, pode ser percebida como condição de possibilidade para a articulação entre as práticas educacionais e as práticas empresariais em nosso país.

CAPÍTULO QUARTO

CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA PENSARMOS NA ARTICULAÇÃO ENTRE ESCOLA E EMPRESA

Mobilizar, qualificar e, acima de tudo, responsabilizar. Estes são anúncios de ordem que podemos perceber claramente na relação entre escola e empresa. A partir das inserções nos materiais, foi possível identificar três articuladores que perpassam toda a pesquisa e que funcionam conectados entre si: a *mobilização social* como investimento necessário, a *qualificação* como chave para a eficiência e a *responsabilidade social* como princípio a ser seguido. Percebo esses três articuladores como meios, como condições de possibilidade para que se dê a articulação entre escola e empresa na Contemporaneidade e, dentro dessa articulação, a possibilidade de se pensar no ingresso dos jovens com deficiência na empresa.

Escolho mostrar, primeiramente, a necessidade de mobilização, tendo em vista dois aspectos centrais que nortearam as últimas décadas do século XX, momento em que se potencializou a relação entre Educação e mercado de trabalho, entre escola e empresa. Primeiro, exploro a necessidade do país de assegurar que os saberes científicos e tecnológicos sejam garantidos a todos mediante processos de democratização e o quanto foi importante mobilizar a nação para essa causa, já que, naquele momento histórico, tivemos a entrada de um novo modelo de sociedade, inspirado na lógica empresarial. Depois, mostro como a mobilização foi utilizada na escola em favor da ideia de modernização e de ampliação dos cenários profissionais, a partir da criação de programas governamentais de informática educativa[96]. Com a introdução da informática na área da Educação, em plena década de 1980, viu-se uma possibilidade de qualificar a educação escolar e de mobilizar alunos e professores com um tom de novidade, de prestígio e até mesmo de superioridade, pois aqueles que conheciam e/ou faziam uso desse recurso passaram a ser reconhecidos e desejados pelo mercado de trabalho. Naquela época, esse era um

[96] Trago para esta seção programas e ações governamentais que vão além daqueles organizadas no grupo de materiais que compõem o *corpus* da pesquisa. Faço isso para mostrar a multiplicação desses programas e ações e trazer mais elementos para compreendermos a emergência da articulação entre escola e empresa no Brasil, tendo como pano de fundo o alargamento da inclusão.

poderoso diferencial, tendo em vista que a ideia de "introdução de novas tecnologias" estava relacionada à ideia de modernização da sociedade, como veremos a seguir.

4.1 A MOBILIZAÇÃO SOCIAL COMO INVESTIMENTO NECESSÁRIO

> 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).

Como afirma Rose (2011), é por meio da educação dos cidadãos que o governo se faz. Assim, podemos pensar o quanto a educação assume função importante quando estão em jogo a condução e o governo da conduta de todos e de cada um. Partindo dessa constatação, ao buscar pelas condições de possibilidade para a articulação entre escola e empresa, percebi que a ideia de modernização, atualização e diversificação dos conhecimentos, bem como de ampliação de possíveis cenários de inserção profissional, se apresentava como uma dessas condições e também que elas dependiam, em alto grau, do investimento que estava sendo realizado em educação.

Em nosso país, a educação foi vista como algo necessário na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. No art. 15, inciso IX, ficou exposto que compete privativamente à União "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (BRASIL, 1937, p. 4). Já na Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946, no Título VI – Da família, da educação e da cultura, no art. 166, a educação foi considerada como direito de todos, sendo realizada no lar e na escola e inspirando-se "nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana" (BRASIL, 1946, p. 72). Na Constituição da República Federativa do Brasil de 25 de janeiro de 1967, no art. 170, consta que "as empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes" (BRASIL, 1967, p. 74).

Como vimos, o direito à educação já estava sendo anunciado desde a Constituição de 1937, porém, foi só em 1988[97] que os direitos à educação e ao trabalho foram considerados fundamentais na Constituição Federal promulgada nesse período. Especificamente, as questões

[97] Nas três primeiras Constituições — Constituição Política do Império do Brazil (de 25 de março de 1824), Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891) e Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934) —, não consta menção sobre o direito à educação, e apenas duas delas citam brevemente o direito ao trabalho. Nas demais, temos maiores referências.

que se referem ao mercado de trabalho aparecem tanto na área da assistência social quanto na área da Educação. Na Constituição Federal de 1988, na Seção IV – *Da Assistência Social*, art. 203, inciso III, aparece como uma das metas "a promoção da integração ao mercado de trabalho" (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2013, p. 34). Em outro momento, no Capítulo III – *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, no art. 205, fica estabelecido que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, "será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2013, p. 34). Para complementar, no art. 214, a Constituição estabelece que o Plano Nacional de Educação contemple, além da erradicação do analfabetismo, da universalização do atendimento escolar, da melhoria da qualidade do ensino e da promoção humanística, científica e tecnológica do país, a formação para o trabalho (BRASIL; SENADO FEDERAL, 2013).

Nesse período histórico — muito marcado pela necessidade de maior desenvolvimento em todos os setores sociais —, a educação é utilizada como uma importante frente de mobilização na busca pela democratização do país. Já se acreditava, naquela época, que era por meio da educação que a dura situação de pobreza e desigualdade, enfrentada por grande parte da população brasileira, seria combatida. Roberto Rafael Dias da Silva (2011) explica que a condição de desigualdade no acesso ao saber científico indica que o país, além de providenciar os investimentos necessários para a consolidação de uma matriz científico-tecnológica, também precisa assegurar que os saberes sejam garantidos a todos mediante processos de democratização. Nesse sentido, o investimento em educação já era, naquele momento, altamente justificado.

Em sua Tese de Doutorado, intitulada *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo*, Silva, R. (2011) apresenta um importante diagnóstico crítico das atuais tecnologias de governo que operam na constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo. Segundo ele, na medida em que "a intenção passa por operar no eixo da democratização, a instituição escolhida pelas políticas para desencadear tal processo é a escola, aquela instituição com importantes serviços prestados em atividades de massa" (SILVA, R., 2011, p. 39). O autor lembra que é a partir da década de 1980 que vemos "a inserção das questões educativas nas novas políticas: a aprendizagem permanente, a formação de recursos humanos e a educação científica" (SILVA, R., 2011, p. 64). A partir dessa fase, aprendizagem, qualificação e incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia tornam-se questões-chave.

A década de 1980 foi propícia para que a articulação entre escola e empresa pudesse estabelecer-se de maneira mais concreta. Esse período histórico, com a emergência da chamada "'sociedade do conhecimento', e com a crise do modelo fordista de produção, promoveu um

conjunto de críticas, planejamentos e novas políticas no sistema brasileiro" (SILVA, R., 2011, p. 64). Na sua investigação, Silva, R. (2011) salienta que as atividades que envolviam a ciência, a tecnologia e o setor produtivo estavam sendo pensadas, cada vez mais, a partir da lógica gerencial da sociedade do conhecimento e também que a prioridade estava em investir em "educação de base" (CASTRO; OLIVEIRA, 1995), já que, nesse novo modelo de sociedade, a organização das relações produtivas não estava mais centrada no capital, e, sim, no conhecimento. De acordo com o autor,

> Sob o entendimento da sociedade do conhecimento, os investimentos brasileiros em ciência e tecnologia serão intensificados nas próximas décadas. Entretanto, a ênfase que era atribuída ao desenvolvimento nacional através dos institutos governamentais e associações científicas (anos 1950-1970) é deslocada para a empresa (SILVA, R., 2011, p. 66).

Com esse novo arranjo social, muito por influência da racionalidade neoliberal que se instalava em nosso país, a necessidade de produtividade e o estímulo à competição ganham destaques. A lógica passa a priorizar a obediência ao modelo da empresa, num tempo em que os indivíduos e as coletividades são "[...] 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 [...]" (GADELHA, 2009, p. 180). A ordem estava em aprender cada vez mais e em aprender cada vez melhor. Por isso, os motivos considerados primordiais para que a educação básica fosse universalizada têm a ver não apenas com as questões de socialização e difusão de uma cultura tecnológica, mas também com a necessidade crescente de capacitar os indivíduos (SILVA, R., 2011), ou seja, de apostar na sua educação permanente e mobilizá-los para o alcance do ideal.

Como já foi frisado nesta pesquisa, na época em que entrou em vigor a Constituição Federal de 1988, tivemos um momento de abertura política e de modificações na legislação vigente. Cabe lembrar que a área da Educação estava norteada, primeiramente, pelo *III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND 1980-1985),* que tinha como objetivo construir "uma sociedade desenvolvida, equilibrada e estável, em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível" (BORDIGNON, 2011, p. 15). De acordo com Bordignon (2011), esse objetivo seria alcançado por meio do crescimento da renda e emprego, da redução da pobreza e das disparidades regionais, do controle da inflação e do endividamento externo, do desenvolvimento do setor energético e aperfeiçoamento das instituições políticas. Posteriormente, foi criado o primeiro *Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR – 1986-1989),* que enfatizou a retomada do desenvolvimento com base no tripé: "crescimento econômico, reformas (administrativa, orçamentária e financeira — pela descentralização e combate à inflação —,

tributária, agrária e do sistema financeiro de habitação) e combate à pobreza, à desigualdade e ao desemprego" (BORDIGNON, 2011, p. 16). No capítulo da *Educação*, objetivou

> Universalizar o ensino de 1º grau; melhorar e ampliar o 2º grau; redimensionar as modalidades supletiva e especial de ensino; estabelecer padrões mais elevados de desempenho acadêmico; integrar a educação física e o desporto no processo educacional; utilizar recursos tecnológicos para fins educativos e, finalmente, redefinir as competências institucionais no exercício dos encargos públicos constituem objetivos básicos das ações que integram as linhas programáticas da educação (BRASIL, 1986, p. 65).

Conforme lembra Bordignon (2011, p. 17), para alcançar esses objetivos, o I PND/NR definiu para a Educação oito programas e detalhou suas ações:

- Programa educação para todos (universalização do ingresso e permanência na escola das crianças de 7 a 14 anos)
- Programa Melhoria do ensino de 2º grau
- Programa Ensino Supletivo
- Programa Educação Especial
- Programa Nova Universidade
- Programa Desporto e Cidadania
- Programas Novas Tecnologias Educacionais
- Programa Descentralização e Participação.

Como a época era de estímulo ao desenvolvimento e crescimento do país, na escola, a ideia de modernização foi sendo inserida a partir da introdução de Novas Tecnologias Educacionais. Para que o país alcançasse os resultados esperados e, assim, obtivesse maior desenvolvimento, era necessário que todas as esferas sociais participassem ativamente de ações de mobilização; por esse motivo, práticas de sensibilização passaram a operar com maior intensidade. Era preciso mobilizar a nação, e, para isso, uma das formas encontradas envolveu a área da Educação por meio da criação de programas governamentais que inseriram a informática educativa na instituição escolar. Conforme as explicações de Luís Henrique Sommer (2003, p. 10), "a segunda metade do século XX foi pródiga na produção e disseminação de artefatos da indústria microeletrônica". Para ele,

> Com a domesticação das máquinas de guerra — computadores — e sua rápida popularização por conta de sua aplicabilidade nos mais diversos domínios de nossas sociedades, sobremaneira em uma dimensão econômica, as novas tecnologias da informação e comunicação têm condicionado a vida de um número cada vez maior de pessoas. Nas últimas décadas do século passado, as democracias neoliberais passaram a incorporar as novas tecnologias em suas políticas públicas para a educação. Primeiramente, os Estados do hemisfério norte, tradicionais fabricantes de tecnologia de ponta e, na esteira destas experiências governamentais, os países do sul geopolítico seguiram o mesmo caminho (SOMMER, 2003, p. 10).

Com relação à difusão da inclusão digital na Educação brasileira, a pesquisa realizada por Carine Bueira Loureiro em sua Tese de Doutorado, intitulada *Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica* (UNISINOS, 2013), é considerada referência importante para as discussões na área. O estudo mostra que a disseminação das Tecnologias Digitais (TD) e a promoção da Inclusão Digital (ID) são necessidades na educação atualmente (LOUREIRO, 2013). Porém, é interessante pensarmos que essas necessidades foram sendo construídas aos poucos, à medida que as novas tecnologias começaram a fazer parte do contexto escolar por meio de programas governamentais e ações de mobilização.

Um exemplo que demonstra isso muito bem é o *Projeto Brasileiro de Informática na Educação EDUCOM*, da Secretaria Especial de Informática (SEI) e do Ministério da Educação, implantado em 1983[98], cujo objetivo principal era desenvolver "pesquisa multidisciplinar voltada para a aplicação das tecnologias de informática no processo de ensino-aprendizagem" (BRASIL, 1985, p. 12). Dentre as universidades escolhidas para colocar a proposta em funcionamento, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por responsabilidade do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), deu continuidade à ideia, incorporando o Projeto EDUCOM ao Projeto Logo na UNICAMP, iniciado entre os anos de 1973 e 1974. De acordo com os organizadores,

> O Projeto Logo da UNICAMP foi o primeiro de sua natureza a ser implantado no Brasil, quando poucas eram as pessoas, até no exterior, preocupadas com o assunto. Seu objetivo inicial foi introduzir a linguagem Logo no Brasil, adequá-la à realidade brasileira, com base em um estudo piloto com algumas crianças, estudo este q teria por objetivo verificar como o ambiente Logo influencia a aprendizagem (NIED, 1983, p. 3).

De acordo com o projeto, a proposta de inserir a informática na vida escolar dos estudantes foi uma opção necessária, pois o aluno, utilizando o computador, passa a adquirir "conceitos computacionais". Esses conceitos "podem ser úteis para a familiaridade com a informática de um modo geral, ou podem servir como objeto de reflexão, facilitando a aquisição de conhecimentos sobre processos, fluxos de controle, etc." (ANDRADE, 1993, p. 154).

---

[98] Para colocar o Projeto em funcionamento, foram criados centros-piloto do EDUCOM em cinco Universidades: a Universidade Estadual de Campinas; a Universidade Federal de Pernambuco; a Universidade Federal de Minas Gerais; a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Como nos explica Pedro Ferreira de Andrade (1993, p. 154), "a proposta original do *Projeto EDUCOM-UNICAMP* consistiu, basicamente, no uso da linguagem LOGO com alunos do 2° grau da escola pública. Essa proposta foi elaborada em meados de 1983 por pesquisadores da UNICAMP que se interessaram em participar do projeto". Para maiores informações, acessar o *site* do NIED, disponível em: <http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacoes.php>.

Outra Universidade que abraçou a causa foi a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, em 1984, iniciou a parceria por intermédio de duas ações: o *Educom do Laboratório de Estudos Cognitivos (EDUCOM-LEC)* [99]e o *Educom da Faculdade de Educação (EDUCOM-FACED).* Ambas as Universidades — UNICAMP e UFRGS[100] — mostraram, em suas avaliações, que a proposta de inserir a informática na educação apresentou ganhos para professores e alunos. De acordo com as pesquisas realizadas, durante o período em que o EDUCOM esteve em funcionamento, foi possível perceber que os organizadores buscaram

> [...] a utilização da informática na educação como estratégia de mudança e transformação das estruturas de ensino do nosso País, no repensar e refletir de professores sobre sua prática pedagógica no ensino regular e na educação especial (SANTAROSA, 1993, p. 179).

No entanto, aqui cabe uma ressalva. Mesmo sabendo que, no período de início do Projeto EDUCOM, o discurso pela modernização já se mostrava recorrente em nossa sociedade e que alguns enunciados alimentavam as possibilidades de articulação entre Educação e mercado de trabalho, não podemos falar que a linguagem computacional adotada na época, ou seja, a linguagem *Logo,* de Seymour Papert[101], garantiria qualificação profissional aos alunos, já que a linguagem considerada mais produtiva era outra, o *Basic*[102]. O que quero demonstrar é que, pelas ações desenvolvidas, podemos perceber que a informática se apresentou como uma oportunidade que passava a qualificar a aprendizagem na escola, sendo este o principal intuito da sua introdução na área da educação. Todavia, talvez pelo entusiasmo que ela gerou com todo o caráter de inovação, já fosse possível prever que seu uso traria contribuições para a vida cotidiana

---

[99] O projeto desenvolvido no Laboratório de Estudos Cognitivos foi coordenado pela professora Léa da Cruz Fagundes. Já o projeto desenvolvido na Faculdade de Educação foi coordenado pela professora Lucila Maria Costi Santarosa, sendo que a maioria das pesquisas realizadas dava conta de inserir a informática na vida escolar de crianças e jovens com deficiências, porém uma foi um pouco diferente, e, sem deixar de focar nas pessoas com deficiências, o Projeto "iniciou trabalhos com jovens de baixa renda e meninos de rua em 1986 [...]" (SANTAROSA, 1993, p. 198).

[100] O Projeto EDUCOM-FACED, que teve duração de sete anos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mostrou "o potencial da informática na educação, beneficiando crianças, jovens e adultos a alcançar um desenvolvimento humano e comunicação com seu ambiente social, impossibilitado de ser alcançado antes do uso desses recursos" (SANTAROSA, 1993, p. 212). Embora menos reconhecido — frente à atenção que já era destinada ao projeto desenvolvido pela UNICAMP —, algumas das ações realizadas já sinalizavam a importância da postura que deveria ser adotada pelos participantes para, posteriormente, fazerem das suas participações, oportunidades iniciais de qualificação profissional. De acordo com os organizadores, na experiência, "foi proposta uma alternativa de iniciação profissional na área de informática para jovens, como parte da preparação para o trabalho, na tentativa de construir uma metodologia nesta área para uma clientela específica de alunos de escola pública, oriundos de famílias de baixa renda e 'meninos de rua'" (SANTAROSA, 1993, p. 198). Com as ações do Projeto, acreditava-se estar contribuindo "[...] de forma significativa com sua 'formação integral', conceito mais atual de 'preparação para o trabalho'" (SANTAROSA, 1993, p. 198).

[101] Segundo Loureiro (2013, p. 158), "o Logo é uma linguagem de programação desenvolvida por Seymour Papert, pesquisador do Massachusetts Institute of Technology (MIT), cujo objetivo é permitir que o aluno construa objetos do seu interesse", digamos assim, que construa com o seu esforço pessoal.

[102] A linguagem *Basic* (*Beginner's All-purpose Symbolic Instruction Code*), que em português quer dizer "Código de Instruções Simbólicas de Uso Geral para Principiantes", é uma linguagem de programação originalmente criada em 1964 pelos professores John George Kemeny e Thomas Eugene Kurtz, do Dartmouth College, nos Estados Unidos.

dos alunos, colaborando com a chamada "formação integral" dos estudantes. Segundo Sommer (2003, p. 128), "pensar na(s) subjetividade(s) que emerge(m) desta relação [...] entre crianças e computadores passa pela consideração de que estes computadores foram especialmente planejados para modificar o(s) processo(s) de aprendizagem e o próprio pensamento".

Outro programa criado em âmbito nacional chamou-se *Projeto FORMAR*. Conforme Loureiro (2011, p. 30), foi criado "com o objetivo de ofertar cursos de especialização em informática na educação a professores de escolas estaduais e de escolas técnicas federais, em 1987", como um dos componentes do Plano de Ação Imediata (PAIE), por recomendação do Comitê Assessor de Informática e Educação (CAIE) do MEC, sob a coordenação do NIED/UNICAMP. O FORMAR[103] "foi ministrado por pesquisadores e especialistas dos demais centros-piloto integrantes do Projeto Educom" (BRASIL, 1987, p. 22). Para Maria Candida Moraes (1997, p. 1),

> Nessa mesma época, o Brasil iniciava os seus primeiros passos em busca de um caminho próprio para a informatização de sua sociedade, fundamentado na crença de que tecnologia não se compra, mas é criada e construída por pessoas. Buscava-se construir uma base que garantisse uma real capacitação nacional nas atividades de informática, em benefício do desenvolvimento social, político, tecnológico e econômico da sociedade brasileira. Uma capacitação que garantisse autonomia tecnológica, tendo como base a preservação da soberania nacional.

Ramon de Oliveira (1997, p. 46) diz que, com o Programa FORMAR, além de "[...] buscarem a implementação dos centros de Informática e Educação (CIED) em seus respectivos estados e municípios, coube aos profissionais capacitar outros docentes em seus locais de origem para o trabalho com Informática Educativa". Assim,

> Os professores formados tiveram como compromisso principal projetar e implantar, junto à Secretaria de Educação que os havia indicado, um Centro de Informática Educativa (Cied), a ser implementado mediante apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação que, por sua vez, não pretendia impor mecanismos e procedimentos, apenas oferecer o devido respaldo técnico-financeiro necessário à consecução dos objetivos pretendidos (BRASIL, 1987, p. 23).

Nesse momento histórico, o Brasil estava iniciando o processo de introdução de políticas tecnológicas ligadas à Educação, fato que justifica a escolha da escola como local de multiplicação de iniciativas e de disseminação dos conhecimentos básicos para sensibilizar, ou melhor, formar

---

[103] Tratava-se de um "curso de especialização de 360 horas, planejado de forma modular, ministrado de forma intensiva ao longo de nove semanas (45 dias úteis), com oito horas de atividades diárias. Seus conteúdos foram distribuídos em seis disciplinas, constituídas de aulas teóricas e práticas, seminários e conferências. A formação de profissionais propiciada por esse projeto foi realizada por meio de três cursos e atingiu cerca de 150 educadores provenientes das secretarias estaduais e municipais de educação, das escolas técnicas, profissionais da área de educação especial, bem como professores de universidades interessadas na implantação de outros centros" (BRASIL, 1987, p. 22).

professores e estimular o uso do computador pelos alunos. Também cabe ressaltar que essa iniciativa, aos poucos, foi sendo direcionada como uma forma de capacitação a mais, como um meio para os estudantes ingressarem com maior qualificação no mercado de trabalho. Como vemos, já nesse período a mobilização era vista como um investimento bastante necessário e estava ligada a práticas que visavam à qualificação dos sujeitos.

É visível, no Projeto EDUCOM e nas suas atividades de iniciação à informática, a utilização de estratégias de "reeducação", pois se busca um novo tipo de educação, melhor dizendo, educar os alunos para um novo tipo de linguagem. Esse outro tipo de educação dá-se a partir do momento em que os alunos começam a conviver com novos códigos, com novas leituras e com a linguagem computacional, aprendendo e utilizando novas possibilidades de interação por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Por outro lado, com o Projeto FORMAR, temos práticas que visam à "capacitação", porém, nesse caso, direcionadas aos professores e demais profissionais envolvidos. Essas práticas que procuram aperfeiçoar, ao mesmo tempo em que qualificam, buscam conduzir. O objetivo maior está em conduzir a conduta dos professores para que eles estejam capacitados e também proponham práticas de capacitação para os demais colegas. Esses professores são convencidos a repassar o que aprenderam para os demais docentes da sua escola e/ou da sua comunidade, desresponsabilizando o Estado dessa tarefa maior.

Assim, é repassada ao professor a responsabilidade de efetivar o compromisso com a qualidade e com o sucesso esperado pelos Programas que introduzem as novas tecnologias na Educação. Essa introdução nada mais é do que a corroboração de práticas que estejam em consonância com o movimento pela inclusão mais ampla. Dessa forma, a figura do professor vai sendo construída "através de técnicas de subjetivação que visam a estabelecer o convencimento e produzir um modelo ideal de professor para o movimento da inclusão escolar" (RECH, 2010, p. 154). Como mostra Sommer (2003, p. 133),

> O campo possível da ação docente é estruturado; a subjetividade docente é administrada, regulada, controlada. Pelo governamento da subjetividade docente, uma identidade profissional é produzida, definida pela obediência a um código moral fundado numa concepção essencialista de sujeito, num sujeito original (sujeito cognitivo) e numa série de práticas que se deve exercer sobre eles com o objetivo de provocar seu desenvolvimento cognitivo.

Para o Ministério da Educação, é o professor que vai "representar a peça mais importante no contexto da sala de aula, e nesse momento os alunos são colocados em um estado de dependência dos seus ensinamentos" (MENEZES; RECH, 2009, p. 9). Segundo o MEC, na mediação, o professor é, "sem dúvida, o mais importante elemento da sala, o único com

condições de, intencionalmente, filtrar e selecionar estímulos, organizando-os em benefício do aprendiz" (BRASIL, 1994, p. 7). A responsabilidade posta para os professores é também repassada para a sociedade de uma forma mais generalizada, pois, a partir da escola, essas práticas proliferam e acabam sendo "naturalizadas" e tratadas como grandes verdades "[...] que se encarregam de dividir e categorizar os sujeitos em posições binárias de normalidade, anormalidade, de inclusão e exclusão" (THOMA, 2002, p. 57).

Hoje, além do uso de tecnologias, outras habilidades são fundamentais para que se obtenha sucesso tanto no espaço escolar quanto no espaço profissional, habilidades estas que, necessariamente, visam à inclusão. Para Loureiro (2013, p. 24), utilizar as "tecnologias digitais (TD) e estar incluído digitalmente constitui-se em condição mínima de participação social, econômica e política, o que implica fazer investimentos educacionais a fim de preparar os indivíduos para viverem conforme essa demanda". Ao mesmo tempo, a mobilização precisa ser constante, pois se espera que os sujeitos estejam submetidos a variadas estratégias que coloquem em operação práticas com o intuito de qualificar cada vez mais, de qualificar permanentemente.

Podemos pensar, então, que a mobilização em prol do direito de todos, seja o direito à educação, seja o direito ao trabalho, etc., se sustenta na ideia de inclusão e se torna um investimento necessário. É pela inclusão que conseguimos aproximar a escola da empresa, e é também para termos cada vez mais pessoas incluídas que mobilizamos a sociedade a fim de ajudarmos a "fazer do Brasil um país de todos!" (BRASIL, 2006a, p. 3). A inclusão é ao mesmo tempo causa e efeito. Para que ela se potencialize e se torne produtiva, temos práticas que visam à mobilização social e que também qualificam os sujeitos, como veremos na próxima seção.

4.2 A QUALIFICAÇÃO COMO CHAVE PARA A EFICIÊNCIA

A necessidade de qualificar a "mão de obra", de formar "capital humano" — "formar portanto essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda, ou melhor, que vão ser remuneradas por renda [...]" (FOUCAULT, 2008, p. 315) —, perpassa toda esta investigação e mostra-se recorrente nos documentos analisados. Por esse motivo, escolho destacar, nesta seção, algumas práticas que contribuem para o alcance desse ideal e que podem ser vistas em ações, programas e projetos governamentais colocados em funcionamento em nosso país.

Durante a pesquisa, nos materiais analisados, a ideia de qualificação apareceu ligada a palavras-chave, tais como: *educação*, *trabalho* e *desenvolvimento*. Também foi enfatizado que será por meio da qualificação que cada um de nós alcançará a garantia de um futuro melhor, já que a

noção de qualificação esteve apresentada "como uma relação social, algo fundamental para definir esses novos aspectos do trabalho" (BRASIL, 2003, p. 11). Tal trabalho, visto como "múltiplo e plural" (BRASIL, 2003, p. 11), exige dos sujeitos uma série de características — pois, atualmente, o mercado de trabalho deseja flexibilidade, autonomia e adaptabilidade, entre outras particularidades —, que nos fazem pensar na qualificação como chave para a eficiência. Nos materiais, fica expresso que:

> "A formação técnico-profissional de adolescentes e jovens amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e torna mais promissor o futuro da nova geração" (MTE; SIT; SPPE, 2011, p. 9).
>
> "[...] o Plano Nacional de Qualificação – PNQ articula diretrizes, procedimentos e ações de qualificação social e profissional como uma estratégia de integração das políticas de emprego, trabalho, renda, educação e desenvolvimento" (BRASIL, 2003, p. 6).
>
> "[...] as Políticas Públicas de Qualificação devem contribuir para promover a integração das políticas e para a articulação das ações de qualificação social e profissional do Brasil e, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas ao emprego, ao trabalho, à renda e à educação, deve promover gradativamente a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação" (BRASIL, 2003, p. 24).

A necessidade de qualificação é proclamada em nosso país e pensada como uma exigência tanto para a área da Educação quanto para o mercado de trabalho. A partir da década de 1980, alguns discursos começaram a proliferar, fazendo dessa necessidade algo indispensável para o desenvolvimento da nação. Com relação ao discurso político, escolho trazer excertos de pronunciamentos presidenciais, em que podemos perceber que a necessidade de qualificação é constantemente enfatizada:

> Em relação ao desenvolvimento profissional, buscou-se promover aperfeiçoamento e qualificação dos trabalhadores, empenhando-se o MTb em significativos esforços no sentido de garantir maior agilidade e ampliar as ações sob a responsabilidade do Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SARNEY, 1986, p. 98).
>
> O Ministério pretende, em virtude de ser esta uma nova área de atuação, estabelecer políticas, normas, diretrizes e bases nacionais para a Educação Tecnológica, em nível de pré-qualificação e qualificação ocupacional nos diferentes níveis de ensino, nas áreas industrial e de serviços (COLLOR DE MELLO, 1992, p. 57).
>
> [...] no momento em que se resolver, efetivamente, a questão educacional, estaremos ajudando muito na questão do emprego, pois no futuro os excluídos não vão ser os que são excluídos hoje. *Mesmo gente que tem alguma formação, mesmo havendo oferta de emprego, se não tiver, realmente, capacitação específica, não terá emprego.* E nós temos que prepará-la hoje, a partir de já, porque esse futuro chega com muita rapidez (CARDOSO, 1995, p. 658, grifo meu).
>
> Quando pensamos no emprego para o jovem, pensamos na obrigatoriedade deste jovem trabalhar, mas não de parar de estudar, porque o objetivo é garantir que ele continue estudando (SILVA, L., 2003a, p. 3).

> Portanto, governo e indústria, ao trabalharem juntos para garantir para as nossas empresas mão de obra de qualidade, dá um passo no sentido de assegurar mais competitividade, porque a qualificação, a capacidade de agregar conhecimento à produção é, de fato, o grande diferencial deste século XXI (ROUSSEFF, 2012a, s/p).

Na década de 1980, o desenvolvimento científico e tecnológico constava nos documentos oficiais como "a grande porta do futuro". Naquela época, o futuro era pensado como algo não muito distante, e o patrimônio tecnológico e cultural era tido como "a principal medida de riqueza das nações" (SARNEY, 1985, p. 506). Para alcançar a tão desejada qualificação profissional, algumas práticas passaram a operar sobre os sujeitos, dentre elas, as práticas que visavam à profissionalização. Podemos perceber isso mais claramente com a inauguração da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR) em fevereiro de 1986[104]. De acordo com o Decreto nº 92.374, de 06 de fevereiro de 1986, no art. 2º, a EDUCAR tinha como objetivo "promover a execução de programas de alfabetização e de educação básica não-formais, destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente" (BRASIL, 1986a, p. 1). Essa iniciativa já demostrava, na época, uma preocupação grande com a qualificação das pessoas que não conseguiam acessar o mercado de trabalho, a fim de garantir melhores condições de vida. Aqui, vemos que a qualificação se dava por meio da preparação da base, já que era necessário alfabetizar essa parcela da população, o que não deixava de ser uma forma de qualificá-la para novos espaços.

No final da década de 1980, iniciou-se uma maior proliferação de práticas que visaram à profissionalização, já que a necessidade de qualificação estava muito marcada pela Educação Tecnológica, que se inseriu "na perspectiva de aumento da competência e da competitividade de nossa economia no cenário internacional" (BRASIL, 1992, p. 57). Naquele período, com a reestruturação do Ministério da Educação, o Ensino Tecnológico foi contemplado com a criação da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENETE), que compreendia "a pré-qualificação do ensino fundamental, escolas técnicas de ensino médio, escolas tecnológicas de nível superior e pós-graduação" (BRASIL, 1992, p. 58). Segundo dados oficiais, "o universo da SENETE constitui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica" (BRASIL, 1992, p. 58), que envolveu as seguintes instituições:

> • 73 escolas agrícolas no nível de ensino fundamental (5ª a 8ª série), estaduais ou municipais;
> • 245 escolas agrotécnicas no nível de segundo grau, federais, estaduais, municipais;
> • 668 escolas técnicas industriais federais, estaduais, municipais e particulares;
> • 500 centros fixos e 250 unidades móveis de formação profissional pertencentes ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI;

[104] O EDUCAR foi lançado com o objetivo de susbstituir o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei n° 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

> • 207 centros de formação profissional (incluindo centros polivalentes, centros de formação especializada, hotéis-escolas e mini-centros) pertencentes ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC;
> • 7 centros de educação tecnológica federais e estaduais, no nível superior, com cursos de pós-graduação.

Enfatizando a necessidade de qualificar e preparar os sujeitos, a estratégia modernizadora empresarial brasileira "trouxe, mais insistentemente, para o centro do debate nacional a questão educacional" (NEVES, 2000, p. 20). De acordo com Lúcia M. W Neves (2000, p. 20), "capital e trabalho e seus aliados reivindicavam, cada qual a seu modo, maior rapidez na renovação dos padrões quantitativos e qualitativos da escolarização brasileira, e, mais especificamente, dos padrões da formação profissional", o que era preciso para se adequar às mudanças já existentes em nosso país nos anos 1990.

Com relação à necessidade de investimento em estratégias de qualificação, escolho trazer para as análises duas iniciativas[105] postas em prática no país: o *Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)* e o *Plano Nacional de Qualificação (PNQ).*

O PROEP, criado em 1997, foi uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego — MTb[106] que objetivou,

> [...] de acordo com a nova legislação sobre a Educação, à expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no país, através, da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores(as), independente do nível de escolaridade, e da formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico) (BRASIL, 1997, p. 2).

Naquele momento histórico, fazia-se necessário "desenvolver uma política de Educação Profissional como direito inalienável do cidadão e como fator estratégico de competitividade do desenvolvimento sócio-econômico" (BRASIL, 1997, p. 41). Para isso, a ideia era promover a Educação Profissional de nível básico em toda a rede de ensino, independentemente do nível de

---

[105] Cabe lembrar que também tivemos a criação do *Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP),*[105] "para apoiar a modernização das empresas brasileiras que precisavam se ajustar à abertura econômica e à forte concorrência estrangeira" (AVANÇA BRASIL, 2012); a elaboração da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de1994, que instituiu o *Sistema Nacional de Educação Tecnológica*, com a meta de "transformar todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), obedecidos os critérios nos termos da Lei (art. 3º)" (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003, p. 125); e, ainda, o *Programa Qualificação Profissional do Trabalhador (PLANFOR),* que, segundo Maria da Graça Pinto Bulhões (2004, p. 39), foi uma "política pública ousada", já que trouxe o objetivo de apresentar oferta de educação profissional "suficiente para qualificar ou requalificar, anualmente, a partir de 1999, pelo menos 20% da População Economicamente Ativa – PEA" (BULHÕES, 2004, p. 40).

[106] Nessa época, o Ministério do Trabalho e Emprego era representado pela sigla "MTb". Atualmente, a sigla utilizada é "MTE".

escolaridade, tendo em vista "a qualificação, requalificação e atualização de jovens e adultos" (BRASIL, 1997, p. 41), e ainda

> "Viabilizar uma Educação Profissional polivalente de forma a atender as necessidades dos trabalhadores, das empresas e da sociedade, preparando profissionais criativos, inovadores e operativos que se ajustem às demandas do mercado de trabalho" (BRASIL, 1997, p. 41).
>
> Garantir "a ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico" (BRASIL, 1997, p. 6).
>
> Propor "a separação formal entre o ensino médio e a Educação Profissional" (BRASIL, 1997, p. 6).
>
> Favorecer "o desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos" (BRASIL, 1997, p. 6).

A urgência em propor alternativas de qualificação por meio da educação já havia sido ressaltada no art. 39 da LDBEN 9394/96, no qual foi afirmado que "a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva" (BRASIL, 1996, p. 12). No seu art. 40, consta que a Educação Profissional deve ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou "por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (BRASIL, 1996, p. 12).

Com a intenção de ampliar as vias de qualificação, em 2003, ocorreu o lançamento do *Plano Nacional de Qualificação* (2003-2007), "concebido de maneira coletiva e em diversos tempos e espaços, apontando na direção da cidadania e da autonomia dos/as trabalhadores/as" (BRASIL, 2003, p. 15). Como está referido no documento original do PNQ, ele deve promover ações com vistas a contribuir para:

> I – A formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos/as trabalhadores/as brasileiros/as;
> II – Aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego;
> *III – Elevação da escolaridade dos trabalhadores/as, por meio da articulação com as Políticas Públicas de Educação, em particular com a Educação de jovens e adultos;*
> *IV – Inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações;*
> V – Aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade ou aumento da probabilidade de sobrevivência do empreendimento individual e coletivo;
> VI – Elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação do salário ou da renda;
> *VII – Efetiva contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional, articulado ao Sistema Público de Emprego e ao Sistema Nacional de Educação* (BRASIL, 2003, p. 26, grifos meus).

Para o Governo Federal, o PNQ era de extrema importância, pois, por meio dele, estava dada a oportunidade de "[...] colocar em evidência a questão social de uma maneira inédita na história do planejamento público no País" (BRASIL, 2003, p. 15), já que, para o Plano, no âmbito político, se tornava central a compreensão da "qualificação profissional como direito, como Política Pública, como espaço de negociação coletiva e como um elemento constitutivo de uma política de desenvolvimento sustentável; [...]" (BRASIL, 2003, p. 20). Para isso, práticas de "sensibilização" foram fundamentais. Conjuntamente com a vontade de qualificar, era necessário mobilizar, ou seja, a mobilização social foi tida como elemento obrigatório para que se tivesse sucesso com as ações. Assim, vemos que tanto a mobilização quanto a qualificação se tornam meios articuladores que, aos poucos, vão aproximando a Educação do mundo do trabalho, e a escola, da empresa.

> "Caso se continue imaginando que o 'Estado provedor' resolverá todos os problemas, ou as mudanças serão muito poucas e tímidas ou não acontecerão. *Somente a mobilização popular pode garantir que de fato irão ocorrer mudanças neste País. Somente com o fortalecimento do campo democrático poderá acontecer o tipo de transformação mais profunda e radical de que o Brasil precisa*" (BRASIL, 2003, p. 9, grifo meu).

Outra discussão que o PNQ propõe é com relação à questão que envolve a retomada da ideia do trabalho como categoria da sociedade. Ao encontro disso, apresenta "a noção de qualificação como uma relação social, algo fundamental para definir esses novos aspectos do trabalho" (BRASIL, 2003, p. 11). De acordo com as ideias do PNQ,

> "[...] o Estado tem um papel nesse processo, acenando para a possibilidade de Políticas Públicas de Qualificação. *E a política pública é ambígua, híbrida, pois, ao mesmo tempo, é uma política de trabalho e renda e é uma política educacional.* Ela tem um espaço intermediário que a localiza numa ponte entre Ministério do Trabalho e Ministério da Educação, ou seja, entre o campo da Educação e o campo do Trabalho" (BRASIL, 2003, p. 11, grifo meu).
>
> "Uma Política Pública de Qualificação, que venha a se afirmar como um fator de inclusão social, de desenvolvimento econômico, com geração de trabalho e distribuição de renda, deve nortear-se por uma concepção de qualificação entendida como uma construção social, de maneira a fazer um contraponto àquelas que se fundamentam na aquisição de conhecimentos como processos estritamente individuais e como uma derivação das exigências dos postos de trabalho" (BRASIL, 2003, p. 23).
>
> "Nesses termos, *a qualificação profissional, como uma complexa construção social, inclui, necessariamente, uma dimensão pedagógica, ao mesmo tempo em que não se restringe a uma ação educativa, nem muito menos a um processo educativo de caráter exclusivamente técnico.* Por outro lado, quanto mais associada estiver a uma visão educativa que a tome como um direito de cidadania, mais poderá contribuir para a democratização das relações de trabalho e para imprimir um caráter social e participativo ao modelo de desenvolvimento" (BRASIL, 2003, p. 23, grifo meu).
>
> "O nexo entre trabalho, educação e desenvolvimento, no âmbito das Políticas Públicas de Qualificação, *pressupõe a promoção de atividades político-pedagógicas baseadas em metodologias inovadoras dentro de um pensamento emancipatório de inclusão, tendo o trabalho como princípio educativo; o direito ao trabalho como um*

> *valor estruturante da cidadania; a qualificação como uma política de inclusão social e um suporte indispensável do desenvolvimento sustentável*; a associação entre a participação social e a pesquisa como elementos articulados na construção desta política e na melhoria da base de informação sobre a relação trabalho-educação-desenvolvimento. Possibilita com tudo isso a melhoria das condições de trabalho e da qualidade social de vida da população" (BRASIL, 2003, p. 25-26, grifo meu).

Como se pode perceber nos excertos acima, a qualificação é vista por meio de práticas de "profissionalização", dentro de uma política que envolve tanto as práticas educacionais quanto as práticas empresariais. Embora nos materiais fique claro que a qualificação não pode restringir-se a uma ação educativa isolada, exige-se que ela esteja diretamente ligada a uma dimensão pedagógica. No espaço escolar, com base no PNQ, os professores devem "[...] construir procedimentos eficazes de orientação dos/as educandos/as sobre os planos de formação profissional e as oportunidades propiciadas pelas demais Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Renda [...]" (BRASIL, 2003, p. 31). Com isso, o PNQ ganha realce pela "sua indispensável dimensão cidadã, que se sustenta na qualificação profissional como direito e como um bem de acesso universal e da Política Pública de Qualificação como uma responsabilidade do Estado e da sociedade" (BRASIL, 2003, p. 25), visando à inserção da qualificação pelo viés da Educação mediante políticas que potencializem também práticas de inclusão[107], como fica expresso abaixo:

> "As ações de intermediação de mão-de-obra e de qualificação profissional *potencializam a função de inclusão social pelo trabalho*" (BRASIL, 2003, p. 5, grifo meu).
>
> "Só teremos *uma inclusão social eficaz à medida que combinarmos a Qualificação Profissional com o conjunto das Políticas Públicas de Emprego* e com um processo de gestão participativa permanente de todos os atores sociais (governo, empresários e trabalhadores)" (BRASIL, 2003, p. 7, grifo meu).
>
> "[...] terão preferência de acesso aos programas do PNQ pessoas mais vulneráveis econômica e socialmente, particularmente os/as trabalhadores/as com baixa renda e baixa escolaridade e populações mais sujeitas às diversas formas de discriminação social e, conseqüentemente, com maiores dificuldades de acesso a um posto de trabalho (desempregados de longa duração, negros/as e afro-descendentes, indio-descendentes, mulheres, jovens, *portadores de necessidades especiais, em particular os portadores de deficiência*, pessoas com mais de 40 anos etc.)" (BRASIL, 2003, p. 34, grifo meu).

Com o intuito de estabelecer diretrizes e definir políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, "visando à consolidação de ações efetivas que resultem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação"

---

[107] Outro exemplo foi a criação, em 2003, do *Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE),* que propõe qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho a jovens de 16 a 24 anos de idade que sejam estudantes do Ensino Fundamental ou Médio ou concluintes do Ensino Médio.

(BRASIL, 2004b, p. 10), foi elaborado, em 2004, um documento chamado *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: proposta em discussão.* Nele, "a educação profissional e tecnológica constitui uma das dimensões que melhor evidencia as inter-relações do sistema educativo e de outros sistemas sociais" (BRASIL, 2004b, p. 5).

Como vimos, mais uma vez o espaço escolar é tratado como "campo de inter-relações", capaz de mediar essas formas de articulação entre Educação e mercado, entre escola e empresa. A escola passa a funcionar como uma agência que amplia ou potencializa o rendimento dos sujeitos; consequentemente, a qualificação pode ser vista como chave para se obter eficiência no mercado de trabalho.

Como está dito no Documento citado anteriormente:

> "A educação profissional e tecnológica, em termos universais, e no Brasil em particular, reveste-se cada vez mais de *importância como elemento estratégico para a construção da cidadania e para uma melhor inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea*, plena de grandes transformações e marcadamente tecnológica" (BRASIL, 2004b, p. 7, grifo meu).
>
> "Estamos diante de processos que encerram no seu âmago *as tensas relações entre o trabalho, o emprego, a escola e a profissão*. Tais relações resultam de intrincada rede de determinações, mediações e conflitos entre diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural" (BRASIL, 2004b, p. 7, grifo meu).
>
> "Nesse contexto, infere-se que somente a formação profissional e tecnológica não é suficiente, pois o próprio capital moderno reconhece que os trabalhadores necessitam ter acesso à cultura sob todas as formas *e, portanto, à educação básica*" (BRASIL, 2004b, p. 8, grifo meu).
>
> "Enfim, *a vinculação da educação profissional e tecnológica à educação básica gerará diversas modalidades de construção do processo educativo como um todo* no qual a formação será essencial como elemento indispensável para o exercício pleno da cidadania, fornecendo ao indivíduo meios adequados para progredir no trabalho" (BRASIL, 2004b, p. 22, grifo meu).
>
> "Além disso, os dois tipos de ensino funcionarão com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação e continuidade dos estudos em nível universitário e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado" (BRASIL, 2004b, p. 32).

Segundo Kirschner (1993, p. 7), as inovações tecnológicas e organizacionais, como "demonstra a experiência internacional, colocam novas exigências no que se refere ao perfil de habilidades do trabalhador. Este fenômeno traz à tona a necessidade de adequar a qualificação de recursos humanos aos meios de produção". Tal necessidade de qualificação é recorrente em nosso país há bastante tempo e pode ser compreendida a partir dos enunciados de "educação para todos" e de "educação para a vida toda", ambos sustentados pelo imperativo da inclusão, perpassando diversos discursos e produzindo diferentes conjuntos de relações. Desse modo, é possível afirmar que tanto os programas governamentais quanto as políticas públicas colocadas em funcionamento repassam à sociedade a necessidade imediata de qualificação, de estar

preparado para a vida em uma sociedade que se reatualiza constantemente, além de potencializarem, com isso, o imperativo da inclusão.

Nessas iniciativas, podemos observar a articulação da escola com a empresa muito pautada pela potencialização das ações que priorizam a parcela jovem da população. Também é interessante ressaltar que, embora esses programas mencionados não sejam iniciativas específicas para a inclusão de jovens com deficiência, eles mobilizaram diversas práticas que podem ser traduzidas como condições de possibilidade para que, nos dias de hoje, os programas governamentais em funcionamento destinem parte das vagas para esse segmento da sociedade, como mostrarei na próxima e última seção deste capítulo.

4.3 A RESPONSABILIDADE SOCIAL COMO PRINCÍPIO A SER SEGUIDO

> Nenhum indivíduo pode vender seu capital educacional. Nem tampouco lhe é possível transferir o volume de instrução que possui, como presente, para outra pessoa. É seu este volume de capital humano, para usar e conservar enquanto viver (SCHULTZ, 1987, p. 112).

Inicio esta seção com a epígrafe de Theodore Schultz, retirada do livro *Investindo no povo: o segredo econômico da qualidade da população*, de 1987. Escolho essa passagem porque penso que, em todas as ações e programas citados no decorrer desta investigação, é possível enxergar um grande investimento no povo enquanto capital humano. Tal investimento requer, além da mobilização permanente e da qualificação do seu capital — que, segundo Foucault (2008, p. 315), necessita de elementos que "são muito mais amplos, muito mais numerosos do que o simples aprendizado escolar ou que o simples aprendizado profissional" —, a responsabilização do sujeito. Portanto, requer que ele assuma uma postura responsável frente à sociedade e encare a inclusão não mais apenas como direito, mas como um dever.

Para compor as discussões neste capítulo, mostro como a ideia de responsabilização — com relação à formação de capital humano — é repassada à sociedade e se torna um princípio a ser seguido por todos. Começo explorando alguns dos acontecimentos do século XX que aproximaram a Educação e o mercado de trabalho, para depois me deter no Pronatec, ação governamental criada em 2011, com grande repercussão na atualidade.

A primeira metade do século XX apontou a necessidade de enfrentar os problemas decorrentes da Segunda Guerra Mundial, dentre eles, a necessidade de expandir o mercado de trabalho brasileiro. A década de 1940, especialmente, foi marcada pela ampla mobilização por formação de mão de obra para a indústria, um dos principais objetivos propostos pela CNI. Ao

encontro disso, tivemos no país a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Social da Indústria (SESI) em 1946, organizações que se especializaram em formação de capital humano.

Segundo Rodrigues (1998), o empresário, engenheiro e político Euvaldo Lodi[108] — um dos fundadores da CNI, do SENAI e do SESI — é, até hoje, uma peça importante para compreendermos como apareciam alguns anúncios da lógica empresarial na Educação brasileira já naquela época, ou seja, em plena Era Vargas. Relembrar esse período é extremamente importante para pensarmos a construção do nosso país, "dadas as grandes mudanças sociais oriundas fundamentalmente do processo que transformou um Brasil essencialmente agrícola em um Brasil industrializado" (RODRIGUES, 2007, p. 161). Segundo Rodrigues (1998), naquele momento, Lodi enfatizava que as novas técnicas de produção industrial eram inacessíveis aos operários sem escolaridade básica e sem qualificação profissional adequada. Para ele, era fundamental que os trabalhadores tivessem passado pela escola antes de ingressar em suas profissões, pois assim apresentariam maior qualificação e, consequentemente, maior rendimento, como vemos nos trechos abaixo:

> [...] não me refiro tão só às escolas técnicas, mas à adequada escola primária, que é a base da disciplina social e da habilitação intelectual, sem as quais não há operariado satisfatório (LODI, 1954, p. 29).
>
> Por vêzes pensamos poder resolver os problemas brasileiros do trabalho industrial pela improvisação. As grandes massas trabalhadoras não poderão oferecer índice apreciável de rendimento sem a escolaridade primária, longa e adequada (LODI, 1954, p. 29).

Os excertos retratam o pensamento de uma época em que a escola começa a ser responsabilizada pela ampliação do rendimento de cada empregado, já que a educação de base era considerada primordial para a formação do trabalhador. Isso se explica porque a Educação brasileira da década de 1950 esteve pautada na possibilidade de ascensão: "especialmente desde os anos 50, pensou-se, no Brasil e nos países subdesenvolvidos em geral, que a educação fosse um dos principais instrumentos para impulsionar o desenvolvimento econômico-social" (SALLES, 2002, p. 17), sendo propagativa quando o assunto era a redução das desigualdades entre a população[109]. Como lembra a pesquisadora Libânea N. Xavier (2002, p. 1), esse foi um

---

[108] Euvaldo Lodi foi o primeiro presidente da CNI. Atualmente, seu Instituto Euvaldo Lodi (IEL), criado em 1969, possui diversas atividades e é reconhecido como uma importante entidade para a indústria. Para maiores informações a respeito do Instituto, acessar: < http://www.iel-ce.org.br >.

[109] Fernando C. Salles (2002, p. 19) complementa dizendo que "[...] a idéia de uma educação articulada com o desenvolvimento econômico não é estranha ao ideário da educação. Ela já aparece desde as primeiras ações influenciadas pelo pensamento e trazidas por estudantes brasileiros que cursavam universidades européias. O Seminário de Olinda, em fins do século 18 e início do século 19, é um exemplo, seguindo-se o pensamento positivista de meados do século 19 ao início do século 20, o pragmatismo norte-americano dos anos 20 e passando, superficialmente e quase no mesmo período, pelas influências marxistas que despontavam no país. Viriam ainda,

período no qual "o tema da modernização e a crença no desenvolvimento econômico orientaram o debate em torno da organização do ensino" e, por conseguinte, oportunizaram estudos e pesquisas sobre temas nacionais relevantes para a época.

É fundamental enfatizar novamente que tal período é caracterizado, em termos mundiais, pela reestruturação social decorrente da terrível Guerra, finalizada em 1945. Para Florestan Fernandes (1975), o Brasil, nesse momento, iniciava suas atividades em prol de uma ordem competitiva. Nas suas palavras,

> A ordem social competitiva funda-se de tal maneira em desigualdades extremas e nas barreiras que permitem mantê-las, ao mesmo tempo, em crescimento paralelo com a expansão gradual do regime de classes, que ela se anula como ponto de partida de transformação radical do status quo. Ela não confere ao despossuído, ao pobre, ao operário potencialidades para contrabalançar as influências exorbitantes das classes "altas" e "médias" ou para desencadear movimentos sociais suscetíveis de conduzir controle da dependência e do subdesenvolvimento dentro do capitalismo (FERNANDES, 1975, p. 84).

Naquele momento, falava-se no papel da burguesia brasileira e no desenvolvimento do capitalismo dependente, cada vez mais feroz e dinâmico. Para Viviane Klaus (2011, p. 104), o período pós Segunda Guerra Mundial evidenciou muitas "(des)continuidades nas formas de governamento do social: formas de tratar a pobreza; invenção do Terceiro Mundo a partir da noção de (sub)desenvolvimento[110]; necessidade de planejamento, planificação e modernização", por exemplo, além do "início do processo de centralidade da economia e necessidade de capitalização de todas as classes econômicas" (KLAUS, 2011, p. 104).

Nesse período histórico, alguns estudiosos defendiam que a educação deveria ser obrigatória, de qualidade e destinada às massas, o que colocou em operação práticas de responsabilização, ou seja, cada um passou a responsabilizar-se pela sua educação e também pela educação de todos. A educação nacional passou a ser uma responsabilidade da nação. O educador Anísio Teixeira[111] foi um dos grandes nomes que deram primazia à universalização da escola pública, sendo um dos propulsores da Escola Nova[112] no Brasil e um dos signatários do

---

depois da Segunda Guerra, a sociologia norte-americana estrutural-funcionalista-tecnológica e a teoria do capital-humano, até desembocar, na versão economicista elaborada pela CEPAL/OREALC".

[110] Segundo Klaus (2011, p. 133), "a partir da noção de Terceiro Mundo e de subdesenvolvimento, a educação passa a ser um dos caminhos para que o País possa sair dessa condição".

[111] Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), educador e escritor brasileiro, foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), juntamente com Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970) e Cecília Meireles (1901-1964).

[112] Como argumenta a pesquisadora Diana Gonçalves Vidal (2013, p. 581), "[...] a Escola Nova evidenciou-se como fórmula, com significados múltiplos e distintas apropriações constituídas no entrelaçamento de três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política. No que tange ao primeiro aspecto, a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a expressão *Escola Nova* aglutinasse diferentes educadores — católicos e liberais — em torno de princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para a transformação

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Segundo ele, a finalidade da escola estava em ministrar uma educação de base, "capaz de habilitar o homem do trabalho nas suas formas mais comuns" (TEIXEIRA, 1994, p. 49), ou melhor, era através dela que se formava a massa de trabalhadores.

Passadas algumas décadas, em dezembro de 1961, foi aprovada a primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN),* Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. No seu artigo 1º, constou que a educação nacional estava inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. De acordo com a Lei, a educação, na época, tinha por fim:

> a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
> b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
> c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
> d*) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;*
> e) *o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;*
> f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
> g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961, grifo meu).

No item "e" — "*o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio*" —, percebe-se a preocupação com a preparação para o trabalho, entendido nessa legislação como algo que precisa ser individual e, ao mesmo tempo, coletivo, pois inclui o comprometimento da sociedade como um todo; em síntese, inclui a responsabilização que é repassada a todos. Na Lei n° 4.024/61, não temos a palavra *trabalho*, mas fica subentendido que, mediante a educação, será possível que o indivíduo transforme o seu meio social.

Ao encontro desse ideal, no ano de 1962, tem-se a sanção do *1° Plano Nacional de Educação*, elaborado pelo Conselho Federal de Educação. O Plano — que teve Anísio Teixeira como relator — propôs algumas metas:

> *Metas quantitativas*
> 1. *ENSINO PRIMÁRIO, matrícula até a 4ª série de 100% da população escolar de sete a onze anos de idade e matrícula nas 5ª e 6ª séries de 70% da população escolar de doze a quatorze anos.*
> 2. *ENSINO MÉDIO, matrícula de 30% da população escolar de onze e doze a quatorze anos nas duas primeiras séries do ciclo ginasial; matrícula de 50% da população escolar de treze a quinze anos nas duas últimas séries do ciclo ginasial; e matrícula de 30% da população escolar de quinze a dezoito anos nas séries do ciclo colegial.*
> 3. *ENSINO SUPERIOR, expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, da metade dos que terminaram o curso colegial.*

---

da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. Já na terceira acepção, tornara-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo *Manifesto* e por seus signatários".

> *Metas qualitativas*
>
> 4. *Além de matricular a população em idade escolar primária, deverá o sistema escolar contar, até 1970, com professores primários diplomados, sendo 20% em cursos de regentes, 60% em cursos normais e 20% em cursos de nível pós-colegial.*
> 5. *As duas últimas séries, pelo menos, do curso primário (5ª e 6ª séries) deverão oferecer dia completo de atividades escolares e incuir no seu programa o ensino, em oficinas adequadas, das artes industriais.*
> 6. *O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas.*
> 7. *O ensino superior deverá contar, pelo menos, com 30% de professores e alunos de tempo integral* (TEIXEIRA, 1968, p. 132-133, grifos do autor).

O sistema educacional, nesse período, era visto a partir de uma estrutura dualista de sociedade, em que cada camada social recebia um tipo de ensino. Para Teixeira (1968), mesmo com essa estruturação, a escola possibilitaria perspectivas de ascensão social, como vemos no excerto a seguir:

> Aberto que seja o acesso de todos à escola, sem alteração da estrutura dual da educação, a tendência será para improvisar a escola socialmente considerada 'melhor', que necessariamente atrairá a todos pelas perspectivas da ascensão social que oferece (TEIXEIRA, 1968, p. 49).

Passadas algumas décadas, a escola continua sendo vista como espaço de ascensão social, mas também como espaço privilegiado para a inclusão das minorias, dentre elas, estão as pessoas com deficiência. Em tempos de inclusão imperativa, a necessidade de incluir tais minorias dissemina-se por toda a sociedade e transcende o espaço escolar, tornando-se um dever de todos. Cada um deve responsabilizar-se pela inclusão do outro, bem como pela sua própria inserção nos diferentes grupos e espaços. Tal necessidade de inclusão amplia as estratégias de mobilização e coloca em operação práticas de sensibilização, pois, para incluir, é preciso mobilizar, bem como responsabilizar todos e cada um.

A partir das análises dos materiais, foi possível verificar que a inclusão aparece interligada às noções de mobilização e responsabilidade social, como vemos abaixo:

> "*Cabe a cada um de nós contribuir* com nossos próprios passos para realizar o ideal de um mundo mais justo e igualitário para todos os seus cidadãos" (IBDD, 2008, p.9, grifo meu).
>
> "*Cabe à sociedade eliminar todas as barreiras físicas, programáticas e 'atitudinais'* para que as pessoas com deficiência tenham acesso a serviços, espaços, informações e bens necessários a seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional" (SENAI, 2010, p. 18, grifo meu).
>
> "Mudar uma realidade é um projeto de longo prazo, mas possível. *E está em cada pessoa, em cada brasileiro, em cada cidadão que faz parte desse círculo, a responsabilidade de ajudar* a resgatar a autoconfiança e de perpetuar, para o deficiente ou excluído, a vontade de vencer e de superar obstáculos em um ambiente externo à família" (IBDD, 2008, p. 8, grifo meu).

Em alguns trechos, vemos práticas de "responsabilização" ao tratar-se a participação de cada cidadão brasileiro como algo obrigatório, como se cada um tivesse que assumir uma parcela de responsabilidade por haver pessoas com deficiência em nossa sociedade. Em março de 2012, o até então ministro da educação Aloizio Mercadante disse em entrevista que o país tinha uma dívida histórica com as pessoas com deficiência e que "ofertar ensino a esse público é obrigação do Estado e a dívida com essa comunidade é muito antiga e muito grande" (MEC, 2012, s/p). Essa ideia de dívida histórica e social norteia os materiais analisados, mas muitas vezes de forma menos visível.

> "É necessário incluir a questão da deficiência dentre os temas da consciência social brasileira, *colocá-la nas discussões e nas propostas sobre a nossa dívida social*" (IBDD, 2008, p. 53-54, grifo meu).
>
> "A inclusão social é a palavra-chave a nortear todo o sistema de proteção institucional da pessoa com deficiência no Brasil. *Implica a idéia de que há um débito social secular a ser resgatado em face das pessoas com deficiência*; a remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais acarreta a percepção de que os obstáculos culturais e físicos são opostos pelo conjunto da sociedade e excluem essa minoria do acesso a direitos fundamentais básicos. Cabe, portanto, à sociedade agir, combinando-se esforços públicos e privados para a realização de tal mister" (MTE; SIT, 2007, p. 18, grifo meu).

A ideia de responsabilizar a sociedade pela educação e inclusão de todos faz com que ações governamentais sejam reestruturadas e passem a contemplar um número maior de beneficiários a cada ano. Como exemplo, tem-se o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego*, criado em 2011 pelo Governo Federal, para quem o sistema de capacitação profissional brasileiro se tornou um desafio, porque já não corresponde às necessidades do país e às dimensões de nossa economia (ROUSSEFF, 2011). Nas palavras da presidente Dilma Vana Rousseff (2011), ele é um desafio à nossa capacidade de crescimento e, por causa disso, precisa ser enfrentado de maneira direta e articulada.

Instituído no dia 26 de outubro pela Lei nº 12.513, de 20 de outubro de 2011, "com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira" (BRASIL, 2011b, p. 1), o Pronatec ampliou sua rede de ações nos últimos dois anos. De acordo com dados oficiais, o Programa "compreende a mais ambiciosa e compreensiva reforma já realizada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira" (ROUSSEFF, 2011, p. 5), propondo a meta de oferecer oito milhões de vagas "a estudantes, trabalhadores diversos, pessoas com deficiência e beneficiários dos programas federais de transferência de renda" (ROUSSEFF, 2011, p. 5). Nos documentos oficiais, consta que

> "O Pronatec [...] é também e acima de tudo o instrumento de consolidação de uma política pública visando a *aproximar o mundo do trabalho do universo da Educação* – um instrumento não tão somente de fomento ao desenvolvimento profissional, mas também e acima de tudo *de inclusão e de promoção do exercício da cidadania*" (BRASIL, 2011b, p. 6, grifo meu).
>
> "O Pronatec intensifica a expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a previsão de construção de 208 novas unidades, com a expectativa de inauguração de 88, até 2012. Este quantitativo, adicionado às 354 unidades preexistentes, eleva para 562 o número de Institutos distribuídos em todo o território nacional, expandindo o atendimento direto para mais de 600 mil estudantes. Além disso, haverá a expansão das redes estaduais de educação profissional e consequente ampliação de vagas mediante investimento superior a R$ 1,8 bilhão para a construção de 176 escolas técnicas estaduais, reforma, ampliação e compra de equipamentos de outras 543 unidades, além da entrega de 635 laboratórios e a formação de 250 gestores e professores de escolas de EPT em todo Brasil" (BRASIL, 2012, p. 169).

O Programa, dentre os muitos objetivos, ambiciona "expandir, interiorizar e democratizar a oferta presencial e a distância de Cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC)" (BRASIL, 2011c, p. 5), além de "contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Médio público, por meio da articulação com a educação profissional, bem como ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores" (BRASIL, 2011c, p. 5) mediante aumento da formação e qualificação profissional. A partir da Lei nº 12.513, no art. 4°, ficou instituído que o Pronatec será desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras:

> I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica;
> II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional;
> III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem;
> IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades:
> a) Bolsa-Formação Estudante; e
> b) Bolsa-Formação Trabalhador;
> V - financiamento da educação profissional e tecnológica;
> VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância;
> VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa;
> VIII - estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação; e
> IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego (BRASIL, 2011b, p. 2).

Para o Governo Federal, o Pronatec faz parte "de uma estratégia de desenvolvimento que se recusa a desvincular a qualificação profissional de trabalhadores da elevação da escolaridade" (BRASIL, 2011c, p. 6). De acordo com o MEC, o Brasil que se vislumbra para as próximas décadas já vem sendo construído como um país que elegeu um "projeto de desenvolvimento inclusivo com políticas públicas de transferência de renda, intensificação da extensão e do alcance dos programas sociais e constantes aumentos reais do salário mínimo" (BRASIL, 2011a, p. 15).

Dessa forma, segundo consta nos materiais no Programa, as próximas ações serão coerentes com o que a presidente chama de "Visão de Futuro": "[...] a Visão de Futuro é o ponto de partida orientador do planejamento do destino da Nação, no geral, e da ação governamental em particular" (BRASIL, 2011a, p. 15). Essa visão que orienta o Programa fez com que ele destinasse parte de suas vagas para pessoas com deficiência, permitindo que recebam oportunidades de qualificação profissional gratuita, mediadas por instituições e organizações que dedicam suas atividades a cursos de aprendizagem, dentre elas, as organizações pertencentes ao *Sistema S*. Tal iniciativa tem modificado os índices relacionados à inclusão de jovens com deficiência no mercado de trabalho, como veremos no próximo capítulo.

Antes disso, ao terminar esta seção, reafirmo que meu objetivo nesta segunda parte da Tese foi fazer um recuo histórico recente a fim de mostrar — por meio dos materiais selecionados para esta pesquisa, bem como de outros exemplos importantes — possibilidades para percebermos a articulação entre algumas práticas educacionais e algumas práticas empresariais no Brasil. Minha intenção foi mostrar como escola e empresa estão imbricadas em uma mesma racionalidade que, pela proliferação de diversas práticas, transforma as necessidades de mobilização, de qualificação e de responsabilização em meios articuladores, os quais reforçam a ideia de inclusão e, a partir disso, estimulam a articulação entre escola e empresa em nosso país.

É possível perceber que a inclusão atravessa os três articuladores, ou seja, é por meio dela que se mobiliza a sociedade para a educação de todos e também que se mantém o convencimento em favor da qualificação permanente, pois vivemos em tempos de "educação para a vida toda". De nada adiantaria qualificar os sujeitos se eles não estivessem mobilizados e se responsabilizassem por tal condição. De nada adiantaria investir em mobilização se, posteriormente, aos sujeitos não fossem disponibilizadas oportunidades de qualificação. Enfim, a inclusão não teria a potência que adquiriu hoje sem colocar em funcionamento práticas com o intuito de mobilizar, qualificar e responsabilizar os sujeitos — independentemente da ordem em que essas ações se estabeleçam —, ou melhor, de conduzir as suas condutas.

Portanto, a emergência da inclusão foi um dos fatores que possibilitaram a articulação entre escola e empresa e é o que possibilita, nos dias atuais, o fluxo dos jovens com deficiência da escola regular para o mercado de trabalho. Se antes eram poucas as pessoas com deficiência que tinham acesso ao ensino da informática e às tecnologias de maneira mais geral, se eram poucas as que podiam buscar qualificação profissional por meio do ensino técnico e dos cursos de aprendizagem profissional, por exemplo, 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.

Na próxima parte da pesquisa, defendo que é possível pensarmos a inclusão como uma estratégia, potente, de fluxo-habilidade. Em seguida, mostro como escola e empresa se articulam na busca por parcerias e como, mediante essas parcerias, os sujeitos com deficiência são mobilizados a buscar suas habilidades, a fim de serem considerados eficientes. Nos materiais analisados, fica visível que a produtividade dos jovens com deficiência está relacionada com a possibilidade de aprendizagem e com o desenvolvimento de habilidades.

PARTE III:

DA ESCOLA À EMPRESA EDUCADORA: A APOSTA NA APRENDIZAGEM DE TODOS

CAPÍTULO QUINTO

ESCOLA E EMPRESA COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

> Na sua atual estratégia educacional "Aprendizado para Todos", lançada em 2011, o Banco Mundial promove reformas educacionais baseadas em provas concretas do que funciona sob as condições dos diferentes países. Em quase 100 países, o Banco Mundial está usando ferramentas analíticas desenvolvidas nos termos da Abordagem de Sistemas para Melhores Resultados em Educação (SABER, na sigla em inglês), uma plataforma de conhecimento global que está ajudando os países a avaliarem suas políticas educacionais e identificarem prioridades que possam ser acionadas para ajudar os sistemas educacionais a alcançarem êxito. Entre as áreas de políticas que fazem parte do SABER estão o desenvolvimento na primeira infância, a avaliação de alunos, o treinamento de professores, financiamento e *o desenvolvimento da força de trabalho.* (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 13, grifo meu).

O excerto que abre este capítulo mostra-nos que é de interesse do Banco Mundial o desenvolvimento do que eles chamam de "força de trabalho", tendo em vista que o aperfeiçoamento das competências da força de trabalho é um dos requisitos que contribuem para o "aumento da competitividade econômica" (BANCO MUNDIAL, 2013, p. 32). O interessante é que isso faz parte de uma estratégia educacional que busca ações em prol do aprendizado de todos. No documento *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento*, a aprendizagem de todos é apresentada pelo Grupo Banco Mundial como uma estratégia que deve ser alcançada até 2020. Nesse sentido, "aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam" (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

De acordo com o Grupo Banco Mundial, a palavra de ordem é *investir*. Os três pilares da estratégia que busca a aprendizagem de todos são os seguintes: "*Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos*" (ATINC, 2011, s/p, grifo meu). Porém, não se está falando aqui de qualquer investimento, mas de ações que já estejam presentes desde os primeiros anos escolares. A regra de ouro não está só em investir nos sujeitos, mas em investir cada vez mais cedo, articulando escola e empresa. Para o Banco Mundial, "[...] os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento económico (*sic*) e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego [...]" (ATINC, 2011, s/p). Com a necessidade de investimentos contínuos, investe-se fortemente naqueles que ingressam na escola, como também naquela parcela que está apta a sair dela, composta em grande número por jovens.

Como vimos na primeira parte da pesquisa, algumas práticas que foram se multiplicando em nosso país criaram condições de possibilidade para que se pensasse na inserção do jovem no mercado de trabalho. Primeiramente, com o acesso às novas tecnologias como recurso inovador; posteriormente, com o acesso ao Ensino Técnico e Profissionalizante como estratégia de formação permanente, juntamente com a necessidade de qualificação dos jovens, temos, no Brasil, a qualificação de todos como um enunciado potente que se une ao imperativo da inclusão. Essa união entre duas necessidades — qualificação e inclusão — permitiu as condições necessárias para que fosse possível articular práticas da escola com práticas da empresa, fator fundamental para colocar em funcionamento o fluxo da inclusão. Nesse caso, o fluxo permite a transição dos alunos da escola para a empresa, ou seja, para o mercado de trabalho.

Embora tais práticas não tenham sido pensadas, de início, para as pessoas com deficiências, atualmente — com a exaltação do imperativo da inclusão —, elas passam a abarcar a todos. Dentro desse "todos", estão os jovens com deficiências, grupo que faz parte também da estratégia de *Aprendizagem para todos*, do Banco Mundial. Isso porque se espera que os sujeitos, além dos conhecimentos escolares, "[...] adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo" (ATINC, 2011, s/p). A busca por habilidades é o que nos ajuda a pensar na inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade, pois, dentro de um fluxo que precisa ser contínuo, também precisamos desenvolver habilidades para tornarmo-nos sujeitos cada vez mais eficientes.

Cabe salientar que tanto a escola regular quanto a empresa buscam o desenvolvimento de habilidades, mas de ordens diferentes. A escola, como espaço de aprendizagem inicial, está comprometida com o desenvolvimento das habilidades básicas, ou seja, não é responsável pelo desenvolvimento de habilidades específicas para a carreira profissional, por exemplo. As habilidades "do mundo do trabalho" são potencializadas em cursos de formação inicial, cursos de qualificação profissional, cursos superiores e, muitas vezes, no próprio local de trabalho. A escola e a empresa são espaços de aprendizagem que se articulam em favor da inclusão dos jovens com deficiência. Embora tenham funções sociais e objetivos diferentes, ambos os espaços são fundamentais para a inclusão e contribuem para o fluxo quando formam parcerias.

5.1 A INCLUSÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DE FLUXO-HABILIDADE: A "PASSAGEM" DO ALUNO DA ESCOLA PARA A EMPRESA

> [...] a inclusão — ao ocupar o *status* de imperativo de Estado e tornar-se uma das estratégias contemporâneas mais potentes para que o ideal da universalização dos direitos individuais seja visto como uma possibilidade — se insere dentro da grade de inteligibilidade que promove, entre outras coisas, *a ampla circulação das pessoas, os fluxos internos nos organismos de Estado, a diversidade, a diferenciação entre coisas comparáveis e visíveis, o borramento de fronteiras, o consumo, a produção cultural, a concorrência e a competição entre indivíduos, a autonomia, o empreendedorismo*, a caridade, a solidariedade, etc. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 7-8, grifo meu).

Ao (re)pensar as várias formas de inclusão educacional e, por que não dizer, as várias formas de in/exclusão[113], proponho pensá-la, na esteira da epígrafe acima, como um imperativo de Estado, como algo que adquire *status* de verdade nos dias atuais. Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 10), a noção de in/exclusão pode ser compreendida como "uma maneira de dar visibilidade ao caráter subjetivo que está implicado nos processos de discriminação negativa e nos processos de degradação humana". Assim,

> *In/exclusão* seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou a sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de *in/exclusão* e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição (LOPES; FABRIS, 2013, p. 10, grifo das autoras).

Foi a partir de meu interesse em perceber e problematizar alguns desses processos de in/exclusão que senti necessidade de aprofundar as análises de estratégias de mobilização social propagadas em prol do ideal de sociedade inclusiva, mais especificamente com relação aos jovens com deficiência. Nos materiais analisados, fica visível o quanto a mobilização social se torna um investimento necessário e, ainda, o quanto ela se alia à noção de cidadania, por exemplo, em benefício da proposta de incluir a todos.

> "O *Quarto* ponto dessa idéia do Brasil de Todos é a questão da promoção e expansão da cidadania e o fortalecimento da democracia" (BRASIL, 2003, p. 10, grifo no original).
>
> "*Refletir sobre a questão dos direitos das pessoas com deficiência significa hoje discutir cidadania e democracia, igualdade social e respeito às diferenças*. Pensar a mesma questão no contexto brasileiro nos obriga a uma série de análises que envolvem justiça social e direitos humanos e nos levam a considerar as muitas e

[113] Faço uso da expressão "in/exclusão" ancorada nos estudos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS), do qual participo. "Ela é utilizada porque compreendemos que tanto a inclusão quanto a exclusão fazem parte de uma mesma lógica, em que um movimento ganha sentido e potência a partir do outro" (RECH, 2013, p. 25).

incontáveis imposições econômicas e sociais que fazem dessa população um radical exemplo de exclusão social em nosso país" (IBDD, 2008, p. 35, grifo meu).

"Na realidade, *a cidadania usurpada das pessoas com deficiência se inscreve entre os nossos mais graves problemas sociais* mas não faz parte da consciência social brasileira. Proponho formularmos a premissa de que para compreender os 'direitos da pessoa com deficiência' no Brasil é preciso, antes de mais nada, que os enfoquemos como uma questão de cidadania e de direitos humanos" (IBDD, 2008, p. 35, grifo meu).

"*A pessoa com deficiência, na qualidade de cidadã brasileira, tem direito a uma vida digna, exercendo de forma plena sua cidadania*" (IBDD, 2009, p. 5, grifo meu).

"[...] *é necessário promover ações que não somente assegurem o direito dessa parcela da população a exercer, de forma plena, a sua cidadania, mas que também a incentivem a voltar para as salas de aula*, preparando-as profissionalmente para eliminar as condições de falta de perspectiva em seu contexto social" (SENAC, 2013, p. 73, grifo meu).

Na atualidade, alguns autores defendem que a inclusão pode ser pensada como uma estratégia de governamento biopolítico, já que "[...] opera sobre a conduta de todos e de cada um de nós, gerenciando os riscos produzidos pela exclusão social e garantindo a seguridade da população" (THOMA; HILLESHEIM, 2011, p. 17). Para Adriana da Silva Thoma e Betina Hillesheim (2011, p. 17), "a inclusão, como uma estratégia de governamento, articula uma série de procedimentos, cálculos estatísticos e saberes que visam à organização social e ao controle sobre a vida da população". Sendo assim, articula características fundamentais que demonstram o caráter normalizador das práticas que visam à normalização e ao governamento das condutas de cada sujeito.

Nesta pesquisa, na aproximação entre a noção foucaultiana de biopolítica, a inclusão e o pensamento educacional, penso que cabe uma explicação, uma vez que, em nenhum momento de seus estudos, Foucault fez uso da educação para falar da biopolítica, como nos mostra Gadelha (2009a). Segundo Gadelha (2009a, p. 15), o autor não se valeu da educação "como um dos mecanismos estratégicos privilegiados para o exercício de biopoderes e da biopolítica nas sociedades ocidentais modernas". Ao contrário, para desenvolver a noção de biopolítica, o filósofo iniciou os seus estudos por volta do ano de 1974 — mesmo período em que ministrou as aulas do curso *O Poder Psiquiátrico* (1973-1974) no Collège de France —, referindo-se ao "modo como a medicina social, em meados do século XIX, serviu como estratégia de controle e regulação da vida das populações" (GADELHA, 2009a, p. 21).

Já no curso *Em defesa da sociedade,* encontramos esclarecimentos fundamentais acerca da noção de biopolítica, pois Foucault afirma que é possível perceber, ainda no final do século XVIII, essa nova tecnologia de poder dirigida ao "homem vivo, ao homem ser vivo". Para o filósofo, a biopolítica é uma tecnologia que "se instala, se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário,

uma massa global" (FOUCAULT, 2005, p. 289). A meu ver, essa tecnologia age também como um dispositivo[114], "a fim de introduzir mecanismos muito mais sutis e economicamente muito mais racionais do que os mecanismos que visam, fundamentalmente, à assistência, por exemplo" (RECH, 2013, p. 27).

Em *Segurança, Território, População*, Foucault (2008e, p. 15) vai estudar mais profundamente a emergência da população. Interessava-o estudar "a correlação entre a técnica de segurança e a população, ao mesmo tempo como objeto e sujeito desses mecanismos de segurança, isto é, a emergência não apenas da noção, mas da realidade da população". Como sabemos, a partir do século XVIII, as sociedades ocidentais passam por diversos acontecimentos, que "imprimem aos estados administrativos dificuldades para que estes se mantenham vigentes" (MENEZES, E., 2011, p. 91). Com isso, surgem os interesses na reconfiguração da cidade, ou seja, no "desencravamento espacial, jurídico, administrativo, econômico" (FOUCAULT, 2008e, p. 17), com o objetivo de recolocá-la num espaço agora visto como espaço de circulação. Assim, podemos ver a necessidade de governar os habitantes do território, muito mais do que governar o próprio território, o que faz com que se criem formas de governar a massa de indivíduos, levando em consideração o objetivo de manter a circulação na cidade, a circulação das pessoas — "circulação das idéias, circulação das vontades e das ordens, circulação comercial, também" (FOUCAULT, 2008e, p. 20). Pelas análises empreendidas por Michel Foucault, percebe-se que o biopoder — como forma de governo da vida — desenvolveu, entre outros, potencialmente os dispositivos de segurança.

Nas palavras de Frédéric Gros (2010), esse poder chamado de "biopoder" foi um conceito tramado por Michel Foucault em meados dos anos de 1970, inicialmente pensado para "descrever as grandes transformações das sociedades ocidentais a partir do século XVII e o desenvolvimento de duas novas formas de poder que concerniam tanto aos indivíduos quanto às coletividades: uma disciplina dos corpos [...] e uma regulação das populações [...]".

A partir do aumento da circulação da massa, vista como massa global, surge a necessidade de apelar para toda uma "série de técnicas de vigilância, de vigilância dos indivíduos, de diagnóstico do que eles são, de classificação de sua estrutura mental, da sua patologia própria, etc." (FOUCAULT, 2008e, p. 11). Começa nesse período um maior investimento nos dispositivos de segurança, já que a "soberania se exerce nos limites de um território, a disciplina se exerce sobre o corpo dos indivíduos e, por fim, a segurança se exerce sobre o conjunto de uma

---

[114] Por *dispositivo*, Michel Foucault entende "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas" (2008a, p. 244). Visto como "objeto da descrição genealógica" (CASTRO, 2009, p. 124), pode ser entendido como "um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência" (FOUCAULT, 2008g, p. 244).

população" (FOUCAULT, 2008e, p. 15-16). Isso não quer dizer que os dispositivos de segurança sejam superiores aos dispositivos disciplinares[115], por exemplo. Cabe lembrar que é justamente por lidarem com multiplicidades que tanto a soberania quanto a disciplina e a segurança se colocam em funcionamento. Ao prestarmos atenção a essas multiplicidades, compreendemos melhor quando Edgardo Castro (2011, p. 15) afirma que "a noção de biopolítica refere-se à ideia de uma política da vida", a qual, segundo ele, "persegue o equilíbrio da população, sua homeostase, sua regulação" (CASTRO, 2009, p. 60).

Essa forma de garantir a vigilância de todos nos mesmos tempos e espaços pode ser vista até hoje nas escolas — escolas que não perderam as características, os objetivos e a roupagem postos pela Modernidade. Trata-se de um estilo de educação que vem sendo reivindicado desde o século XVII, quando Comenius, com o seu ideal pansófico de "ensinar tudo a todos", já defendia a necessidade de partir-se de um "homem naturalmente educável, que ao nascer já possui toda a potencialidade própria e exclusiva de sua condição humana, mas cujo entendimento ainda se encontra num estágio rudimentar" (VEIGA-NETO, 2007, p. 108). Sendo assim, caberia à Educação, ou melhor, à escola, a tarefa de proporcionar experiências para possibilitar a evolução esperada.

Embora a inclusão possa ser compreendida por diferentes vieses, nesta investigação, compreendo-a como uma forma econômica de poder, já que ela pode ser pensada por meio de um dispositivo de segurança que transforma o desejo de incluir a todos tanto numa exigência política quanto numa exigência econômica. Tal dispositivo "suscita estratégias que, ao seduzirem a população, promovem a participação de todos e potencializam, ainda mais, a proposta" (RECH, 2013, p. 31). Conforme Foucault (2008e, p. 28), "os dispositivos de segurança trabalham, criam, organizam, planejam um meio antes mesmo de a noção ter sido formada e isolada". A segurança apoia-se nos detalhes, que não são valorizados como bons ou ruins em si, mas tomados como processos necessários, naturais. Para ilustrar, posso citar que o alto investimento em programas e ações direcionados às Secretarias de Educação, aos professores, aos alunos, às famílias, etc., bem como o cuidado estético na produção dos materiais distribuídos às escolas e a necessidade de capacitação docente, contribuíram e contribuem para a expansão da proposta de inclusão.

Como já sinalizei, no Brasil, o movimento pela inclusão educacional adquiriu maior destaque com a elaboração da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008a). Se antes os desafios estavam pautados somente pela necessidade de mobilização social e

---

[115] Foucault fala em *dispositivos disciplinares* com base nos seus estudos sobre o que entende como sociedade disciplinar. Portanto, a partir da emergência da sociedade disciplinar, foi possível perceber o funcionamento dos mecanismos e dispositivos disciplinares.

de reconhecimento do direito, após esse período, com o direito "assegurado" pela legislação, o desafio é redimensionado e está diretamente implicado também nas questões que dizem respeito ao currículo escolar. Conforme o MEC, a inclusão é percebida como

> [...] *um processo de ampliação da circulação social* que produza uma aproximação dos seus diversos protagonistas, convocando-os à construção cotidiana de uma sociedade que ofereça oportunidades variadas a todos os seus cidadãos e possibilidades criativas a todas as suas diferenças (BRASIL, 2005, p. 34, grifo meu).

Como vimos, nas duas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, a lógica do movimento pela inclusão resumia-se em lutar pela obrigatoriedade da educação e colocar, para dentro da escola regular, todos os alunos que estavam fora dela. Como expliquei em outro momento[116], o reconhecimento legal e físico estava contemplado na matrícula, na vaga conquistada. Dessa forma, o aluno que por algum momento estava "integrado", a partir das avaliações constantes e das efetivas tentativas de normalização[117], passava a ser "desintegrado" da escola regular e retornava à escola especial. Esse retrocesso dava-se com aqueles que escapavam da lógica da ordenação, e para eles se fazia fundamental "a constituição de espaços de instrução específicos, nos quais métodos, técnicas e profissionais, também específicos, seriam localizados" (MENEZES, E., 2011, p. 23). Nesse momento histórico, podemos perceber uma movimentação rotacional, em que os sujeitos são posicionados em um movimento giratório de contínua passagem e retorno, com um objetivo claro: estar inserido na escola regular até o momento em que essa forma de inclusão não seja mais sustentada. É uma forma de integração e, posteriormente, inclusão instantânea e inerme. Nela, ficou visível que o sucesso da permanência estava direcionado ao sujeito, que, na maioria das vezes, não possuía as mínimas condições para competir com os demais alunos.

Nessa lógica, podemos pensar na proposta de inclusão apenas como uma *estratégia de circulação* que colocava em funcionamento uma série de engrenagens, porém se constituía num movimento circular, em que poucos escapavam do objetivo, que era garantir uma forma de circularidade (RECH, 2013). Em síntese, essa estratégia capaz de agrupar e realocar uma massa global garantia o seguinte movimento: saída da casa para a entrada na escola especial e posterior ingresso na escola regular (caso fosse possível). Geralmente, após frequentarem a escola regular — muitas vezes num curto período de tempo —, esses alunos com deficiência faziam o

---

[116] RECH, 2013.

[117] Ao contrário do que muitos pensam, a norma não objetiva a exclusão; ela não tem como função excluir ou rejeitar, mas, ao contrário, "ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo" (FOUCAULT, 2002, p. 62) que abandona o foco repressivo e se torna produtivo.

movimento de retorno, e eram pouquíssimos os que chegavam ao mercado de trabalho, campo este que gerava outras formas de exclusão, bem como exigia outras estratégias de permanência.

Aqui, não me refiro à circulação no sentido de participação em diferentes grupos, como vimos no início da pesquisa. Apesar de a necessidade de circulação como participação manter-se necessária — pois os sujeitos precisam movimentar-se nas redes de consumo, por exemplo —, o que explico nesta seção é que, com relação à inclusão no mercado de trabalho, a circulação é vista como um movimento rotacional, que visa à homogeneidade mediante a circularidade.

Atualmente, na estabilidade da racionalidade neoliberal brasileira, podemos reconhecer algumas mudanças no campo escolar que obtiveram maior potência a partir do ano de 2003. Essas mudanças tratam de novas ênfases, pois não temos o apagamento da ideia de circulação; o que temos são novas formas de nos mantermos em constante visibilidade. Assim, podemos pensar que a inclusão funciona como uma estratégia de *fluxo-habilidade,* que busca (re)configurar os espaços escolares e as ações realizadas na escola, mas, principalmente, age sobre o currículo escolar (RECH, 2013). Nesse câmbio de ênfase, configura-se como objetivo principal a movimentação dos sujeitos. O intuito está em causar um movimento para "fazer sair", para fazer com que o aluno chamado de "aluno incluído" permaneça o menor tempo possível no espaço escolar. Esse "permanecer o menor tempo possível" explica-se quando pensamos que a lógica inicial da proposta de inclusão se inverte, fazendo-se o seguinte movimento[118]: os alunos com deficiência ingressam na escola regular e, posteriormente, têm a chance de ingressar no mercado de trabalho.

Assim, parte-se da obrigatoriedade do ensino na escola regular, tendo-se agora, cada vez mais, a Escola Especial como um local para apoio pedagógico — o que tem sido anunciado de forma mais direta desde 2008, com a promulgação da *Política Nacional*. Um dos objetivos é a inserção dos alunos com deficiências no mercado de trabalho e, para aqueles que conseguirem, o ingresso na universidade. De acordo com o Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência (IBDD), "um dos mais interessantes desafios de hoje para as empresas brasileiras na área de gestão de pessoas é desenvolver uma ação competente para a inclusão das pessoas com deficiência no seu ambiente de trabalho" (IBDD, 2008, p. 13). Para o Instituto, essa é uma meta fundamental, pois "as empresas têm potencial para agir em favor da sociedade" (IBDD, 2008, p. 7), o que ocasionaria mudanças positivas e novos padrões de vida. Para isso, entendo que uma lógica em modelo circular não seria mais suficiente. Torna-se produtivo pensar a inclusão também a partir da ideia de fluxo.

---

[118] Outro exemplo que vem ao encontro dessa lógica é a ideia da não-reprovação. Em 2011, o MEC sugeriu que os professores não reprovassem mais os alunos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa lógica de fluxo garante o ingresso automático do aluno, o que interferirá visivelmente nos próximos índices com relação às taxas de aprovação, evasão e inclusão, entre outras.

Como vimos anteriormente, a noção de fluxo — entendida como ato ou efeito de fluir — ajuda-nos a pensar em um movimento que não é mais de retorno, mas que adquire *status* quando pensamos que ele está disposto sob uma racionalidade neoliberal, que visa não somente ao consumo, mas à competição (RECH, 2013).

A tentativa de pensarmos a noção de fluxo conjuntamente com a noção de habilidade pode ser justificada se olharmos para algumas palavras-chave do nosso cotidiano atual. Expressões como *autonomia*, *adaptabilidade*, *criatividade*, *competências*, *flexibilidade*, *liderança* e *talento*, sempre combinadas com o desejo de inovação, estão presentes não apenas na atmosfera empresarial, mas também por todo o campo educacional. Na *Revista VOCÊ S/A* — periódico direcionado a executivos —, na edição 124, de outubro de 2008, vemos a manchete "Quer crescer? Dê resultado" abrir uma lista de planejamentos elaborados para cada indivíduo que almeje "obter resultados excelentes". A mesma edição, que traz o lema "seja seu melhor investimento", ainda sugere alguns "hábitos que fazem a diferença" e uma lista com "cinquenta cursos eficientes para você aumentar seu desempenho" (2008, p. 50). O interessante é perceber como a maioria das habilidades necessárias para se obter sucesso no mercado de trabalho passa pelas exigências da escola e compõe o currículo escolar — currículo esse que, numa lógica inclusiva, deve ser de todos e para todos.

Mesmo com o auge da oficialização da inclusão como direito e obrigatoriedade, não podemos deixar de pensar nas muitas formas de exclusão que dela decorrem. De acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 1), "as políticas de inclusão — especialmente as políticas de inclusão escolar — são dispositivos biopolíticos para o governamento e o controle das populações" e podem estar gerando uma "inclusão excludente" e contribuindo para tal. Assim, repensar a proposta da escola é fundamental, pois, com a entrada dos alunos com deficiência, uma série de aspectos precisará ser observada e revista; dentre eles, os que dizem respeito ao currículo escolar. Mas como entender e (re)pensar o currículo escolar?

Talvez o desafio mais urgente presente nas escolas, quando o assunto é a inclusão educacional, diz respeito à organização do currículo. Nos dias atuais, a acessibilidade perde o foco central na discussão e divide espaço com temas referentes às adaptações curriculares, ao atendimento educacional especializado e à avaliação da aprendizagem. Esses temas emergem e tornam-se fundamentais "quando o objetivo é garantir bem mais que outros tipos de circulação para os indivíduos, ou seja, é investir na ideia de fluxo, do fazer fluir para fazer sair" (RECH, 2013, p. 37).

Ressaltando essa urgência, a oficialização do Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011 — em substituição ao Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008 —, trouxe a garantia do

AEE, ressaltando que esse suporte deve integrar a "[...] proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial [...]" (BRASIL, 2011d, p. 2), além de ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Com isso, os sujeitos da Educação Especial passam a ocupar os tempos e espaços da escola regular e, consequentemente, o mesmo currículo.

Segundo o Ministério da Educação, o currículo vem conformando "os sujeitos da ação educativa. Conforma suas vidas, produz identidades escolares: quem será o aluno bem-sucedido, o fracassado, o aprovado, o reprovado, o lento, o desacelerado, o especial". O currículo normaliza, reconhece "como escolarizado ou não e em que nível condiciona até o direito ao trabalho" (BRASIL, 2007b, p. 22). Para Lopes (2007, p. 13), ao pensarmos no currículo, é necessário compreendê-lo como um "dispositivo escolar criado para determinar percursos, práticas e posições de aprendizagem, pois o currículo é pensado e, ao mesmo tempo, tensionado por aqueles que o constituem e que são constituídos por ele". Ele envolve a construção de espaços tensionados, na medida em que age na construção de técnicas e práticas, a fim de fazer com que os alunos possam entrar na escola para sair e ingressar no mercado de trabalho. De acordo com Foucault, "o dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante" (FOUCAULT, 2008g, p. 244).

A transição dos alunos com deficiência da escola para o mercado de trabalho alimenta a racionalidade neoliberal e contribui para que a sua principal engrenagem (a economia) não perca força e o seu movimento. O neoliberalismo, pensado não só como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas, mas como uma forma de vida, dentre vários aspectos, visa à competitividade e à "diminuição" do Estado. Ele repassa a cada indivíduo a responsabilidade pela busca de alternativas que permitam a sua inserção na lógica do consumo e, com isso, objetiva o fortalecimento do mercado através do estímulo à competição. Nessa lógica competitiva, cabe à escola muito mais do que ensinar: cabe, agora, aprender a empregar. Cada vez mais é perceptível a mobilização pelo ingresso dos jovens com deficiência no mercado de trabalho, ou seja, pelo tão almejado movimento de passagem da escola para a empresa.

Isso ocorre porque o aluno considerado "incluído" na escola passa a receber novos rótulos, nesse caso, rótulos que o obrigam a produzir, a ser útil e fazer a sua parte pelo crescimento da sociedade onde vive. Ele é remetido ao rótulo de "indivíduo com potencialidades", o que, na visão de Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), faz parte do "cosmopolitismo inacabado", em que o sujeito precisa buscar envolver-se em processos de transformação constante. O cosmopolita atual é um indivíduo em construção, é aquele que tem

voz e é responsável por si mesmo para produzir a inovação nos processos de mudança (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 78).

Portanto, inspirada nos Estudos Foucaultianos, creio ser possível pensar a inclusão como um *dispositivo de segurança* que age sobre a população para alimentar a economia do país, aumentar os índices educacionais e, consequentemente, diminuir o risco social[119]. Por outro lado, vejo a inclusão — fabricada na Contemporaneidade — como uma *estratégia de fluxo-habilidade*, pois temos a necessidade de abarcar e proteger uma massa global que precisa ser conduzida primeiramente pela escola para que possa conquistar novos espaços sociais e, assim, ser (re)conduzida de outras formas (RECH, 2013). Com as estratégias biopolíticas, obtendo-se, desse modo, a relação direta da política com a vida, é possível impetrar formas eficientes para se conhecer a fundo a massa que se quer conduzir. Como nos pergunta Foucault (2010, p. 33), "numa palavra, como poder-se-ia governar sem conhecer isso que se governa, sem conhecer esses a quem se governa e sem conhecer o meio de governar esses homens e essas coisas?".

Ao pensar nessa necessidade de conhecimento do outro e de si mesmo, temos a escola como uma "instituição de sequestro" (VEIGA-NETO, 2007, p. 71) e o sujeito como um "produto" (VEIGA-NETO, 2007, p. 82). Além disso, temos a necessidade de continuar investindo na vigilância, na condução e na normalização do outro. Assim, é fundamental que continuemos a fazer parte do jogo, pois, como afirma Lopes (2009, p. 109), "todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo". Para que esse jogo dê certo, em alguns espaços, são necessárias algumas práticas mais específicas. Na escola, por exemplo, dentre as práticas encontradas, destaco as que utilizam a sedução para favorecer a inclusão de todos, como mostro a seguir.

5.1.1 A sedução como estratégia potente

A intenção, nesta parte da pesquisa, é discutir a inclusão a partir da ideia de fluxo, ou melhor, pensar a inclusão como uma *estratégia de fluxo*. Na escola, a inclusão (re)configura as ações realizadas e os espaços escolares, mas principalmente age sobre o currículo escolar. Já na

[119] Penso ser importante fazer uma observação sobre a diferença entre risco e perigo. Para mim, pode ser considerado *perigo* algo que é particular, individual, iminente, e que está na ordem do acontecimento. Já o *risco*, a meu ver, é sempre calculado sobre o presente, está na lógica da precaução e faz uso da probabilidade para atingir a coletividade. De acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 22), "o cálculo do risco se torna o grande investimento em uma sociedade que precisa mostrar resultados e melhorar sobremaneira sua *performance*".

empresa, a inclusão provoca a mudança e (des)constrói modelos de gestão até então tradicionais. Em ambos os espaços, na busca pela inclusão de todos, a sedução[120] é utilizada como estratégia, com o intuito de moldar, conduzir e também criar certos tipos de sujeitos, sujeitos esses que precisarão, de alguma maneira, fluir da escola para o mercado de trabalho.

Sobre a palavra *estratégia*, Foucault (1995) diz que ela pode ser empregada em três sentidos: em primeiro lugar, para designar a escolha dos meios para se chegar a um fim; em segundo lugar, para designar a maneira pela qual um parceiro age em função daquilo que ele pensa ser a ação dos outros e também daquilo que ele acredita que os outros pensarão que seja a ação dele; o terceiro sentido está em designar o conjunto de procedimentos utilizados num confronto para obter a vitória ao fazer o adversário renunciar à luta. Para o autor, uma estratégia curiosa seria aquela que "não teria 'um ponto de origem único', que poderia servir a 'muitos interesses diferentes' e que permitiria ' combates múltiplos'" (FOUCAULT, 2006b, p. 331).

No conjunto de práticas escolares que capturam os sujeitos, podemos ver estratégias que também seduzem, que fazem uso de dispositivos de segurança, dispositivos estes que "buscarão estabelecer uma regulação dos acontecimentos tendo em conta o elemento da liberdade" (CASTRO, 2011, p. 175). Para Gilles Lipovetsky (2005, p. 5), a sedução pode ser vista como "uma lógica que segue seu caminho, que não poupa mais nada e que, assim fazendo, cria uma socialização suave e tolerante, dedicada a personalizar-psicologizar o indivíduo". Assim, é possível pensar a inclusão educacional movida por meio de um dispositivo de segurança que, ao mesmo tempo, está envolvido por um conjunto de práticas; na intenção de alcançar seus diversos objetivos, esse conjunto de práticas coloca em funcionamento uma série de estratégias, dentre elas, as que agem mediante a sedução.

A partir de Lipovetsky (2005, p. 1), podemos compreender que a sedução não objetiva contribuir simplesmente para a interação dos sujeitos, pois, segundo o autor, "longe de estar circunscrita às relações de interação entre as pessoas, a sedução se tornou um processo geral com tendência a regrar o consumo, as organizações, a informação, a educação, os costumes". Ela pode ser percebida nas práticas do governo, não entendido apenas no sentido de instância suprema, mas em "sentido amplo e antigo de mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir a conduta dos homens, a conduzir a conduta dos homens" (FOUCAULT,

---

[120] Saliento que, nesta pesquisa, a palavra *sedução* não carrega qualquer juízo de valor, mas apenas se refere a um tipo de relação de poder. Em termos foucaultianos, esse tipo de relação de poder está implicado na dominação, ou seja, na relação de "[...] dominação como uma operação em que uma parte quer trazer a(s) outra(s) para o seu domínio, ou seja, para a sua casa, seu domo, sua morada [...]" (VEIGA-NETO, 2008a, p. 20). Para que a dominação seja exercida necessita-se conduzir, governar, pois a "dominação —sobre o(s) outro(s)— implica uma ação de governar ou um *governamento* —sobre esse(s) outro(s)" (VEIGA-NETO, 2008a, p. 20). Portanto, a sedução é pensada sendo da ordem dos poderes; não pode ser inscrita na ordem da violência.

2010d, p. 43). Essas estratégias de sedução — como, por exemplo, o aumento no repasse de verbas, o uso da estatística para modificar índices, etc. — reafirmam a veracidade da proposta de inclusão e geram, na população, um sentimento de pertencimento, de cumplicidade e de mobilização, sentimentos úteis quando se almeja governar a conduta por meio de uma racionalidade neoliberal. Apresentar a proposta inclusiva e transformá-la em uma grande verdade é intencional, pois, "[...] lá onde existe poder, lá onde é preciso que exista poder, lá onde se quer mostrar que é efetivamente ali que reside o poder, bem é preciso que exista o verdadeiro [...]" (FOUCAULT, 2010d, p. 39).

A inclusão educacional, vista como uma grande "verdade"[121], como um imperativo, é um dos objetivos das estratégias de sedução. Ao olharmos para os materiais produzidos pelo MEC, vamos encontrar diversas expressões que contribuem para esse sedutor convencimento. Frases como "Escola de todos: é o Brasil aprendendo e crescendo com as diferenças" (BRASIL, 2005a, p. 1) alimentam o enunciado que sustenta a ideia de educação para todos e repassam à sociedade o compromisso com a difusão desse ideal. Porém, onde e como podemos perceber a sedução? Esta pode ser percebida, muitas vezes de maneira sutil, nas práticas cotidianas que estimulam o ideal democrático de contemplar a todos, já que não há um único lugar de onde extraímos o "discurso verdadeiro"; ao contrário, essas verdades que seduzem tornam-se verdadeiras a partir dos diferentes discursos que circulam em nossa sociedade.

Referindo-se à sedução, Lipovetsky (2005, p. 3, grifo do autor) investe no conceito de *personalização*, mostrando que é a sedução "que dirige o nosso mundo e o remodela de acordo com um *processo sistemático de personalização*". Para o autor, tal processo consiste

> [...] essencialmente em multiplicar e diversificar a oferta, em oferecer mais para que você possa escolher melhor, em substituir a indução uniforme pela livre escolha, a homogeneidade pela pluralidade, a austeridade pela satisfação dos desejos (LIPOVETSKY, 2005, p. 3).

Fala-se, aqui, de uma sociedade plural que deve permitir que seus membros sejam flexíveis, móveis e até mesmo cinéticos. Fala-se de uma sociedade que se diz "inclusiva", onde quase tudo "deve se interligar sem resistência, sem relegação, em um hiperespaço fluido e acósmico à semelhança das telas e cartazes de Folon[122]" (LIPOVETSKY, 2005, p. 3).

Na *Revista Inclusão*, editada pelo Ministério da Educação, encontramos a educação inclusiva proferida como "um meio privilegiado para alcançar a inclusão social" (REVISTA INCLUSÃO, 2005, p. 14). Em outro momento, é dito que "a escola inclusiva assegura a

---

[121] Para Foucault (2010d, p. 35), "o exercício do poder se acompanha bem constantemente de uma manifestação de verdade entendida no sentido mais amplo".

[122] O autor refere-se ao artista belga Jean-Michel Folon (1934 - 2005), ilustrador, pintor e escultor.

igualdade entre alunos diferentes, e este posicionamento lhes garante o direito à diferença na igualdade de direito à educação" (REVISTA INCLUSÃO, 2010, p. 13). Em ambos os excertos, a sedução está exposta (inclusive na supervalorização da linguagem)[123], fortificando o compromisso social de todos e justificando a necessidade de nossas ações para o movimento.

De muitas maneiras, a sedução é utilizada estrategicamente para convencer a população da necessidade de incluir a todos na escola regular. Uma delas é a utilização da estatística como forma de convencimento, como vemos nos excertos abaixo:

> "O Brasil conta com 24 milhões de pessoas com deficiência, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essas pessoas, porém, não circulam nas ruas, nas escolas comuns, nos locais de lazer e cultura e muito menos têm acesso ao trabalho. É hora, portanto, de se reverter esse quadro" (MTE; SIT; 2007, p. 12).
>
> "De acordo com o Censo 2000, o Brasil já possui cerca de 25 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, e o acesso desta parcela da sociedade ao mercado de trabalho é cada vez maior, e as escolas do SENAI precisam estar prontas e seus colaboradores preparados para recebê-las" (SENAI, 2010, p. 18).

A estatística utilizada para apresentar a proposta de inclusão educacional proporciona certa realidade, que passa a ser considerada uma construção social, sendo vista como algo conquistado a partir do envolvimento e das mudanças da população, mas apresenta-se como algo que ainda está longe de ser ideal. De acordo com Popkewitz e Lindblad (2001, p. 112), "o conhecimento da estatística é uma ficção, pois as categorias não são reais, mas representações elaboradas para identificar e ordenar relações e permitir planejamentos sociais, como mostra a história de classificações como emprego/desemprego, 'de risco' e socialmente desfavorecido". A partir disso, a inclusão pode ser pensada como uma estratégia que utiliza mecanismos de segurança, pois, segundo Foucault (2008a), a segurança vai apoiar-se em certos números de dados e trabalhar sobre algo dado. Nesse caso, trata-se "simplesmente de maximizar os elementos positivos, de poder circular da melhor maneira possível e de minimizar, ao contrário, o que é risco e inconveniente" (FOUCAULT, 2008e, p. 26). Portanto, a estatística pode ser entendida como um tipo de saber do Estado, o que faz com que o Governo conheça as leis, as respeite e busque conhecimentos acerca das diferentes esferas sociais. Para Traversini e Bello (2009), a estatística pode ser analisada como uma tecnologia utilizada nas práticas de gestão do risco social.

---

[123] Para Lipovetsky (2005, p. 5-6), a linguagem "torna-se o eco da sedução. Não existem mais surdos, cegos, pernetas; estamos na era dos que ouvem mal, dos que enxergam mal, dos deficientes físicos; os velhos se tornam pessoas da terceira ou da quarta idade; as criadas, secretárias domésticas; os proletários, parceiros sociais; as mães-solteiras, mães celibatárias. Os capetinhas agora são crianças com problemas ou casos sociais e o aborto é interrupção voluntária da gravidez. Até mesmo os analisados são analistas. O processo de personalização faz uma assepsia não só do vocabulário como também no coração das cidades, nos centros comerciais e na morte. Tudo que tem conotação de inferioridade, deformidade, passividade, agressividade deve desaparecer por meio de linguagem diáfana, neutra e objetiva: esse é o último estágio das sociedades individualistas".

Assim, o caráter atrativo da sedução encontra espaço na estatística, e esta pode agir com diferentes objetivos: tanto para prevenir o caos social quanto para inserir novas realidades desejáveis à população. Para o Ministério do Trabalho e Emprego, a estatística é o principal instrumento "de prova da discriminação objetiva, restando superada a preocupação com a intencionalidade na discriminação, de difícil prova, e que inviabilizava os avanços no sentido da sociedade inclusiva" (MTE; SIT, 2007, p. 17).

Tais práticas sedutoras proliferam em diferentes áreas. Nas ações realizadas pelo MEC, uma das que mais chamam a atenção diz respeito à possibilidade de aumentar o investimento na estrutura física das escolas — investimento para aquelas escolas que se disserem "inclusivas". Ações como a implantação do *Programa Escola Acessível* e do *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* estão conquistando escolas e professores, que, em troca de um tipo de *status* de "escola inclusiva", recebem alguns recursos básicos, recursos que já deveriam constar no cotidiano de todos os alunos. Segundo o *site* do Ministério da Educação, em 2008, foram disponibilizadas 4.300 salas de recursos multifuncionais em escolas dos diferentes Estados do país. Já em 2009, foram priorizadas 27.000 escolas no que refere à adequação física, a fim de promover acessibilidade nas redes públicas de ensino.

No entanto, como garantir a aceitação dos alunos com deficiências na escola regular? Dentre as estratégias utilizadas, cito a possibilidade de aumentar o ganho financeiro das escolas por meio do aumento no repasse de verbas, colocado em vigor no art. 9° do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Nesse artigo, admite-se, a partir de 1° de janeiro de 2010, o repasse duplo dos recursos do FUNDEB para os alunos que estejam matriculados na rede pública de ensino e que frequentem o atendimento educacional especializado. A iniciativa do aumento dos recursos financeiros enfraqueceu algumas resistências e ampliou as possibilidades de adesão à proposta. Assim, por cada aluno incluído em classes regulares e matriculado no AEE, a escola passou a receber recursos em dobro.

Se pensarmos nas práticas de inclusão vistas nos espaços empresariais, torna-se interessante problematizar também como a sedução pode ser percebida dentro da empresa. De acordo com Melissa Santos Bahia (2006), autora do livro *Responsabilidade Social e Diversidade nas Organizações: contratando pessoas com deficiência*, a inclusão no mercado de trabalho é um direito de todos, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que as pessoas apresentem. Sendo assim, cabe a cada empresa organizar a sua dinâmica para incluir os colaboradores com deficiência e fazer com que essa inclusão seja realizada com qualidade.

Mas por que incluir pessoas com deficiência nas corporações? Quais os ganhos que as empresas terão com essas práticas? Qual a importância da inclusão no mundo corporativo?

Perguntas como essas fazem parte do cotidiano empresarial desde que as questões referentes à diversidade, com relação ao respeito às diferenças, somadas ao desejo de equidade, começaram a ser valorizadas também no mercado de trabalho. Atualmente, nas empresas, podemos perceber que a temática da inclusão é facilmente ligada à noção de Responsabilidade Social Empresarial (RSE)[124]. Sobre isso, Bahia (2006) explica que a RSE tem se firmado como um modelo de gestão, sendo que um dos principais temas abordados por ela é a valorização da diversidade nas organizações. Nas palavras da autora,

> [...] esta temática tem sido contemplada a partir da implementação de ações que objetivam valorizar minorias dentro das empresas. Logo, tais ações encontram-se, comumente, voltadas para os trabalhadores do ambiente interno. A busca de oportunidades iguais e de respeito à dignidade de todas as pessoas traz para as relações humanas a noção de diversidade de modo a representar um princípio básico de cidadania, que visa assegurar a cada pessoa condições de pleno desenvolvimento de seus talentos e potencialidades (BAHIA, 2006, p. 6).

Nos materiais analisados, percebe-se que a inclusão é vista como uma possibilidade de trazer ganhos para a empresa[125]. Porém, para isso, espera-se que ela seja proposta de forma a respeitar tanto os objetivos da corporação quanto a singularidade dos colaboradores incluídos, o que traria ganhos de produtividade.

> "A empresa que contrata deve ter um programa estruturado de recrutamento, seleção, contratação e desenvolvimento de pessoas com deficiência, e não apenas contratar formalmente para cumprir a lei. Se o profissional portador de deficiência tiver atribuições claras e definidas, e receber treinamento adequado para desenvolvê-las, ele terá responsabilidades e será produtivo como os outros funcionários. *É um ganho tanto para o empregado quanto para o empregador*" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 22, grifo meu).
>
> "[...], *também é possível obter ganhos de produtividade*, se as pessoas com deficiência estiverem devidamente inseridas nas funções onde possam ter um bom desempenho. O diverso traz para a empresa a possibilidade de ver novas oportunidades no seu negócio, além de prepará-la para demandas específicas de diferentes universos que incorpora" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 19, grifo meu).
>
> "[...] a contratação de pessoas com deficiência redundará em benefícios para o empregador, uma vez que essas pessoas, quando em posições que correspondam às suas competências e capacidades, podem contribuir significativamente para a empresa em que trabalham, se a gestão de questões relativas à deficiência for conduzida de maneira apropriada" (MTE; SIT, 2007, p. 47).

Ao encontro disso, para o Instituto Ethos (2002), incluir pessoas com deficiência nas empresas pode ser uma forma de obter muitos resultados proveitosos. Um dos maiores ganhos é o de imagem, como vemos no excerto abaixo:

---

[124] No capítulo sexto, aprofundarei as discussões sobre a noção de RSE.
[125] Ver quadro no Anexo A.

> "Além da motivação ética e da determinação legal, a empresa tem outro motivo relevante para adotar uma política inclusiva em relação à pessoa com deficiência: ela pode obter benefícios significativos com essa atitude. *Um dos ganhos mais importantes é o de imagem.* O prestígio que a contratação de pessoas com deficiência traz às empresas está bastante evidente na pesquisa Responsabilidade Social das Empresas – Percepção do Consumidor Brasileiro, realizada anualmente no Brasil, desde 2000, pelo Instituto Ethos, jornal Valor e Indicator. Em 2000, 46% dos entrevistados declararam que a contratação de pessoas com deficiência está em primeiro lugar entre as atitudes que os estimulariam a comprar mais produtos de determinada empresa. Em 2001, essa continuou sendo a atitude mais destacada, com 43% dos consumidores entrevistados repetindo essa mesma resposta" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 19, grifo meu).

Nesse sentido, incluir pessoas com deficiência na empresa significa transformar (para melhor) a imagem. Tal constatação foi confirmada na pesquisa *Responsabilidade Social das Empresas – Percepção do Consumidor Brasileiro*, realizada no ano 2000, pelo Instituto Ethos em parceria com o jornal Valor Econômico e a Indicator Opinião Pública. Os resultados mostraram que a sociedade estava "abrindo os olhos" para as questões referentes à inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Ficou comprovado que as empresas que recrutavam e inseriam funcionários com deficiência começaram a ser bem vistas pela sociedade. Consequentemente, seus produtos eram aceitos com maior facilidade pelos consumidores.

Em 2010, em outra edição da pesquisa — agora organizada pelo Instituto Ethos em parceria com o Instituto Akatu —, os consumidores elegeram práticas que valorizavam como muito importantes, mas que não estavam sendo bem desenvolvidas nas empresas. Nos dois primeiros lugares no *ranking* de prioridades, os entrevistados indicaram: "manter programas de contratação, capacitação e promoção de mulheres, negros e pessoas com deficiência, visando promover a igualdade de oportunidades [...]" (INSTITUTO AKATU; INSTITUTO ETHOS, 2010, p. 50) e "ter metas claras para reduzir as desigualdades de gênero, raça e em relação a pessoas com deficiência, visando evitar diferenças de salários e benefícios [...]" (INSTITUTO AKATU; INSTITUTO ETHOS, 2010, p. 50). Atualmente, uma pesquisa mais recente realizada em 2013 pelo Instituto Akatu mostrou que a inclusão social continua sendo considerada uma das principais prioridades por parte dos consumidores e que ela vem seguida de outras práticas, "relacionadas ao meio ambiente, à relação com consumidores e à educação deles sobre os impactos do consumo" (INSTITUTO AKATU, 2013, p. 51).

Com os resultados obtidos nessas pesquisas, pode-se afirmar que no discurso empresarial dos dias atuais é recorrente a ideia de que a inclusão traz ganhos para a empresa, pois a auxilia a obter lucro e produtividade e a ser reconhecida como uma empresa inclusiva e socialmente responsável.

> "Na realidade de um grande número de empresas, o produto pode ser o profissional com deficiência, a pressão exercida para o cumprimento da cota, pode também ser a preparação da empresa, indispensável para efetivar a decisão de empregar, *pode ser a imagem empresarial e a necessidade do selo de responsabilidade social*" (IBDD, 2008, p. 15, grifo meu).

Outro exemplo para percebermos a sedução está relacionado à possibilidade de ampliação do público consumidor da empresa. Isso se explica da seguinte forma: a partir do momento em que a empresa passa a incluir colaboradores com deficiência, torna-se recomendável que ela também procure investir em produtos para esse segmento da sociedade. Assim, a inclusão no mercado de trabalho é vista, mais uma vez, como uma aposta vantajosa pelo setor empresarial, como vemos nos excertos que seguem:

> "Além do reconhecimento como cidadãos que têm direitos e de sua crescente inserção no mercado de trabalho, *as pessoas com deficiência vêm ganhando espaço também como consumidores*. Embora o mercado voltado para eles ainda seja restrito, sua expansão vem se dando em ritmo acelerado" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 14, grifo meu).
>
> "A inclusão no mercado de trabalho e de consumo é parte de um resgate maior: o da cidadania" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 14).
>
> "Um diferencial importante a ser considerado pela empresa é a possibilidade de desenvolver produtos voltados para pessoas com deficiência. Muitas vezes, esse é uma ação que pode aumentar sua inserção no mercado e propiciar ganhos de imagem e prestígio" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 31).
>
> "A empresa deve estar atenta para as demandas das pessoas com deficiência que são consumidoras de seus produtos" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 32).

É claro que não se pode deixar de mencionar que, ao incluir pessoas com deficiência, a empresa está movendo esforços que vão ao encontro da necessidade de cumprimento da cota estabelecida pela Lei n° 8.213, de 24 de julho de 1991, que prevê a contratação de pessoas com deficiência por empresas com mais de cem funcionários. A empresa que não cumprir a cota poderá ser multada de acordo com as exigências expressas na Portaria Interministerial MPS/MF N° 19, de 10 de janeiro de 2001. Na Portaria, consta que a multa será de "R$ 1.812,87 por trabalhador que deixar de ser contratado, até o limite de R$ 181.284,63" (BRASIL, 2014, p. 2). O cálculo é este: se uma empresa precisa ter 10 funcionários com deficiência e só possui dois funcionários contratados, ela apresenta um déficit de oito funcionários. Então, pagará oito vezes o valor de R$ 1.812,87, por mês. O valor da multa seria de R$ 14.502,96 ao mês, o que resultaria numa multa anual de R$ 174.035,52.

Conforme o artigo 2° da Instrução Normativa N° 98/2012, de 15 de agosto de 2012, a fiscalização deve ser realizada pelas "Superintendências Regionais do Trabalho e Emprego - SRTE, por meio da Auditoria Fiscal do Trabalho". A empresa que comprovar dificuldades de

cumprimento da cota e, ao mesmo tempo, comprovar ações em prol da captação e inclusão de pessoas com deficiência, poderá receber a instauração de um procedimento especial e não ser multada de imediato. Esse procedimento poderá "resultar na lavratura de termo de compromisso, no qual serão estipuladas as obrigações assumidas pelas empresas ou setores econômicos compromissados e os prazos para seu cumprimento" (BRASIL, 2012a, p. 4). No prazo estipulado, a empresa deverá mover ações para contratar pessoas com deficiência, observando a cota estabelecida pela legislação. A necessidade de criar ações desse tipo faz com que a empresa implemente, cada vez mais, práticas inclusivas ligadas aos projetos de Responsabilidade Social Empresarial[126].

Exemplos como esses são apenas alguns dos tantos que poderiam ser problematizados nesta seção. Podemos pensar em outras tantas estratégias que contribuem para o fortalecimento da proposta de inclusão no Brasil. Isso é possível porque, na racionalidade neoliberal, a inclusão passa a ser pensada por meio de um dispositivo de segurança, e a sedução, como uma estratégia potente que, pelo agenciamento de certas práticas — que almejam dar conta de tudo e de todos —, contribui para que a inclusão opere fortemente como um imperativo (RECH, 2013). Tal imperativo visa a atingir a conduta de cada indivíduo, de modo que cada um deseje estar em constante fluxo e sair de determinadas posições. Assim, "a conduta humana é concebida como algo que pode ser regulado, controlado, moldado e transformado em determinados fins" (DEAN, 1999, p. 11, tradução minha). Logo, tanto no contexto escolar quanto no empresarial, a sedução configura-se como uma estratégia válida para os dias atuais e favorece a criação de parcerias que envolvem escola, empresa e Estado em prol da inclusão.

5.2 INVESTINDO EM PARCERIAS: A PROLIFERAÇÃO DAS CAMPANHAS

> Esse trabalho precisa ser permanente para que vença o preconceito, mobilize a sociedade, produza e divulgue conhecimento, chame à participação e conte com a parceria da sociedade e do Estado em um processo de conscientização eficiente (IBDD, 2008, p. 47).

Se antes, na década de 1990, tínhamos inúmeras campanhas que mobilizavam a sociedade em favor da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, hoje vemos a proliferação

[126] Algumas empresas, por comprovarem ações para inclusão de funcionários com deficiência, estão sendo beneficiadas, inclusive, em processos judiciais, como mostra o Anexo B.

das campanhas em outro sentido: o desafio é que esse grupo seja incluído também no mercado de trabalho.

Como foi visto, de acordo com o IBGE, no Brasil, existem cerca de 45.606.048 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representa 23,92% da população brasileira. Esses dados precisam ser problematizados, já que foram consideradas na categoria "Deficiência visual" as pessoas que utilizam óculos, assim como toda a parcela de pessoas idosas que agora apresentam alguma dificuldade de locomoção foi inserida na categoria "Deficiência motora". Isso fica visível na tabela abaixo, onde se destacam os dados das duas categorias:

TABELA 4 - Distribuição percentual da população residente, por tipo de deficiência

Sexo e grupos de idade	Distribuição percentual da população residente (%)						
	Total (1) (2)	Tipo de deficiência					
		Pelo menos uma das deficiências enumeradas (1)	Visual	Auditiva	Motora	Mental ou intelctual	Nenhuma destas deficiências (3)
Total	**100,0**	**23,9**	**18,8**	**5,1**	**7,0**	**1,4**	**76,1**
0 a 14 anos	100,0	7,5	5,3	1,3	1,0	0,9	92,5
15 a 64 anos	100,0	24,9	20,1	4,2	5,7	1,4	75,0
65 anos ou mais	100,0	67,7	49,8	25,6	38,3	2,9	32,3

Fonte: IBGE (2012b).

Como não é possível obter dados mais precisos com relação às pessoas que têm alguma deficiência, as demais pesquisas trabalham a partir dos dados oficiais do Censo, neste caso, as políticas públicas são pensadas levando em consideração o índice de quase 24% da população com alguma deficiência.

Um documento governamental que traz, anualmente, dados oficiais sobre a empregabilidade dessas pessoas é a Relação Anual de Informações Sociais (Rais). De acordo com Andrea Schwarz e Jaques Haber (2009, p. 114), a Rais "trouxe dados importantes sobre a empregabilidade e a remuneração dos trabalhadores com deficiência a partir de 2007". Segundo o MTE, na Nota Técnica 093/2014, de 13 de agosto de 2014, a Rais "é uma das principais fontes de informações sobre o mercado de trabalho formal brasileiro, sendo utilizada pelo governo na elaboração de políticas públicas de combate às desigualdades de emprego e renda [...]" (MTE et al., 2014, p. 1). Na Rais de 2008, ficou visível que o maior número de pessoas incluídas no mercado de trabalho, naquele ano, possuía deficiência física, sendo que em todas as categorias o

gênero masculino se sobressaiu, inclusive tendo os maiores salários, como vemos na tabela abaixo:

TABELA 5 - Total de empregos e remuneração média em 31/12/2008 por tipo de deficiência e gênero

Tipo de deficiência	Vínculos			Remuneração (R$)		
	Masculino	**Feminino**	**Total**	**Masculino**	**Feminino**	**Total**
Física	109.058	68.776	177.834	1.782,98	1.399,55	1.611,66
Auditiva	53.682	25.665	79.347	2.476,64	1.507,48	2.162,02
Visual	8.278	4.150	12.428	1.692,61	1.276,88	1.554,56
Intelectual	8.027	2.837	10.864	705,94	645,07	690,11
Múltipla	2.478	1.039	3.517	1.397,47	994,78	1.275,98
Reabilitado	25.699	12.217	37.916	1.737,14	1.427,41	1.638,09
Total deficientes	207.897	115.313	323.210	1.911,15	1.366,88	1.717,16
Não deficientes	23.027.084	16.091.272	39.118.356	1.606,58	1.330,60	1.492,86
Total	23.234.981	16.206.585	39.441.566	1.609,26	1.330,86	1.494,66

Fonte: MTE/RAIS (2008).

Em 2011, o Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do MTE divulgou no *Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho: Pessoas com Deficiência - N° 4*, dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – CAGED, referente ao primeiro quadrimestre. Os dados demonstraram que os índices brasileiros com relação à inclusão das pessoas com deficiência estavam se reconfigurando positivamente. Em 2010, foram computadas 23.449 admissões e, em 2011, foram 25.730 pessoas com deficiências admitidas no mercado de trabalho, ou seja, 2.281 pessoas contratadas a mais.

TABELA 6 - Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho:
Pessoas com Deficiência - N° 4

MÊS	ADMITIDOS	
	2010	2011
Janeiro	6.319	7.620
Fevereiro	6.958	6.423
Março	5.344	6.308
Abril	4.828	5.379
1° Quadrimestre	23.449	25.730

Fonte: CAGED/MTE (2011).

Embora ainda seja insuficiente, o número de pessoas com deficiência incluídas no mercado de trabalho tem crescido a cada ano. Se, em 2008, tínhamos 207.897 trabalhadores com deficiência registrados no país, em 2010, esse número pulou para 306.013. Na Rais de 2012, foram contabilizadas 330.296 pessoas com deficiência, e, no final de 2013, o número chegou a 357.797. A deficiência física continua sendo o tipo de deficiência que apresenta índices mais expressivos de empregabilidade.

TABELA 7 - Brasil: total de empregos em 31/12/2012 e 31/12/2013

Tipo de deficiência	RAIS/2012			RAIS/2013		
	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	Total
Física	110.224	60.244	170.468	117.535	63.929	181.464
Auditiva	47.520	26.865	74.385	49.510	28.568	78.078
Visual	16.745	9.374	26.119	21.438	12.067	33.505
Intelectual	15.141	6.176	21.317	17.874	7.458	25.332
Múltipla	3.047	1.649	4.696	3.429	2.061	5.490
Reabilitado	22.017	11.294	33.311	22.215	11.713	33.928
Total deficientes	214.694	115.602	330.296	232.001	125.796	357.797
Não deficientes	27.087.486	20.040.930	47.128.416	27.771.630	20.819.006	48.590.636
Total	27.302.180	20.156.532	47.458.712	28.003.631	20.944.802	48.948.433

Fonte: MTE/RAIS (2013).

E por que esses índices se tornam fundamentais para pensarmos o presente? A partir deles, podemos compreender que tais mudanças só têm ocorrido em âmbito nacional porque a sociedade tem sido mobilizada, ininterruptamente, em todos os seus setores. Campanhas que anteriormente contemplavam a inclusão na escola passaram a contemplar também a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Dentre o grupo mais favorecido, estão os jovens, pois, como nos mostra o MTE, a "geração de emprego tende a favorecer as faixas etárias até 29 anos, enquanto as faixas posteriores apresentam redução da quantidade de deficientes empregados" (MTE, 2011, p. 2). Nos materiais analisados, a necessidade de parcerias que favoreçam a inclusão é bastante enfatizada, como demostram os excertos a seguir:

> "A ampliação do número de vagas na educação profissional está certamente condicionada ao aumento de recursos que assegurem essa possibilidade. *Muitas instituições só sobrevivem graças às parcerias*" (BRASIL, 2004b, p. 35, grifo meu).
>
> "*O importante é não perder de vista as parcerias*, mobilizando os recursos para sanar os problemas que se apresentam" (APRENDIZ LEGAL, 2012, p. 23, grifo meu).
>
> "Lutar pela defesa dos direitos das pessoas com deficiência, no Brasil, impõe participar de sua construção a fim de possibilitar seu exercício, implica em acabar com os pontos de bloqueio *construindo projetos modelares com parcerias normalizadoras*, significa discutir, divulgar e tornar conhecidos seus direitos, e utilizar os meios legais para a defesa e a garantia de seu exercício" (IBDD, 2008, p. 50, grifo meu).

Pela construção de parcerias, a mobilização pode ser pensada como um meio articulador que se utiliza de diferentes estratégias para conduzir as condutas de todos e de cada um mediante práticas de sensibilização e de responsabilização. Primeiro, mobiliza-se a população, sensibilizando-a para a causa, e, posteriormente, convoca-se a participação de todos. Entre os diferentes setores da sociedade, a mobilização para a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho ganha força por meio das campanhas que circulam em diferentes espaços.

Atualmente, circulam campanhas governamentais, geralmente organizadas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, bem como pelo Ministério Público do Trabalho. Por outro lado, também circulam campanhas organizadas pela iniciativa privada. Como vemos abaixo, os *folders* das campanhas repassam à sociedade a mensagem de que a deficiência pode ser deixada em segundo plano para que outras características sejam valorizadas. Eles sustentam a ideia de que, embora a pessoa tenha alguma deficiência comprovada, ela possui outras potencialidades que podem ser exploradas pelo viés do trabalho, que aparece como condição essencial. Como vemos em uma das campanhas, "Dá pra viver sem enxergar, mas não dá para viver sem trabalho". Fica claro que essas campanhas governamentais partem do sujeito com deficiência, ou seja, da necessidade de demonstrar o quanto ele pode ser produtivo no espaço profissional. Já as

campanhas organizadas pela iniciativa privada trabalham em dois movimentos: um primeiro movimento visa a mostrar para o próprio sujeito com deficiência que ele possui condições de obter eficiência; um segundo movimento visa a sensibilizar os demais funcionários para que aceitem e compreendam a importância de colocar para dentro da empresa aqueles que, até então, estavam fora.

QUADRO 2 - Campanhas governamentais

Fonte: Elaborado pela autora a partir de campanhas retiradas de *sites* disponíveis no Google.

QUADRO 3 - Campanhas da Iniciativa Privada

Fonte: Elaborado pela autora a partir de campanhas encontradas em *sites* disponíveis no Google e/ou fotografadas em locais públicos.

As campanhas acima são exemplos de iniciativas que, embora partam da necessidade de demonstrar a produtividade das pessoas com deficiência no espaço profissional, também agem com o intuito de normalizá-las, ou seja, o "apontamento do normal e do anormal [é] dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a norma" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 43). Segundo Foucault (2008e, p. 82-83), a operação de normalização "vai consistir em 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". Desse modo, ao incluir no espaço profissional com o objetivo de se desenvolverem habilidades, também se normaliza. A normalização expressa-se no desejo de eficiência, por exemplo.

Outro aspecto interessante são as parcerias com o chamado "terceiro setor" — iniciativas privadas de utilidade pública com origem na sociedade civil. Nos materiais, fica elucidado o quanto essas parcerias podem contribuir com assessoramentos para as empresas, já que muitas delas não possuem colaboradores especializados na área da Educação.

> "As organizações detêm um conhecimento acumulado há décadas acerca das potencialidades das pessoas com deficiência e dos métodos para sua profissionalização" (MTE; SIT, 2007, p. 12).
>
> "As empresas, de um modo geral, não têm especialistas nas questões que dizem respeito à inclusão desse segmento no trabalho, em razão da novidade ainda dessa questão no mundo empresarial. Assim, ao desenvolverem parcerias com essas entidades podem dispor de uma assessoria com acúmulo de vivência e estudos na temática das deficiências. Certamente dessas parcerias poderão surgir propostas criativas para enfrentar as dificuldades que irrompem no processo de inserção no trabalho" (MTE; SIT, 2007, p. 52).
>
> "As organizações não-governamentais têm se ocupado da socialização e profissionalização das pessoas com deficiência de forma importante. Por conta de sua proximidade com esse segmento, têm acúmulo de conhecimento sobre as deficiências e podem facilitar os processos de inclusão no trabalho" (MTE; SIT, 2008, p. 5).

Atualmente, percebemos "uma supervalorização do Terceiro Setor, nas diversas áreas, incluindo fortemente as ações em prol da Educação Inclusiva" (RECH, 2014, p. 102). Nesta seção, trago exemplos para pensarmos na relação entre Educação e terceiro setor.

O primeiro é o do Instituto Meta Social, que trabalha há mais de 17 anos desenvolvendo ações junto à mídia para promover a inclusão social. O objetivo do Instituto é mostrar "de forma positiva, alegre e colorida as potencialidades de todas as pessoas, independente de suas limitações, levando a sociedade a ver que todas as pessoas possuem o mesmo valor" (INSTITUTO META SOCIAL, 2011, s/p). Entre as diversas campanhas organizadas para a inclusão via mercado de trabalho, destaco a campanha "Garçonete", de 2002. O vídeo, que foi divulgado em rede nacional, mostrou cenas da rotina de duas garçonetes em uma lancheria. Uma das garçonetes era

Mariana, com 22 anos de idade e Síndrome de Down[127]. A campanha dá destaque para o trabalho das duas garotas — uma com deficiência e a outra considerada normal —, até o momento em que Mariana passa segurando uma bandeja cheia de lanches. Logo após, escuta-se um barulho que indica que a bandeja acabara de cair no chão. Automaticamente, todas as pessoas envolvidas no vídeo (clientes, colegas de trabalho e o dono do estabelecimento) olham diretamente para Mariana, como se tivessem certeza de que a garçonete com Síndrome de Down tinha sido a responsável pela situação. Em seguida, o vídeo mostra a garçonete sem deficiência recolhendo a bandeja e Mariana passando com mais lanches ao fundo. Esta cena é acompanhada da seguinte mensagem: "Você também acabou de cometer um erro. Eles podem muito mais do que você imagina". Na campanha, a palavra "você" refere-se a todos os telespectadores, ou seja, à sociedade em geral, que precisa ser mobilizada para que o movimento da inclusão ganhe espaços também no mercado de trabalho. A campanha nos faz pensar que a inclusão vista como um imperativo se mantém inegociável, do ponto de vista de que não há mais como retroceder. É preciso avançar, e, para isso, torna-se primordial mobilizar.

Nos materiais analisados, pode-se dizer que as práticas de mobilização são utilizadas com o intuito de contribuir para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. São recorrentes, nos documentos, excertos que enfatizam a necessidade do reconhecimento de tais direitos.

> "O direito de ir e vir, de trabalhar e de estudar é a mola-mestra da inclusão de qualquer cidadão e, para que se concretize em face das pessoas com deficiência, há que se exigir do Estado a construção de uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, Constituição Federal), por meio da implantação de políticas públicas compensatórias e eficazes" (MTE; SIT; 2007, p. 11).
>
> "Para as pessoas com deficiência, direitos civis, direitos políticos, direitos sociais, direitos coletivos fazem parte de uma realidade por construir" (IBDD, 2008, p. 38-39).
>
> "É preciso acreditar na construção de seus direitos em nosso país, participar dessa construção; e ela só acontecerá quando houver consciência social para exigir o respeito à diferença, quando entendermos que só uma sociedade inclusiva pode construir uma democracia verdadeira" (IBDD, 2008, p. 42).
>
> "Todos os indivíduos têm direitos e deveres perante a sociedade, independentemente de sua origem, cor, crença, religião, idioma, sexo, deficiência e condição social" (SENAI, 2010, p. 22).

Destaco também o Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência (IBDD), fundado em 1998 com o "objetivo de ser uma instituição diferente" (IBDD, 2011, s/p). Utilizo-me da campanha "Candidato"[128], de 2013, para problematizar o quanto essas práticas que objetivam mobilizar a sociedade propiciam práticas de sensibilização, de recomendação e, claro, de responsabilização. A campanha, criada pela agência Giacometti Comunicação do Rio de

---

[127] O vídeo pode ser acessado no seguinte endereço: <http://www.metasocial.org.br/#!campanhas-e-vdeos/c236o>.

[128] A campanha está disponível no *site*: <https://www.youtube.com/watch?v=BNgKyc1CZss&feature=youtube>.

Janeiro, inverteu a lógica da inclusão no mercado de trabalho e colocou as pessoas com deficiência em posições de destaque na empresa. No caso do vídeo, um jovem sem deficiência chega para uma entrevista de trabalho e depara-se com três homens muito bem vestidos, que aparentam ser da diretoria da empresa. O diferencial está nas características do grupo, pois um é cadeirante, o outro é surdo e um terceiro chefe é cego. Quando a entrevista começa, antes mesmo de o canditado (sem deficiência) começar a falar, os três chefes iniciam a conversa a partir de conclusões precipitadas a respeito do candidato. Dizem, por exemplo, que ele tem uma pisada forte o que atrapalha a concentração e que sua voz é muito alta, o que pode fazer vazar algum sigilo numa ligação. No final da campanha, aparece a seguinte frase: "As razões para não contratar um deficiente são absurdas assim", o que indica que grande parte das pessoas com deficiência é excluída do mercado de trabalho por não receber oportunidades de mostrar o seus potenciais.

É com a finalidade de diminuir os índices de exclusão que as parcerias entre os diferentes setores da sociedade são estimuladas. Um dos materiais analisados, o Programa Aprendiz Legal, criado em 2005 pela Fundação Roberto Marinho[129], deixa isso visível quando é descrito como "um Programa de parcerias" (APRENDIZ LEGAL, 2014). De acordo com o *site* oficial do Programa, até o final de 2014, já havia 75.129 aprendizes contratados em todo o país. Nesse número, também estão incluídos os aprendizes com deficiência que foram qualificados, pois "o Programa garante acessibilidade ao público por atender às diferentes necessidades dos usuários" (APRENDIZ LEGAL, 2012, p. 24).

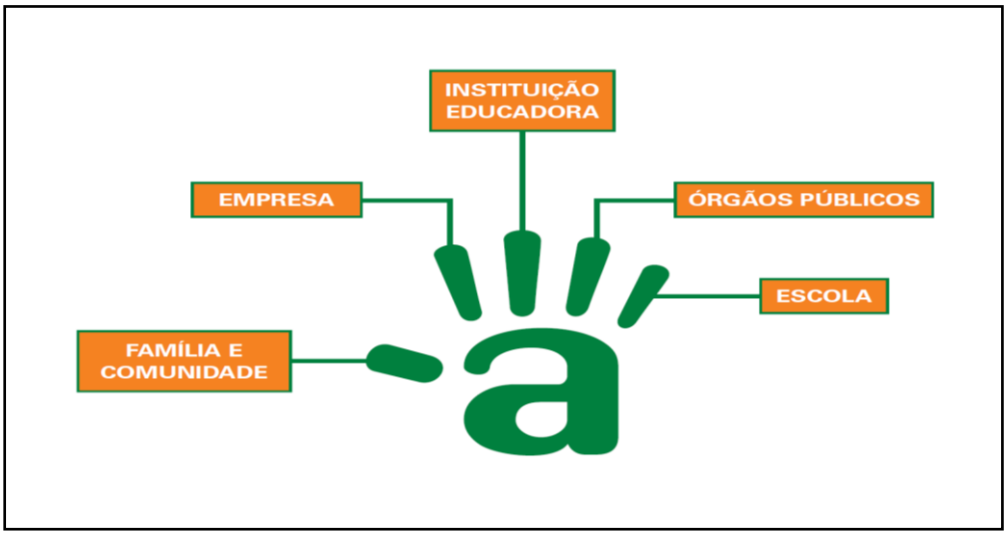
O Aprendiz Legal está apoiado na Lei n° 10.097, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como "Lei da Aprendizagem", e é um programa de aprendizagem que visa à preparação e inserção de jovens no mercado do trabalho. Conforme o Programa, suas atividades são organizadas tendo como base a ideia de "gestão compartilhada", o que representa a criação de parcerias. De acordo com o material explicativo,

> A Lei 10.097/2000 envolve vários agentes para sua implementação: o próprio aprendiz, sua família, a empresa, a instituição formadora, a escola e os órgãos públicos. O papel de cada um é fundamental e deve ser exercido de forma compartilhada. Além disso, a exigência da lei de que a formação se dê na agência formadora e no ambiente de trabalho, nos conduz a uma abordagem complementar de gestão. Para tanto, o aprendiz, sua família, a empresa, a instituição formadora, a escola e os órgãos públicos, formam a rede social do Programa (APRENDIZ LEGAL, 2012, p. 26).

[129] Conforme o *site* oficial do Programa, "a Fundação Roberto Marinho começou a articular ações em prol da causa da aprendizagem profissional e da promoção da Lei 10097/2000 junto ao Ministério do Trabalho e Emprego e a outras instituições da sociedade civil organizada no ano de 2003. Em 2005, a partir de uma parceria estabelecida com a Petrobras, foi desenvolvido o Aprendiz Legal. A proposta inicial era elaborar o Módulo Básico, o ambiente virtual e capacitar 100 organizações sociais para impulsionar a implementação da Lei no país" (APRENDIZ LEGAL, 2014, s/p).

Na ilustração abaixo, temos a organização da gestão compartilhada proposta pelo Programa:

FIGURA 3 - Gestão Compartilhada do Programa Aprendiz Legal



Fonte: Programa Aprendiz Legal (2012).

Como se vê, o Programa Aprendiz Legal propõe a criação de parcerias com o intuito de "contribuir para a formação de jovens autônomos, que saibam fazer novas leituras de mundo, tomar decisões e intervir de forma positiva na sociedade" (APRENDIZ LEGAL, 2014, s/p). Para o Programa, "é responsabilidade compartilhada do Estado, da sociedade, da família e dos próprios jovens fortalecer sua autoestima e sua condição de cidadãos por meio do trabalho" (APRENDIZ LEGAL, 2014, s/p); para isso, há necessidade de se estabelecerem parcerias.

Na próxima seção, mostrarei como essas parcerias contribuem para o fortalecimento do fluxo da inclusão e, com isso, oportunizam a possibilidade da aprendizagem para todos.

5.3 ARTICULAÇÕES COM O SISTEMA S: A REGRA É SER EFICIENTE

> As empresas devem, assim, cumprir a lei em questão, esforçando-se para implantar programas de formação profissional, flexibilizando as exigências genéricas para a composição de seus quadros, de modo a, objetivamente, abrir suas portas a esse grupo social em evidente estado de vulnerabilidade. Nesse sentido, é possível, então, o trabalho conjunto com organizações não-governamentais e/ou o Sistema S [...] (MTE; SIT; 2007, p. 12).

Na segunda edição do manual *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*, criado em 2007 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio de sua Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), "com o objetivo de facilitar o cumprimento das normas contidas na Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, especialmente a do seu art. 93 [...]" (MTE; SIT, 2007, p. 9), a recomendação é clara: as empresas devem contratar pessoas com deficiências a fim de cumprirem a legislação vigente no país. Como já referi, a cota de contratações está deliberada desde 1991, quando foi sancionada a Lei n° 8.213, que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências.

Muito antes da aprovação dessa Lei, a dificuldade em encontrar pessoas com deficiência qualificadas para o mercado de trabalho já era apontada como um dos principais motivos para o não cumprimento da cota. Para Ana Maria Machado da Costa (2013, p. 62), além da barreira do preconceito, "que impede a percepção das habilidades da pessoa com deficiência, também, a baixa escolaridade e a carência de qualificação profissional, presentes em maior grau nesse grupo, têm se constituído em obstáculo importante [...]", ou seja, comprometem a entrada destas pessoas no mercado de trabalho. Atualmente, a qualificação continua sendo vista como fator fundamental para a inclusão social, como vemos nos excertos que seguem:

> "Em consonância com as discussões internacionais no âmbito da OIT, entende-se a Qualificação Social e Profissional *como direito e condição indispensável para a garantia do trabalho decente* para homens e mulheres. Define-se Qualificação Social e Profissional como aquela que permite a inserção e atuação cidadã no mundo do trabalho, com efetivo impacto para a vida e o trabalho das pessoas" (BRASIL, 2003, p. 24, grifo meu).
>
> "[...] qualquer esforço encetado para promover a educação profissional e tecnológica deve levar em consideração a inclusão social" (BRASIL, 2004b, p. 59).
>
> "Se, por um lado, as empresas estão se desenvolvendo e abrindo vagas, por outro, uma parcela da população quer e precisa trabalhar, mas não tem as qualificações mínimas necessárias para exercer a função oferecida pelo empregador" (SENAC, 2013, p. 13).

A necessidade de qualificar as pessoas com deficiência é um desafio tanto para a escola quanto para a empresa. O fluxo da inclusão — esse fazer fluir para sair da escola e ingressar no

mercado de trabalho — foi e continua sendo muito prejudicado pela falta de qualificação dos sujeitos, aspecto que prejudica, impetuosamente, o andamento desejado do fluxo. Sem a qualificação inicial, os sujeitos possuem menos chances de colaborar positivamente para a economia do país, o que contribui também para o aumento dos índices de exclusão social.

Como qualificar esse grupo se não é tarefa da escola básica o preparo para a vida profissional e se, muitas vezes, ao saírem da escola, os sujeitos não chegam ao mercado de trabalho? Uma das maneiras encontradas foi aproveitar os programas e ações em execução, aqueles que já beneficiavam a parcela de jovens — considerados economicamente produtivos —, e incluir nesses programas os jovens com deficiência. Assim, começou a ser mediada uma tentativa de parceria entre escola e empresa, sendo que tal mediação ficou a cargo do chamado *Sistema S*, ou melhor, de um conjunto de organizações que fazem parte desse Sistema e que, desde a década de 1940, mantêm ações em prol da formação profissional. Dentre as organizações envolvidas, algumas se destinam aos serviços de aprendizagem: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT) e Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP). Atualmente, essas organizações cooperam para mediar a transição dos alunos com deficiência da escola para a empresa, garantindo que a parceria se fortaleça.

Como vimos na primeira parte da pesquisa, o Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, deixou expresso o direito à qualificação profissional a todas as pessoas que têm alguma deficiência. No art. 28, consta que o aluno com deficiência "matriculado ou egresso do ensino fundamental ou médio, de instituições públicas ou privadas, terá acesso à educação profissional" (BRASIL, 1999, p. 10), sendo que esta habilitação profissional deverá proporcionar-lhe melhores oportunidades de acesso ao mercado de trabalho. No § 1° do mesmo artigo, fica esclarecido que a Educação Profissional "será oferecida nos níveis básico, técnico e tecnológico, em escola regular, em instituições especializadas e nos ambientes de trabalho" (BRASIL, 1999, p. 10).

Atualmente, as instituições que formam o *Sistema S* têm desenvolvido diversas iniciativas de mobilização para informar a existência de possibilidades de qualificação profissional ainda na Educação Básica. Nessas ações, ficam bastante perceptíveis práticas de "sensibilização" que enfatizam a ideia de um futuro melhor a partir da qualificação cada vez mais precoce. Em alguns programas, como o Pronatec — oferecido também em parceria com algumas das organizações que compõem o *Sistema S* —, os chamamentos já contemplam a parcela de pessoas com deficiência, considerada prioritária pelo Programa e pelo *Viver Sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.* Nos *folders* abaixo, vemos alguns exemplos disso:

Quadro 4 - *Folders* mobilizadores

Fonte: SENAC (2014); Pronatec (2014).

A mediação realizada pelo *Sistema S* auxilia no cumprimento da Lei n° 10.097, de 19 de dezembro de 2000 — Lei da Aprendizagem —, que alterou dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Em decorrência dessa Lei, em 2006, o Ministério do Trabalho e Emprego organizou o *Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz*, com vistas a "[...] esclarecer as questões relacionadas à Lei da Aprendizagem e, assim, orientar os empresários a respeito dos

procedimentos que devem ser adotados para a contratação de aprendizes" (MTE; SIT; SPPE, 2011, p. 11). Conforme consta na sétima edição,

> a aprendizagem é um instituto que cria oportunidades tanto para o aprendiz quanto para as empresas, pois prepara o jovem para desempenhar atividades profissionais e ter capacidade de discernimento para lidar com diferentes situações no mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, permite às empresas formarem mão-deobra (*sic*) qualificada, cada vez mais necessária em um cenário econômico em permanente evolução tecnológica (MTE; SIT; SPPE, 2011, p. 11).

De acordo com a Lei da Aprendizagem, "é proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a partir dos quatorze anos" (BRASIL, 2000, p. 1). Assim, "aprendiz é o adolescente ou jovem entre 14 e 24 anos que esteja matriculado e frequentando a escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrito em programa de aprendizagem (art. 428, *caput* e § 1º, da CLT)" (MTE; SIT; SPPE, 2011, p. 14), o que significa que, para ser um aprendiz, é necessário estar na escola regular ou já ter passado por ela. Contudo, quando falamos em aprendizes com deficiência, a regra é outra, já que "não haverá limite máximo de idade para a contratação (art. 428, § 5º, da CLT)" (MTE; SIT; SPPE, 2011, p. 14). Assim, além das mudanças com relação à idade, outras exigências para o ingresso são flexibilizadas, como vemos abaixo:

> "Às pessoas com deficiência também não foram dadas iguais oportunidades de acesso à escolarização. Entretanto, muitas vezes, apesar de não terem a certificação, tiveram acesso ao conhecimento por meio do apoio da família ou da comunidade local. De outro lado, *muitas vezes é exigido, de forma generalizada, um patamar de escolaridade que não é compatível com as exigências de fato necessárias para o exercício das funções*. Assim sendo, ao candidato deve ser dada a oportunidade de fazer um teste para revelar suas reais condições de realizar o trabalho (art. 36, alínea "c", da Recomendação nº 168 da OIT, c/c item 4 do Repertório de Recomendações Práticas da OIT: Gestão de questões relativas à deficiência no local de trabalho)" (MTE; SIT; 2007, p. 27-28, grifo meu).
>
> "A matrícula da pessoa com deficiência nos cursos de qualificação profissional deve ser condicionada *à sua capacidade de aproveitamento e não ao seu nível de escolaridade* (art. 28, § 2º, do Decreto nº. 3.298/1999)" (MTE; SIT, 2008, p. 3, grifo meu).
>
> "Especificamente para fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência intelectual *deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização* (art. 3º, § único, do Decreto 5.598/2005)" (MTE; SIT, 2008, p. 3, grifo meu).

Essa forma de flexibilização — que visa a substituir o nível de escolaridade pela busca de habilidades — é justificada pelo baixo número de pessoas com deficiências capacitadas para o mercado de trabalho, pois se antes a maioria não passava pela escola, poucos eram os sujeitos que chegavam à empresa. Como explica Teresa Costa d´Amaral (2002, p. 34), "a inserção profissional só acontece quando há habilitação e formação profissional adequadas", mas esse processo

continua bastante lento em nosso país, apesar de já ser possível perceber avanços consideráveis. Para Costa (2013, p. 62),

> A presença de alunos com deficiência nos espaços de formação profissional ainda é inexpressiva, o que dificulta sobremaneira o acesso desse segmento social ao mundo laboral. Sem essa capacitação para o trabalho, que propicia a aquisição de comportamentos, conhecimentos e habilidades necessários ao desempenho profissional, às pessoas com deficiência, são reservadas vagas que exigem escassa ou nenhuma qualificação e que, por decorrência, remuneram com os menores salários e não gozam do reconhecimento corporativo social. Tal condição acarreta posteriormente desvantagens nos processos de ascensão profissional e até mesmo para a manutenção do emprego.

A falta de pessoas com deficiência capacitadas para o mercado de trabalho é o que tem mobilizado o investimento pesado na parcela de jovens com deficiência, que agora ocupam cada vez mais vagas nas escolas regulares e que, posteriormente, nas empresas, precisarão mostrar eficiência. Com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, iniciada em 2008, temos um aumento significativo de alunos incluídos, o que possibilita que eles participem também de programas de aprendizagem profissional. Para o Ministério do Trabalho e Emprego (2011, p. 9), "mais que uma obrigação legal, portanto, a aprendizagem é uma ação de responsabilidade social e um importante fator de promoção da cidadania, redundando, em última análise, numa melhor produtividade". Nos dias atuais, a aprendizagem configura-se como uma estratégia emergencial que contribui para o fluxo da inclusão, pois oportuniza a formação inicial de milhares de pessoas com deficiências, muitas vezes sendo esta a única oportunidade de formação que elas possuem. Tal oportunidade medeia o fluxo dos alunos da escola para a empresa e, consequentemente, modifica os índices nacionais, como veremos na próxima seção.

5.4 A APRENDIZAGEM PROFISSIONAL DOS JOVENS COM DEFICIÊNCIA COMO ESTRATÉGIA EMERGENCIAL QUE SE CONSOLIDA

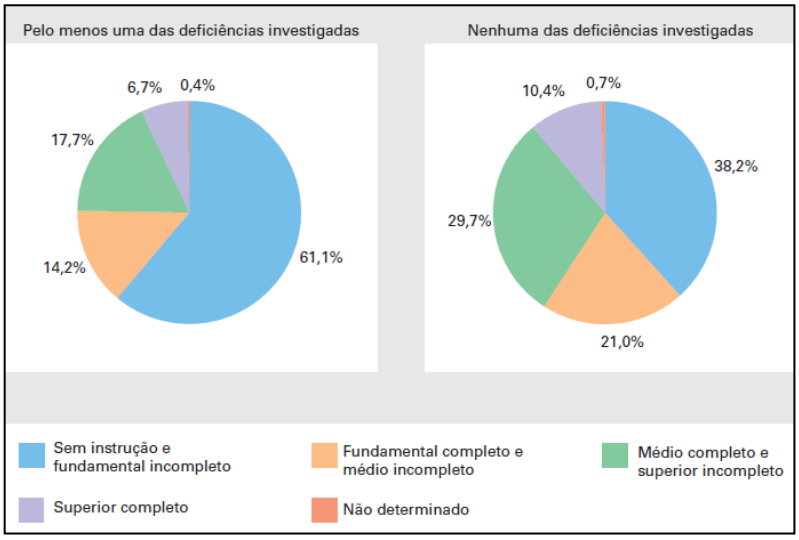
> Mesmo com as melhorias advindas do aumento do emprego formal nos últimos anos, o país enfrenta hoje uma questão desafiadora: a dificuldade de inserção dos jovens no primeiro emprego. A problemática não decorre apenas da falta de conhecimentos específicos e de experiência profissional, mas de um patamar educacional baixo que influencia negativamente no momento de buscar a ocupação (SENAC, 2013, p. 83).

De acordo com o IBGE, em dados publicados no *Diário Oficial da União* em julho de 2014, estima-se que o Brasil tenha 202.768.562 habitantes (ESTADÃO, 2014, s/p). Destes, mais de 45 milhões dizem possuir alguma deficiência, e grande parte está em idade escolar e/ou em idade ativa, ou seja, está em faixa etária para exercer alguma atividade econômica. Embora saibamos que uma parcela considerável não irá exercer atividades laborais — nessa parcela, incluem-se as crianças e jovens menores de 16 anos, pessoas incapacitadas por motivos diversos, pessoas idosas, etc. —, o número de pessoas com deficiência empregadas com carteira assinada pode ser considerado muito baixo. Como visto antes, em 2013, o Ministério do Trabalho e Emprego computou 357.797 pessoas com deficiência empregadas com carteira assinada. O número de contratações não é maior devido à baixa escolaridade dessas pessoas, apontada como o principal agravante e recorrente também nos materiais analisados, como podemos verificar nos excertos que seguem:

> "Os problemas que daí decorrem refletem-se na baixa escolaridade desse grupo, grande dificuldade de inserção social, de constituição de vínculos familiares para além dos lares paternos e maternos. Esse muro institucional pode e deve ser rompido por meio do comprometimento de todos" (MTE; SIT, 2007, p. 12).
>
> "[...] Expõem a 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, 2004b, p. 30).
>
> "O último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, de 2010, revela que pessoas com algum tipo de deficiência representam apenas 23,6% (*sic*) da força de trabalho no Brasil. *A maioria está concentrada em patamares de escolaridade e de rendimento muito baixos*, uma vez que a tendência desse segmento é encerrar os estudos entre o meio e o fim do ensino médio. Embora, por lei, as empresas hoje tenham de reservar vagas para pessoas com deficiência em seus quadros, geralmente acabam exercendo funções menos favorecidas, sendo mal-remuneradas (até 1 salário mínimo)" (SENAC, 2013. p. 73, grifo meu).

A constatação de baixa escolaridade ficou comprovada no Censo de 2010, quando 61,1% das pessoas com deficiência entrevistadas disseram que não tinham instrução ou tinham apenas o Ensino Fundamental incompleto. Já no grupo de pessoas sem deficiência, esse índice caiu para 38,2%.

FIGURA 4 - Grau de instrução da população com deficiência, de 15 anos ou mais de idade



Fonte: IBGE (2012a).

Como pode ser observado na ilustração acima, é bastante elevado o número de pessoas com deficiência que apresentam baixo grau de escolaridade em nosso país. Tendo em vista a necessidade de reverter esse quadro, os cursos de aprendizagem profissional têm disponibilizado maior número de vagas para aprendizes com deficiência, cursos esses que são oferecidos pelas seguintes instituições formadoras: *Sistema S* (financiado por empresas), Escolas Técnicas e instituições sem fins lucrativos.

Muitas dessas vagas oferecidas atualmente decorrem do acordo firmado em 2008 entre o Governo Federal e quatro entidades que compõem o *Sistema S* — SESC, SESI, SENAI e SENAC. Basicamente, o acordo objetivou a obtenção de gratuidade nos cursos de aprendizagem profissional para pessoas de baixa renda e trabalhadores. Como consta no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), "entre as medidas do acordo está a aplicação de dois terços das receitas líquidas de Senai e Senac na oferta de vagas gratuitas [...]". Já o SESI e o SESC "destinarão um terço de seus recursos a educação" (SISTEC, 2014, s/p). A previsão era de que, até o ano de 2014, SENAI e SENAC tivessem destinado "66,6% das suas receitas líquidas, ou seja, dois terços dos recursos [deveriam ser] investidos na formação de estudantes de baixa renda e de trabalhadores" (SISTEC, 2014, s/p).

O SENAI oferece qualificação para que as pessoas com deficiência possam trabalhar na indústria por meio do *Programa SENAI de Ações Inclusivas* (PSAI). De acordo com o *site* da entidade, "com o programa, além de cumprir a lei que estabelece cotas para deficientes nas empresas, o empresário pratica a responsabilidade social. As pessoas qualificadas têm chances de inclusão e ascensão no mercado de trabalho" (SENAI, 2014, s/p). Conforme dados divulgados

pelo SENAI, desde o início do Programa em 2010, foram capacitados 1.804 alunos com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul, tendo sido implantadas 38 Unidades Operacionais e 35 Grupos de Apoio Local, além da captação de 210 parceiros.

FIGURA 5 - *Folder* do PSAI/SENAI

Fonte: SENAI (2014).

Da mesma forma, o SENAC procura realizar ações para a capacitação de pessoas com deficiência visando à inclusão destas no mercado de trabalho. Em 2002, iniciou as ações com o *Programa Deficiência e Competência*, que tinha o objetivo de "implementar ações e projetos voltados à melhoria da qualidade de vida, à empregabilidade e à inclusão social desse segmento" (SENAC, 2010, p. 73). Atualmente, esse Programa chama-se *Programa Senac de Acessibilidade* e, desde 2011, "oferece capacitação profissional e possibilidade de (re)ingresso no mercado de trabalho aos brasileiros com deficiência" (SENAC, 2014, s/p). Segundo o Relatório de Ações Sociais - 2013, o

Programa baseia-se em quatro vertentes: "formação permanente em Educação Inclusiva; desenvolvimento e disseminação do uso de tecnologias assistivas; adaptações curriculares e de materiais didáticos [...]; e adoção de um Programa de Adaptações Arquitetônicas [...]" (SENAC, 2014a, p. 93).

FIGURA 6 - *Folder* do SENAC

Fonte: SENAC (2014).

A possibilidade de obter qualificação profissional gratuita e, consequentemente, ter um currículo diferenciado fez com que o número de pessoas com deficiência crescesse "de 4.970 em 2010 para 5.125 em 2012, chegando a 5.795 em 2013 [...]" (SENAC, 2014a, p. 94). Nesse número, também estão incluídas as matrículas realizadas via *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* (Pronatec).

Como já foi dito, desde 2011, o Pronatec oportuniza qualificação profissional, tendo como meta atingir oito milhões de pessoas qualificadas até o final de 2014. Executado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o Programa tem uma "ampla articulação com vários ministérios e secretarias de governo, os serviços sociais autônomos Senac, Senai, Senar e Senat – e institutos federais e estaduais de educação tecnológica" (SENAC, 2014a, p. 39). Com relação às ações desenvolvidas em parceria com o SENAC, 479.437 pessoas participaram de cursos via Pronatec em 2013. Destas, 1.933 pessoas apresentavam alguma deficiência e participaram das atividades pelo Pronatec Viver sem Limite, que "é uma vertente do Programa com foco na educação inclusiva,

que prioriza as vagas oferecidas a pessoas com deficiência" (SENAC, 2014a, p. 40). Essas mudanças nos índices de matrículas nos cursos de aprendizagem demonstram que a estratégia emergencial de colocar as pessoas com deficiência em cursos de aprendizagem profissional tem surtido efeitos consideráveis.

Com relação às mudanças desses índices nacionais, cabe lembrar que várias ações têm sido organizadas há bastante tempo. O manual *A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho* (2007) apresenta a porcentagem de pessoas com deficiência que devem ser contadas pelas empresas com mais de cem funcionários. Segundo o documento, além da Lei citada acima, outras recomendações legais precisam ser consideradas, como vemos no quadro a seguir:

> "A Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação" (MTE; SIT, 2007, p. 43).
>
> "Recente alteração legal (Lei nº 11.180/05) possibilita a formalização de contratos de aprendizagem para pessoas com deficiência, sem limite máximo de idade, sendo possível a combinação de esforços entre as empresas e as instituições mencionadas (Lei nº 10.097/00)" (MTE; SIT, 2007, p. 12).

Com o propósito de incentivar a entrada das pessoas com deficiência nos cursos de aprendizagem — pois, "segundo estabelece o art. 28, § 2º, do Decreto nº 3.298/1999, as instituições públicas e privadas, que ministram educação profissional, estão obrigadas a disponibilizar cursos profissionais de nível básico para as pessoas com deficiência" (MTE; SIT, 2008, p. 2) —, em 2008, foi criado o *Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem das Pessoas com Deficiência*. O Projeto foi elaborado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT) e com o apoio da Superintendência do Rio Grande do Norte (SRTE/RN). As atividades foram inicialmente realizadas nos estados do Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul.

Com o objetivo de incentivar a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas, o Projeto incentivou também a aprendizagem para essas pessoas. De acordo com o Projeto, "essas ações especiais compensatórias de proteção, como o incentivo à educação profissional através da aprendizagem/qualificação de pessoas com deficiência, facilitam o emprego dessas pessoas, melhorando sua qualidade de vida e a da comunidade em que vivem" (MTE; SIT, 2008, p. 2). Para o MTE, as ações do Projeto justificam-se porque

> "A presença das pessoas com deficiência nos programas de qualificação profissional ainda é muito pequena ou quase inexistente. Tal situação fere o princípio da igualdade de oportunidades, pois este segmento populacional é bastante significativo" (MTE; SIT, 2008, p. 1).

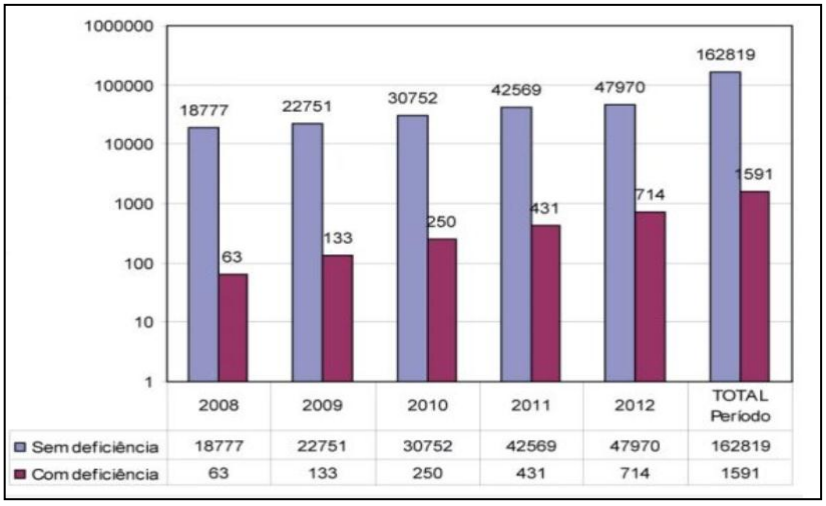
> "Essa exclusão, associada às demais que perpassam a história das pessoas com deficiência, resulta na falta de qualificação do segmento. Tal carência tem sido sistematicamente usada como argumento pelo empresariado como um dos fatores determinantes para justificar o não-cumprimento da Lei de Cotas" (MTE; SIT, 2008, p. 1).

No Estado do Rio Grande do Sul, as atividades do *Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem das Pessoas com Deficiência* tiveram início em abril de 2009 e, desde então, têm contribuído muito para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Como consta no *folder* de comemoração dos cinco anos do Projeto Piloto no Estado,

> Em 28.04.2009, em Seminário que contou com a presença de mais de 600 pessoas foi lançado no Rio Grande do Sul o Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem de Pessoas com Deficiência. Logo após, foi constituído o Comitê Pró Inclusão que congrega associações não governamentais e órgãos públicos vinculados à educação, ao trabalho e à promoção social. Esse fórum promoveu o encontro de diversos atores sociais envolvidos com a inclusão e tem permitido a superação de muitos obstáculos e qualificado os processos de inclusão no trabalho (PROTETO PILOTO/RS, 2014, s/p).

Essas ações empreendidas pelo Projeto no Rio Grande do Sul ganharam destaque na Relação Anual de Informações Sociais (Rais). Em 2008, "havia apenas 63 aprendizes com deficiência, já em 2012 tínhamos 714, o que indica um crescimento de 1.133%" (PROJETO PILOTO/RS, 2014, s/p). Como vemos na ilustração abaixo, o Projeto Piloto realizado em solo gaúcho "propiciou o acesso de 1.591 pessoas com deficiência nos programas de aprendizagem, no período de 2009 a 2012. Com isso, o RS foi responsável por 14,55% dos aprendizes com deficiência contratados no Brasil" (PROJETO PILOTO/RS, 2014, s/p).

FIGURA 7 - Total de aprendizes no Rio Grande do Sul



Fonte: MTE/RAIS (2013).

A inserção dos jovens com deficiência nos programas de aprendizagem já existentes no país configurou-se como uma estratégia emergencial, já que foi a maneira encontrada — a mais rápida e mais econômica — para garantir a qualificação inicial dessas pessoas e, posteriormente, sua inclusão no mercado de trabalho. Atualmente, podemos pensar que essa estratégia se consolida a cada dia, pois coloca em funcionamento práticas de "profissionalização" importantes para o cumprimento das legislações que garantem a inclusão profissional das pessoas com deficiência.

No próximo e último capítulo da Tese, veremos como se dá a inclusão nas empresas e também como a almejada busca pela eficiência pode ser percebida por meio do esmaecimento da condição de deficiência.

CAPÍTULO SEXTO

EMPRESA EDUCADORA E A FABRICAÇÃO DE HABILIDADES

> A empresa que produz um serviço ou uma mercadoria cria um mundo. Nessa lógica, o serviço ou o produto — da mesma maneira que o consumidor e o produtor — devem corresponder a este mundo. Este último precisa estar inserido nas almas e nos corpos dos trabalhadores e dos consumidores. Tal inserção se faz através de técnicas que não são mais exclusivamente disciplinares. No capitalismo contemporâneo, a empresa não existe fora do produtor e do consumidor que a representam. O mundo da empresa, sua objetividade, sua realidade, confunde-se com as relações que a empresa, os trabalhadores e os consumidores mantêm entre si. Trata-se então de tentar estabelecer correspondências, entrelaçamentos, acoplamentos entre mônadas (consumidor e trabalhador) e mundo (a empresa) (LAZZARATO, 2006, p. 99).

Atualmente, a empresa cria um mundo... Nas palavras de Maurizio Lazzarato (2006, p. 111), a empresa não deve "apenas criar um mundo para o consumidor, mas também para o trabalhador". Estamos falando de um momento bem diferenciado, não ao encontro do que Bauman (2010, p. 50) chamou de "fase 'sólida' da história moderna", que priorizava "[...] ambientes duráveis, administrados e controlados de forma rígida" (BAUMAN, 2010, p. 51). Falamos, aqui, de um momento histórico caracterizado como contemporâneo, que necessita transcender tempos e espaços, que precisa fluir. Assim, "trabalhar em uma empresa contemporânea significa pertencer, aderir a este mundo, aos seus desejos e às suas crenças" (LAZZARATO, 2006, p. 111).

Segundo Bauman (2008, p. 27), "de acordo com o *Oxford English Dictionary*, o primeiro uso da palavra 'trabalho' com o significado de 'exercício físico dirigido a suprir as necessidades materiais da comunidade' foi registrado em 1776". Mais tarde, também passou a significar "o corpo geral de trabalhadores e operários que participam da produção' — e pouco depois os sindicatos e outras associações fizeram o vínculo entre os dois significados e por fim reforjaram este vínculo em uma questão política" (BAUMAN, 2008, p. 27). De lá para cá, muita coisa mudou, e se antes era preciso investir no sujeito para melhorar a nação, hoje, é preciso investir em si mesmo para manter-se na competição. Se antes o poder era fortemente do Estado, hoje, podemos dizer que ele é do mercado.

Ao pensarmos que a escola e a empresa estão, atualmente, imbricadas por diferentes práticas sociais influenciadas pelo neoliberalismo — entendido como forma de vida de alta

competitividade —, perceberemos que expressões como *proatividade*, *volatilidade, flexibilidade* e, por que não dizer, *adaptabilidade* estão na ordem do dia, tanto da escola quanto da empresa. A escola esforça-se para moldar alunos com tais características; já a empresa espera obter colaboradores com a autonomia necessária para executá-las. Em síntese: se partirmos da ideia de fluxo, o bom aluno, para a escola, será aquele que conseguir passar por ela com fluidez; já o bom empregado, para a empresa, será aquele que conseguir adaptar-se a todo o momento e que souber exercitar o seu autoempresariamento. Na visão de Gadelha (2009), os indivíduos são fabricados, dentre outros aspectos, por uma "normatividade econômico-empresarial", o que faz com que cada um assuma a configuração de "indivíduo-micro-empresa" (GADELHA, 2009, p. 180).

Na Contemporaneidade, em meio à obrigatoriedade de obter maior lucratividade e maior produtividade — tudo isso em menos tempo —, escola e empresa deparam-se com mais desafios, dentre eles: lidar com as diferenças, com o festejo das diferenças por meio da aceitação das minorias. Quando falo em minoria, falo no "movimento de um grupo que, seja qual for seu número, é excluído pela maioria, ou incluído como fração subordinada, em relação a um padrão de medida que faz a lei e fixa a maioria" (LAZZARATO, 2006, p. 214) — como, por exemplo, o caso dos jovens com deficiência, como mostro nessa investigação. Muitos acreditam que, ao celebrarmos e aceitarmos as diferenças, teremos a garantia de igualdade para todos, "nem que a garantia da igualdade signifique o apagamento da diferença, a entronização da desigualdade" (GALLO, 2009, p. 10).

Como vimos, a inclusão, pensada como imperativo de Estado — que traz todos para os mesmos espaços —, potencializa-se também como estratégia: *estratégia de segurança* por priorizar um viés econômico; *estratégia educacional* por almejar a educação de todos; e, ainda, *estratégia de fluxo-habilidade*, pois não adianta garantir a permanência dos incluídos nos diferentes espaços — é também necessário que eles desenvolvam habilidades. Essa necessidade reafirma a ideia de "aprendizagem para todos", o que, no caso dos jovens com deficiência, pode ser percebida por meio do esmaecimento da condição de deficiência. Sendo assim, nos dias atuais, devido à inserção desse grupo no mercado de trabalho, vê-se que a empresa está se reconfigurando, tornando-se, a meu ver, uma empresa que também educa, uma *empresa educadora*. Vejo que isso só é possível porque temos as duas instâncias — escola e empresa — articuladas em favor de um mesmo objetivo: manter todos os sujeitos no fluxo.

6.1 INCLUSÃO NA EMPRESA: NA ESTEIRA DA RESPONSABILIDADE SOCIAL

> As empresas podem ajudar muito. Podem, antes de tudo, contratar, manter e promover pessoas com deficiência, reconhecendo sua potencialidade e dando-lhes condições de desenvolvimento profissional [...]. Contudo, as empresas podem ir além, atuando junto aos seus parceiros e à comunidade e entidades do governo, contribuindo para mudanças de cultura e comportamento que tornem a própria sociedade mais inclusiva (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 8).

O excerto acima, retirado do Manual *O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência*[130], organizado pelo Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, deixa claro o tom de recomendação que é repassado para as empresas quando o assunto se refere à inclusão de pessoas com deficiência. Para ele, a inclusão "[...] faz parte do compromisso ético de promover a diversidade, respeitar a diferença e reduzir as desigualdades sociais. Isto coloca a inclusão de pessoas com deficiência entre os temas mais importantes a serem tratados pelas empresas" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 7). O Instituto, criado em 1998, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) "cuja missão é mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade justa e sustentável" (INSTITUTO ETHOS, 2014, s/p).

Como foi visto no decorrer da pesquisa, não basta a garantia da lei, e, por isso, torna-se fundamental mobilizar. Nos materiais analisados, diferentes práticas de "responsabilização" são sustentadas com o objetivo de reafirmar a obrigatoriedade que a empresa tem de promover a inclusão. Tais práticas contemplam desde a elaboração e distribuição dos documentos orientadores, como os manuais, por exemplo, até as variadas atividades criadas a partir destes. O propósito inicial está em reafirmar o caráter legal da questão para, posteriormente, mobilizar a adesão do empresariado.

> "No Brasil, as cotas de vagas para pessoas com deficiência foram definidas em lei de 1991, porém só passou a ter eficácia no final de 1999, quando foi publicado o decreto nº 3.298" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 16).
>
> "[...] o art. 93 da Lei nº 8.213/91, ao fixar, para empresas com 100 (cem) ou mais empregados, o percentual de 2% a 5% de contratação obrigatória de pessoas com deficiências habilitadas, ou reabilitadas, está a exercer ação afirmativa decorrente de lei, e cuja implementação depende das empresas. *Trata-se de implementar uma iniciativa de combinação de esforços entre o Estado e a sociedade civil*" (MTE; SIT, 2007, p. 18, grifo meu).
>
> "A legislação estabeleceu a obrigatoriedade de as empresas com cem (100) ou mais empregados preencherem uma parcela de seus cargos com pessoas com deficiência" (MTE; SIT, 2007, p. 20).

[130] O Manual foi coordenado por Marta Gil, a pedido do Instituto Ethos.

> "O compromisso de repensar totalmente o lugar das pessoas com deficiência na sociedade e no mundo do trabalho é essencial para que as sociedades e empresas sejam verdadeiramente inclusivas" (MTE; SIT, 2007, p. 47).
>
> "O empresário, por sua vez, *além de cumprir sua função social, contribuirá para a formação de um profissional mais capacitado* para as atuais exigências do mercado de trabalho e com visão mais ampla da própria sociedade" (MTE; SIT; SPPE; 2011, p. 9, grifo meu).

Como evidenciado anteriormente, nas empresas, a temática da inclusão está relacionada ao conceito de Responsabilidade Social, mais especificamente, de Responsabilidade Social Empresarial (RSE). O Instituto Ethos (2002, p. 10) acredita que "a inclusão das pessoas com deficiência faz parte da responsabilidade social empresarial" e, sendo assim, valoriza exemplos de empresas que já vêm desenvolvendo ações inclusivas, como vemos nos excertos que seguem:

> "A Gelre, empresa que administra trabalho, desenvolve atividades de contratação de pessoas com deficiência. *Essa atividade tem sido impulsionada graças ao crescimento da política de responsabilidade e inclusão social* entre as empresas, e da lei que instituiu reserva de mercado para essas pessoas" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 37, grifo meu).
>
> "A Laffriolée é uma empresa do ramo alimentício que produz sobremesas para cerca de 2 mil estabelecimentos, como restaurantes, cafés, padarias e redes de fast-food. Situada na capital paulista, foi indicada em 1998 pelo Sebrae/SP como empresa de Qualidade Total, *pela política de responsabilidade social implantada e por seu trabalho de inserção das pessoas com deficiência no processo produtivo*" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 39, grifo meu).
>
> "A Medley é uma indústria farmacêutica líder de mercado na venda de medicamentos genéricos. Com duas unidades no interior paulista (Campinas e Sumaré), iniciou em janeiro de 2001 um *programa de contratação de trabalhadores com deficiência, dentro de uma visão de responsabilidade social empresarial*" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 40, grifo meu).

Em outro documento, chamado *Manual de incorporação dos critérios essenciais de responsabilidade social empresarial,* organizado pelo mesmo Instituto em 2009, fica mais nítido que as questões referentes à inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho estão relacionadas diretamente com os projetos ligados à noção de RSE. Conforme consta no Manual, são sete as grandes áreas de interesse que contemplam os critérios essenciais de responsabilidade social empresarial: "direitos humanos; direitos das relações de trabalho; proteção das relações de consumo; meio ambiente; ética e transparência; diálogo/engajamento com *stakeholders*; e governança corporativa" (STOICOV, et al., 2009, p. 5, grifo do autor). Ainda no documento, o Instituto Ethos cita mais um exemplo considerado de sucesso:

> A Serasa iniciou em março de 2001 a implantação de um programa que visa oferecer desenvolvimento profissional a pessoas com deficiência física, visual, auditiva e intelectual. A base desse programa é a capacitação, buscando prepará-los e qualificá-los para atuar não só na própria Serasa, mas em qualquer outra empresa, e fortalecendo nos indivíduos a autonomia e a autoconfiança profissional (STOICOV, et al., 2009, p. 13).

Mas qual a importância de compreendermos a aproximação entre inclusão e Responsabilidade Social Empresarial? Se voltarmos ao exemplo da empresa Serasa — citado acima —, perceberemos que, além de colocar a inclusão dentro das ações de RSE, a empresa parte da premissa de que é necessário garantir a qualificação das pessoas com deficiência. Isso demonstra que, para ela, se torna coerente pensar em ações que interliguem inclusão, responsabilidade social e qualificação.

Ao encontro disso, a importância de pensarmos nesta aproximação — entre inclusão e Responsabilidade Social Empresarial — está em percebermos que, no campo empresarial, o conceito de RSE é "complexo e dinâmico, com significados diferentes em contextos diversos" (BORGER, 2001, p. 8). Fernanda Gabriela Borger (2013) diz que o conceito teórico de responsabilidade social se originou

> na década de 1950, quando a literatura formal sobre responsabilidade social corporativa aparece nos Estados Unidos e na Europa. A preocupação dos pesquisadores daquela década era com a excessiva autonomia dos negócios e o poder destes na sociedade, sem a devida responsabilidade pelas consequências negativas de suas atividades, como a degradação ambiental, a exploração do trabalho, o abuso econômico e a concorrência desleal. Para compensar os impactos negativos da atuação das empresas, empresários se envolveram em atividades sociais para beneficiar a comunidade, fora do âmbito dos negócios das empresas, como uma obrigação moral.

Duas décadas depois, nos anos 1970, o entendimento do tema foi expandido e "passou a fazer parte do debate público dos problemas sociais como a pobreza, desemprego, diversidade, desenvolvimento, crescimento econômico, distribuição de renda, poluição, entre outros" (BERTONCELLO; CHANG JÚNIOR, 2007, p. 71). Anos mais tarde, já na década de 1990, a racionalidade neoliberal influenciou o debate sobre o tema, "dando origem ao conceito elaborado pelo Word Bussiness Council for Suistainable Development, segundo o qual a responsabilidade social empresarial faz parte do desenvolvimento sustentável" (TENÓRIO, 2006, p. 25). Nesse momento, juntamente com a noção de Responsabilidade Social, outras noções ganharam destaque no mundo corporativo, dentre elas, a de filantropia[131], pois, como sabemos, a iniciativa privada foi incitada a investir nas áreas em que o Estado estava sendo considerado ineficiente, ou seja, em áreas estratégicas para a obtenção da diminuição da pobreza, como as da saúde e da educação. O intuito estava em obter maior produtividade e competitividade. Nos dias atuais, temos algumas mudanças. Na área social, ações de filantropia "são vistas como pouco efetivas

[131] Conforme Borger (2001, p. 28), a noção de filantropia "sugere uma ação voluntária feita por generosidade e beficiência, um ato de caridade, o que tem associado atividades filantrópicas ao assistencialismo e ao paternalismo, gerando assim críticas por parte de grupos ligados a interesses sociais e políticos, uma vez que podem representar soluções fáceis para os problemas de seus beneficiários, em vez de desenvolver uma consciência efetiva de seus problemas e a busca de soluções que atendam aos seus interesses políticos e sociais".

para a transformação social" (INSTITUTO ETHOS; UNIETHOS, 2008, p. 8), e a sustentabilidade — cuja noção defende o equilíbrio dos negócios nas esferas do econômico, social e ambiental — está no discurso da maioria das organizações. Para alcançarem o *status* de "sustentáveis", as empresas têm desenvolvido ações que se dizem diretamente ligadas à noção de Responsabilidade Social Empresarial (RSE)[132], como também à noção de Responsabilidade Social Corporativa (RSC).

Sobre a utilização dos adjetivos *empresarial* e *corporativa* — ligados à noção de responsabilidade social —, acredito ser pertinente dois esclarecimentos. Na maioria dos artigos e estudos que consultei acerca da temática, as noções aparecem como sinônimos, sendo que a noção de RSE é a mais referida. Porém, alguns *sites* especializados já sinalizam diferenças interessantes entre elas. A principal diferença entre os conceitos está em "considerar a responsabilidade social como uma medida estratégica da empresa" (CORE, 2014, s/p). Assim, podemos compreender que:

> A chamada RSC é, na maioria dos casos, conceito usado na literatura especializada sobretudo para empresas, principalmente de grande porte, com preocupações sociais voltadas ao seu ambiente de negócios ou ao seu quadro de funcionários. O conceito de RSE, ainda que muitos vejam como sinônimo de RSC, tende a envolver um espectro mais amplo de beneficiários (stakeholders), envolvendo aí a qualidade de vida e bem estar do público interno da empresa, mas também a redução de impactos negativos de sua atividade na comunidade e meio ambiente. Na maioria das vezes tais ações são acompanhadas pela adoção de uma mudança comportamental e de gestão que envolve maior transparência, ética e valores na relação com seus parceiros (RESPONSABILIDADE SOCIAL, 2014, s/p).

Outra questão relevante que justifica as ações de responsabilidade social nas empresas diz respeito a uma postura diferenciada com relação ao desempenho econômico. Segundo Peter F. Drucker (1999), o desempenho econômico ainda é considerado a principal responsabilidade da empresa, sendo indispensável à sua sobrevivência. Porém, para o autor, esse não é o seu único objetivo. Ao encontro disso, Patrícia Almeida Ashley (2000, p. 113) alerta que o conceito de Responsabilidade Social "não pode ser fragmentariamente reduzido a uma dimensão 'social' da empresa, mas interpretado sob uma visão integrada de dimensões econômicas, ambientais e

---

[132] No Brasil, desde 2004, a ABNT NBR 16001 é a norma que regula as questões referentes à Responsabilidade Social. Sua segunda versão, de 2012, foi baseada na ISO 26000, diretriz internacional publicada em novembro de 2010. De acordo com o Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - Inmetro (2014), a Norma 16001 "é aplicável a todos os tipos e portes de organizações (pequenas, médias e grandes) e de todos os setores (governo, ONG's e empresas privadas)". As organizações devem contemplar onze temas da Responsabilidade Social nos seus programas, dentre eles: a "[...] *promoção da diversidade e combate à discriminação (por exemplo: cultural, de gênero, de raça/etnia, idade, pessoa com deficiência*); *compromisso com o desenvolvimento profissional* [...]" (ABNT, 2004, p. 4, grifo meu). Atualmente, a ABNT NBR 16001 de 2004 está sendo substituída pela de 2012, conforme a Portaria Inmetro 407, de 2 de agosto de 2012.

sociais que, reciprocamente, se relacionam e se definem". Para Borger (2001), em sua Tese de Doutorado, intitulada *Responsabilidade social: efeitos da atuação social na dinâmica empresarial*, a empresa que segue os princípios da RSE não abandona os seus objetivos econômicos, ou seja, não deixa de atender aos interesses de seus proprietários e acionistas. Segundo a autora,

> [...] pelo contrário, uma empresa é socialmente responsável se desempenha seu papel econômico na sociedade produzindo bens e serviços, gerando empregos, retorno para os seus acionistas dentro das normas legais e éticas da sociedade. Mas cumprir o seu papel econômico não é suficiente; a gestão das empresas é responsável pelos efeitos de sua operação e atividades na sociedade (BORGER, 2001, p. 9).

Portanto, o que vemos é uma mudança de ênfase. Se antes a prioridade estava somente no alcance máximo dos objetivos econômicos, hoje, ela está dividida entre o desempenho econômico e as demais práticas que a empresa precisa construir para ser vista como "sustentavelmente correta". Essas práticas de "integração/inclusão" estão, em grande medida, ancoradas na noção de responsabilidade social. Com relação à inclusão das pessoas com deficiência, a responsabilidade social pode ser pensada como uma via de articulação, pois se constitui como lócus estratégico, fazendo a mediação entre as práticas inclusivas e a cultura da empresa. Nos materiais de análise, ficou bem clara esta recomendação: na empresa, as questões referentes à inclusão devem estar relacionadas com a noção de responsabilidade social.

> "*Essas estratégias [de inclusão] devem estar associadas à política de responsabilidade social da empresa* na promoção de local de trabalho seguro e saudável" (MTE; SIT, 2007, p. 38, grifo meu).
>
> "*Essas estratégias devem associar-se à política de responsabilidade social da empresa na promoção de locais de trabalho seguros e saudáveis*, e incluir medidas de segurança e saúde no trabalho e de análise dos riscos relativos a qualquer adaptação, ajustamento ou acomodação, assim como ações de pronta intervenção e encaminhamento de trabalhadores(as) a serviços de tratamento e reabilitação no caso de deficiência adquirida durante a vida ativa" (MTE; SIT, 2008, p. 10, grifo meu).
>
> "[...] o momento mais difícil dessa tarefa é a decisão da empresa de realizar um trabalho de responsabilidade social que seja transformador e que envolva todos os aspectos que convergem para essa inclusão" (IBDD, 2008, p. 13).
>
> "Dar oportunidades a um maior número de pessoas com necessidades específicas está diretamente relacionado ao compromisso do Senac em vincular a excelência em educação profissional com sua responsabilidade social. *Nesse sentido, em 2002, foi criado o Programa Deficiência e Competência, com o objetivo de implementar ações e projetos voltados à melhoria da qualidade de vida, à empregabilidade e à inclusão social desse segmento*" (SENAC, 2013, p. 73, grifo meu).

De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego, para as empresas socialmente responsáveis, a contratação das pessoas com deficiência não é vista apenas como uma obrigação legal:

> A inclusão, para essas empresas, passa a ser um compromisso e um dos itens de sua política de responsabilidade social. Para tanto desenvolve um programa amplo,

> estruturado, de capacitação, recrutamento, seleção, contratação e desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência. Muitas empresas já entenderam que a inclusão das pessoas com deficiência é um grande aprendizado para o desenvolvimento de políticas de promoção e respeito à diversidade no ambiente de trabalho. Além disso, elas estão descobrindo, nesse processo, que há um grande segmento de mercado composto de pessoas com deficiência. E que para atingi-lo adequadamente precisa ter uma linguagem e uma estrutura a ele acessível (MTE, 2014, s/p).

Nos materiais analisados, as práticas de "integração/inclusão" são vistas como uma possibilidade de acolher as questões referentes à alteridade e à diversidade e, com isso, trabalhar visando à construção de um "modelo sustentável de desenvolvimento" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 11). Cabe lembrar que a alteridade das pessoas com deficiência "é uma das alteridades que mais sofreu intervenções e para qual foram criados espaços de reclusão e investidos esforços de correção/normalização desde vários séculos" (THOMA, 2002, p. 61). De acordo com Thoma (2002), inúmeras vezes confundidos com loucos, os sujeitos com deficiência foram narrados e inventados para sustentar a normalidade dos não-deficientes. Com relação a isso, nos documentos analisados, não ficou claro o entendimento que as organizações possuem acerca das temáticas que envolvem as noções de *diversidade* e *diferença*[133], embora ambas sejam aclamadas recorrentemente.

> "*Buscar trazer a diferença para dentro da empresa, combatendo o preconceito e reconhecendo a igualdade essencial entre as pessoas, é uma atitude que faz parte da postura ética a ser adotada como valor e prática nos negócios*. Em decorrência dessa postura, os programas corporativos de valorização da diversidade estão sendo, cada vez mais, introduzidos nas organizações como um componente positivo de integração social, que destaca a riqueza de talentos e capacitações de cada pessoa. A diversidade evidencia os valores da partilha, da complementaridade e da solidariedade. Num quadro social marcado por discrepâncias profundas, fica cada vez mais clara – também para as empresas – *a importância estratégica de criar uma realidade social inclusiva,* que absorva as demandas e necessidades de todos segmentos sociais. Afinal, a vida longa dos negócios *está intimamente relacionada à criação de um modelo sustentável de desenvolvimento para toda a sociedade*" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 11, grifos meus).
>
> "*A inclusão e a integração no trabalho das pessoas com deficiência repercutem na qualidade de vida e de saúde da empresa e da comunidade em geral*, possibilitando a utilização por todos dos bens e serviços, viabilizando uma sociedade mais flexível e *aberta às diferenças* entre as pessoas e concretizando-se o princípio da igualdade de oportunidades para todos" (MTE; SIT, 2007, p. 39, grifos meus).
>
> "Nos programas de aprendizagem/qualificação, a diversidade humana deve estar contemplada (art. 4º, I, "a" da Portaria nº. 615, de 13/12/2007), pois a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é um DIREITO, independente do TIPO DE DEFICIÊNCIA que apresente e de seu GRAU DE COMPROMETIMENTO" (MTE; SIT, 2008, p. 1, grifo no original).
>
> "A inclusão social das pessoas com deficiência deve ser um dos objetivos nas sociedades que defendem os valores da solidariedade e da integração, *além do respeito pelas diferenças* pessoais" (MTE; SIT, 2007, p. 42, grifo meu).

[133] Nesta Tese, não vou discutir mais profundamente questões sobre as diferenças entre as noções de *diferença* e *diversidade*. Porém, na esteira de Nuria Pérez de Lara Ferré (2001), compreendo que diversidade é aquilo que podemos visualizar, ou seja, a fisionomia, cor dos olhos, cor do cabelo, raça, etnia, etc.; suas marcas são sempre visíveis, enquanto que a diferença está introjetada no sujeito.

Outro ponto que destaco a partir das análises dos materiais é que a RSE também contempla os projetos que envolvem a temática da aprendizagem profissional, ou seja, algumas das ações dirigidas à qualificação dos jovens, dentre eles, os jovens com deficiência.

> "Mais que uma obrigação legal, portanto, *a aprendizagem é uma ação de responsabilidade social* e um importante fator de promoção da cidadania, redundando, em última análise, numa melhor produtividade" (MTE; SIT; SPPE; 2011, p. 10, grifo meu).
>
> "Estamos confiantes de que, mais do que cumprir o que determina a legislação, *as empresas, conscientes de sua responsabilidade social, terão interesse em admitir jovens de 14 a 24 anos*. E o fato de ser uma política pública de Estado nos dá a certeza de que será profícua e perene, tornando-se um direito fundamental dos adolescentes e jovens na construção de uma sociedade mais justa e solidária" (MTE; SIT; SPPE; 2011, p. 10, grifo meu).
>
> "Além dos conhecimentos pertinentes a cada curso [de aprendizagem], a preparação para o mundo do trabalho envolve atividades focadas em valores como *responsabilidade social*, atitude cidadã e senso ético, revelando talentos por meio do fortalecimento da autoestima e da criatividade" (SENAC, 2014, p. 17).
>
> "O Programa Aprendiz Legal pode ser usado para a divulgação de ação de Responsabilidade Social pela área de marketing da empresa? Pode e deve! A divulgação do Programa pelas empresas que compõem o Aprendiz Legal fortalece a imagem do próprio Programa, traz mais visibilidade e confiabilidade à iniciativa, e potencializa seus resultados" (APRENDIZ LEGAL, 2012, p. 20).

Na próxima seção, continuo a discussão para mostrar como, pela inclusão dos jovens com deficiência no mercado de trabalho, a empresa se torna uma empresa educadora e passa a direcionar o fluxo das aprendizagens. Conjuntamente com a possibilidade de aprendizagem, temos o desenvolvimento de habilidades, melhor dizendo, a fabricação de habilidades por meio da condução das condutas de todos e de cada um.

6.2 O INVESTIMENTO NO FLUXO DAS APRENDIZAGENS POR MEIO DA AQUISIÇÃO DE HABILIDADES

> O desemprego entre os 386 milhões de pessoas com deficiência, com idade para trabalhar, é muito maior do que para indivíduos ainda economicamente ativos, podendo as taxas de desemprego, no primeiro grupo, chegar a 80 por cento. Embora se reconheça que o desenvolvimento econômico possa induzir maiores oportunidades de emprego, este Repertório ressalta as práticas que permitem aos empregadores fazer melhor uso das habilidades e do potencial de pessoas com deficiência, no contexto das condições predominantes em cada país (OIT, 2006, p. V-VI)[134].

[134] De acordo com a OIT (2006, p. V), a cifra de 386 milhões de pessoas com deficiência desempregadas encontra-se "baseada em estimativas da Organização Mundial da Saúde, segundo as quais cerca de dez por cento da população mundial, ou 610 milhões de pessoas, possuem um tipo de deficiência, das quais 386 milhões encontram-se entre 15 e 64 anos de idade (World Population Prospects, 1998 Revision, UN, New York, 1999)".

O Repertório referido acima trata do documento *Gestão de questões relativas a deficiência no local de trabalho: Repertório de recomendações práticas da OIT,* criado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e publicado no Brasil pela Secretaria Internacional do Trabalho. Tal Documento "foi concluído e adotado por unanimidade em reunião tripartite de peritos, realizada em Genebra, entre 03 e 10 de outubro de 2001, por convocação do Conselho de Administração da OIT" (OIT, 2006, p. VII) e não pretende substituir as legislações em vigor. Seu objetivo principal é

> "[...] orientar empregadores, de grandes, médias ou pequenas empresas, tanto do setor público como do privado, de países em desenvolvimento ou altamente desenvolvidos, para adotar uma estratégia positiva de gestão de questões relativas a pessoas com deficiência no local de trabalho" (OIT, 2006, p. VII-VII).

Richard Sennett, em seu livro *A cultura do novo capitalismo*, propõe alguns questionamentos que me são úteis para pensar a relação entre escola e empresa em tempos de educação inclusiva e de formação permanente. O autor procura compreender como "desenvolver novas capacitações, como descobrir capacidades potenciais, à medida que vão mudando as exigências da realidade" (SENNETT, 2006, p. 13); para isso, pergunta: "que significa capacitação, ou, de maneira mais abrangente, talento? Como pode o fato de uma pessoa ser talentosa traduzir-se em valor econômico?" (SENNETT, 2006, p. 82).

Como vimos no excerto que abre esta seção, a indicação está clara: nos dias atuais, é fundamental fazer melhor uso das habilidades e das potencialidades das pessoas com deficiência. De acordo com a OIT (2006, p. VI), "torna-se cada vez mais evidente que pessoas com deficiência não só contribuem de maneira significativa para a economia nacional, como também, com seu emprego, reduzem o custo das aposentadorias por invalidez". Assim, torna-se cada vez mais necessário investir no desenvolvimento dessas pessoas, ou seja, na fabricação de habilidades que contribuam para sua produtividade.

Conforme a *Declaração dos direitos das pessoas deficientes*, aprovada pela ONU em 1975, é necessário "prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades e para promover, portanto, quanto possível, sua integração na vida normal" (MEC, 2014, s/p). Já a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, também criada pela ONU e homologada no ano de 2006, traz a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho como uma das exigências mais importantes da Convenção. Como mostra Luiz Baggio Neto (2008, p. 117),

> A terceira medida assegura a assistência do Estado às famílias de baixa renda com pessoas com deficiência, na cobertura de gastos relacionados à sua deficiência, incluindo a formação profissional, assistência financeira e os cuidados temporários.

> Vemos aqui uma contribuição importante no campo da profissionalização e da autonomia financeira da pessoa com deficiência. Além dos custos decorrentes de uma adaptação que a própria deficiência possa exigir para o exercício profissional, a Convenção abre muitas outras possibilidades para uma ampliação das habilidades de cada trabalhador com deficiência. Um dos argumentos para os baixos índices de empregabilidade desse segmento é a falta de formação e experiência profissionais.

Para Baggio Neto (2008, p. 117), a Convenção traz de fato uma inovação com relação ao "modo de encarar a produtividade e as possibilidades de inclusão profissional" das pessoas com deficiência ao oportunizar a ampliação das habilidades de cada trabalhador. Ao encontro disso, nos materiais analisados, fica evidente a necessidade que a empresa tem de estimular o desenvolvimento de habilidades na busca por novos talentos, já que, como nos lembra Richard Sennett, (2006, p. 102), "a habilidade traz em seu bojo uma espécie de prestígio moral. É uma questão tanto social quanto pessoal".

> "Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência, em nível formal e sistematizado, *aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação* (art 28, § 3º, do Dec. 3.298/1999)" (MTE; SIT, 2008, p. 3, grifo meu).
>
> "Não se trata, portanto, somente de contratar pessoas com deficiência, mas também de *oferecer as possibilidades para que possam desenvolver seus talentos e permanecer na empresa*, atendendo aos critérios de desempenho previamente estabelecidos" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 11, grifo meu).

Com relação ao ingresso dos jovens com deficiência no mercado de trabalho, na maioria das vezes, antes desse ingresso, eles têm recebido a qualificação inicial nos programas de aprendizagem profissional, como vimos no capítulo anterior. Essa qualificação por meio da aprendizagem é o que tem contribuído para o crescimento da empregabilidade das pessoas com deficiência e as consequentes mudanças nos índices nacionais. Muitos jovens iniciam como aprendizes, por meio da Lei n° 10.097, de 19 de dezembro de 2000. Posteriormente, ao serem efetivados, passam a contabilizar para a cota de pessoas com deficiência, estipulada pela Lei n° 8.213 de 24 de julho de 1991.

Assim, fica visível que a preocupação com a aquisição de habilidades não é vista apenas dentro dos locais de trabalho, sendo também enfatizada nos cursos de qualificação. Dito de outro modo, tanto na organização dos currículos dos cursos de aprendizagem quanto nas atividades teóricas e práticas realizadas com os alunos aprendizes, a busca pelo desenvolvimento de habilidades é uma das metas principais.

> "Qualificar o jovem para o mundo do trabalho, *desenvolvendo nele habilidades específicas*, além de comunicação e escrita" (JOVEM APRENDIZ, 2005, grifo meu).
>
> "[...] 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" (MEC; SETEC, 2004d , p. 43, grifo meu).
>
> "Os cursos devem disponibilizar os recursos e serviços que permitem *ampliar as habilidades funcionais de pessoas com deficiência*" (MTE; SIT, 2008, p. 3, grifo meu).
>
> "Nos programas de aprendizagem/qualificação, a diversidade humana deve estar contemplada (art. 4º, I, "a" da Portaria nº. 615, de 13/12/2007), pois a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho é um DIREITO, independente do TIPO DE DEFICIÊNCIA que apresente e de seu GRAU DE COMPROMETIMENTO" (MTE; SIT, 2008, p. 1, grifos do autor).
>
> "[...] na elaboração da parte específica dos cursos e programas de aprendizagem, as entidades deverão contemplar os conteúdos e habilidades requeridas para o desempenho das ocupações objeto da aprendizagem, descritas na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (Alterado pela Portaria nº 1003, de 4 de dezembro de 2008)" (MTE; SIT; SPPE, 2011, p. 61).

O alto investimento na aquisição de habilidades é justificado pela necessidade de manter-se o fluxo, mais exatamente, o fluxo das aprendizagens. Para isso, todos precisam estar no fluxo, ou seja, "é necessário liberar o artífice em cada um de nós" (SENNETT, 2012, p. 9), e isso está estritamente relacionado com a fabricação de habilidades. Richard Sennett, em seu livro *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*, explica que "o *artífice* tentava mostrar de que maneira a cabeça e as mãos estão ligadas, assim como as técnicas que nos permitem nos aperfeiçoar, estejamos envolvidos em uma atividade manual ou mental" (SENNETT, 2012, p. 9, grifo do autor). Em tempos de políticas para a inclusão de todos, a produção de habilidades é fundamental para que cada um sobreviva "nessa zona tensa e ambígua da experiência em que a habilidade e a competência se encontram com a diferença insuportável" (SENNETT, 2012, p. 11).

De acordo com Bauman (2001, p. 123), "a capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha". Por isso, de acordo com as recomendações da Organização Internacional do Trabalho, os empregadores "deveriam adotar uma estratégia de gestão de questões relativas a deficiência como parte integrante de sua política geral de emprego e, especificamente, como parte de sua estratégia de desenvolvimento de recursos humanos" (OIT, 2006, p. 11). O interessante é que, para a OIT, tal estratégia deve estar associada à política de responsabilidade social da empresa para assegurar as condições dignas de trabalho para todos.

Dentro do planejamento, cada empresa precisará criar estratégias que, ao mesmo tempo, respeitem a singularidade de cada colaborador e estimulem o desenvolvimento de habilidades, promovendo as adaptações que forem úteis. Essas estratégias devem prever "[...] consultas com o serviço de emprego ou com outros órgãos especializados, para assegurar que o indivíduo com

deficiência assum[a] trabalho que correspond[a] a suas habilidades [...]" (OIT, 2006, p. 21). Os materiais analisados enfatizam que:

> "É necessário desenvolver uma política de adaptação desses profissionais, fornecendo apoio médico, psicológico e técnico para que possam desenvolver atividades compatíveis com a nova situação" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 24).
>
> "As dicas de adaptação são fornecidas pela própria pessoa contratada, e, geralmente, são simples, poucas e de baixo custo" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 40).
>
> "Dependendo das limitações impostas pela deficiência, muitas vezes a pessoa não consegue desenvolver o conjunto das funções inseridas num mesmo cargo. Entretanto, pode realizar grande parte delas. A empresa, sempre que possível, deve verificar a possibilidade de desmembrar as funções de forma a adequar o cargo às peculiaridades dos candidatos (art. 36, alínea "d", da Recomendação nº 168 da OIT)" (MTE; SIT, 2007, p. 27).
>
> "As pessoas deficientes têm direito a tratamento médico, psicológico e funcional, incluindo-se aí aparelhos protéticos e ortóticos, à reabilitação médica e social, educação, treinamento vocacional e reabilitação, assistência, aconselhamento, serviços de colocação e outros serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social" (MTE; SIT, 2007, p. 73).

Com relação às adaptações, "os empregadores podem precisar fazer uma ou várias adaptações, dependendo do caso, para permitir que o trabalhador execute suas tarefas com eficácia" (OIT, 2008, p. 40). Essas adaptações fazem parte dos investimentos mobilizados a partir de práticas que visam à "adaptação" para posterior "integração/inclusão" e são fundamentais para que os colaboradores com deficiência possam ter eficiência em suas funções.

Outro aspecto fundamental para a manutenção do fluxo da inclusão está relacionado com a mobilização interna da empresa, ou seja, com a nova reorganização do fluxo dentro dos locais de trabalho. Se, num primeiro momento, tem-se o fluxo dos alunos com deficiência da escola para a empresa, agora — no local de trabalho —, tem-se um tipo de fluxo que permanece quase exclusivamente dentro da organização, já que é muito baixa a parcela de trabalhadores com deficiência que frequentam o ensino superior[135]. Como vimos até aqui, a inclusão de colaboradores com deficiência nas organizações contribui para o cumprimento das legislações vigentes, bem como para a política de responsabilidade social, que precisa ser incentivada constantemente. Assim, quando uma empresa consegue incluir um jovem com deficiência, espera-se que ele possa permanecer e contribuir produtivamente. Para que isso ocorra, fala-se em

[135] De acordo com o Censo da Educação Superior 2013, organizado pelo Inep (2013b), o Brasil tem mais de sete milhões de estudantes matriculados em cursos de graduação. Destes, em 2013, foram contabilizados quase 30 mil estudantes com deficiência. Embora o número seja baixo, ele representou, no Censo de 2013, um aumento de cerca de 50%, considerando-se os últimos quatro anos. Em 2010, o INEP contabilizou um pouco mais de 19 mil estudantes com deficiência no Ensino Superior.

"manutenção", ou seja, em "promover ativamente oportunidades de emprego e de treinamento para pessoas com deficiência, inclusive medidas de manutenção de emprego e de reinserção profissional" (OIT, 2006, p. 17), o que faz com que a empresa se preocupe, cada vez mais, com questões relativas à aprendizagem desses sujeitos.

Para assegurar a garantia do fluxo na empresa, veem-se práticas de "integração/inclusão" e práticas de "responsabilização" agir conjuntamente. Um exemplo está na necessidade de mobilizar os colaboradores com deficiência para que se sintam motivados dentro do local de trabalho e interajam com os demais colegas. Nos excertos abaixo, ficam expostas tais necessidades:

> "Quanto à inclusão no mercado de trabalho, é necessário *assegurar as condições de interação das pessoas portadoras de deficiência com os demais funcionários da empresa* e com todos os parceiros e clientes com os quais lhes caiba manter relacionamento" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 11, grifo meu).
>
> "Mesmo as mudanças de caráter interno repercutem diretamente na vida dos funcionários, suas famílias e na comunidade com a qual a empresa se relaciona" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 19).
>
> "O processo de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente de trabalho deve levar em conta as dificuldades que as pessoas enfrentam nesse relacionamento" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 29).

Também a partir das análises realizadas, percebi um alto investimento na mobilização da empresa como um todo. Digo isso porque é recorrente nos materiais a ideia de que a empresa precisa estar mobilizada para receber os colaboradores com deficiência e, depois, para que ocorra sua aceitação. Isso reforça o entendimento de que, mesmo havendo uma mobilização em nível nacional na atualidade em prol da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, esta não é uma questão tranquila, como demonstram os excertos que seguem:

> "É comum que as pessoas tenham reações e comportamentos diferentes umas das outras frente a essa questão. A orientação da empresa deve prevalecer, mas é importante que todos possam se manifestar sem constrangimentos. Empresas especializadas em contratação e recolocação têm desenvolvido um tipo de trabalho denominado "*sensibilização de funcionários*", procurando estabelecer uma integração por meio de conversas em grupo, palestras e depoimentos de pessoas com deficiência que estão empregadas e de pessoas que conviveram com pessoas com deficiência em outras situações de trabalho" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 21-22, grifo meu).
>
> "A direção da empresa deve fazer parte desse processo, disseminando os parâmetros do respeito à diferença e da responsabilidade social. *Despertar o espírito de equipe é fundamental* para envolver coletivamente a empresa na ação pela inclusão" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 22, grifo meu).
>
> "Ao decidir incorporar pessoas com deficiência, *a empresa deve preparar-se para lidar com o preconceito decorrente da falta de informação,* já que essa atitude faz parte da própria cultura humana. É preciso reconhecer que o preconceito e a diferença existem para começar a superá-los. Conviver com indivíduos diferentes, como são as pessoas com deficiência, contribui para o avanço desse processo. Isso não é pouca coisa, já que o preconceito está presente na origem de quase todas as situações de violência da vida contemporânea" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 27, grifo meu).

> "O que a empresa deve fazer para evitar que o empregado com deficiência seja tratado de forma preconceituosa pelos colegas e chefes? *Sensibilizar de seu quadro funcional no sentido de eliminar preconceitos e estereótipos e outras atitudes* que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais. Permitindo, dessa forma, o respeito e a convivência com as pessoas com deficiência (art. III, item 2, alínea "c", da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência)" (MTE; SIT, 2007, p. 31, grifo meu).

Os materiais evidenciam o cuidado que as organizações devem ter para diminuir as práticas discriminatórias entre os grupos de colaboradores. Entre esses cuidados, está uma lista de recomendações a serem seguidas com o intuito de garantir uma "boa convivência" entre as pessoas com deficiência e as demais. A meu ver, tais recomendações muitas vezes são importantes para esclarecer e desmistificar algumas questões relacionadas às deficiências; por outro lado, podem reforçar o preconceito e gerar maior distanciamento entre os colaboradores, dependendo da maneira como forem introduzidas no cotidiano da empresa. No quadro que segue, podemos ver algumas dicas que são utilizadas pelas empresas para sensibilizar as equipes.

> "*Procure relacionar-se com a pessoa portadora de deficiência com naturalidade*. Não a trate como se fosse uma criança, nem como se estivesse doente. É provável que, por causa da deficiência, ela tenha dificuldade para realizar algumas tarefas. Por outro lado, como todas as pessoas, deficientes ou não, poderá ser bastante hábil para fazer outras coisas" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 29, grifo meu).
>
> "A cadeira de rodas (assim como as bengalas e muletas) é parte do espaço corporal da pessoa, quase uma extensão do seu corpo. Apoiar-se na cadeira de rodas é tão desagradável como fazê-lo numa cadeira comum onde uma pessoa está sentada" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 49).
>
> "A paralisia cerebral é fruto da lesão cerebral, ocasionada antes, durante ou após o nascimento, causando desordem sobre os controles dos músculos do corpo. Portanto, não é doença e tampouco é transmissível. É apenas uma situação. Trate a pessoa com deficiência com a mesma consideração e respeito que você usa com os demais" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 50).
>
> "Não é correto dizer que alguém é surdo-mudo. Muitas pessoas surdas não falam porque não aprenderam a falar. Algumas fazem a leitura labial, outras não" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 50).
>
> "É bom saber que nem sempre as pessoas com deficiência visual precisam de ajuda. Se encontrar alguém que pareça estar em dificuldades, identifique-se, faça-a perceber que você está falando com ela e ofereça seu auxílio. Nunca ajude sem perguntar como fazê-lo" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 50).
>
> "*Ao encontrar uma pessoa com deficiência, procure agir com naturalidade. Não a trate como se ela estivesse doente.* As pessoas com deficiência têm o direito, podem e querem tomar suas próprias decisões e assumir a responsabilidade por suas escolhas. Não devemos nos ofender se a ajuda oferecida for recusada, pois nem sempre as pessoas com deficiência precisam de auxílio, mas o contato humano é sempre muito importante" (SENAI, 2010, p. 18, grifo meu).
>
> "Como devemos nos posicionar em relação à deficiência da pessoa? *Nunca fingir que a deficiência não existe!* Devemos considerá-la, porém sem superestimar os limites, ou subestimar a capacidade de superação. As limitações existem, mas as potencialidades também. O melhor é considerar as pessoas além de suas deficiências, reconhecendo suas potencialidades" (SENAI, 2010, p. 19, grifo meu).
>
> "Como devemos nos relacionar com as pessoas com deficiência? *Devemos nos relacionar com naturalidade e bom senso*, entendendo suas limitações, mas encarando-as como as demais pessoas. O que elas querem e precisam é de tratamento com igualdade" (SENAI, 2010, p. 19, grifo meu).

Ao mesmo tempo em que os documentos analisados dizem que as pessoas com deficiência devem ser tratadas com naturalidade, eles também deixam claro o caráter normalizador dessa inclusão — que se fundamenta na ideia do direito de todos para não salientar, claramente, a obrigatoriedade do cumprimento legal. Na próxima seção, mostrarei como a empresa que também educa coloca em funcionamento uma série de estratégias e práticas a fim de normalizar os sujeitos com deficiência, fazendo com que eles estejam mais próximos do padrão considerado aceitável em termos de produtividade.

6.3 NA EMPRESA EDUCADORA: PRÁTICAS QUE NORMALIZAM

> Se na Modernidade a disciplina foi parte do mantra que a envolveu e a tonalizou, na Contemporaneidade a segurança e a necessidade cada vez maior de autogoverno integraram os rituais educacionais (LOPES; FABRIS, 2013, p. 37).

Atualmente, ao falar-se em "rituais educacionais", espera-se que nosso entendimento transcenda os muros escolares, pois, na Contemporaneidade, a escola não é mais considerada a única instituição que detém o poder de educar os sujeitos. Longe disso, há bastante tempo, a escola já é vista como uma das tantas instituições de sequestro (VEIGA-NETO, 2007) que buscam, acima de tudo, normalizar a todos e a cada um. Como uma dessas instituições, a escola é particularmente lembrada, conforme mostram Lopes e Fabris (2013, p. 37), já que as "[...] práticas de regulação e de controle, somadas às práticas de disciplinamento dos indivíduos e de correção de seu corpo, tiveram na escola um produtivo campo de intervenção sobre os escolares [...]", tornando-os alvos fáceis das ações do Estado.

Estamos na era da "educação para a vida toda", que compreende moldar — já na figura do aluno — personalidades sensíveis, flexíveis e polivalentes para que mais tarde se tenham profissionais com as mesmas características: sujeitos que saibam governar a si mesmos, avaliar suas posturas e regular suas condutas em um espaço e tempo dinâmicos. Nas palavras de Varela (2002, p. 102),

> A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e "automonitorizadas" – capazes de autocorrigir-se e auto-avaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar.

Esse tipo de sujeito, "um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a partir dessa estratégia pedagógica" (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 199), que visa ao aprender a aprender. No entanto, nos dias atuais, podemos pensar que a empresa também se torna uma instituição que educa, que utiliza uma série de estratégias e práticas na intenção de promover a aprendizagem e também a normalização de todos. Isso se faz necessário porque tanto as empresas de ponta quanto as organizações flexíveis "precisam de indivíduos capazes de aprenderem novas capacitações" (SENNETT, 2006, p. 107), ou seja, precisam qualificar o seu capital humano, "entendido simplesmente em termos de elementos inatos e de elementos hereditários" (FOUCAULT, 2008, p. 315).

Assim, nos espaços empresariais, a inclusão também passa a ser potencializada como uma *estratégia educacional* (LOPES; FABRIS, 2013, p. 38), pois,

> O conceito de *aprendizagem* ao ser exaltado pelas teorias psicológicas passou a dar destaque àquele que aprende, ou seja, o indivíduo. Assim, discursos pedagógicos, psicológicos, biológicos passaram a estar alinhados e a fornecer elementos que tornam atrativo tal conceito para o campo empresarial e de mercado. Portanto, se até pouco tempo a aprendizagem era uma preocupação quase única da escola, hoje ela é uma preocupação de mercado, pois forjar aquele capaz de *aprender a aprender* ou o *aprendiz para toda a vida* é tarefa que necessita da união de esforços de distintos setores sociais, educacionais e de mercado (LOPES; FABRIS, 2013, p. 38, grifos das autoras).

Como preocupação de mercado, a busca pela aprendizagem estende-se pelos diferentes setores sociais, muito pautada pelos desejos de uma sociedade da aprendizagem, porém, esses deslocamentos não significam um abandono do sujeito aprendiz, mas sua qualificação e ampla difusão para níveis que superam a escola. Sobre esse tipo de sociedade, Noguera-Ramírez (2009), em sua Tese de Doutorado, intitulada *O governamento pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem,* diz que a noção de sociedade de aprendizagem pode ser tensionada, já que ela permite compreendermos alguns deslocamentos. De acordo com o autor, ao pensarmos no processo de constituição de uma "sociedade educativa", podemos distinguir pelo menos três modos de pensar e praticar a educação:

> [...] o primeiro, localizado entre os séculos XVII e XVIII poder-se-ia denominar de "sociedade do ensino" pela centralidade que as práticas de ensino tiveram no processo de constituição da "razão de Estado" e na constituição de uma forma de ser sujeito; o segundo momento, iniciado no fim do século XVIII, chamei de "estado educador" ou de "sociedade educadora", devido ao aparecimento do novo conceito de "educação" e ao papel que o Estado cumpriu na sua expansão nas distintas camadas sociais. Por último, e a partir de finais do século XIX, se estabeleceriam as bases conceituais do que se chamaria, várias décadas depois, de "sociedade da aprendizagem" pela sua ênfase na

> atividade do sujeito que não só aprende, mas aprende a aprender (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 9).

Em sua pesquisa, o autor analisou a emergência do conceito de aprendizagem, procurando perceber traços de sua proveniência. Para ele, a procedência do termo está associada ao conceito de interesse, já que o interesse está "no âmago do conceito de aprendizagem moderno" (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 233), por partir da capacidade de ação do indivíduo. Nesse sentido, o interesse já não é mais percebido como algo imoral; pelo contrário, passa a ser visto como o fundamento do próprio bem-estar da sociedade. Assim, a importância

> [...] da invenção do interesse, é que já não se precisa agir diretamente sobre o indivíduo, o alvo não é tanto o corpo do indivíduo, como era o caso da disciplina, por exemplo, mas o interesse do sujeito, isto é, aquilo que o movimenta, aquilo que é a condição para sua ação, digamos assim, sua 'motivação' (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 234).

É por meio dos estudos de Noguera-Ramírez (2009, 2011) que se pode pensar no conceito de aprendizagem (*learning*) como conceito pedagógico principal do século XX e também central nos primórdios do século XXI. Como diz o autor, "trata-se de um conceito inédito de origem anglo-saxônico (em seu significado), intimamente associado aos desenvolvimentos da biologia e das teorias evolucionistas do século XIX" (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 231). Sua importância pode ser verificada, por exemplo, no crescimento e expansão das "psicologias da aprendizagem", bem como "[...] nos desenvolvimentos do campo do currículo, na difusão mundial da 'tecnologia instrucional' e da 'tecnologia educacional' nas décadas de 1960/1970, nas produções sobre a 'aprendizagem ao longo da vida' [...]" (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 231) e, ainda, a partir da ideia de "aprendiz permanente", colocada em destaque na década de 1990.

Em pleno século XXI, na nossa sociedade — chamada por Sennett (2006, p. 20) de "sociedade da capacitação" —, a aprendizagem continua adquirindo centralidade ao reafirmar-se a necessidade de todos terem possibilidades de educação ao longo da vida. Essa educação prioriza a busca por sujeitos ativos que aprendam a aprender. Isso se justifica, pois, como lembram Popkewitz, Olsson e Petersson (2009), na "sociedade da aprendizagem"[136], o *status* se

[136] Outro autor que traz contribuições interessantes acerca das discussões contemporâneas sobre aprendizagem é Gert Biesta. Em seu livro *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro melhor*, o autor demonstra que, nas últimas décadas, é possível perceber que o conceito de aprendizagem tem se tornado central, enquanto o conceito de educação tem sofrido um expressivo declínio, já que "a linguagem da educação parece ter sido quase completamente substituída por uma linguagem da aprendizagem" (BIESTA, 2013, p. 26). No entendimento do autor, "embora o conceito de 'aprendizagem' tenha se tornado quase onipresente no discurso educacional contemporâneo, é importante ver que a nova linguagem da aprendizagem não é o resultado de um processo particular ou a expressão de uma única agenda subjacente. Deve ser antes compreendida como o resultado de uma combinação de tendências e desenvolvimentos diferentes e parcialmente até contraditórios, o que sugere que a nova

transfere para o agenciamento constante de si e do outro, na procura de qualificação e no sentimento de falta, ou melhor, na necessidade de sempre estar buscando um novo espaço, um novo desafio.

Tanto na escola quanto na empresa, percebe-se a busca por um tipo de sujeito nomeado por Noguera-Ramírez (2009) de *Homo discentis* — sujeito correspondente a essa forma de governamento da sociedade de aprendizagem —, que possui a disposição esperada para sempre aprender a aprender. No embalo desse pensamento — que se encarrega de repassar a todos a necessidade de buscar a aprendizagem permanente —, vemos, além da escola chamada de "inclusiva", a empresa, que também passa a incluir, tornando-se uma empresa educadora. Como precisa investir na aprendizagem contínua dos seus colaboradores, faz uso, em muitos momentos, de práticas de "reeducação" que podem ser percebidas a partir do estímulo à aprendizagem de todos, como vemos a seguir:

> "A perspectiva de desenvolver aprendizado dentro da empresa permite, por conta de um tempo ampliado de treinamento, que sejam avaliadas, sem pressa, as condições de trabalho e as habilidades e potencialidades desse segmento. Este aspecto da prática oferece à pessoa com deficiência um prazo maior para incorporar as rotinas da empresa e assim tornar-se confiante no seu potencial laborativo. Para as empresas possibilita, durante esse período, conhecendo as limitações e potencialidades do aprendiz com deficiência, usufruírem de um prazo maior para adaptar o posto, a organização e o ambiente de trabalho às características psicofisiológicas dos mesmos, como determina a NR 17 – ERGONOMIA" (MTE; SIT, 2008, p. 4).

Como fica esclarecido no excerto acima, a empresa passa a estimular a aprendizagem dos colaboradores com deficiência e, assim, muitas vezes assume a responsabilidade por sua qualificação profissional, pois, "[...] em instituições dinâmicas, a busca do talento efetivamente funciona num contexto de inclusão social" (SENNETT, 2006, p. 106). São inúmeras as pessoas com deficiência que não tiveram oportunidades de qualificação, muitas por não terem passado pela escola; outras por terem apenas vivenciado a escola como um espaço de socialização. Mas como propiciar novas experiências para pessoas que durante anos foram marcadas pelo rótulo da deficiência e que, ao saírem da escola, são vistas como pessoas que podem apresentar eficiência?

A resposta é simples: no mundo do trabalho, o segredo está em obter produtividade. Isso é tão fácil de compreender que, em épocas passadas, já era exemplificado por Henry Ford em seu sistema de produção. No livro *Minha vida e minha obra* (1925), Ford escreve uma seção chamada

---

linguagem da aprendizagem é mais o efeito de uma série de eventos do que o resultado buscado de um programa ou agenda particular" (BIESTA, 2013, p. 33-34).

"*O aproveitamento dos inválidos*", onde descreve algumas das práticas realizadas na empresa industrial com as pessoas com deficiência, consideradas inválidas naquela época. Ele diz:

> Em um dos capitulos precedentes disse que a ninguem se rejeita por motivo de suas condições physicas. O regulamento foi publicado a 12 de Janeiro de 1924, estabelecendo-se ao mesmo tempo um salario minimo de 5 dollares diarios, para oito horas de trabalho. Nelle vinham as declarações de que ninguem seria rejeitado em vista de suas condições physicas, excepto naturalmente nos casos de moléstias contagiosas. Acho que numa empresa industrial que propõe cumprir perfeitamente a sua missão, a ambiencia dos operarios empregados deveria revelar o mesmo aspecto que o da sociedade em geral. Por toda a parte se nos deparam aleijados e mutilados, e existe uma propensão para considerar estas creaturas inaptas para o trabalho como um pezo morto, cuja manutenção a sociedade deve confiar á caridade publica. Ha, é certo, casos, como de um idiota, nos quaes, a meu ver, a beneficiencia tem que forçosamente intervir. Taes casos, porém, são escassos, e entre as innumeras operações diversas que existem em nossa fabrica podemos fazer ganhar a vida a qualquer individuo, com base na sua atividade productiva. Um cego ou um motilado é capaz, colocado num posto *ad-hoc*, de effectuar o mesmo trabalho e ganhar o mesmo salario que um homem completamente são, ainda que não revelamos preferencia por eles, temos demonstrado que são capazes de ganhar salarios completos. Seria inteiramente opposto aos nossos fins que procurassemos dar collocação aos operarios em vista dos seus defeitos physicos, com um salario reduzido, contentando-nos com um typo baixo de producão. Seria, sem duvida, um meio de soccorrer diretamente a taes homens; não seria, porém, o methodo mais indicado. O melhor methodo é eleval-os a um gráo de produtividade que iguale ao dos sãos. A caridade do mundo, creio eu, principalmente sob forma de esmola, em pouquissimos casos encontra justificação. Indiscutivelmente é uma coisa difficil combinar o negocio com a caridade; o fim da fabrica é a producção, e ella serviria mal á collectividade se não lhe consagrasse toda a sua capacidade. Com extrema facilidade nos inclinamos a crer, sem investigação alguma, que a perfeita posse de todas as faculdades constitue a condição fundamental para o melhor rendimento em qualquer classe de trabalho (FORD, 1925, p. 143-144, grifo do autor).

Podemos ver que, no modelo de produção fordista, as pessoas com deficiência eram inseridas no trabalho a partir das suas potencialidades, sendo que, no próprio local de trabalho, outras habilidades eram estimuladas e fabricadas. O objetivo era alcançar rendimento e produtividade e não desperdiçar capital humano (isso somente em último caso). Para obter isso, era proposta uma separação por níveis de capacidade, como Ford (1925, p. 145) explicou:

> Os trabalhos mais faceis foram por sua vez classificados, para verificar quaes deles exigiam o uso completo das faculdades; comprovou-se então que 670 trabalhos podiam ser confiados a homens sem ambas as pernas; 237 requeriam o uso de uma só perna; em dois casos podia-se prescindir dos dois braços; em 715 casos, de um braço, e em 10 casos a operação podia ser feita por um cego. Das 7.882 especies de trabalho havia portanto (ainda que algumas exigissem grande esforço corporal) 4.034 que não exigiam o uso completo das faculdades physicas. Por conseguinte, uma indústria sabiamente desenvolvida é capaz de proporcionar occupações a um avultuado numero de pessoas, devidamente pagas, que habitualmente pesam sobre a comunidade.

Legalmente, isso não seria possível hoje, pois a recomendação do Ministério do Trabalho é evitar práticas de discriminação. Assim, os documentos orientadores deixam claro que a

empresa não pode buscar a inclusão de pessoas com deficiência a partir das suas necessidades, mas deve ser capaz de incluir a todas. Nos materiais analisados, isso fica comprovado:

> "A nova mentalidade resultante da mudança de perspectiva das empresas em relação às pessoas com deficiência tem contribuído para superar alguns equívocos. O primeiro deles era o da *organização que ia buscar na pessoa com deficiência, não a pessoa, mas a deficiência*. Isso acontecia quando a empresa restringia a contratação somente a pessoas com deficiências visíveis ou 'pouco complicadas'" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 28, grifo meu).
>
> "Como se considera a prática da empresa de concentrar-se num tipo único de deficiência? Essa atitude pode ser entendida como uma prática discriminatória. A finalidade da legislação é garantir o acesso ao trabalho a todas as categorias de deficiência (art. 7º, XXXI, da Constituição Federal, c/c art. 4º da Recomendação nº 168 da OIT)" (MTE; SIT, 2007, p. 29).
>
> "A empresa pode buscar apenas pessoas com deficiências leves para contratar? Esse também pode ser considerado um ato discriminatório. *O que deve ser buscado pela empresa é a pessoa e não a deficiência.* As pessoas com deficiências têm o direito de ser respeitadas, sejam quais forem a natureza e a severidade de sua deficiência (art. 7º, XXXI, da Constituição Federal, c/c art. 3º da Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência)" (MTE; SIT, 2007, p. 29, grifo meu).
>
> "É adequado associar algumas tarefas a certos tipos de deficiência? É comum a associação dos deficientes auditivos com o trabalho em almoxarifados, a dos visuais com a telefonia e os físicos com o teleatendimento. Tal correlação é restritiva, pois não permite vislumbrar as diversas potencialidades que as pessoas com deficiência podem desenvolver no trabalho, desde que os postos estejam devidamente adaptados. Há, por exemplo, portadores de deficiência visual trabalhando como controladores de qualidade no setor de pinturas da indústria automobilística, pessoa com deficiência auditiva atendendo no balcão de padaria, cadeirante supervisionando a saída de clientes em uma livraria e pessoa com deficiência mental pesando hortaliças, legumes e frutas em supermercado. Os exemplos são diversos. *Assim, antes de dizer que uma pessoa portadora de deficiência não tem condições, é preciso dar a ela oportunidade de revelar suas reais potencialidades para desempenhar as funções*. Por outro lado, não se pode esquecer que o desenvolvimento tecnológico vem propiciando, cada dia mais, que as pessoas com deficiências realizem atividades antes inimagináveis para elas" (MTE; SIT, 2007, p. 29-30, grifo meu).
>
> "[...] a presença do aprendiz com deficiência na empresa contribui para quebrar o mito da impossibilidade de incluir no trabalho as deficiências mais severas" (MTE; SIT, 2008, p. 4).

Sobre os possíveis entendimentos acerca das práticas de discriminação, Robert Castel (2008) mostra que a discriminação pode ser tanto negativa quanto positiva. Ao falar da *discriminação negativa*, o autor explica que ela tem como objetivo diferenciar a partir de marcas e estigmas, a fim de tratar os sujeitos com inferioridade. Para ele, a discriminação negativa "é a instrumentalização da alteridade, constituída em fator de exclusão" (CASTEL, 2008, p. 14). Em contrapartida, a *discriminações positivas* "consistem em fazer mais por aqueles que têm menos" (CASTEL, 2008, p. 13), ou seja, em muitos casos, é pelo viés da discriminação positiva que os sujeitos passam a ter maior atenção; recebem os atendimentos necessários com relação às suas especificidades de aprendizagem, bem como com relação às "especificidades que determinam suas condições de participação com dignidade nas relações com o outro" (LOPES; FABRIS,

2013, p. 9). Logo, exemplos de discriminação negativa e de discriminações positivas são facilmente identificados tanto na escola quanto nos espaços profissionais.

Como vimos, na empresa de hoje, a aposta está na aprendizagem de todos. Mesmo que se reconheçam as necessidades de mobilização, de adaptar os tempos e espaços, priorizando a flexibilização, para a Organização Internacional do Trabalho (2006, p. 32), os colaboradores com deficiência devem "ter as mesmas oportunidades que os demais trabalhadores, no local de trabalho, para adquirir habilidades e experiência necessárias para progredir em suas carreiras". Assim, a noção de aprendizagem entra em cena e refere-se tanto aos cursos de aprendizagem profissional quanto às atividades realizadas internamente pela empresa. Nos materiais analisados, vemos que a aprendizagem está relacionada diretamente com a oportunidade de qualificação, porém com um tipo de qualificação que precisa ser permanente.

> "A concepção construída parte do princípio de que a aprendizagem na qualificação está relacionada com o aprendizado da vida, trabalho e luta social, que faz com que os sujeitos sejam diferentes, incluindo-os na sociedade, tornando-os participativos e agentes da transformação social" (MTE; SPPE, 2003, p. 16).
>
> "[...] a aprendizagem proporciona a qualificação social e profissional adequada às demandas e diversidades dos adolescentes, em sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, dos jovens, do mundo de trabalho e da sociedade quanto às dimensões ética, cognitiva, social e cultural do aprendiz" (MTE; SIT; SPPE, 2011, p. 9).
>
> "[...] a promoção da mobilidade no mundo de trabalho pela aquisição de formação técnica geral e de conhecimentos e habilidades específicas como parte de um itinerário formativo a ser desenvolvido ao longo da vida" (MTE; SIT; SPPE, 2011, p. 59).

Esse tipo de qualificação justifica-se porque uma das principais metas com relação à inclusão está em "maximizar a contribuição que pessoas com deficiência podem dar à empresa" (OIT, 2006, p. 1). Como vimos durante o estudo, a recomendação é que a empresa tenha "uma política de contratação que deve estar centrada na competência profissional da pessoa com deficiência e em sua capacidade para ocupar seu espaço no mundo do trabalho" (IBDD, 2008, p. 14). Os documentos governamentais mostram que existem diferenças com relação à contratação dos colaboradores com deficiência, já que não é aconselhada a mesma cobrança no critério da experiência profissional.

> "Pode ser exigida experiência do candidato com deficiência? Antes de ser instituída a obrigatoriedade de contratação de pessoas com deficiência, raras eram as empresas que as empregavam. Portanto, a elas não foram dadas oportunidades para terem em seu currículo experiência profissional. *Assim, de uma forma geral, delas não se deve exigir experiência*" (MTE; SIT, 2007, p. 28, grifo meu).

> "Quando a experiência for efetivamente necessária ao desempenho da função, *a própria empresa deve oportunizar que a pessoa adquira internamente as habilidades, a postura de trabalho e os conhecimentos exigidos para o exercício de certos cargos* (art. 36, alínea "c", da Recomendação nº 168 da OIT, c/c item 4.4 do Repertório de Recomendações Práticas da OIT: Gestão de questões relativas à deficiência no local de trabalho)" (MTE; SIT, 2007, p. 28, grifo meu).

Sobre as questões referentes à necessidade de se ter experiência, penso serem úteis alguns comentários. Embora exista ainda um número considerado baixo de pessoas com deficiência qualificadas para o mercado de trabalho, acredito que é bastante perigoso dispensarmos tal formação inicial, justamente pelo crescente número de pessoas com deficiência (os jovens em grande parte) que têm buscado inserção nos cursos de aprendizagem profissional ofertados pelo *Sistema S* e demais instituições de ensino autorizadas. Também sabemos que, em muitos cargos, a experiência profissional é fundamental para o exercício das atividades laborais. Assim, a não-exigência da experiência inicial pode acarretar maior discriminação e contribuir para os processos de exclusão.

Por outro lado, como vimos nos excertos acima, a não-exigência de experiência inicial pode garantir a entrada de uma parcela de pessoas com deficiência no mercado de trabalho a fim de fazer com que elas sejam capacitadas dentro da própria empresa[137]. Mesmo com a não-exigência, os documentos trazem aspectos referentes à avaliação que deve ser realizada com os colaboradores com deficiência. Nos excertos, percebe-se que o laudo médico é tido como um documento fundamental para a contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e também que a recomendação é avaliar permanentemente, a fim de manter os níveis de produtividade esperados pelas organizações.

> "A condição de pessoa com deficiência pode ser comprovada por meio de: a) Laudo médico, que pode ser emitido por médico do trabalho da empresa ou outro médico, atestando enquadramento legal do(a) empregado(a) para integrar a cota, de acordo com as definições estabelecidas na Convenção nº 159 da OIT [...]" (MTE; SIT, 2007, p. 25).
>
> "O laudo médico [...], *deve ser minucioso e descrever com detalhes a deficiência apresentada*, caracterizando-a e atestando enquadramento legal do(a) empregado(a) para integrar a cota. Esse laudo deverá ter autorização expressa do(a) empregado(a) com deficiência para sua utilização pela empresa, tornando pública a sua condição [...]" (MTE; SIT, 2008, p. 8, grifo meu).
>
> "Como qualquer outro funcionário, o desempenho do profissional portador de deficiência deve ser avaliado dentro de critérios previamente estabelecidos e acordados entre empregado e empregador.

[137] No Rio Grande do Sul, já temos exemplos de empresas que criaram seus cursos de aprendizagem profissional em parceria com entidades do *Sistema S*. Essa é uma maneira de a empresa "formar" seu capital humano com deficiência para suprir as necessidades da própria corporação, que precisa, acima de tudo, obedecer à legislação vigente e ainda comprovar a realização de ações em prol da inclusão. Outro exemplo, para fins de complementação, é que também já temos no Estado do Rio Grande do Sul cursos de aprendizagem criados por universidades privadas.

Essa avaliação deve levar em conta a limitação que a deficiência pode causar em sua produtividade" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 23, grifo meu).

"Foram desenvolvidos critérios de avaliação de desempenho, levando em conta a *produtividade* dos trabalhadores com deficiência e estabelecendo direitos e deveres" (INSTITUTO ETHOS, 2002, p. 39, grifo meu).

"É importante que a empresa desenvolva um processo de acompanhamento do empregado com deficiência visando sua integração com os colegas e chefia e adaptação às rotinas de trabalho" (MTE; SIT, 2007, p. 32).

"Na avaliação, deve-se verificar se o empregado teve acesso aos treinamentos, manuais, regulamentos e informações sobre a empresa. Por exemplo, se às pessoas com deficiências visual e auditiva foi dado pleno conhecimento das normas da empresa. Igualmente, se o posto de trabalho foi adaptado às suas condições pessoais. Se isso não ocorreu, além dos prejuízos à saúde, pode redundar na *diminuição da produtividade*" (MTE; SIT, 2007, p. 32, grifo meu).

Como se pode perceber nesta seção, para que a inclusão dos jovens com deficiência no mundo do trabalho seja efetivada, são colocadas em funcionamento práticas de "integração/inclusão", reforçando a tese de que a empresa se torna uma empresa educadora que passa a responsabilizar-se pelas aprendizagens de todos. Embora se parta do esmaecimento da condição de deficiência para o desenvolvimento de habilidades, tem-se, no mercado de trabalho, a exemplo da escola, a necessidade de utilização de algumas estratégias que buscam reeducar os sujeitos, bem como avaliá-los. Tais práticas — de reeducação e avaliação — contribuem muito para que práticas de normalização sejam reativadas e ajam em benefício do fluxo, ou melhor, na condução das condutas de todos, já que, ao fim e ao cabo, conduzir as condutas é o que se deseja ao incluir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> "O que escrevi não é jamais prescritivo nem para mim nem para os outros. É, quando muito, instrumental e sonhador" (FOUCAULT, 2010e, p. 290).

Foi justamente por não encontrar caráter de prescrição nos escritos de Michel Foucault que os utilizei como inspiração nesta Tese. Compreendo essa vontade de utilizar os seus estudos como uma escolha, uma vontade que toma o meu exercício diário de escuta, de leitura e de escrita e me estimula a pensar meu próprio pensamento. Sua obra, "em vez de fornecer uma única teoria ou doutrina, ela oferece um corpo diversificado de pensamento que consiste em várias análises específicas das várias questões em jogo" (OKSALA, 2011, p. 8). Assim, os escritos de Foucault podem ser úteis para diferentes áreas, já que, mais do que nunca, ele interessa à Literatura, à Filosofia, à Medicina, à Psicologia, à Educação, à História, à Ciência Política, ao Direito (VEIGA-NETO, 2011), sendo de extrema relevância, a meu ver, às pesquisas na área da Educação. Na companhia de Foucault e de outros autores também instigantes, compreendi que a possibilidade de se fazer pesquisa pode ser uma oportunidade de aprender a ver de diferentes modos.

Na esteira desse pensamento, é chegada a hora de saber parar... De retomar alguns dos aspectos principais desta Tese para, quem sabe, poder lançar outras possibilidades para futuras investigações.

A ideia inicial desta pesquisa era mostrar como escola e empresa estão imbricadas em uma mesma racionalidade neoliberal que se configurou na primeira metade do século XX — estando potente até os dias de hoje. A partir disso, mostrar como tal racionalidade colocou em funcionamento uma série de práticas que perpassam e aproximam estes dois espaços: o escolar e o empresarial.

No decorrer do estudo, vimos que, mais diretamente nas últimas décadas do século XX, passamos a mobilizar em nosso país a necessidade de garantir a tão proclamada "escola para todos". O grande auge — na década de 1990 — abasteceu a sociedade com o desejo de garantia, de conquista da obrigatoriedade e da posterior permanência de todos na escola regular. Como explica Menezes E. (2011, p. 29), mais do que uma questão de adequação de espaços, a escola inclusiva "passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos, e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade entre os homens". O movimento pela inclusão de todos fez uso de uma série de

estratégias e práticas que, colocadas em funcionamento, contribuíram para a mobilização da sociedade e para a luta coletiva pelos direitos das minorias. Até hoje, tais estratégias e práticas funcionam com o intuito de assegurar as condições de permanência de todos, tanto na escola quanto nos demais espaços sociais, dentre os quais, destaco aqueles que contemplam o mercado de trabalho e, mais especificamente, a empresa.

A presente Tese procurou "marcar a singularidade dos acontecimentos" (FOUCAULT, 2008c, p. 15), a fim de mostrar como, no Brasil, a escola e a empresa iniciaram movimentos de aproximação mais expressivos nas primeiras décadas do século XX, quando houve a necessidade de se investir em capital humano por meio da Educação. Nesse sentido, foi necessário procurar pelas condições de possibilidade que permitiram a articulação entre algumas práticas educacionais e empresariais que resultaram, mais tarde, na articulação entre escola e empresa. A partir das análises, pode ser notado que:

- Na primeira metade do século XX, alguns anúncios da lógica empresarial começaram a influenciar a Educação brasileira, com a pretensão de produzir indivíduos flexíveis, adaptáveis e, acima de tudo, governados. Como exemplo, vimos as ações empreendidas desde 1938 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Social da Indústria (SESI) em 1946, organizações que se especializaram em formação de capital humano.
- Naquele momento — período pós Segunda Guerra Mundial —, houve a necessidade de estabelecer novas formas de governamento social. A Educação passou a ser vista como uma possibilidade potente no combate à redução da pobreza e da desigualdade que assombravam o país. Assim, a Educação nacional passou a ser requerida também pela massa, tornando-se uma responsabilidade da nação.
- Nas décadas de 1960 e 1970, percebeu-se uma ênfase nos estudos econômicos da Educação relacionados à Teoria do Capital Humano, um dos elementos da programação neoliberal americana, apresentado principalmente nos estudos realizados por Schultz (1973). Em consonância com a nova racionalidade que se instalava no país, as noções de *capital humano* e *produtividade* entraram em cena, contribuindo para que a educação deixasse de ser vista como "gasto" e passasse a ser narrada como "investimento".

Já na década de 1990, a aproximação entre Educação e mercado de trabalho, entre escola e empresa, foi potencializada, configurando-se como uma articulação. Ao observar a existência de tal articulação, tornou-se necessário procurar por outras condições que possibilitaram tal movimento; com essa busca, verificou-se que a articulação entre escola e empresa foi

possibilitada pela emergência da inclusão. Com as análises dos materiais, foi possível perceber que, nesse período:

- Tivemos um momento de abertura política, iniciado na década anterior, que visou à busca pela democratização da escola e pela formação dos cidadãos. Na Educação, passou-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e a busca por eficiência.
- O estímulo à concorrência e, consequentemente, à competição pode ser percebido pela inserção de alguns documentos — internacionais e nacionais — que passaram a circular no país no início da década de 1990 e se tornaram centrais para as discussões da época. Talvez o mais citado seja o documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, publicado em 1992 pela Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). O objetivo era propor iniciativas que visassem à democratização, a fim de promover uma transformação produtiva na sociedade. As noções de *equidade* e de *integração social* ganharam destaque nesse período.
- O país precisou criar estratégias para dispor de maior mão de obra qualificada, que fosse capaz de adaptar-se às constantes mudanças, bem como de lutar em favor de maior desenvolvimento social. Isso foi preciso, já que a ideia de modernização, atualização e diversificação dos conhecimentos, bem como de ampliação de possíveis cenários de inserção profissional, se apresentava como um desafio e dependia do investimento realizado em educação. A necessidade de produtividade e o estímulo à competição ganham destaque e passam a nortear a formação de recursos humanos e a ideia de aprendizagem permanente.
- Tivemos, também nesse período, a emergência da inclusão, que se potencializou pelo viés educacional, proliferando as noções de *educação para todos* e de *aprendizagem para todos*. Com maior movimento pela inclusão — social e educacional —, a luta pelos direitos das minorias foi ampliada, incluindo nessa parcela de excluídos as pessoas com deficiência.

Pela necessidade de desenvolver ações que visassem à inclusão social de todos, era justificada a aproximação entre os setores educacional e empresarial. Mesmo que tal aproximação tenha se dado de maneira tímida, aos poucos, ela foi sendo intensificada, pois, além de incluir, era preciso mobilizar a nação e responsabilizar a todos pela causa.

A partir do momento em que escola e empresa se articulam, podemos pensar que a inclusão se potencializa nas duas instâncias por meio de um movimento de fluxo. Esse movimento é possibilitado por articuladores, como a mobilização social, a qualificação e a responsabilidade social. Tem-se a *mobilização social* como investimento necessário, a *qualificação* como chave para a eficiência e a *responsabilidade social* como princípio a ser seguido. A partir desses

articuladores, é colocada em operação uma série de práticas que se dirigem a sensibilizar, capacitar, profissionalizar, responsabilizar, integrar, incluir e, acima de tudo, normalizar os sujeitos. Igualmente, são percebidas estratégias de reeducação e de sedução, que contribuem para que tais práticas sejam colocadas em funcionamento. A inclusão é o que move tais articuladores e, atualmente, é o que nos possibilita pensar em um fluxo da escola para a empresa, em um fluxo que contemple as pessoas com deficiência.

Com a articulação entre escola e empresa, podemos pensar que a inclusão dos jovens com deficiência no mercado de trabalho se dá por meio do fluxo da inclusão, sendo que, na atualidade, se busca a produtividade dos sujeitos, ou melhor, se almeja que eles passem a ocupar outras posições sociais. Ao encontro disso, sustento a ideia de que podemos pensar a inclusão também como uma estratégia de fluxo-habilidade que transcende a lógica da circulação, que visava apenas a movimentos de saída e retorno, e propõe um movimento de saída e fluxo contínuo. Nele, percebe-se a necessidade de fazer com que os sujeitos com deficiência passem pela escola para que, o mais rapidamente possível, possam ingressar no mundo do trabalho, a fim de contribuir para a economia do país, assim deixando o lugar da assistência e integrando outros espaços sociais. Desse modo, "mais do que um imperativo legal, a inclusão tem se apresentado como um imperativo moral" (MENEZES, E., 2011, p. 31), sendo vista pelo Ministério da Educação como um "processo mundial irreversível" (INCLUSÃO, 2005, p. 22).

Para que o fluxo seja possibilitado, tem-se a criação de parcerias produtivas entre escola, empresa e Estado, sendo tais parcerias mediadas pelas organizações do *Sistema S*, que se dedicam à formação profissional por meio de cursos de aprendizagem, bem como por fundações e organizações da sociedade civil que visam ao interesse público. A partir da criação dessas parcerias, veem-se escola e empresa articuladas, e ambas são adjetivadas de "inclusiva", sendo que a aposta na aprendizagem de todos é o que estimula tal articulação. Essa aposta — a de que todos são capazes de aprender —, quando pensada para os jovens com deficiência, esmaece a condição de deficiência, ressaltando nos indivíduos o desenvolvimento de habilidades. Assim, na Contemporaneidade, os sujeitos com deficiência entram na escola regular com a possibilidade de, posteriormente, ingressarem no mercado de trabalho, a fim de mais diretamente contribuir para a economia do país, tornando-se parte da população economicamente ativa. Nesse movimento de fluxo, as habilidades desenvolvidas na escola regular, incluindo as atividades propostas pelo Atendimento Educacional Especializado, tornam-se fundamentais para que, posteriormente, os alunos com deficiência desenvolvam também as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

Por fim, reafirmo que, com esta investigação, exercitei a possibilidade de pensar de outro modo e, a partir dela, quero continuar, como sugere Foucault (2006c, p. 222), a prestar atenção a

esse pensamento "que se mantém fora de qualquer subjetividade para dele fazer surgir os limites como vindos do exterior [...]". Com o desejo de continuar o exercício da problematização sugerido por Foucault (1998), vislumbro a possibilidade de esta Tese abrir caminho para o desenvolvimento de outros estudos que busquem problematizar a inclusão na relação entre escola e empresa. Também visualizo a possibilidade de mapear algumas tecnologias de governo que operam na produção dos sujeitos com deficiência, bem como nas suas formas de condução das condutas. Além disso, penso ser muito interessante, a partir das tecnologias de si, compreender como é permitido aos indivíduos efetuarem, "[...] com seus próprios meios ou com a ajuda de outros, um certo número de operações em seus próprios corpos, almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformá-los com o objetivo de alcançar um certo estado de felicidade [...]" (FOUCAULT, 2004, p. 323-324).

Portanto, mapear algumas das tecnologias percebidas na relação entre escola e empresa parece-me possível, pois, como lembra Castro-Gómez (2010, p. 35, grifo do autor), "[...] quando Foucault falou de *técnicas* ou de *tecnologias* se referiu sempre para a *dimensão estratégica das práticas*, a saber, ao modo em que tais práticas operam no interior de um emaranhado de poder". Ao mapear tais tecnologias, podem-se perceber traços de *resistência* e de *contraconduta* no movimento pela inclusão no Brasil. Assim, penso que, por meio desses apontamentos e de tantos outros que virão, se podem ampliar as discussões trazidas nesta Tese e, ainda, propor diferentes estudos, colocando sob suspeita qualquer forma de verdade.

REFERÊNCIAS

ACHISMO. In: HOUAISS, Antônio; VILAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* 7. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 55.

ANDERSON, Perry. et al. A Trama do Neoliberalismo. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo Gentil (Org.). *Pós-neoliberalismo*: As políticas Sociais e o Estado Democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDRADE, Pedro Ferreira (Org.). *Projeto EDUCOM*: realizações e produtos. Brasília: MEC; OEA, 1993. 247 p.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *O processo de integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro*. Brasília: MEC; SEESP, 1995. 32 p. (Série Diretrizes, 11).

AS; GESET; BNDES. *Terceiro setor e desenvolvimento social*: Relato Setorial N° 3. Elaborado por: Cláudia Soares Costa e Gabriel Rangel Visconti. Rio de Janeiro: BNDES, 2001.

ASHLEY, Patrícia Almeida. A responsabilidade social corporativa em um contexto de fusões, aquisições e alianças. *Organizações & Sociedade*, Salvador, v. 6, n.16, p. 105-114, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *ABNT NBR 16001*: Norma Brasileira de Responsabilidade Social. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/qualidade/responsabilidade_social/norma_nacional.asp>. Acesso em: 22 nov. 2014.

ATAÍDE, Pedro A. B. O desenvolvimento da cultura de avaliação. In: *Balanço da Reforma do Estado no Brasil*: a nova Gestão Pública. Seminário Balanço da Reforma do Estado no Brasil, 6 a 8 de agosto de 2002. Brasília: MP; SEGES, 2002. p. 141-152.

ATINC, Tamar Manuelyan. Prefácio. In: BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos*: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington: Gimba Media Group, 2011.

AVANÇA BRASIL. *Site do Programa Avança Brasil do Ministério do Planejamento do Governo FHC*. Disponível em: < http://www.abrasil.gov.br/>. Acesso em: 14 nov. 2012.

BAGGIO NETO, Luiz. Padrão de vida e proteção social adequados. In: RESENDE, Ana Paula Crosara; VITAL, Flavia Maria de Paiva (Coord.). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Versão Comentada. 2. ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. p. 115-118.

BAHIA, Melissa Santos. *Responsabilidade social e diversidade nas organizações*: contratando pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006. 112 p.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos*: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Washington: Gimba Media Group, 2011, 10 p.

_____. *Relatório Anual de 2013*: um mundo sem pobreza. Washington, USA: Banco Mundial, 2013. 57 p.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: SOBRINHO, Barbosa Lima et al. *Em Defesa do Interesse Nacional*: Desinformação e Alienação do Patrimônio Público. São Paulo: Paz e Terra, 1994. p. 99-144.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 258 p.

_____. *A sociedade individualizada*: vidas contadas e histórias vividas. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. 321 p.

_____. *Capitalismo parasitário*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 92 p.

BERTONCELLO, Silvio Luiz Tadeu; CHANG JÚNIOR, João. A importância da Responsabilidade Social Corporativa como fator de diferenciação. *FACOM*, São Paulo, n. 17, p. 70-76, 2007.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem:* educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORDIGNON, Genuíno. (Org.). *O Planejamento Educacional no Brasil*. Fórum Nacional de Educação: Plano Nacional de Educação. Brasília: FNE, 2011. 67 p.

BORGER, Fernanda Gabriela. *Responsabilidade social*: efeitos da atuação social na dinâmica empresarial. 2001. 254 f. Tese (Doutorado em Administração) -- Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2001.

_____. *Responsabilidade social empresarial e sustentabilidade para a gestão empresarial*. Instituto Ethos, Notícias, 19 jun. 2013. Disponível em: <http://www3.ethos.org.br/cedoc/responsabilidade-social-empresarial-e-sustentabilidade-para-a-gestao-empresarial/>. Acesso em: 22 jul. 2014.

BRASIL. Constituição (1824). *Constituição Política do Império do Brazil de 1824*. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Constituição (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937*. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 7 fev. 2014.

_____. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Disponível em:< http://www.inap.mx/portal/images/pdf/lat/brasil/constitucion%20de%20brasil%201967.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 7 fev. 2014.

_____. *Um relato atual de informática no ensino no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1985.

_____. *I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986-1989)*. Brasília: Presidência da República, 1986. 261 p.

_____. *Decreto nº 92.374, de 06 de fevereiro de 1986*. Aprova o Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR). Brasília: Senado Federal, 1986a. Disponível em:< http://www6.senado.gov.br>. Acesso em: 5 jun. 2012.

_____. *Projeto Formar:* curso de informática na educação. Comitê Assessor de Informática e Educação. Campinas: NIED, 1987.

_____. *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. Brasília: Presidência da República, 1989. Disponível em:<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1989/lei-7853-24-outubro-1989-365493-norma-pl.html>. Acesso em: 25 set. 2012.

_____. *Ciclo de estudos:* modernidade e educação básica. Brasília, DF: MEC, 1990.

_____. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>. Acesso em: 25 set. 2012.

_____. *Desenvolvimento da Educação*: Relatório Final (1990-1992). Conferência Internacional de Educação, 43ª sessão. Genebra, 1992.

_____. *Plano decenal de educação para todos*. (versão acrescida). Brasília: MEC, 1993. 136 p.

_____. *Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico*. Brasília: MEC; SEESP, 1994. 56 p. (Série Diretrizes, 2).

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Presidência da República; Câmara da Reforma do Estado, 1995. 68 p.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03 /leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2013.

_____. *Mensagem ao Congresso Nacional*: abertura da 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 50ª Legislatura (Fernando Henrique Cardoso). Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, 1996a. 113 p.

_____. *Programa de expansão da educação profissional* (PROEP). Brasília: MEC; MTb, 1997. 103 p.

_____. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1999. Disponível em:<http:/ /portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2014.

_____. *Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000*. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Brasília: Presidência da República, 2000.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Senado Federal; UNESCO, 2001. 186 p.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* Brasília: MEC; SEESP, 2001a. 79 p.

_____. *Projeto Escola Viva*: Identificando e atendendo as necessidades educacionais especiais dos alunos com altas habilidades/superdotação. Brasília: MEC, 2002.

_____. *Ações Federais 1995-2002*: Rio Grande do Sul. Brasília: S.n., 2002a. 23 p. (Coleção Ações Federais).

_____. *Plano Nacional de Qualificação* (PNQ): 2003-2007. Brasília: MTE; SPPE, 2003. 56 p.

_____. *Censo escolar 2003*. Brasília: MEC; INEP, 2003a.

_____. *Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decr

eto/d5296.htm>. Acesso em: 23 jul. 2014.

_____. Plano Nacional da Educação – 2001: Governo FHC. In: *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC; SEESP, 2004a.

_____. *Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*: Proposta em discussão. Brasília: MEC; SETEC, 2004b. 71 p.

_____. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília: MEC; SEESP, 2005. 48 p.

_____. *Escola para todos*: é o Brasil aprendendo e crescendo com as diferenças. Brasília: MEC; SEESP, 2005a.

_____. *Censo Escolar 2006*. Brasília: MEC; INEP, 2006.

_____. *Programa Educação Inclusiva:* Direito à Diversidade. A fundamentação Filosófica. 2. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2006a. 28 p. (Série: Educação Inclusiva, 1).

_____. *Plano de desenvolvimento da Educação:* Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007. 43 p.

_____. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2007a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. *Indagações sobre currículo*. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC; SEB, 2007b. 52 p.

_____. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Brasília: Presidência da República, 2008.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. Decreto *nº* 7.492, de 2 de junho de 2011. Institui o Plano Brasil sem Miséria. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm>. Acesso em: 29 nov. 2011.

_____. *Brasil Maior*: Inovar para competir. Competir para crescer (Plano 2011/2014). Brasília: Presidência da República, 2011a. 23 p.

_____. *Lei nº 12.513, de 20 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011b.

_____. *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)*: Guia PRONATEC de cursos FIC. Brasília: MEC; SETEC, 2011c. 112 p.

_____. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Brasília: Presidência da República, 2011d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. *Mensagem ao Congresso Nacional*: abertura da 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 54ª legislatura (D. V. Rousseff). Brasília: Presidência da República, 2012. 468 p.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. Secretaria de Inspeção do Trabalho. *Instrução Normativa nº 98, de 15 de agosto de 2012*. Brasília: MTE; SIT, 2012a. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/38/MTE/2012/98.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Presidência da República, 2013. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 5 jul. 2014.

_____. Ministério da Previdência Social. Ministério da Fazenda. *Portaria MF nº 19, de 10 de janeiro de 2014*. Dispõe sobre o reajuste dos benefícios pagos pelo Instituto Nacional do Seguro Social - INSS e dos demais valores constantes do Regulamento da Previdência Social – RPS. Brasília: Ministério da Previdência Social; Ministério da Fazenda, 2014. Disponível em: <http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Portarias/2014/MinisteriodaFazenda/portmf19.htm>. Acesso em: 5 jul. 2014.

BRASIL; SENADO FEDERAL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal; Secretaria Especial de Informática, 2013. 47 p.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e Maquinarias*. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2001.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 39-49, out./dez. 2004. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392004000400006>. Acesso em: 2 dez. 2012.

BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989)*: a revolução francesa da historiografia. Tradução de Nilo Odalia. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010. 174 p.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Estatuto da Pessoa com Deficiência pode ser votado em abril*. Disponível em:<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/reportagem-especial/463787-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-pode-servotado-em-abril-bloco-1.html>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. *[Discurso]* 24 nov. 1995, na solenidade de sanção das alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei n. 4.024/61. Discurso recitado pelo Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

_____. *[Discurso]* 9 jul. 1997, no III Seminário Internacional de Direito da Concorrência. Discurso recitado pelo Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil:* o longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura; OLIVEIRA, João Batista Araújo. Os recursos humanos para a ciência e a tecnologia. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *Ciência e tecnologia no Brasil*: política industrial, mercado de trabalho e instituição de apoio. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1995, p. 233-253.

CASTRO, Edgardo Manuel. *Vocabulário de Foucault*: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Lecturas Foucaulteanas*: una historia conceptual de la biopolítica. La Plata: UNIPE, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Historia de la gubernamentalidad*. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Javeriana, Instituto pensar, Universidad Santo Tomás, 2010.

CEPAL; UNESCO. *Educação e conhecimento*: eixo da transformação produtiva com eqüidade. Brasília: IPEA; CEPAL; INEP, 1995. 471 p.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

COLLOR DE MELLO, FERNANDO. *[Discurso]* 11 set. 1990, no Lançamento do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Discurso recitado pelo Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

_____. *[Discurso]* 15 mar. 1990a, na cerimônia de posse no Congresso Nacional. Discurso recitado pelo Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

_____. *[Discurso]* 27 fev. 1991, no lançamento do Programa de Competitividade Industrial, no Palácio do Planalto. Discurso recitado pelo Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

_____. *Entrevista à Jornalista Marília Gabriela no programa Cara a Cara da Rede Bandeirantes*. [3 março 1991]. Entrevistadora: Marília Gabriela. Brasília: Presidência da República, 1991a. Disponível em:< http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. *Mensagem ao Congresso Nacional*: abertura da 2ª Sessão Legislativa Ordinária da 49ª legislatura (F. Collor). Brasília: Presidência da República, 1992. 261 p.

COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 390 p.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA (CNI). *Site oficial da CNI*. Disponível em: < http://www.portaldaindustria.com.br/>. Acesso em: 12 set. 2013.

CONGRESSO NACIONAL. *Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília: Congresso Nacional, 2013. 57 p.

CORE. *Projeto Core*: Responsabilidade Social Corporativa. *Site* português especializado na temática da RSC. Disponível em: <http://www.coreacoletiva.com/responsabilidade-social-corporativa>. Acesso em: 3 jun. 2014.

COSTA, Ana Maria Machado da. Inclusão Gradual no Trabalho: Aprendizagem Profissional. In: PASSERINO, Liliana M. et al. (Org.). *Comunicar para incluir*. Porto Alegre: CRBF, 2013. p. 61-79.

COUTINHO, Karyne Dias. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos shopping centers. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 955-982, 2003.

CRUZ, Jairo Antonio. *Programas Trainees Corporativos e a captura dos novos sacerdotes*. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas, 2010.

D´AMARAL, Tereza Costa. Direitos da pessoa portadora de deficiência: uma questão de justiça, uma realidade por construir. In: SENAC RIO; IBDD. *Sem limite:* Inclusão de portadores de deficiência no mercado de trabalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Senac Rio Editora, 2002. 144 p.

DEAN, Mitchell. *Governmentality*: power and rule in modern society. London: Sage, 1999, p. 9-27.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992. 226 p.

DIAS, Míriam Fernandes Xavier. Qualidade na Educação. *Revista Vértices*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 7-10, 2000.

DRUCKER, Peter F. *Sociedade Pós-Capitalista*. Tradução de Nivaldo Montingelli Jr. 7. ed. São Paulo: Ed. Pioneira, 1999. 175 p.

EBELING, Richard. *Keynes e a economia keynesiana*. Tradução de Leandro Roque. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises – Brasil (IMB), 2011. Disponível em:<http://www.mises.org.br /Article.aspx?id=1049>. Acesso em: 6 jan. 2014.

EQUIDADE. In: HOUAISS, Antônio; VILAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1.183.

ERIBON, Didier. *Michel Foucault y sus contemporáneos*. Traducido por Viviana Ackerman. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1995.

ESTADÃO. *Brasil tem 202.768.562 habitante, diz IBGE*. São Paulo. 28 ago. 2014. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-tem-202768562-habitantes-diz-ibge,1550900> . Acesso em: 12 out. 2014.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE BANCOS (FEBRABAN). *População com deficiência no Brasil*: fatos e percepções, 2006. 42 p.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (FIESP). *Livre para crescer:* Proposta para um Brasil Moderno. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1990. 323 p. (Documento Fiesp).

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERRÉ, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p 195-214.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Na Companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, ano 29(1), p. 215-227, jan./jun. 2004.

_____. *Trabalhar com Foucault*: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. 167 p. (Coleção Estudos Foucaultianos).

FLUXO. In: HOUAISS, Antônio; VILAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* 7. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 1.362.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Caderno Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 jan. 2012.

FORD, Henry. *Minha vida e minha obra*. Tradução de Silveira Bueno. São Paulo: Comp. Graphico-Editora Monteiro Lobato, 1925. 359 p.

FOUCAULT, Michel. *Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps* (entretien avec L. Finas). Dits Ecrits, tome III, texte 197. La Quinzaine littéraire, n° 247, 1er-15 janvier 1977, p. 4-6.

_____. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Tradución de Miguel Morey. Madri: Alianza Editorial, 1981. 164 p.

_____. Entrevista com Gérard Raulet publicada originariamente em: *Structuralism and Post-structuralism, An Interview with Michel Foucault*. *Telos,* XVI-55, p. 195-211, Spring 1983.

_____. Entrevista a P. Caruso publicada originariamente em: La fiera letteraria, n. 39 (setembro de 1967) e reeditada em: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits I*. Che cos'è Lei Professor Foucault? (Qui êtes-vous, professeur Foucault?). Paris: Gallimard, 1994, p. 601-620.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Uma trajetória filosófica*: Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. A Sociedade Punitiva. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France*: 1970-1982. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997. p. 27-44.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France*: 1970-1982. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997a. 134 p.

_____. *História da sexualidade II*: o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. V*igiar e punir*. História da violência nas prisões. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Tecnologias de si (1982). *VERVE*: Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. PUC-SP, n. 6, p. 321-360, out. 2004.

_____. *Em defesa da sociedade*. Curso no *Collège de France* (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. Poderes e estratégias (1977). In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 241-252. (Coleção Ditos & Escritos IV).

_____. Polêmica, política e problematizações (1984). In: FOUCAULT, Michel. *Ética Sexualidade Política*. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006a. p. 225-233. (Coleção Ditos & Escritos V).

_____. A poeira e a nuvem (1980). In: FOUCAULT, Michel. *Estratégia, Poder-Saber*. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2006b. p. 323-334. (Coleção Ditos & Escritos IV).

_____. *Nascimento da Biopolítica:* Curso no *Collège de France* (1978 – 1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008. 474 p.

_____. Isto não é um cachimbo. Tradução de Jorge Coli. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008a. 87 p.

_____. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008b, p. 1-14.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008c, p. 15-37.

_____. O que são as Luzes? (1984). In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008d. p. 335-351. (Coleção Ditos & Escritos II).

_____. *Segurança, Território, População*. Curso no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008e.

_____. Conferência V. In: FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008f. p. 103-126.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008g, p. 243-276.

_____. *O governo de Si e dos Outros*. Curso no *Collège de France* (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 380 p.

_____. Michel Foucault: a Segurança e o Estado (1977). In: FOUCAULT, Michel. *Repensar a Política*. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 170-175. (Coleção Ditos & Escritos VI).

_____. Resposta a uma questão (1968). In: FOUCAULT, Michel. *Repensar a Política*. Organização de Manoel Barros da Motta; Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 1-24. (Coleção Ditos & Escritos VI).

_____. *Os anormais*. Curso no *Collège de France* (1974-1975). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c. 330 p.

_____. *Do governo dos vivos*. Curso no *Collège de France* (1979-1980). Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010d. 132 p.

_____. Conversa com Michel Foucault (1980). In: FOUCAULT, Michel. *Repensar a Política*. Organização de Manoel Barros da Motta; Tradução de Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e. p. 289-347. (Coleção Ditos & Escritos VI).

_____. O filósofo mascarado (1980). In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 299-306. (Coleção Ditos & Escritos. II).

_____. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a. 254 p.

FRANCO, Itamar. *Mensagem ao Congresso Nacional*: abertura da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 49ª Legislatura (I. Franco). Brasília: Presidência da República, 1994. 277 p.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. *Aprendiz Legal*: perguntas frequentes. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2012. 28 p.

_____. Gestão Compartilhada do Programa Aprendiz Legal. *Aprendiz Legal*: perguntas frequentes. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2012. p. 26. Disponível em: <http://www.aprendizlegal.org.br/custom/documents/Miolo_PerguntasFrequentes_AprendizLegal_2012_FINAL.PDF>. Acesso em: 13 out. 2013.

_____. *Site oficial do Programa Aprendiz Legal* (2014). Disponível em: <http://www.aprendizlegal.org.br/main.asp>. Acesso em: 13 jun. 2014.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE); MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:* Guia de Programas. Brasília: FNDE; MEC, 2007. 68 p.

FURTADO, Celso. Os desafios da nova geração. *Jornal dos Economistas*, Rio de Janeiro, n. 179, p. 3-4, jun. 2004.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre. v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

_____. *Biopolítica, governamentalidade e educação*: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a. 238 p.

GALLO, Sílvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governamento e resistência. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Org.). *Inclusão escolar:* conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 7-12.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Demeval; SANFELICE, José L. (Org.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 45-59. (Coleção Educação Contemporânea).

GOUNET, Thomas. *Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 1999.

GROS, Denise Barbosa. *Institutos Liberais e Neoliberalismo no Brasil da Nova República*. 2002. 242 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) -- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2002.

_____. Organizações empresariais e ação política no Brasil a partir dos anos 80. *Civitas*, v. 3, n. 2, p. 273-300, jul./dez. 2003.

_____. Institutos Liberais, Neoliberalismo e políticas públicas na Nova República. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ANPOCS, v. 19, n. 54, p. 143-159, 2004.

GROS, Frédéric. Foucault e o direito dos governados. *IHU Online*, São Leopoldo, n. 343. set. 2010. Disponível em:<http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3504&secao=343>. Acesso em: 20 jan. 2014.

_____. Direito dos governados, biopolítica e capitalismo. In: NEUTZLING, Inácio; RUIZ, Castor M. (Org.). *O (des)governo biopolítico da vida humana*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011. p. 105-122.

_____. *A política de controle do tempo* (2012). Disponível em: <http://elogioapreguica.com.br/?page_id=45>. Acesso em: 20 jan. 2014.

GROSSBERG, Lawrence. *We gotta get out of this place*: popular conservatism and postmodern culture. United States: Routledge, 1992.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *O trabalho de Dioniso*: para a crítica ao Estado pósmoderno. Juiz de Fora: Editora UFJF-PAZULIN, 2004.

HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HATTGE, Morgana Domênica. *Performatividade e inclusão no movimento Todos pela Educação*. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

HAYEK, Friedrich August. *O caminho da servidão*. Tradução e revisão de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Morais Ribeiro. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990. 221 p.

HOTZ, Celso. Estado e política educacional no Brasil (1979 a 1989). 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2008.

INSTITUTO AKATU. *Pesquisa Akatu 2012 Rumo à Sociedade do Bem-Estar*: Assimilação e Perspectivas do Consumo Consciente no Brasil – Percepção da Responsabilidade Social Empresarial pelo Consumidor Brasileiro. São Paulo: Instituto Akatu, 2013. 96 p.

INSTITUTO AKATU; INSTITUTO ETHOS. *Responsabilidade Social das Empresas*: Percepção do Consumidor Brasileiro. São Paulo: Corset Artes Gráficas e Editora Ltda, 2010. 60 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010*: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 211 p.

_____. Grau de instrução da população com deficiência, de 15 anos ou mais de idade. *Censo Demográfico 2010*: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012a. p. 82. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso: 14 jan. 2014.

_____. Distribuição percentual da população residente, por tipo de deficiência. *Censo Demográfico 2010*: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2012b. p. 76. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>.

INSTITUTO BRASILEIRO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (IBDD). *Inclusão social da pessoa com deficiência*: medidas que fazem a diferença. Rio de Janeiro: IBDD, 2008, 312 p.

_____. *Cartilha IBDD dos direitos da pessoa com deficiência*. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: IBDD, 2009. 104 p.

_____. *Site oficial do Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. Desenvolvido pelo IBDD. Apresenta vários materiais e campanhas sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.ibdd.org.br>. Acesso em: 3 jan. 2014.

INSTITUTO CULTURAL MAURICIO DE SOUSA. *Site que contém informações sobre o projeto Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania!* Disponível em: <http://projetoumportodos.blogspot.com.br/2011/08/instituto-cultural-mauricio-de-sousa.html>. Acesso em: 11 fev. 2014.

INSTITUTO ETHOS. *O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência*. Coordenação de Marta Gil. São Paulo: Instituto Ethos, 2002. 97 p.

_____. *Site oficial do Instituto Ethos*. Disponível em: <http://www3.ethos.org.br/>. Acesso em: 14 fev. 2014.

INSTITUTO ETHOS; UNIETHOS. *Relatório de Sustentabilidade*. São Paulo: Instituto Ethos; UniEthos, 2008. 90 p.

INSTITUTO LIBERAL. *Site oficial do Instituto Liberal*. Disponível em: <http://www.institutoliberal.org.br/instituto.asp>. Acesso em: 18 out. 2012.

INSTITUTO META SOCIAL. *Site oficial do Instituto Meta Social*. Desenvolvido pelo Instituto Meta Social. Apresenta vários materiais e campanhas sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Disponível em: <http://www.metasocial.org.br>. Acesso em: 3 set. 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação básica*: 2012. Resumo técnico. Brasília: INEP, 2013. 41 p.

_____. Número de Matrículas na Educação Especial (2007-2012). *Censo da educação básica*: 2012. Resumo técnico. Brasília: INEP, 2013a. p. 17.

_____. *Censo da Educação Superior 2013*. Brasília: INEP, 2013b.

INSTITUTO NACIONAL DE METROLOGIA, QUALIDADE E TECNOLOGIA (INMETRO). *Site oficial do Inmetro*. Contém informações sobre ABNT NBR 16001. Disponível em: < http://www.inmetro.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2014.

_____. *Portaria Inmetro n° 407, de 2 de agosto de 2012*. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/legislaçao/rtac/pdf/RTAC001888.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

JOVEM APRENDIZ. *Programa Jovem Aprendiz*. Brasília: MTE, 2005.

KINZO, Maria D. G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 4, out./dez. 2001. 12 p.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. (Coord.). *Modernização Tecnológica e Formação Técnico-Profissional no Brasil*: impasses e desafios. Texto para discussão n° 295. Brasília: IPEA, 1993. 66 p.

KLAUS, Viviane. *Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)liberal*: da Administração à Gestão Educacional. 2011. 226f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 35-86.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. *La fabrique de l'homme endetté*: essai sur la condition néolibérale. Paris: Éditions Amsterdam, 2011. Tradução de Jairo Antonio da Cruz. No prelo.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão (et al.). 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. 553 p.

LIPOVETSKY, Gilles. A sedução não pára. In: LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri: Manole, 2005. p. 1-16.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar:* saberes que operam para governar a população. 2010.180f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

_____. *As políticas de assistência social na educação escolarizada:* estratégias da governamentalidade (neo)liberal. 2013. 316f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

LODI, Euvaldo. *Discursos e conferências*. Rio de Janeiro: CNI, 1954.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Org.). *In/Exclusão*: nas tramas da escola. Canoas: Editora da Ulbra, 2007. p. 11-33.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Org.). *Inclusão escolar*: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 107-130.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: Revista *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-170, mai./ago. 2009a.

_____. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Foucault*: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 283-298.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 127 p.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação PUC/Impresso*. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, mai./ago. 2013.

LOUREIRO, Carine Bueira. *Tecnologia na Educação e práticas inclusivas, estratégias para a governamentalidade*. 2011. 83 f. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.

_____. *Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública:* estratégias da governamentalidade eletrônica. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.

MACHADO, Roberto. Introdução: Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008, p. VII-XXIII.

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, n. **7** (1-2), p. 83-103, Out. 1995.

_____. Do biopoder à governamentalidade: sobre a trajetória da genealogia do poder. *Currículo sem fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 54-71, jan./jun. 2011.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lília. *Autoajuda e Educação*: Uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. 2012. 310f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

MELLO, Guiomar Namo de. Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. In: GOMES, Cândido Alberto; SOBRINHO, José Amaral. (Org.). *Qualidade, eficiência e eqüidade na educação básica*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 1992. p. 175-206.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Declaração de Salamanca (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em:<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=109>. Acesso em: 14 nov. 2014.

MENEZES, Eliana C. P. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva.* 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.

MENEZES, Eliana. C. P; RECH, Tatiana Luiza. Práticas de subjetivação no movimento de integração e inclusão escolar. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. Educação e tecnologia: sujeitos (des)conectados?. São Leopoldo. *Anais eletrônicos*... São Leopoldo: UNISINOS, 2009, 15 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Políticas de inclusão levam pessoas com deficiência às escolas e universidades*. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17615>. Acesso em: 23 jul. 2014.

_____. *Documento orientador do Programa Escola Acessível*. Brasília: SECADI, 2013. 17 p.

_____. *Documento orientador do Programa Incluir*: Acessibilidade na Educação Superior. Brasília: SECADI/SESu, 2013a. 21 p.

_____. *Site oficial do Ministério da Educação*. Contém informações e materiais referentes a todas as secretarias do MEC. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso: jan./dez. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Educação e conhecimento*: eixo da transformação produtiva com eqüidade. (Uma visão sintética). Tradução de Emiliano G. Waiselfisz. Brasília: MEC; INEP, 1993. 12 p.

_____. *Censo Escolar 2010*: Resumo Técnico (Versão preliminar). Brasília: MEC; INEP, 2010. 42 p.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME (MDS); MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). *Pronatec/Brasil Sem Miséria 2014*. Brasília: MDS; MTE, 2014. 33 p.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). *Agenda nacional de Trabalho Decente*. Brasília: MTE, 2006. 19 p.

_____. Total de empregos e remuneração média em 31/12/2008 por tipo de deficiência e gênero. *Relação Anual de Informações Sociais* (2008). Brasília: MTE, 2008. Disponível em:

<http://www3.mte.gov.br/rais/2008/arquivos/Resultados_Definitivos.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

_____. *Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho*: Pessoas com Deficiência n° 4. Brasília: MTE; Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do MTE, 2011.

_____. *Relação Anual de Informações Sociais* (2013). Brasília: MTE, 2013. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/portal-mte/rais/#2>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Brasil: total de empregos em 31/12/2012 e 31/12/2013. *Relação Anual de Informações Sociais* (2013). Brasília: MTE, 2013a. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/portal-mte/rais/#2>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Total de aprendizes no Rio Grande do Sul. *Relação Anual de Informações Sociais* (2013). Brasília: MTE, 2013b. Disponível em: <http://www.prt4.mpt.gov.br/procuradorias/prt-porto-alegre/107-procurador-chefe-participa-da-comemoracao-de-5-anos-do-projeto-piloto-de-incentiv-a-aprendizagem-de-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 20 set. 2014.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE); SECRETARIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO (SIT). *A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho*. 2. ed. Brasília: MTE; SIT, 2007. 100 p.

_____. *Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem das Pessoas com Deficiência*. Brasília: MTE; SIT, 2008.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE); SECRETARIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO (SIT); SECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPREGO (SPPE). *Manual da aprendizagem*: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. 7. ed. rev. e ampliada. Brasília: MTE; SIT; SPPE, 2011. 84 p.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE); SECRETARIA DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EMPREGO (SPPE); DEPARTAMENTO DE EMPREGO E SALÁRIO (DES); COORDENAÇÃO GERAL DE ESTATÍSTICAS DO TRABALHO (CGET). *Nota Técnica 093/2014 de 13 de agosto de 2014*. Traz informações sobre a Relação Anual de Informações Sociais (Rais). Brasília: MTE, 2014. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/portal-mte/rais/#2>. Acesso em: 30 set. 2014.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. *Revista Brasileira de Informática na Educação*. Florianópolis, n. 1, set. 1997. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr1/mariacandida.html>. Acesso em: 24 abr. 2012.

MOTTA, Manuel Barros da. Apresentação. In: FOUCAULT, Michel. *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. p. V-L. (Coleção Ditos & Escritos II).

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NEGRI, Antonio. *De volta:* abecedário biopolítico. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2006.

NEVES, Lúcia M. W. (Org.). Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: Período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia M. W. (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-58. (Coleção Educação Contemporânea).

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O governamento pedagógico*: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. 2009. 266f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

_____. *Pedagogia e governamentalidade*: ou Da Modernidade como uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 268 p. (Coleção Estudos Foucaultianos).

NÚCLEO DE INFORMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO (NIED). *Projeto Educom*: Proposta Original. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/ NIED. Memo n. 1, 1983. 16 p.

OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. 141 p.

OLIVEIRA, Ramon de. *Informática educativa*: dos planos e discursos à sala de aula. Campinas: Papirus, 1997. 176 p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

_____. *Declaração dos direitos das pessoas deficientes*. Paris: ONU, 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Gestão de questões relativas a deficiência no local de trabalho:* Repertório de recomendações práticas da OIT. Tradução de Edilson Alkmin Cunha. Revisão técnica de João Baptista Cintra Ribas. Brasília: OIT, 2006. 64 p.

PAULANI, Leda. *Modernidade e discurso econômico*. São Paulo: Boitempo, 2005, 214 p.
PEREIRA, Nilton Mullet. *História de Amor na Educação Freiriana*: a Pedagogia do Oprimido. 2004. 241f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2004.

PERONI, Vera Maria V. *Política educacional e papel do Estado*: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera M. V.; CAETANO, Maria R. Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. *Revista Educação e Contemporaneidade* (FAEEBA), Salvador, v. 21, n. 38, p. 57-67, jul./dez. 2012.

PINTO, José M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002. p. 108-135. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 nov. 2012.

PLANALTO. *Site do Palácio do Planalto*. Possui uma série de informações sobre a Presidência da República. Disponível em:< http://www2.planalto.gov.br/imprensa/releases/presidenta-dilma-lanca-plano-brasil-maior-nova-politica-industrial-do-pais>. Acesso em: 5 nov. 2012.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 173-210.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da Aprendizagem, Cosmopolitismo, Saúde Pública e Prevenção à Criminalidade. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009. p. 73-96.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 75, ago. 2001. p. 111-148.

QUEIROZ, André. *O presente, o intolerável... Foucault e a História do Presente*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

RAGO, Luzia M.; MOREIR A, Eduardo F. P. *O que é taylorismo*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1984.

RAMOS, Cosete. *Excelência na educação:* a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no Governo FHC*: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

_____. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T. H; KLEIN, Rejane Ramos. (Org.). *Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 25-44. (Coleção Estudos Foucaultianos).

_____. A emergencia da inclusão educacional no Brasil: a biopolítica expressa nas campanhas. In: GRINBERG, Silvia; LANGER. Eduardo; PINCHEIRA, Iván. *Cuadernos de Pensamiento biopolítico latinoamericano # 2*: Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación. Gonnet: UNIPE: Editorial Universitaria, 2014. p. 99-104.

RESPONSABILIDADE SOCIAL. *Site especializado na temática da Responsabilidade Social*. Disponível em: <http://www.responsabilidadesocial.com/o-que-e-responsabilidade-social/>. Acesso em: 22 nov. 2014.

REVEL, Judith. *Michel Foucault:* conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005. 91 p.

REVISTA INCLUSÃO. *Revista da Educação Especial*. Brasília: MEC, out. 2005. 56 p.

_____. *Revista da Educação Especial*. Brasília, v.5, n. 1, p. 1-76, jan./jul. 2010.

REVISTA VOCÊ S/A. São Paulo, ed. 124, out. 2008.

RODRIGUES, José dos Santos. *O moderno príncipe industrial:* o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. 1997. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1997.

_____. *O Moderno Príncipe Industrial*: O pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. Formar homens que o Brasil necessita, eis a tarefa da educação: o pensamento pedagógico empresarial na Era Vargas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 26, p. 160-182, jun. 2007.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales "avanzadas": del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago:* Cuadernos de critica de la Cultura. Barcelona: Archipiélago, p. 25-41, Verano, 1996.

_____. *Inventando nossos selfs*: Psicologia, poder e subjetividade. Coordenação da tradução de Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2011. 308 p.

ROUSSEFF. Dilma Vana. *[Discurso]* 28 abr. 2011, durante a cerimônia de lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego, em 28 de abril de 2011. Discurso recitado pela Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

_____. *[Discurso]* 25 set. 2011a, na abertura da 67ª Assembleia Geral das Nações Unidas - Nova Iorque/EUA. Discurso recitado pela Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

_____. *[Discurso]* 14 nov. 2012, durante a cerimônia de assinatura do Memorando de Entendimento para realização da Competição Mundial de Formação Profissional Brasil 2015. Discurso recitado pela Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

SALLES. Fernando C. História e Ideologia da Economia da Educação no Brasil. *Intermeio*: Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, v. 8, n. 16, p. 16-29, 2002.

SALLUM JR. Brasilio. Governo Collor: O Reformismo Liberal e a Nova Orientação da Política Externa Brasileira. *DADOS*: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, n. 2, 2011, p. 259-288.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. O Educom da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: Andrade, Pedro Ferreira (Org.). *Projeto EDUCOM*: realizações e produtos. Brasília: MEC; OEA, 1993. cap. V, p. 175-214.

SARNEY, José. *[Discurso]* 15 mar. 1985, no exercício da Presidência da República, ao empossar o Ministério. Discurso recitado pelo Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

_____. *Mensagem ao Congresso nacional*: abertura da 4ª sessão legislativa da 47ª legislatura. (J. Sarney) Brasília: Presidência da República, 1986. 150 p.

_____. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional, em 1987, na abertura da sessão legislativa. In: MEC; INEP. *A educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)*. 2. v. Brasília: INEP, 1987. p. 521-528.

SCHULTZ, Theodore W. *O Capital Humano*: investindo em Educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 250 p.

_____. *Investindo no povo*: o segredo econômico da qualidade da população. Tradução de Elcio Gomes de Cerqueira. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. 202 p.

SCHWARZ, Andrea; HABER, Jaques. *Cotas*: como vencer os desafios da contratação de pessoas com deficiência. São Paulo: i.Social, 2009. 270 p.

SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. *Site oficial da Secretaria*. Disponível em:<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/>. Acesso em: 12 jun 2014.

SENADO FEDERAL. *Site do Senado Federal* (2012). Possui informações diversas sobre o Senado. Disponível em:<http://www.senado.gov.br/>. Acesso em: 1 nov. 2012.

_____. *Site oficial do Senado Federal* (2014). Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 12 jun. 2014.

SENNETT, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. *Juntos:* os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012. 378 p.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL (SENAC). *Relatório Programa Senac de Gratuidade e outras ações sociais 2012*. Rio de Janeiro: SENAC, 2013. 109 p.

_____. *Site* oficial do SENAC. Disponível em: <http://www.senac.br/programas/programa-senac-de-acessibilidade.aspx>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. *Ações sociais, 2013*: relatório. Rio de Janeiro: SENAC, 2014a. 109 p.

_____. Folder do SENAC. *Senac ações internas* (2014b). Disponível em: <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a15661.htm&testeira=1029>. Acesso em: Acesso em: 23 jul. 2014.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). *Orientações para as escolas do SENAI no atendimento à diversidade*. Brasília: SENAI; Departamento Nacional, 2010. 49 p.

_____. Folder do PSAI/SENAI. *Programa SENAI de ações inclusivas* (2014). Disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/SENAI-acoesincl-banner-padeiro-90x140cm.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. *Mudança tecnológica, qualificação e políticas de gestão*: a educação da força de trabalho no modelo japonês. 1993. 209f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1993.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. *[Discurso]* 21 mar. 2003, na cerimônia de instalação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Discurso recitado pelo Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

_____. *[Discurso]* 30 jun. 2003a, na cerimônia de lançamento do Programa Primeiro Emprego, em 30 de junho de 2003. Brasília: Palácio do Planalto. Discurso recitado pelo Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

_____. *[Discurso]* 17 mai. 2004, na cerimônia de abertura do 16° Fórum Nacional do INAE – Economia do Conhecimento, Crescimento Sustentado e Inclusão Social. Discurso recitado pelo Presidente da República. Localização: Biblioteca da Presidência da República, Brasília.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. *A constituição da docência no Ensino Médio no Brasil contemporâneo*: uma analítica de governo. 2011. 215f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2011.

SILVEIRA, Ramaís de Castro. *Neoliberalismo: conceito e influências no Brasil* – de Sarney a FHC. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) -- Programa de Pós-Graduação em Ciência Política do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SISTEC). *Site oficial do SISTEC*. Disponível em: <http://sitesistec.mec.gov.br /consulta-publica-ao-acordo-do-sistema-s>. Acesso em: 20 jul. 2014.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-39 .

SOMMER, Luís Henrique. *Computadores na escola*: a produção de cérebro-de- obra. 2003. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2003.

SOUSA, Maurício. *A Turma da Mônica*: Cidadania. 1993. Disponível em: <http://www.netos desalim.com.br/turma-da-monica-cidadania-baixar-gibis-gratis.html>. Acesso em: 2 fev. 2014.

_____. *Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania!* 2009. Disponível em: <http://projetoumportodos.blogspot.com.br/p/inicio.html>. Acesso em: 2 fev. 2014.

SOUZA, Celina. Regras e Contexto: As Reformas da Constituição de 1988. *DADOS*: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, 2008, p. 791-823.

STOICOV, Carla. et al. *Manual de incorporação dos critérios essenciais de responsabilidade social empresarial.* São Paulo: Instituto Ethos, 2009. 56 p.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. São Paulo: Ed. Nacional, 1968. 165 p.

_____. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994. 250 p.

TENÓRIO, Fernando Guilherme (Org.). *Responsabilidade social empresarial*: teoria e prática. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

THOMA, Adriana da Silva. *O cinema e a flutuação das representações surdas*: "Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...". 2002. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2002.

THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. Apresentação. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (Org.). *Políticas de Inclusão*: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. 308 p.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Equidade e Educação*: textos para consulta. Congresso Internacional Educação: uma agenda urgente. Brasília: Todos pela Educação; UNICEF, 2011. 10 p.

_____. *Site oficial do Movimento Todos pela Educação*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 22 fev. 2014.

TOSTA, Wilson. *Brasil atinge menor desigualdade de renda em 30 anos, diz estudo do IBGE*. Estadão, 29 nov. 2012. Disponível em:<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,brasil-atinge-menor-desigualdade-de-renda-em-30-anos-diz-estudo-do-ibge,966753,0.htm>. Acesso em: 30 nov. 2012.

TRAVERSINI, C. S; BELLO, S. E. L. O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai./ago. 2009. p. 135-152.

UNESCO. *Relatório Delors*. Madri: UNESCO, 1989.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http:/portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2009.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990. Paris: UNESCO, 1998.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, M.V. (Org.) *Escola básica na virada do século*: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VARELA, Julia & ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. In: *Teoria e educação*, n. 6, p. 69-97. 1992.

VEIGA–NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, M; ORLANDI, L. B. L; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze*: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 79-91.

_____. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 159 p.

_____. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Sísifo*: Revista de ciências da educação, Lisboa, n. 7, set./dez. 2008.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-38.

_____. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*: FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

_____. *Equidade e Currículo*. Anais do V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Porto (Portugal), 2010. 13 p.

_____. Loucura como mecanismo de exclusão. *IHU On-line*, São Leopoldo, n. 364, ano XI. 6 jun. 2011. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content &view=article&id=3916&secao=364>. Acesso em: 23 jun. 2014.

_____. *Saudação*: amizade e despedida. Lisboa, 2012. mimeo.

_____. *Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade* (GEPCPós). Porto Alegre, 2012a. mimeo.

VEIGA-NETO, Alfredo; Fischer, Rosa Maria Bueno. Foucault, um diálogo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 29 (1), p. 7-25, jan./jun. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade,* Campinas, vol. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

_____. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: *VERVE*: Revista Semestral do NU-SOL - Núcleo de Sociabilidade Libertária/Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, São Paulo, n. 20, p. 121-135, out. 2011.

_____. Gubernamentalidad, biopolítica y inclusión. In: CORTEZ-SALCEDO, Ruth; MARÍN-DÍAZ, Dora (Comp.). *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporâneas*. Bogotá: IDEP, 2011a. p. 105-126.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, mai./ago. 2009.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. Tradução de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1995. 202 p.

_____. *Foucault*: seu pensamento, sua pessoa. Tradução de Marcelo Jacques de Morais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 256 p.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

XAVIER, Libânia Nacif. Visões sobre a Escola Elementar Brasileira na década de 1950. *revista Educação em Foco*: História da Educação, Juiz de Fora, set. 2002/fev. 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha demonstrativa: organização individual dos materiais

MATERIAIS DE ANÁLISE	
GRUPO I – Conjunto de Documentos Oficiais de Programas Governamentais	
REFERÊNCIA	MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE); Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT). *Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem das Pessoas com Deficiência*. Brasília: MTE; SIT, 2008.
MATERIAL	→Projeto Piloto de Incentivo à aprendizagem das pessoas com deficiência
PERÍODO	Lançado em 19 de novembro de 2008.
OBJETIVOS	
EXCERTOS	
(1ª) Legislação e visão histórica	Sabe-se que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 10% da população mundial apresenta alguma deficiência e que o Censo Nacional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2000 evidenciou no Brasil a existência de 14,5% da população com algum tipo de deficiência, correspondendo a cerca de 24,5 milhões de pessoas naquele ano. (p. 1) O desenvolvimento de políticas impulsoras da igualdade no trabalho e do combate à discriminação integra a chamada Agenda Nacional do Trabalho Decente, que faz parte, por sua vez, da Agenda Hemisférica para Promoção do Trabalho Decente, aprovada na XVI Reunião Regional das Américas (OIT), em Brasília, em maio de 2006. (p. 2)
(2ª)Estatística	
(3ª)Neoliberalismo	
(4ª) Mercado Trabalho	Essas instituições e as empresas devem ver além da limitação, compreendendo principalmente o POTENCIAL LABORATIVO de cada trabalhador/a com deficiência. (p. 2) A perspectiva de desenvolver aprendizado dentro da empresa permite, por conta de um tempo ampliado de treinamento, que sejam avaliadas, sem pressa, as condições de trabalho e as habilidades e potencialidades desse segmento. Este aspecto da prática oferece à pessoa com deficiência um prazo maior para incorporar as rotinas da empresa e assim tornar-se confiante no seu potencial laborativo. Para as empresas possibilita, durante esse período, conhecendo as limitações e potencialidades do aprendiz com deficiência, usufruírem de um prazo maior para adaptar o posto, a organização e o ambiente de trabalho às características psicofisiológicas dos mesmos, como determina a NR 17 - ERGONOMIA. Esse tempo de adaptação, em regra, não é viável quando elas precisam preencher rapidamente suas vagas. De outra parte, a presença do aprendiz com deficiência na empresa contribui para quebrar o mito da impossibilidade de incluir no trabalho as deficiências mais severas. (p. 4)
(5ª) Sujeitos	
(6ª) Qualificação/ Formação	A presença das pessoas com deficiência nos programas de qualificação profissional ainda é muito pequena ou quase inexistente. Tal situação fere o princípio da igualdade de oportunidades, pois este segmento populacional é bastante significativo. (p. 1) Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação. (art 28, § 3º, do Dec. 3.298/1999).(p. 3) A qualificação profissional deve ser acessível a todos os tipos de deficiência e não somente às mais leves. (p. 3) Para as pessoas com deficiência não há previsão de idade máxima para celebração do contrato de aprendizagem (art. 2º, parágrafo único, do Decreto nº. 5.598/2005). (p. 4)

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B – Síntese dos materiais de análise do Grupo I: Conjunto de Documentos Governamentais

Tabela de materiais de análise do Grupo I: Conjunto de Documentos Governamentais				
MATERIAL	**CATEGORIA**	**SÍNTESE**	**ESPECIFICIDADE**	**RECORRÊNCIAS**
Programa de Expansão da Educação Profissional **(PROEP)**	Programa do Governo Federal criado em 1997.	O Programa de Expansão da Educação Profissional foi uma iniciativa do MEC em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MTb) que visou "à expansão, modernização, melhoria de qualidade e permanente atualização da Educação Profissional no país, através, da ampliação e diversificação da oferta de vagas; da adequação de currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; da qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores (as), independente do nível de escolaridade, e da formação e habilitação de jovens e adultos nos níveis médio (técnico) e superior (tecnológico)" (BRASIL, 1997b, p. 2).	O Programa foi criado com as seguintes metas: "1) A ampliação e diversificação da oferta de cursos, nos níveis básico, técnico e tecnológico; 2) A separação formal entre o ensino médio e a Educação Profissional; 3) O desenvolvimento de estudos de mercado para a construção de currículos sintonizados com o mundo do trabalho e com os avanços tecnológicos; 4) O ordenamento de currículos sob a forma de módulos; 5) O acompanhamento do desempenho dos(as) formandos(as) no mercado de trabalho, como fonte contínua de renovação curricular; 6) O reconhecimento e certificação de competências adquiridos dentro ou fora do ambiente escolar; 7) A criação de um modelo de gestão institucional inteiramente aberto" (BRASIL, 1997b, p. 6). ➔ Expansão da Educação Profissional e qualificação de jovens.	- Ampliação e diversificação da oferta de Educação Profissional; - Adequação às necessidades do mundo do trabalho; - Qualificação de jovens e adultos.
Plano Nacional de Qualificação (PNQ)	Plano do Governo Federal criado em 2003.	O Plano Nacional de Qualificação "articula diretrizes, procedimentos e ações de qualificação social e profissional como uma estratégia de	O PNQ foi criado com a intenção de promover: I – A formação integral (intelectual, técnica, cultural e cidadã) dos	- A aprendizagem na qualificação está relacionada com o aprendizado da vida, trabalho e luta social;

		integração das políticas de emprego, trabalho, renda, educação e desenvolvimento" (BRASIL, 2003, p. 6). Nos materiais oficiais, consta que o PNQ "deve contribuir para promover a integração das políticas e para a articulação das ações de qualificação social e profissional do Brasil e, em conjunto com outras políticas e ações vinculadas ao emprego, ao trabalho, à renda e à educação, deve promover gradativamente a universalização do direito dos trabalhadores à qualificação [...]" (BRASIL, 2003, p. 26).	trabalhadores brasileiros; II – Aumento da probabilidade de obtenção de emprego e trabalho decente e da participação em processos de geração de oportunidades de trabalho e de renda, reduzindo os níveis de desemprego e subemprego; III – Elevação da escolaridade dos trabalhadores/as, por meio da articulação com as Políticas Públicas de Educação, em particular com a Educação de jovens e adultos; IV – Inclusão social, redução da pobreza, combate à discriminação e diminuição da vulnerabilidade das populações; V – Aumento da probabilidade de permanência no mercado de trabalho, reduzindo os riscos de demissão e as taxas de rotatividade ou aumento da probabilidade de sobrevivência do empreendimento individual e coletivo; VI – Elevação da produtividade, melhoria dos serviços prestados, aumento da competitividade e das possibilidades de elevação do salário ou da renda; VII – Efetiva contribuição para articulação e consolidação do Sistema Nacional de Formação Profissional, articulado ao Sistema Público de Emprego e ao Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2003, p. 26). ➔ Qualificação dos professores, técnicos e pesquisadores.	- Compreensão da qualificação profissional como direito; - Noção de qualificação como uma relação social; - Qualificação como uma política de inclusão social; - Importância da ideia de trabalho; - Geração de emprego e renda. - Trabalho como ferramenta de mudança social. - Trabalho como princípio educativo.
Políticas Públicas para a Educação Profissional	Documento do Governo Federal criado em 2004.	O documento Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica visa "estabelecer diretrizes e definir	O documento foi criado para ter "uma importância estratégica de longo alcance, não só para orientar as ações	- Vinculação da Educação Profissional e tecnológica com a educação básica;

e Tecnológica		políticas públicas para a educação profissional e tecnológica, visando à consolidação de ações efetivas que resultem no aperfeiçoamento da democracia, na melhor qualificação do cidadão, jovem ou trabalhador, na redução das desigualdades sociais e na sua participação como agente de transformação para construir o desenvolvimento do Brasil" (BRASIL, 2004b, p. 10).	promovidas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, bem como para estimular e coordenar ações de governo". No documento, está afirmado "o cuidado de resgatar as concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade" (BRASIL, 2004b, p. 5). ➔ Qualificação dos professores e preparação dos alunos para o ingresso no mercado de trabalho.	- A falta de recursos humanos qualificados; - Preparo do jovem para o mercado de trabalho; - Parceria com o *Sistema S*; - Importância da ideia de trabalho.
Programa Jovem Aprendiz	Programa do Governo Federal criado em 2005.	O Programa foi proposto pelo Governo Federal em 2005 e objetiva preparar os jovens para o mercado de trabalho. Ele é baseado na Lei 10.097, de 19 de dezembro de 2000, e proporciona a formação básica, em que são investidos quatro meses no desenvolvimento dos jovens, que irão trabalhar com o acompanhamento de profissionais preparados, em empresas e instituições conveniadas. Após o tempo de preparo, os jovens podem ter as suas Carteiras de Trabalho assinadas e receberão os benefícios a que tem direito.	O Programa conta com o apoio e parceria de empresas para promover a capacitação de jovens que estejam efetivamente frequentando a escola e inscritos no Jovem Aprendiz. O tempo de trabalho do jovem é reduzido, para que não atrapalhe os estudos, devendo ocupar no máximo seis horas por dia. A remuneração dos jovens é diferenciada, sendo proporcional ao tempo de trabalho, com recebimento de benefícios, como: vale transporte, alimentação, férias e 13º salário. Para esta pesquisa, serão considerados exemplos de duas iniciativas: Jovem Aprendiz Viva Rio e Programa Petrobras Jovem Aprendiz. ➔ Qualificação e inclusão do jovem	- Preparo do jovem para o mercado de trabalho; - Parceria com o *Sistema S*; - Inclusão do jovem com deficiência no mercado de trabalho.

			(com ou sem deficiência) no mercado de trabalho.	
Manual: A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho	Documento do Governo Federal criado em 2007.	Este manual foi organizado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), por meio de sua Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT), com o objetivo de "facilitar o cumprimento das normas contidas na Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, especialmente a do seu art. 93. Nesse esforço, contou com a colaboração do Ministério Público do Trabalho" (MTE; SIT; 2007, p. 9).	O Documento parte, principalmente, do art. 93 da Lei nº 8.213/91, que fixa o número de pessoas com deficiência que devem estar empregadas nas empresas que possuem 100 (cem) ou mais funcionários. Essa implementação depende das empresas e é considerada uma "iniciativa de combinação de esforços entre o Estado e a sociedade civil" (MTE; SIT; 2007, p. 18). A partir disso, o Manual discorre sobre a responsabilidade das empresas ao efetuarem a contratação das pessoas com deficiência e apresenta informações sobre a possibilidade de essas pessoas participarem de projetos de aprendizagem. ➔ Qualificação e inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.	-Ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho; - Informações sobre a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas; - Trabalho conjunto com o *Sistema S* e/ou organizações não-governamentais; - Informações sobre a cota de pessoas com deficiência que devem ser contratadas pelas empresas; - Responsabilidade social; - Aprendiz com deficiência;
Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem das Pessoas com Deficiência	Projeto do Governo Federal criado em 2008.	O Projeto Piloto de Incentivo à Aprendizagem das Pessoas com Deficiência foi lançado em 19 de novembro de 2008 pelo Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da Secretaria de Inspeção do Trabalho (SIT) e com o apoio da Superintendência do Rio Grande do Norte (SRTE/RN). Inicialmente, foi executado nos estados do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais, Ceará, Maranhão e Amazonas.	O Projeto foi criado com o intuito de incentivar a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas. A partir disso, pretendia incentivar também a aprendizagem dessas pessoas por meio de programas específicos. De acordo com o Projeto Piloto, "essas ações especiais compensatórias de proteção, como o incentivo à educação profissional através da aprendizagem/qualificação de pessoas com deficiência, facilitam o emprego dessas pessoas, melhorando sua qualidade de vida e a da comunidade em que vivem" (MTE;	- Inclusão do jovem com deficiência no mercado de trabalho. - Informações sobre a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas; - Promoção da qualificação/ aprendizagem pela empresa. - Informações sobre a cota de pessoas com deficiência que devem ser contratadas pelas empresas; - Aprendiz com deficiência; - Parceria com o *Sistema S*; - Capacitação dos professores

			SIT, 2008, p. 2). ➔ Qualificação e inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.	e demais pessoas envolvidas; - Trabalho visto como um direito de todos.
Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz	Documento do Governo Federal criado em 2011.	Este Manual da Aprendizagem, editado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) "tem como proposta esclarecer as questões relacionadas à Lei da Aprendizagem e, assim, orientar os empresários a respeito dos procedimentos que devem ser adotados para a contratação de aprendizes" (MTE; SIT; SPPE, 2011, p. 9).	O Manual foi criado para esclarecer as questões que se referem aos programas de aprendizagem. "No Brasil, historicamente, a aprendizagem é regulada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e passou por um processo de modernização com a promulgação das Leis nos 10.097, de 19 de dezembro de 2000, 11.180, de 23 de setembro de 2005, e 11.788, de 25 de setembro de 2008" (MTE; SIT; SPPE, 2011, p. 11). ➔ Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.	- Traz esclarecimentos sobre os programas de aprendizagem; - Aprendiz com deficiência; - Responsabilidade das empresas na contratação de jovens aprendizes; - Parceria com o *Sistema S*.
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec)	Programa do Governo Federal criado em 2011.	O Pronatec, segundo informações do Governo Federal, "compreende a mais ambiciosa e compreensiva reforma já realizada na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira. Com a meta de oferecer 8 milhões de vagas a estudantes, trabalhadores diversos, pessoas com deficiência e beneficiários dos programas federais de transferência de renda" (BRASIL, 2011b, p. 5). Seus objetivos são os seguintes: "1. expandir, interiorizar e democratizar a oferta presencial e a distância de Cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada (FIC); 2. fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da EPT; 3. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino	O Pronatec foi criado com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e tecnológica. Conforme informações do MEC (2014), no Pronatec, "são oferecidos cursos gratuitos nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de ensino do SENAI, do SENAC, do SENAR e do SENAT, em instituições privadas de ensino superior e de educação profissional técnica de nível médio". São três tipos de curso: Técnico para quem concluiu o ensino médio, com duração mínima de um ano; Técnico para quem está matriculado no ensino médio, com duração mínima de um ano; Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, para trabalhadores,	- Inclusão de estudantes, trabalhadores diversos no mercado de trabalho; - Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho; - Parceria com o *Sistema S*; - Atividades para alunos que cursam e/ou que já finalizaram o Ensino Médio.

		médio público, por meio da articulação com a educação profissional; 4. ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores por meio do incremento da formação e qualificação profissional; 5. estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de EPT" (BRASIL, 2011b, p. 5). O Pronatec "envolve um conjunto de iniciativas: Expansão da Rede Federal; Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-TecBrasil; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; FIES Técnico e Empresa e Bolsa-Formação" (MEC, 2014).	estudantes de ensino médio e beneficiários de programas federais de transferência de renda, com duração mínima de dois meses. ➔ Qualificação e inclusão do jovem (com ou sem deficiência) no mercado de trabalho	

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C – Síntese dos materiais de análise do Grupo II: Conjunto de Documentos do 2° Setor articulados com ações do 3° Setor

Tabela de materiais de análise do Grupo II: Conjunto de Documentos do 2° Setor articulados com ações do 3° Setor				
MATERIAL	**CATEGORIA**	**SÍNTESE**	**ESPECIFICIDADE**	**RECORRÊNCIAS**
Manual: O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência	Manual criado pelo Instituto Ethos, em 2002.	O Manual *O que as empresas podem fazer pela inclusão das pessoas com deficiência* foi criado pelo Instituto Ethos. Esse Instituto tem como missão "mobilizar, sensibilizar e ajudar as empresas a gerir seus negócios de forma socialmente responsável, tornando-as parceiras na construção de uma sociedade sustentável e justa" (INSTITUTO ETHOS, 2014).	O material foi criado em 2002 com o objetivo de contribuir para a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. O manual tem 97 páginas e possui informações sobre as diferentes deficiências; sobre a inclusão das pessoas com deficiência nas empresas e, também, dicas de como conviver com essas pessoas. O material também apresenta exemplos de empresas que já estão construindo práticas inclusivas e algumas legislações. ➔ Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.	- Inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho; - Práticas das empresas para se tornarem inclusivas; - Práticas de responsabilidade social; - Mudança da imagem da empresa; - Medidas para superar o preconceito; - Dicas de convivência; - Gestão compartilhada; - Acessibilidade; - Marketing.
Programa Aprendiz Legal	Programa criado pela Fundação Roberto Marinho em 2005 em parceria com a Petrobras.	Aprendiz Legal é um programa de aprendizagem voltado para a preparação e inserção de jovens no mundo do trabalho, que se apoia na Lei 10.097/2000, a Lei da Aprendizagem. De acordo com a Fundação Roberto Marinho (2014), o "Aprendiz Legal é um programa técnico-profissional que prevê a execução	O Programa foi criado, segundo a Fundação Roberto Marinho (2014), com a finalidade de incluir todos os jovens entre 14 e 24 anos incompletos, prioritariamente, aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social. O objetivo do Programa é "promover o desenvolvimento de competências e habilidades que	- Aprendizagem; - Preparo do jovem para o mercado de trabalho; - Informações sobre a contratação de jovens aprendizes pelas empresas; -Ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho; - Trabalho como valor social

		de atividades teóricas e práticas, sob a orientação de instituição qualificada em formação profissional, com especificação para o público-alvo, dos conteúdos programáticos a serem ministrados, período de duração, carga horária teórica e prática, mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação do aprendizado de acordo com as especificações das Portarias MTE nº 615/2007 e nº 723/2012".	levem os aprendizes a buscar novas soluções para responder a diferentes desafios em sua vida pessoal e profissional, exercendo criticamente a cidadania e atuando com proficiência nas empresas". O Programa divide-se em dois módulos: um básico, que é comum a todas as formações; e um específico, voltado para a área de atuação do jovem na empresa. ➔ Qualificação e inclusão do jovem (com ou sem deficiência) no mercado de trabalho.	universal; - Gestão compartilhada; - Acessibilidade; - Marketing.
Cartilha: Inclusão social da pessoa com deficiência: medidas que fazem a diferença	Documento organizado pelo Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência (IBDD) em 2008.	O Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência (IBDD) é "uma organização não governamental, sem fins lucrativos, criada em 1998 com uma proposta diferente. Contrário a políticas assistencialistas, o Instituto trabalha desde o início pela construção da cidadania das pessoas com deficiência de forma a que elas se tornem sujeitos ativos de seus direitos e lutem contra o preconceito em torno da questão" (IBDD, 2008, p. 21). A seguinte Cartilha tem a intenção de "divulgar conhecimento sobre as diversas questões que envolvem as empresas quando elas têm como alvo a empregabilidade de pessoas com deficiência" (IBDD, 2008, p. 13).	A Cartilha foi criada pelo IBDD em parceria com a empresa Ipiranga. Para o IBDD (2008, p. 22), a questão da pessoa com deficiência deve ser "entendida com sua real importância, em função do papel fundamental que tem para a resolução das desigualdades sociais". Com este pensamento, o Instituto já beneficiou "cerca de 30 mil pessoas e demonstra que a inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho tem uma ampla capacidade de gerar mudanças sociais" (IBDD, 2008, p. 23). ➔ Qualificação e inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.	- Ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho; - Informações sobre a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas; - Parceria com empresas; - Trabalho como direito de todos; - Acessibilidade; - Parceria com o *Sistema S*; - Direitos das pessoas com deficiência; - Inclusão escolar e social de qualidade.

Cartilha IBDD dos direitos da pessoa com deficiência	Documento organizado pelo Instituto Brasileiro dos Direitos da Pessoa com Deficiência (IBDD) em 2009, em parceria com a Fundação Petrobras de Seguridade Social (PETROS).	A seguinte cartilha surgiu "com a intenção de representar um instrumento básico para a efetivação de alguns dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência, pois vencer a negação de direitos e a invisibilidade dessa importante parcela da população é um desafio permanente" (IBDD, 2009, p. V).	Com a organização desta Cartilha, o IBDD espera que ela "cumpra seu objetivo e se transforme em mais um instrumento na luta pelos direitos da pessoa com deficiência no Brasil" (IBDD, 2009, p. VI). ➔ Qualificação e inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.	- Ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho; - Informações sobre a contratação de pessoas com deficiência pelas empresas; - Parceria com empresas; - Direitos das pessoas com deficiência; - Preparação da escola, dos professores e dos demais funcionários para a inclusão das pessoas com deficiência.
Programa Senai de Ações Inclusivas (PSAI) ***Orientações para as escolas do SENAI no atendimento à diversidade***	Programa criado pelo SENAI em 2010.	O Programa SENAI de Ações Inclusivas (PSAI) é coordenado pelo SENAI, no Departamento Nacional, e desenvolvido nos Departamentos Regionais. Seu objetivo é "incluir, nos cursos do SENAI, pessoas com necessidades educacionais especiais (deficientes/condutas típicas e altas habilidades); expandir o atendimento a negros/índios; oportunizar acesso das mulheres aos cursos estigmatizados para homens e vice-versa; bem como requalificar na educação profissional pessoas acima de 45 anos e idosos, ampliando assim as suas possibilidades de inserção e permanência no mercado de trabalho" (SENAI, 2010, p. 11).	De acordo com o Senai (2010, p. 11), o PSAI atende as seguintes vertentes: a) Pessoa com deficiência; b) Cor/etnia; c) Gênero; d) Idosos; e) Altas habilidades; f) Condutas típicas. ➔ Qualificação e inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.	- Informações sobre a cota para as pessoas com deficiência nas empresas; - Capacitação de professores e demais funcionários para a inclusão das pessoas com deficiência; - Informações sobre as diferentes deficiências; - Dicas de como lidar com as pessoas com deficiências; - Acessibilidade.
Relatório do Programa Senac de Gratuidade e	Relatório do Programa Senac de Gratuidade, apresentado em 2013.	O Programa Senac de Gratuidade (PSG) "tem como um de seus objetivos assegurar o desenvolvimento do país e do	O Programa, desde o ano de 2009, realiza atividades "que vão da Formação Inicial e Continuada à Educação Profissional Técnica de	- Ingresso do jovem no mercado de trabalho; - Ingresso da pessoa com deficiência no mercado de

outras ações sociais		Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, garantindo esse crescimento de forma democrática, ao possibilitar o acesso, por meio de cursos de qualificação profissional gratuitos, dos cidadãos de baixa renda à educação profissional" (SENAC, 2013, p. 13).	Nível Médio" (SENAC, 2013, p. 13). De acordo com o Senac (2012, p. 23), ele "é um instrumento de ligação importante entre aluno e mercado de trabalho, buscando atender à demanda externa com profissionais qualificados".	trabalho; - Acessibilidade; - Parceria com empresas; - Empreendedorismo.

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Exercício de análise a partir da construção das Unidades Analíticas

MEIOS ARTICULADORES		
A *qualificação* como chave para a eficiência	***Práticas de Avaliação***	A condição de pessoa com deficiência pode ser comprovada por meio de: a) Laudo médico, que pode ser emitido por médico do trabalho da empresa ou outro médico, atestando enquadramento legal do(a) empregado(a) para integrar a cota, de acordo com as definições estabelecidas na Convenção nº 159 da OIT, Parte I, art. 1; Decreto nº 3.298/99, arts. 3º e 4º, com as alterações dadas pelo art. 70 do Decreto nº 5.296/04. (MTE; SIT; 2007, p. 25). O laudo deverá especificar o tipo de deficiência e ter autorização expressa do(a) empregado(a) para utilização do mesmo pela empresa, tornando pública a sua condição; b) Certificado de Reabilitação Profissional emitido pelo INSS (MTE; SIT; 2007, p. 25). O profissional médico, familiarizado com os princípios da patologia ocupacional e suas causas, bem como com o ambiente, as condições de trabalho e os riscos a que está ou será exposto cada trabalhador da empresa, atua, pois, como importante agente facilitador na inclusão da pessoa com deficiência na empresa, por meio da prevenção, rastreamento e diagnóstico precoce dos agravos à saúde relacionados com o trabalho (MTE; SIT; 2007, p. 39). Cada empresa deverá designar um funcionário responsável pela orientação do aprendiz no desenvolvimento das atividades práticas, além de garantir a integração do aprendiz na empresa, acompanhar seu desenvolvimento e fazer uma avaliação periódica, compartilhando esses processos com a instituição formadora (APRENDIZ LEGAL, 2014).
	Estratégias de Reeducação	III – Elevação da escolaridade dos trabalhadores/as, por meio da articulação com as Políticas Públicas de Educação, em particular com a Educação de jovens e adultos (BRASIL, 2003, p. 26). O acesso à informação também é fundamental, devendo ser disponibilizados na empresa, por exemplo, manuais e instruções relativas ao posto de trabalho de forma a serem compreendidos por pessoas com diferentes tipos de deficiência (MTE; SIT; 2007, p. 43). Entende-se por habilitação profissional o processo destinado a propiciar à pessoa com deficiência, em nível formal e sistematizado, aquisição de conhecimentos e habilidades especificamente associados a determinada profissão ou ocupação (art 28, § 3º, do Dec. 3.298/1999) (MTE; SIT, 2008, p.3).

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE E – Quadro com o esquema das unidades analíticas

ESQUEMA DAS UNIDADES ANALÍTICAS

MEIOS ARTICULADORES

- **A *mobilização social* como investimento necessário:**

-Práticas de sensibilização;

-Estratégias de sedução.

- **A *qualificação* como chave para a eficiência:**

- Práticas de capacitação;

- Práticas de profissionalização;

- Práticas de avaliação;

- Práticas de normalização;

- Estratégias de reeducação.

- Estratégias de adaptação.

- ***A responsabilidade social* como princípio a ser seguido:**

- Práticas de responsabilização.

- Práticas de integração/ inclusão;

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE F – *Sites* referentes às imagens utilizadas na pesquisa

***Sites* referentes às imagens utilizadas na pesquisa**
FIGURA 1 – A Turma da Mônica: Cidadania <http://imgur.com/a/4eOOU>.
FIGURA 2 – Projeto "Um por todos e todos por um! Pela ética e cidadania!" <http://einfantilsede2.blogspot.com.br/2010/11/projeto-um-por-todos-e-todos-por-um.html>.
FIGURA 3 – Gestão Compartilhada do Programa Aprendiz Legal <http://www.aprendizlegal.org.br/custom/documents/Miolo_PerguntasFrequentes_AprendizLegal_2012_FINAL.PDF>.
FIGURA 4: Grau de instrução da população com deficiência, de 15 anos ou mais de idade <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000935250612201225522928511 0.pdf>.
FIGURA 5 – *Folder* do PSAI/SENAI <https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/SENAI-acoesincl-banner-padeiro-90x140cm.pdf>.
FIGURA 6 – *Folder* do SENAC <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=a15661.htm&testeira=1029>.
FIGURA 7 – Total de aprendizes no Rio Grande do Sul <http://www.prt4.mpt.gov.br/procuradorias/prt-porto-alegre/107-procurador-chefe-participa-da-comemoracao-de-5-anos-do-projeto-piloto-de-incentivo-a-aprendizagem-de-pessoas-com-deficiencia>.
QUADRO 2 – Campanhas governamentais <http://portal.mpt.gov.br/>. <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/regras-para-contratacao-de-pessoas-com-deficiencia-sao-atualizadas>. <http://4.bp.blogspot.com/_hTNR49xQEvI/TQd8XTsJ7DI/AAAAAAAAARU/2r92TdxO6jM/s1600/cadeirante+x+trabalho.jpg>.
QUADRO 3 – Campanhas da Iniciativa Privada <http://www.elefantecw.com.br/projeto-incluir-da-alliance-one/>. <http://www.adnews.com.br/publicidade/10-campanhas-para-o-dia-internacional-do-deficiente-fisico>. Obs: As demais campanhas foram fotografadas em locais públicos.
QUADRO 4 – *Folders* mobilizadores <http://www.senacrs.com.br/institucional_2010/index.html>. <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>.

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXOS

ANEXO A – Vantagens para a contratação de pessoas com deficiência

VANTAGENS DE CONTRATAÇÃO DE PCD	
Empresas	• Promoção das práticas de valorização da diversidade • Ganhos de imagem • Ganhos no ambiente de trabalho • Elevação do espírito de equipe • Ganhos de produtividade • Clima organizacional positivo • Ampliação do nicho de mercado • Diversas alternativas na proposição de soluções • Aumento do nível de entendimento sobre Responsabilidade Social Empresarial
Empregados	• Elevação da auto-estima • Reconhecimento de potencialidades sem negligenciar limitações • Reflexão sobre a inclusão social • Aprender a conviver com o diferente • Cultivar a tolerância • Motivação
Sociedade	• Redução do número de desempregados • Redução do número de PCD social e profissionalmente excluídas • Diminuição do preconceito • Disseminação de informações sobre as PCD • Ganhos na qualidade de vida da coletividade • Prática da igualdade de oportunidades • Sociedade mais justa e igualitária

Fonte: Bahia (2006, p. 56).

ANEXO B – Exemplo de sentença a favor da empresa

01/09/2014 - 18:02 | Fonte: TRT10

Philip Morris não pode ser condenada por dificuldade em contratar pessoas com deficiência

A Philip Morris Brasil Indústria e Comércio Ltda. não pode ser punida por demorar para cumprir a cota destinada à contratação de pessoas com deficiência. A decisão é da juíza Mônica Ramos Emery, na 10ª Vara de Trabalho de Brasília. Segundo ela, a aplicação da Lei 8.213/91, que trata do tema, depende não só da oferta de vagas, mas também está sujeita à vontade dos portadores de deficiência ou reabilitados, bem como da existência de pessoas dispostas e qualificadas para ocuparem os postos de trabalho disponíveis nas localidades onde se situam unidades da empresa.

Na ação civil pública, o Ministério Público do Trabalho acusa a fabricante de cigarros de não cumprir a reserva de vagas para pessoas com deficiência. Em 2011, o órgão constatou que havia apenas 24 pessoas com deficiência na empresa, em um universo de 2.520 trabalhadores nos estados de Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O artigo 93 da Lei 8.213/91 determina que as organizações devam contratar, do total de empregados do quadro funcional, 5% de pessoas com deficiência ou reabilitadas. Sendo assim, a Philip Morris deveria ter cerca de 150 empregados nessas condições. Nos autos, a empresa informou que a cota foi atingida em fevereiro de 2013.

Para a magistrada, o objetivo da legislação não é apenas fazer cumprir uma porcentagem de vagas do total de empregados de uma organização. O intuito é a inserção, ou seja, a inclusão social de pessoas com deficiência, para que elas possam ampliar oportunidades sociais, pessoais e laborais. De acordo com provas produzidas, a Philip Morris não se manteve inerte diante na (*sic*) dificuldade de preenchimento da cota legal. Foram realizados avanços como divulgação de oferta de vagas, contatos com instituições que recebem pessoas com deficiência, oferecimento de capacitação para esses trabalhadores e ainda construção de estruturas de acessibilidade nas unidades.

"Não basta apenas contratar por contratar. Ninguém discutiria que contratar uma pessoa com deficiência para simplesmente 'encostá-la' em qualquer cargo no interior de uma empresa fere a dignidade desse trabalhador. É por isso que a empresa, além de contratar, tem que treinar, habilitar, capacitar e, mais ainda, conscientizar os demais da necessidade de aceitar e receber esse profissional no meio ambiente do trabalho sem discriminação", lembrou. Conforme a magistrada, esse tipo de contratação é lenta, contínua, porém crescente. "Políticas sociais, para terem efeitos duradouros, devem ter bases consistentes", observou.

Em sua sentença, a juíza Mônica Emery também não considerou necessária a condenação da empresa ao pagamento de danos morais coletivos, como solicitado pelo Ministério Público do Trabalho, pelo atraso no cumprimento da cota legal de contratação de pessoas com deficiência. "A ré não pode ser apenada por suprir as dificuldades encontradas na vida real para inserção de tais profissionais", fundamentou.

Bianca Nascimento / MB / Áudio: Isis Carmo

Processo nº 0001632-47.2011.5.10.010

Fonte: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=visualiza_noticia&id_caderno=20&id_noticia=120677>.