

Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências?

Madalena Klein

Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação

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

Os programas de formação foram por mim tratados como um dispositivo¹ de governo que en-

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

A preocupação com a capacitação para o mercado de trabalho pode ser observada nos projetos educa-

conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos” (p. 244).

¹ Utilizo o termo dispositivo a partir do sentido dado por Foucault (1990a), quando tenta “demarcar, em primeiro lugar, um

cionais para surdos, desde a fundação do antigo Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM), em 1857, primeira escola de surdos no Brasil. Oficinas laborais dentro das escolas, como também formulações mais gerais envolvendo programas governamentais, têm, desde lá, caracterizado a diversidade de práticas voltadas à formação profissional que se articula nos espaços surdos – as escolas de surdos e as diferentes instâncias dos movimentos sociais organizados como associações, clubes, ou seja, espaços nos quais foram/são organizados programas voltados para a formação profissional dos surdos. Exemplos de tais práticas são os programas de formação profissional propostos, nos últimos anos, através da articulação do Estado com diferentes instâncias da sociedade civil, tais como grupos empresariais e as chamadas organizações não-governamentais. Esses programas, como pretendo demonstrar, colocam em funcionamento um conjunto de tecnologias que visam à normalização de sujeitos e instituições a uma racionalidade política determinada.

Para realizar a análise dos programas de formação profissional, inspirei-me em algumas das ferramentas analíticas utilizadas por Michel Foucault e outros autores que, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, vêm analisando o funcionamento da racionalidade política na Modernidade. Utilizei nesta tarefa algumas das argumentações em relação ao que Foucault denominou governamentalidade, entendida como racionalidade de governo de si e dos outros. Outros autores, como Nikolas Rose (1996, 1997, 1998), Graham Burchell (1996), Bárbara Cruikshank (1999), Michel Senellart (1995) e Alfredo Veiga-Neto (2000, 2002), entre outros, também me ajudaram a articular esse conceito com a constituição de subjetividades na Modernidade. Teve utilidade, ainda, dirigir o olhar aos deslocamentos/articulações entre um poder disciplinar – visando os corpos dos indivíduos – e um poder regulador, direcionado ao controle e à segurança das populações – o biopoder, fazendo surgir o que conhecemos como uma sociedade normalizadora, que objetiva tanto disciplinar os corpos dos sujeitos quanto regular as condutas das populações: individualizar e totalizar.

Procurei aproximar-me de ferramentas analíticas que ajudassem a entender os mecanismos e as estratégias envolvidas nas práticas que visam à constituição de sujeitos surdos trabalhadores. Também me interessei em analisar como vêm sendo produzidas novas formas de relacionamento entre as *expertises* e as instituições envolvidas na formação profissional. Procurei, assim, tecer uma “rede de inteligibilidade” (Dreyfus & Rabinow, 1995) que me possibilitasse analisar a formação profissional como um dispositivo de governo que vem constituindo-se desde o final do século XIX no espaço da educação dos surdos.

Essa racionalidade política vem engendrando um conjunto de procedimentos, de saberes e de poderes considerados desejáveis e úteis para a conformação de sujeitos que saibam dirigir suas condutas. O governo trata da “condução das condutas dos homens” (Fonseca, 2000, p. 229). Diz respeito a uma intervenção organizada: envolve tentativas de traduzir o pensamento para o campo da realidade, de instrumentalizar e tornar factível a ação sobre aquilo que se sonha e se esquematiza. Através da leitura dos documentos que apresentam os diferentes programas de formação profissional, dos relatórios de acompanhamento de cada projeto desenvolvido, bem como de textos produzidos pelos *experts* envolvidos nos programas, foi possível perceber algumas regularidades nas argumentações e proposições sobre os procedimentos desejáveis para a conformação de trabalhadores, de instituições e de *expertises* adequados às necessidades contemporâneas. Discuto que essas argumentações e proposições se constituem em tecnologias de governo na formação profissional dos surdos: tecnologias de poder que vêm sendo inventadas, implementadas, retiradas de circulação, reaparecendo melhoradas e articuladas a outras novas tecnologias (Rabinow, 1999, p. 41). Realizar a análise dessas tecnologias de governo exige uma atenção minuciosa nas redes de interdependência que constituem os programas de formação profissional, conduzindo suas intervenções em lugares, pessoas e populações. Requer, como propõem Miller e Rose (1993, p. 82), uma “microfísica do poder”.

O *corpus* de análise a que se refere este artigo – a materialidade sobre a qual lancei o olhar – percorreu diferentes lugares e capturou tempos variados. Não tive a preocupação de analisar à exaustão, de dissecar cada documento em suas minúcias. Interessou-me, a partir das repetidas leituras de cada texto, procurar aquilo que insistia em reaparecer nos procedimentos e nas prescrições – o jogo das proposições e a contingência das ações previstas e executadas pelos programas. Acompanhou-me, poderia dizer, a “inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória destinada a se apagar sem dúvida, mas segundo uma duração que não nos pertence” (Foucault, 1996, p. 8).

Um primeiro conjunto de documentos foi composto por uma variedade de textos propostos pelos Ministérios do Trabalho e da Educação, pela Secretaria Estadual do Trabalho e Ação Social do Rio Grande do Sul e setores a ela subordinados. Esses pareceres, instruções normativas, decretos e periódicos foram editados em sua maioria entre a década 1990 e os anos 2000-2001. Ganha visibilidade, principalmente, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) do Ministério do Trabalho e Emprego, que no estado do Rio Grande do Sul foi denominado QualificarRS, pelo qual uma entidade representativa dos movimentos surdos elaborou e executou cursos de qualificação nos anos de 1999 a 2001. Editais de concurso de projetos, material de divulgação diverso e textos da *expertise* ligados à Comunidade Solidária/Capacitação Solidária somam-se a esse conjunto de documentos, como também os projetos e relatórios técnico-financeiros elaborados pelas equipes de escolas de surdos, possibilitando-me a aproximação com as proposições e as ações dos diferentes projetos de capacitação profissional ali executados, que tinham como público-alvo jovens e adolescentes surdos.

Um segundo conjunto de documentos foi formado por relatórios, artigos e pareceres escritos no final do século XIX – época do início da educação dos surdos em nosso país – até as primeiras décadas do século XX, quando se instituiu uma proposta curricular

para a educação dos surdos, denominada Pedagogia Emendativa para os Surdos-Mudos. Essa proposta privilegiava o ensino da linguagem, enfatizando suas modalidades oral e escrita, como também propunha a habilitação profissional em oficinas organizadas dentro do espaço escolar. Fazem parte, também, desse conjunto de documentos alguns artigos escritos por educadores de surdos nas décadas de 1940 e 1950, e que mantinham argumentações semelhantes a seus antecessores.

Dirigir a atenção aos documentos de outros tempos não me conduziu a contar a história da formação profissional dos surdos ou fazer um estudo das instituições nas quais a educação para o trabalho se desenvolveu. Interessou-me, sim, indagar sobre uma *história das problematizações*, dirigindo o olhar às discontinuidades, aos diferentes recortes temporais (Goldman, 1998, p. 88) em que diferentes mecanismos e estratégias foram constituindo *formas de ser* e *formas de se entender* como surdos trabalhadores. O passado entra em jogo com o presente, “jogo onde a semelhança e a diferença se alternam e se opõem” (*idem*, p. 93).

Fiz opções interessadas no material investigado e nas ferramentas analíticas empregadas, o que me levou a tramar um *jeito* de contar sobre proposições e ações ali envolvidas. Utilizei a estratégia de fazer com que os documentos “conversassem entre si”, tomando-os em sua materialidade e reordenando-os, não a partir de uma lógica cronológica, mas compondo unidades analíticas que me ajudaram a capturar, comparar e analisar, nos diferentes tempos e espaços da educação de surdos, as regularidades e as dispersões que vêm desenhando as estratégias na formação desses sujeitos. Procuro, assim, descrever e analisar o conjunto de proposições presentes nos diferentes documentos, articulados com uma rede de ações recomendadas e relatadas em cada um dos projetos e relatórios que compõem o Programa de Formação Profissional de Surdos.

Pretendo, na seqüência deste artigo, demonstrar como a formação profissional dos surdos engendra um conjunto de tecnologias de poder – envolvendo

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

Captura e ordenamento dos corpos, tempos e espaços

Instituições como escolas, asilos, fábricas, entre outras, constituem-se em instâncias de controle nas quais uma das funções seria extrair, do tempo e dos corpos, força de trabalho. A sociedade industrial foi possível justamente por isso: o tempo dos indivíduos passa a ser mercadoria oferecida para ser comprada em troca de salário e ser transformada em tempo de trabalho. O corpo, a partir daí, ganha nova significação, uma vez que não é mais objeto de suplício, mas aquilo que “deve ser formado, reformado, corrigido, o que deve adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como corpo capaz de trabalhar” (Foucault, 1999, p. 119). As funções daquelas instituições seriam fazer, do tempo de vida dos homens, tempo de trabalho; fazer dos seus corpos força de trabalho. Ou seja, nas instituições como escolas, fábricas e asilos, encontramos um grande mecanismo de transformação: ali estão envolvidos procedimentos que pretendem fazer do tempo e do corpo dos indivíduos, e de suas vidas, algo produtivo. Podemos perceber, entre os séculos XVIII e XIX, que se multiplicam as instituições nas quais o tempo das pessoas era controlado em sua totalidade e, para que isso se efetivasse, eram necessárias técnicas de extração máxima do tempo (*idem*). Nas primeiras escolas de surdos encontramos variadas referências às rotinas previstas para cada dia de ensino, tendo a preocupação com um disciplinamento dos tempos e espaços e com a captura dos corpos dos alunos e das alunas, com vistas à manutenção de uma vida saudável e a um melhor aproveitamento de cada um deles.

No Institut National de Jeunes Sourds – primeira escola pública para surdos fundada em 1760 pelo abade L’Epèe, em Paris –, o regulamento escolar previa atividades a partir das 5 horas da manhã, sendo que cada ação estava prevista com seu tempo determinado: após 30 minutos para a toalete, deveriam realizar estudos juntamente com outros colegas, recitando suas lições em língua de sinais. Às 7 horas, 30 minutos para o desjejum. Em seguida, os alunos dividiam-se para suas aulas, alguns para as oficinas, outros para os “ensinamentos intelectuais”. Das 10 horas e 30 minutos até 11 horas, um período de recreação, para às 11 horas retomarem as lições. Esse ordenamento do tempo de aprender desenrolava-se até as 9 horas da noite, quando todos se recolhiam para o descanso noturno, reiniciando a rotina no dia seguinte (Institut National de Jeunes Sourds de Paris, 1994). No INSM, em nosso país, o seu diretor, Eduard Huet, descrevia em seu relatório para o imperador D. Pedro II uma rotina diária que abrangia oito horas para aulas e quatro horas para trabalhos manuais, além de “necessitar um exercício moderado que os mantenha saudável” (Huet, 1855).

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

Da escola, segundo os documentos analisados, esperava-se que formasse bons cristãos, bons cidadãos, bons trabalhadores. Assim, formação para o trabalho refere-se a um poder disciplinar que “foi aper-

feioado como uma nova técnica de gestão dos homens” (Foucault, 1990a, p. 105). Através das práticas diárias, nos espaços escolares, jovens foram preparados para uma vida e um trabalho disciplinados. O ordenamento do tempo evitaria a ociosidade, sendo o trabalho entendido como de caráter civilizatório, forjando-se, assim, um novo sujeito.

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

Tecnologias de ordenamento de corpos, tempos e espaços na escola, por meio dos horários determinados para a realização das tarefas, das distribuições espaciais dos alunos nas salas de aulas, das atividades físicas, contribuíram com essa nova ordem econômica que emergia. Nos documentos analisados, encontramos expressado esse desejo de “restituir à pátria cidadãos úteis que recebera ignorantes e até pervertidos” (Vieira, 1995/1996, p. 38). Esses resultados eram esperados após um empreendimento de práticas disciplinadoras dentro das diferentes oficinas implementadas nas escolas. Os mestres dessas oficinas eram responsáveis por explicar as “instruções necessárias quanto à matéria-prima, sua escolha e aplicação adequada”, uma vez que era necessário aos alunos adquirir “a habilidade específica, indispensável ao manejo das ferramentas” (Revista do INSM, 1949, p. 2).

Docilidade e fidelidade são apresentadas como características desejadas na educação para o trabalho, tanto nos documentos do início do século como nos documentos atuais, com argumentações de que “nas fábricas de fiar, tecer e outras congêneres, os surdos-mudos são muito apreciáveis, não tanto porque aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores das instruções e ordens do patrão” (Leite,

1877 *apud* Soares, 1999, p. 53). Aos programas de formação profissional, então, cabia “disciplinar para a assiduidade, pontualidade e obediência” (Brasil, 1998, p. 7). Esses “bons hábitos” de um trabalhador eram objetivados por meio de um controle minucioso realizado pelos mestres responsáveis, a partir do registro dos trabalhos executados individualmente pelos alunos, sendo-lhes atribuídas notas de aproveitamento. Todas as atividades eram orientadas, coordenadas e fiscalizadas pelos professores, que deveriam, ainda, “observar as aptidões dos alunos, distribuir os trabalhos de acordo com a capacidade de cada um e zelar pela segurança dos mesmos”. Caso algum aluno não cumprisse as determinações estabelecidas, estaria sujeito “as penas disciplinares que couberem [coubessem] na sua alçada [do mestre] encaminhando ao Chefe da S.E. [Seção de Ensino] os casos que exigirem [exigissem] a aplicação de pena maior” (Regimento do INSM, Revista do INSM, 1949).

Mas essa observação contínua e o registro² individualizado do aluno objetivavam também “aquilatar a vocação de cada educando nos diversos trabalhos a que foram [fossem] distribuídos para efeito de seleção que nos servirá de orientação futura” (Revista do INSM, 1949, p. 2). Procurando aperfeiçoar essa vigilância e seus “bons resultados”, coloca-se em funcionamento um “sistema de rodízio para melhor estudo das aptidões dos alunos”, permitindo “demorada e perfeita observação das qualidades vocacionais dos alunos” (Ribeiro, 1942, p. 24). Assim, toda uma organização dos tempos e espaços da formação profissional é posta em prática, e nela os alunos adquirem “conhecimentos gerais do ofício a abraçar e os daquele ramo que se queria especializar” (*idem*, p. 25).

Essas oficinas, e as escolas nas quais elas se organizaram, aproximam-se muito daquilo que Foucault

² O registro tem-se constituído em uma eficiente técnica de governamento das condutas dos indivíduos. Interessante assinalar que, entre as variadas alternativas de verbetes que podem ser usados como sinônimos ou variantes do verbo “registrar”, o Dicionário Aurélio (Ferreira, 1988) indica “reger, governar, regular”.

analisou como sendo instituições “de seqüestro”, cujas funções iam para além dos supostos objetivos de proteção e segurança (Foucault, 1999, p. 118). A extração da totalidade do tempo e o controle dos corpos – duas funções das instituições de seqüestro – podem ser percebidos nas prescrições do regimento do INSM, como também nos fragmentos de textos analisados, nos quais os professores e responsáveis pelos grupos de alunos surdos descrevem suas atividades.

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

Sei que acabo de realizar simplificações em relação às análises bastante complexas e interessantes sobre as transformações ocorridas no século XX e referidas por Harvey, que interferem diretamente nos diferentes aspectos da vida dos indivíduos e, particularmente, nas configurações das práticas destinadas à

formação dos sujeitos nelas envolvidas: vão sendo articulados novos conhecimentos, vão produzindo-se novas táticas no sentido da constituição dos que são chamados “novos trabalhadores”. Mas tudo isso numa rede que ainda mantém “antigas” práticas e objetivos de formação profissional. O governamento do corpo do futuro trabalhador – a captura do seu corpo e do seu tempo – continua empreendendo práticas como o “registro de frequência e pontualidade às aulas de educação profissional”, a fim de preparar o aprendiz para seu futuro emprego, no qual “ele tem de obedecer a regras e horários” (Integração, 2000, p. 11). E isso é justificado, pois, como argumentam os responsáveis pela educação profissional, “alguns ainda se atrasam para o trabalho, faltam e até mesmo usam a própria deficiência como desculpa para conseguir algum privilégio” (*idem*, p. 4). Assim, recomendam que essas e outras práticas que envolvem a realização de tarefas, ou mesmo formas de se “comportar”, devem ser “repetidos para que as posturas sejam incorporadas” (Escola de Surdos A, 1999).

Porém, não basta, apenas, que o aprendiz surdo esteja treinado para a obediência às regras e à repetição de tarefas. Os programas de formação ampliam a orientação para o trabalho no sentido de conjugar “desenvolvimento de hábitos e atitudes para o trabalho, assim como o desenvolvimento de uma cidadania consciente” (Escola de Surdos A, 1996a). Ainda, objetivam “o desenvolvimento de posturas para o trabalho, a criatividade de soluções e a flexibilidade” (Escola de Surdos A, 1996b). Aliás, flexibilidade vem constituindo-se em um requisito almejado nas novas configurações do mercado de trabalho. Essa questão será discutida de forma mais detalhada mais à frente, quando da análise da tecnologia da empregabilidade e do empreendedorismo.

Relacionamento interpessoal, aparência pessoal, espírito de colaboração, iniciativa ao trabalho são características a serem estimuladas no decorrer dos projetos de formação profissional, e para isso são usadas dinâmicas de grupo para incentivo à integração, para estabelecer “combinações em relação às atitudes, respeito e horários”. Os resultados das ações planejadas

e desenvolvidas na capacitação profissional são considerados satisfatórios, pois o “grupo tem se mostrado muito responsável, estuda e experimenta cada técnica com afinco, praticamente não ocorrem faltas ou atrasos (Escola de Surdos A, 1997b).

O desenvolvimento de hábitos e atitudes para o trabalho consiste em instrumento da tecnologia da captura e ordenamento dos corpos, tempos e espaços, otimizando a constituição de sujeitos trabalhadores em que “interesse, responsabilidade, participação, colaboração, iniciativa relacionados ao trabalho” (Escola de Surdos A, 1996a) são considerados aspectos imprescindíveis na formação profissional. Os alunos são chamados a desenvolver “adequadas relações sociais”, bem como a ter posicionamentos “construtivos e inovadores”, através de um conjunto de habilidades que serão estimuladas pelo estudo de conteúdos de “saúde e segurança no trabalho, relações humanas no trabalho, legislação do trabalho e dos PPDs”³ (Movimentos Surdos, 2000) – todo um empreendimento de ações voltadas para a conformação de um indivíduo adequado às novas demandas da formação profissional, mas também envolvidas na constituição de sujeitos que saibam cuidar de si. Mesmo que a tecnologia de governo aqui analisada diga respeito às “técnicas de poder” que incidem nos corpos dos indivíduos surdos aprendizes, ela está inteiramente relacionada com as “técnicas de si”.

Novas/velhas estratégias: a constituição de sujeitos e de instituições empreendedoras

Os programas de formação profissional desenvolvidos mais recentemente pelas escolas e movimentos surdos vêm apresentando características diferenciadas daquelas propostas desenvolvidas nas primeiras

³ Planos dos cursos (Movimentos Surdos, 2000) “Introdução ao Processamento de Dados” e “Operador de Microcomputadores”. Objetivos como “estimular atitudes, interferências no mundo e posicionamentos construtivos e inovadores” são encontrados também em Escola de Surdos B (1997 e 1998a).

décadas de escolarização dos surdos. Entre essas mudanças, podemos perceber, através das prescrições e descrições dos diferentes cursos, novas formas de as instituições e da *expertise* envolverem-se no processo de formação profissional. Para ajudar na compreensão desses deslocamentos, que não são, todavia, específicos à educação dos surdos, considero imprescindível aproximarmos-nos do debate em torno da racionalidade política engendrada pelo liberalismo e pelas formas de governo implicadas no chamado liberalismo avançado ou neoliberalismo.

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

O segundo ponto apresentado pelo autor afirma que a racionalidade liberal se caracteriza por “uma nova definição de sujeitos de governo como sujeitos ativos que participam de seu próprio governo”. Para isso, é colocada em funcionamento uma variedade de dispositivos que têm por finalidade criar indivíduos que se autogovernam, se autocontrolam e cuidam de si (*idem, ibidem*).

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

A quarta característica da racionalidade liberal é a reflexividade, ou seja, “um questionamento contínuo da ação do governo”. O liberalismo coloca para si um permanente “questionamento sobre os erros das

teorias e dos programas que impedem a eficiência do governo, um diagnóstico recorrente do fracasso, unido a uma exigência, também recorrente, de governar melhor” (*idem, ibidem*).

Segundo argumenta Rose (1997), o neoliberalismo ou liberalismo avançado não vem a ser um aperfeiçoamento do liberalismo ou um jeito mais acurado de governar. Trata-se, sim, de inventar novas estratégias de governo que podem ser esboçadas por meio de três características, conforme apresentadas pelo autor.

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

Outra característica da racionalidade neoliberal apontada por Rose (1997) é “uma nova pluralização das tecnologias sociais”, nas quais são observados movimentos de “autonomação” dos programas sociais, numa tendência à “des-governamentalização do Estado e uma des-estatização do governo” (p. 35). Vão conformando-se, assim, cenários que têm por protagonistas empresas, organizações, comunidades, profissionais e indivíduos autônomos. Podemos lembrar aqui as campanhas que vêm disseminando-se em nosso país e que incentivam a responsabilidade social das empresas e o voluntariado de indivíduos na implementação de programas sociais. Mas esse processo todo é acompanhado pela invenção e utilização de um aparato de mecanismos que instrumentalizam uma autonomia regulada, através de contratos, indicadores de desempenho, avaliação de resultados, monitoramento das ações, como bem podemos observar nas descrições dos programas de formação profissional desenvolvidos pelo governo federal em parceria com a sociedade civil.

A terceira característica apontada por Rose (1997, p. 37) refere-se a uma “nova especificação do sujeito

de governo”. Todo um conjunto de novas denominações é encontrado nas formulações dos programas sociais, nos quais os sujeitos das ações passam a ser conhecidos e almejados como sujeitos clientes, consumidores, indivíduos que se convertem em *experts de si mesmos*. Cada um está estimulado a incorporar em suas obrigações uma relação calculada e prudente sobre seu destino. Poderíamos, aqui, lembrar a empregabilidade e o empreendedorismo, tecnologia de governmentação que é colocada em funcionamento pelo dispositivo da formação profissional, da qual apresento, a seguir, algumas considerações.

Empregabilidade e empreendedorismo

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

Os valores coletivos predominantes nas organizações operárias e nos movimentos sociais das décadas de 1950 e 1960 vão dando lugar “a um individualismo competitivo como valor central numa cultura empreendedimentista que penetrou em muitos aspectos da vida” (Harvey, 1998, p. 161), desde as ações ligadas diretamente à economia e à administração, como também nos espaços acadêmicos, literários e artísticos. A relativa estabilidade alcançada por algumas sociedades de economia avançada nas décadas pós-guerra, através da organização de sindicatos, de políticas de assistência e das grandes empresas (Sennett, 2001), vem sendo contestada numa sociedade que se apresenta cada vez mais submetida/conformada ao imediato.

A flexibilidade vem mudando o significado do trabalho e as formas de organizar o tempo e o espaço

de trabalho. Os sujeitos do chamado “novo capitalismo” são interpelados a “desprender-se do próprio passado” e aceitar a fragmentação: somos convencidos de que vivemos numa sociedade que se organiza por episódios e fragmentos (Sennett, 2001, p. 73). O desapego ao passado articula-se a um fenômeno de “*presentificação do futuro*” (Veiga-Neto, 2000, p. 211) no qual acabamos, permanentemente, vivendo a sensação de estar perdendo algo, de precisar correr atrás das inovações, das novas descobertas tecnológicas e dos mais recentes arranjos nas relações de trabalho.

Os diferentes programas de formação profissional para surdos, analisados em minha pesquisa, apresentam uma preocupação referente às questões que envolvem as novas tecnologias e que vêm exigindo dos trabalhadores um conjunto de atributos pessoais que respondam aos novos paradigmas de produção flexível e integrada. Escolaridade, ampliação de conhecimentos, habilidades cognitivas e de gestão passam a ser alguns dos requisitos na redefinição do perfil de um “novo” trabalhador competitivo e empregável, entendendo-se empregabilidade com base em três componentes: “competência profissional, disposição para aprender e capacidade para empreender” (Brasil, 2001, p. 1).

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

“condição de ser empregável”. Os cursos de capacitação já não têm o objetivo do emprego ao final da qualificação, mas da empregabilidade do sujeito, investindo em práticas que almejem competências flexíveis. Usando uma expressão proposta por Veiga-Neto (2001), o indivíduo passa a ser visto como *Homo manipulabilis*, ou seja, como “alguém que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia – o que, na lógica neoliberal, equivale dizer simplesmente: no mundo” (p. 197).

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

O “novo” perfil de trabalhador exige do dispositivo de formação profissional um “novo perfil de qualificação”, que procure atender às necessidades de “qualidade, produtividade, competitividade e flexibilidade”, consideradas “palavras-chave na economia” (Brasil, 1998, p. 6). “Saber fazer” não é mais suficiente para um trabalhador que almeja o sucesso. É necessário também “conhecer e, acima de tudo, saber aprender”. O “novo” trabalhador, formado pela “nova” educação profissional, deve ser preparado para a iniciativa, o imprevisto, a decisão e a responsabilidade (*idem*, p. 7). “O sujeito ideal” almejado nessa racionalidade de governo “é aquele capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (Veiga-Neto, 2000, p. 199-200).

Indivíduos exercendo livremente suas habilidades, desatrelados da rigidez burocrática, aprendendo a lidar com as incertezas sem que elas representem a

iminência de um desastre: eis a configuração de um cenário no qual “a instabilidade pretende ser normal” (Sennett, 2001, p. 33) e os jogos de poder-saber-verdade instituem “novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam” (*idem*, p. 54). Indivíduos livres, porque envolvidos num vocabulário que fornece ferramentas versáteis para seu pensamento de sujeito flexível e empreendedor. O trabalhador é construído “como indivíduo que busca, ativamente, moldar e administrar sua própria vida com o propósito de maximizar suas recompensas em termos de sucesso e realização” (Miller & Rose, 1993, p. 100).

A retórica de que “é preciso também empreender” está presente no dispositivo da formação profissional e, para isso, torna-se “fundamental localizar-se e empreender-se a si próprio, na economia e na sociedade em permanente transformação”. É isso que é esperado de um *cidadão produtivo*: “capacidade de apreender e gerir uma realidade que tem como regra a transitoriedade permanente” (Brasil, 2001, p. 1).

As configurações nas relações de trabalho, ligadas à crescente falta de empregos formais, vêm produzindo a necessidade de criação de outros espaços de produção. A formação profissional, principalmente quando se refere às camadas “vulneráveis” da sociedade, procura enfatizar “competências e conhecimentos relativos a atividades de gestão, autogestão”, direcionando os aprendizes a buscarem alternativas “no trabalho autônomo do processo produtivo” (Brasil, 2001, p. 1).

Grande parte das opções de cursos, bem como as possibilidades sugeridas de empreendedorismo para os surdos, nos programas de formação, atendem a setores denominados “alternativos”, ou de serviços,⁴ sendo estimuladas opções de organização associativa, como as cooperativas, ou as oficinas do tipo familiar. Justifica-se isso pelo “crescente interesse da popula-

ção por áreas de formação que possibilitam a entrada no mercado de trabalho não só pela via da empregabilidade formal, mas também pela via informal”, na qual as alternativas de atividades podem estar ligadas à “produção doméstica ou prestação de serviço autônomo, para empresas familiares, pequenas empresas e cooperativas de trabalho” (Escola de Surdos A, 1997a).

Para implementar “ações que se traduzam em experiências criativas de geração de trabalho e renda” (Movimentos Surdos, 2000), os programas de formação profissional para surdos ativam estratégias no intuito de desenvolver “habilidades de gestão”, entendidas como competências “para identificar/solucionar problemas através do questionamento, análise e comparação” (Escola de Surdos B, 1998a), a “rápida tomada de decisão e possibilidade de avaliação de cada decisão” (Escola de Surdos A, 1997a).

“Autogerenciamento e administração” são apontados como estratégias para “a melhoria das condições atuais de vida”. Para isso, os alunos devem “desenvolver habilidades básicas de matemática relacionadas com a execução de projetos” ligados diretamente às atividades específicas na área de qualificação, “através da prática de cálculos de medida, quantidades de materiais, áreas”, como também “as estimativas de custos, tempo e materiais para montagem de orçamento” (Escola de Surdos A, 1999), como possibilidade de cada aluno, individualmente ou em grupo, capacitar-se para exercer o “gerenciamento de tarefas” (Escola de Surdos A, 1997b).

Os cursos de formação analisados enfatizam a importância de os aprendizes envolverem-se também nas etapas de comercialização dos produtos. Assim, conteúdos ligados a “estratégias de comercialização; *marketing*; publicidade e propaganda” (Escola de Surdos B, 1998a) são colocados nos currículos, almejando surdos trabalhadores qualificados para as diferentes etapas no sistema de produção, distribuição e consumo. Nos relatórios, os resultados são apresentados e festejados: “a feira de Natal [...] se realizou no saguão da escola, bem à vista de todos, e a comercialização, organização do espaço, contabilida-

⁴ Os cursos analisados eram de artesanato, reciclagem de papel, arte e decoração (pinturas e revestimentos), como também ligados às áreas da alimentação, informática e hotelaria.

de e divisão das vendas foi toda administrada pelos alunos” (Escola de Surdos B, 1998b).

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

Articulação institucional e fortalecimento da sociedade civil

A racionalidade política da formação profissional coloca em funcionamento um arranjo articulado de instituições da sociedade civil, que são interpeladas a serem co-responsáveis na elaboração e gestão dos programas de educação profissional. No campo da educação de surdos, encontramos escolas e entidades representativas dos surdos engajando-se nesse sentido. Essa tecnologia de governo atende aos propósitos de um Estado que, através do estímulo à autonomia de indivíduos e grupos, vem afrouxando suas prerrogativas de “controlador e provedor da sociedade” (Veiga-Neto, 2000, p. 201). Mas essa autonomia não significa poder fazer tudo, de acordo com escolhas próprias. É necessário que haja uma articulação entre os indivíduos, os grupos, as instituições e o Estado, no intuito de “mobilizar e articular um projeto comum” que atenda à “mobilização, integração e fortalecimento de uma rede nacional de educação profissional (Brasil, 1998, p. 9 e 11).

Essa rede não apenas envolve a formação de alianças que visam ao financiamento das ações previstas pelos projetos, mas engendra, também, um conjunto de recursos que possam ser usados no sentido de persuadir, coagir e convencer os atores ali envolvidos sobre os problemas e os objetivos comuns que os ligam. Logo, essa parceria possibilita, aos indivíduos, às organizações e entidades, um alinhamento livre, móvel e indeterminado em relação ao tempo, ao espaço e aos limites formais que os caracterizam. Nesse sentido, a linguagem assume um importante papel na configuração dessas redes e na habilitação

das regras ali estabelecidas. “É, em parte, através da adoção de vocabulários, teorias e explicações em comum que podem ser estabelecidas associações livres e flexíveis entre os agentes por todo tempo e espaço, ao passo que cada um permanece mais ou menos constitucionalmente distinto e formalmente independente” (Miller & Rose, 1993, p. 84).

A formação profissional, como dispositivo de governo que atende a uma emergência no sentido de combate ao risco da pobreza e exclusão social, utiliza-se da parceria como uma das estratégias mais recomendadas: “o Conselho da Comunidade Solidária foi criado em 1995 com base na constatação de que a sociedade civil contemporânea se apresenta como parceira indispensável de qualquer governo no enfrentamento da pobreza e exclusão social” (Comunidade Solidária, 2001). É desejável o envolvimento de toda a sociedade. Todos e cada um são responsáveis por ações de solidariedade que venham a atender à problemática social do país.

É imprescindível que haja o convencimento das instituições de que “se houver articulação de todos os órgãos envolvidos com a profissionalização de pessoas com deficiência” será possível a criação de condições para que “essas pessoas conquistem seu espaço no mercado de trabalho” (Integração, 2000, p. 7). Pretende-se a qualificação das entidades envolvidas nos programas, interpelando cada uma delas a um deslocamento do “assistencialismo, resumido em paternalismo e condescendência da esmola e compaixão” para a implementação de “posturas dinâmicas, nas quais os direitos sociais passam a ser reconhecidos como inerentes ao conceito de cidadania”. É isso que se espera de uma “sociedade que se pretende civilizada” (*idem*, p. 11).

A base dos programas de educação profissional está na articulação interinstitucional, nas diferentes esferas do governo e da sociedade civil. A co-responsabilidade é elemento estimulado repetidamente. Todo o planejamento dos programas passa pela idéia de uma articulação entre os diferentes atores do processo, estimulando a sociedade civil a envolver-se desde a captação dos recursos, na elaboração dos projetos, até

sua execução. “O novo modelo de ação social proposto tem por base a articulação solidária da sociedade brasileira na mobilização de recursos humanos, técnicos e financeiros para o combate à pobreza e à exclusão social” (Ávila, 2001, p. 2-3). Para que isso se efetive, são criados “instrumentos de administração” que “permitem agilidade, eficiência e transparência, para efetivo controle dos doadores, dos beneficiários e da sociedade em geral” (AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Comunidade Solidária, [s.d.]a).

As parcerias visam não somente às instituições, pois é necessário o envolvimento de diferentes intelectuais que articulam seus saberes, que entram em entendimento sobre toda uma linguagem que vai definir as necessidades a serem atendidas, as pedagogias a serem escolhidas, os objetivos a serem atingidos, definindo “de modo transparente recursos de todos os tipos, intelectuais e financeiros, provenientes do Estado, da iniciativa privada e do setor privado sem fins lucrativos (o Terceiro Setor). Áreas que hoje passaram a atuar conjuntamente a favor do desenvolvimento do país” (Comunidade Solidária, 2001).

A racionalidade de governo da formação profissional para portadores de deficiência, especificamente, propõe que o “avanço qualitativo e quantitativo” desses programas depende da valorização e utilização dos “saberes das entidades e de seus especialistas” a fim de “orientar/definir estratégias mais adequadas à sua implementação” (Miranda, 2000, p. 3). A seleção das instituições deve resultar de processos “extremamente criteriosos e criativos” que dêem condições de promoção de “projetos de média e longa duração” que possam proporcionar “resultados mais eficientes” (Integração, 2000, p. 14). Envolvida nesta racionalidade, uma escola de surdos argumenta em seu projeto que “a experiência, interesse e qualificação dos educadores envolvidos na educação dos surdos”, por exemplo, são estimulados, fazendo com que a convivência “com pessoas surdas” aumente a “responsabilidade na execução desta atividade” (Escola de Surdos B, 1997). Tecnologia que incentiva formas de melhor ser e de melhor fazer na educação profissional.

A tecnologia da articulação institucional, além de ter como objetivo a execução eficiente dos programas de formação profissional, é considerada estratégia de fortalecimento da sociedade civil: “o PCS (Programa Comunidade Solidária) atua em duas frentes interligadas: a capacitação profissional de jovens e o fortalecimento da sociedade civil” (Comunidade Solidária, 2001). Para isso, são realizados inúmeros procedimentos de monitoramento e avaliação voltados tanto aos aspectos pedagógicos dos cursos propriamente ditos, quanto à forma de conceber sua administração e gestão. “O monitoramento e avaliação de projetos têm por finalidade garantir a adequada implementação dos cursos, possibilitando às organizações a utilização de estratégias e instrumentos de trabalho especialmente desenvolvidos” (*idem*). Essa normatização técnica é desejada, e todos os envolvidos no processo devem almejá-la, com fins de eficiência e eficácia dos resultados. Termos como parceria, articulação, intercâmbio, diálogo entre governo e sociedade civil repetem-se nos documentos, sendo considerados não simplesmente alternativa para as políticas sociais, “mas pré-requisito para sua execução com eficiência e equidade” (Cardoso, Franco & Oliveira, 2001, p. 4).

Há um convite para o novo, o contemporâneo, o global, positivamente relacionadas ao “crescente protagonismo dos cidadãos e de suas organizações” e que vêm qualificar “uma sociedade mais reflexiva, energizada, inteligente”. Na racionalidade da chamada “nova” educação profissional, posicionamentos contrários a essas propostas devem ser evitados, pois são associados ao passado. É desejável que todos sejam seduzidos pelas vantagens de se trabalhar de forma conjunta, superando, assim, “resistências e preconceitos, desconfiança mútua e concepções ultrapassadas” (*idem*, p. 5).

Governar envolve o ordenamento das atividades e dos processos, como também o estímulo ao engajamento pessoal dos indivíduos responsáveis pela execução e administração dos projetos. “O governo funciona através dos sujeitos” (Miller & Rose, 1993, p. 92) que são aliados-“chave” na eficácia da implementação de objetivos políticos, econômicos e sociais

do programa. As estratégias de cálculos e avaliação colocadas em funcionamento passam a operar como mecanismos de “auto-orientação” e “controle dos indivíduos”, sem que esses percam sua autonomia.

Os programas analisados neste artigo compartilham de uma organização voltada ao acompanhamento das diferentes fases de planejamento, execução e avaliação dos cursos. Reuniões, seminários, elaboração de relatórios técnicos e financeiros procuram dirigir as condutas tanto dos educadores quanto dos administradores ali envolvidos. Instrumentos como o cronograma de desembolso e o relatório técnico são ferramentas utilizadas para o registro de informações sobre a previsão de execução do projeto, como as ações e os resultados alcançados, respectivamente. Os organismos parceiros-financiadores fazem questão de ressaltar que “os relatórios são, para a AAPCS, um instrumento de acompanhamento técnico e financeiro do projeto, e não um mecanismo de fiscalização” (AAPCS, [s.d.]b).

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

Algumas considerações para improváveis conclusões

Procurei descrever, neste artigo, como vêm constituindo-se, na formação profissional dos surdos, diferentes tecnologias de governo que se dirigem aos indivíduos surdos, e também como as instituições e a *expertise* envolvidas na educação dos surdos são interpeladas no sentido de conduzirem suas ações de forma articulada e co-responsável.

Meu propósito foi entender como e através de quais tecnologias de governo o dispositivo de formação profissional vem produzindo sujeitos sur-

dos trabalhadores empreendedores e instituições engajadas e participantes. Pude perceber, pelos documentos analisados, o funcionamento das diferentes tecnologias, observando as articulações, as justaposições e, muitas vezes, as contradições em relação às táticas ali investidas. Uma maquinaria que inventa, multiplica, mas também exclui os mecanismos mesmos que a colocam em funcionamento. Assim, em muitos momentos da análise, os discursos repetiam-se, os procedimentos intensificavam-se, constituindo múltiplas possibilidades de cruzamentos e engendrando variados jogos de saber-poder.

Pretendi trilhar os caminhos da pesquisa investida de uma atitude crítica. Ousei inspirar-me numa crítica nos moldes foucaultianos que, como argumenta Senellart (1995, p. 6), pretende “analisar os mecanismos que produzem o saber com seus efeitos de poder” em suas condições de imanência. Ao dirigir o olhar aos programas de formação profissional, não fui antecipando um comportamento de rejeição, de posicionar-me dentro ou fora das relações de poder ali analisadas. É necessário situar-se nas fronteiras, para experimentar “as formas da ultrapassagem possível” (*idem, ibidem*). E aos que dizem que nesta perspectiva nos colocamos numa posição determinista e descompromissada em relação às “transformações da realidade”, respondo juntamente com Foucault, conforme nos diz Senellart (*idem, p. 7*), que estou “do lado de uma certa desconfiança, reticência, resistência ao governo, mas também de um desejo de governar de outro modo”.

Referências bibliográficas

- AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Comunidade Solidária. Folder. São Paulo, [s.d.]a.
- _____. *Manual financeiro*. Instruções para preenchimento do Relatório Técnico Financeiro e prestação de contas. São Paulo, [s.d.]b. Mimeografado.
- ÁVILA, Célia Marisa. *Programa Capacitação Solidária: uma contribuição para o fortalecimento da sociedade civil*, 2001. Disponível em: <www.comunidadesolidaria.org.br/ref/referencia.htm>. Acesso em: 2 jul. 2001.

- BRASIL, Ministério do Trabalho, Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. *Educação profissional – a era da empregabilidade*. Disponível em: <www.mtb.gov.br/sppe/eduprof/edpro02e.htm>. Acesso em: 25 jun. 2001.
- _____. PLANFOR Plano Nacional de Educação Profissional: reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil. Brasília: FATCODEFAT, 1998.
- BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (Eds.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p.19-36.
- CARDOSO, Ruth; FRANCO, Augusto de; OLIVEIRA, Miguel Darcy. *Um novo referencial para a ação social do Estado e da sociedade: sete lições da experiência da Comunidade Solidária*, 2001. Disponível em: <www.comunidadesolidaria.org.br/ref/referencia.htm>. Acesso em: 19 maio 2001.
- COMUNIDADE SOLIDÁRIA. *Informações gerais*, 2001. Disponível em: <www.comunidadesolidaria.org.br/conselho.mam.br>. Acesso em: 19 maio 2001.
- CRUIKSHANK, Bárbara. *The will to empower: democratic citizens and other subjects*. Nova York: Cornell University Press, 1999.
- DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. *Reestruturação produtiva e política de educação profissional*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- DREYFUS, H.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault*. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ESCOLADE SURDOS A. *Arte e decoração – Pinturas especiais – Revestimentos com mosaico*. Projeto de Curso para o Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS. São Paulo, 1999. Mimeografado.
- _____. *Capacitação para jovens – Panificação e Confeitaria*. Projeto de Curso para o Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS. São Paulo, 1996a. Mimeografado.
- _____. *Capacitação para jovens – Panificação e Confeitaria*. Relatórios Técnico Financeiros de Setembro a Dezembro. São Paulo, 1996b. Mimeografado.
- _____. *Desinfecção e Empacotamento de Vegetais e Legumes Frescos e Pratos Congelados*. Projeto de Curso para o Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS. São Paulo, 1997a. Mimeografado.
- _____. *Desinfecção e Empacotamento de Vegetais e Legumes Frescos e Pratos Congelados*. Relatórios Técnico Financeiros de Novembro e Dezembro. São Paulo, 1997b. Mimeografado.
- ESCOLA DE SURDOS B. *Papel, Ofício*. Projeto de Curso para o VII Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS, Região Metropolitana de Porto Alegre, 1998a. Mimeografado.
- _____. *Papel, Ofício*. Relatórios Técnico Financeiros de Agosto a Dezembro. VII Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS, Região Metropolitana de Porto Alegre, 1998b. Mimeografado.
- _____. *Papel reciclado, serigrafia, encadernação: integrando alternativas – Projeto de Curso para o II Concurso de Projetos de Capacitação de Jovens da AAPCS*. Porto Alegre, 1997. Mimeografado.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. 1. ed., 3. impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FONSECA, Marcio Alves. Normalização e direito. In: PORTO CARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 218-232.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução Laura Fra- ga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. *Microfísica do poder*. Tradução e organização Roberto Machado. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990a.
- _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990b.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 1999.
- _____. *Vigiar e punir*. Tradução Lígia M. Pondé Vassallo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GOLDMAN, Marcio. Objetivação e subjetivação no último Foucault. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; NEVES, Luiz Felipe Baeta (Orgs.). *Michel Foucault: da arqueologia do saber à estética da existência*. Londrina: Edições CEFIL; Rio de Janeiro: Nau, 1998. p. 83-101.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- HUET, Eduard. *Relatório a D. Pedro II sobre a intenção de criar um instituto para alunos surdos*. Rio de Janeiro, 22 de junho de 1855. Folha dupla. Cópia em português. (Acervo do Museu Imperial).
- INSTITUT NATIONAL DE JEUNES SOURDS DE PARIS. *Une histoire “à corps et à cri”*. Paris, 1994.

- INTEGRAÇÃO, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial/SEESP, ano 10, n. 22, 2000.
- MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. Governing economic life. In: GANE, M.; JOHNSON, T. (Eds.). *Foucault's new domains*. Londres: Routledge, 1993. p. 75-105.
- MIRANDA, Theresinha Guimarães. *O Plano Nacional de Qualificação de Trabalhadores: uma experiência com pessoas portadoras de deficiência*. Salvador: Faculdade de Educação/UFBA, 2000. Mimeografado.
- MOVIMENTOS SURDOS. *Planos de Cursos/Cronogramas: PLANFOR Qualificar RS*. Porto Alegre, 2000. Mimeografado.
- RABINOW, Paul. *Antropologia da razão*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
- REVISTA DO INSM, Órgão dos Alunos do Instituto Nacional de Surdos Mudos, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, nov. 1949.
- RIBEIRO, Adalberto. O Instituto Nacional de Surdos Mudos. Separata da *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, ano V, v. IV, n. 2, nov. 1942.
- ROSE, Nikolas. The death of the social? Re-figuring the territory of government. *Economy and Society*, v. 3, n. 25, p. 327-356, august 1996.
- _____. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago*, Cuadernos de Crítica de la Cultura, Barcelona, n. 29, p. 25-40, verano 1997.
- _____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.
- SENELLART, Michel. A crítica da razão governamental em Michel Foucault. *Tempo Social*, São Paulo, Revista Sociologia USP, v. 7 n. 1-2, p. 1-14, out. 1995.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução Marcos Santarrita. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). *Trabalho formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-83.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 87-96.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.
- _____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.179-217.
- _____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel*. Política e poética da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.
- VIEIRA, Menezes. Educação dos surdos-mudos. *Espaço*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 5, p. 37-40, 1995/1996.
- _____.
MADALENA KLEIN, doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atualmente é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Últimas publicações: *Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégia de normalização nos movimentos sociais surdos* (Trabalho apresentado na REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. *Anais...*, Caxambu, 2004. 1 CD-ROM); *Educação de surdos: percursos e significados na formação docente* (Trabalho apresentado na REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2005, Caxambu. *Anais...*, Caxambu, 2005. 1 CD-ROM, em co-autoria com Márcia Beatriz Cerutti Müller e Kamila Lockmann); *Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho* (In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, v. 1, p. 83-99). Projetos de pesquisa em andamento: “O ‘outro’ nos textos e imagens da literatura infantil e infanto-juvenil” (parceria com Ruth Sabat) e “Saberes docentes sobre as diferenças e a inclusão social” (parceria com Ruth Sabat e Dinorá Tereza Zucchetti). E-mail: kleinmada@hotmail.com

Recebido em outubro de 2006

Aprovado em maio de 2006

perspectiva foucaultiana como tecnologias de governo, foram construídas a partir da captura das ênfases, das repetições, das articulações entre prescrições e procedimentos desses programas. São elas: captura e ordenamento dos corpos, tempos e espaços; empregabilidade/empreendedorismo e a articulação institucional e o fortalecimento da sociedade civil. Descrevo como vêm constituindo-se diferentes estratégias que se dirigem aos indivíduos surdos e às instituições e seus profissionais, no sentido de conduzirem suas ações de forma articulada e co-responsável: uma maquinaria investida de relações de saber-poder-verdade que almeja a produção de sujeitos que conduzem a si mesmos.

Palavras-chave: educação de surdos; formação profissional; tecnologias de governo

New texts and actors in professional training for the deaf: ruptures or permanence?

In this article, I analyse programmes of professional training for the deaf. I direct attention to discourses present in documents proposing a policy of professional training, as well as in projects and reports produced by schools and institutions for the deaf. The analytical units, such as technologies of governance, understood from the Foucaultian perspective, were constructed on the basis of emphases, repetitions, and articulations between prescriptions and procedures of these programmes. They are: capture and ordering of bodies, times and spaces, employability/entrepreneurship, and institutional articulation and reinforcement of civil society. I describe how different strategies that are directed towards deaf individuals, institutions and their professionals have been constituted so as to conduct their actions in an articulated and co-

responsible way: machinery invested with power-knowledge-truth relationships that aim at producing subjects who are capable of organising themselves.

Key words: education for the deaf; professional training; technologies of governance

Nuevos textos y nuevos actores en la formación profesional para sordos: ¿rupturas o permanencias?

En este artículo analizo programas de formación profesional para sordos. Dirijo la mirada a los discursos presentes en documentos relacionados a la política de formación profesional, bien como en proyectos e informes elaborados por escuelas y entidades de sordos. Las unidades analíticas, entendidas a partir de la perspectiva foucaultiana como tecnologías gobernables, fueron construidas a partir de la captura del énfasis, de las repeticiones, de las articulaciones entre prescripciones y procedimientos de esos programas. Son ellas: captura y ordenamiento de los cuerpos, tiempos y espacios; empleos/emprendimientos y la articulación institucional y fortalecimiento de la sociedad civil. Describo como vienen constituyéndose diferentes estrategias que son dirigidas a los individuos sordos y a las instituciones y sus profesionales, en el sentido de orientar sus acciones de forma articulada y correspondiente: una maquinaria embestida de relaciones de saber-poder-verdad que anhela a la producción de sujetos que se conduzcan a sí mismos.

Palabras claves: educación de sordos; formación profesional; tecnologías gobernables

Madalena Klein

Novos textos e novos atores na formação profissional para surdos: rupturas ou permanências?

Neste artigo, analiso programas de formação profissional para surdos. Dirijo o olhar aos discursos presentes em documentos propositivos da política de formação profissional, bem como em projetos e relatórios elaborados por escolas e entidades de surdos. As unidades analíticas, entendidas com base na