

DEFICIÊNCIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO NA 1ª
CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1927)

DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN Y TRABAJO EN LA 1ª
CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCACIÓN (1927)

DISABILITY, EDUCATION AND WORK AT THE 1ª
NATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION (1927)

Pizolati, Audrei Rodrigo da Conceição



Caminhos da História

 **Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati**¹
audreipizolati@gmail.com
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos),
Brasil

Caminhos da História

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil
ISSN: 1517-3771
ISSN-e: 2317-0875
Periodicidade: Semestral
vol. 26, núm. 2, 2021
revista.caminhosdahistoria@unimontes.br

Recepção: 11 Junho 2020

Aprovação: 27 Julho 2020

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/507/5072256012/index.html>

DOI: <https://doi.org/10.38049/issn.2317-0875v26n2p.189-205>



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-
NãoComercial-Não Derivada 4.0 Internacional.

Resumo: O objetivo desta pesquisa é examinar a questão da educação e da deficiência correlacionadas ao mundo do trabalho nos anos 1920 e seus reflexos na atualidade. Para tanto, lança-se mão teórica e metodologicamente do conceito de normalização em perspectiva ao campo da História da Educação e aos Estudos do Trabalho e Educação. Como materialidade empírica, elencou-se a I Conferência Nacional de Educação (I CNE), realizada em 1927, na cidade de Curitiba e decretos e leis nacionais contemporâneas concernentes à inserção social de deficientes ao mundo do trabalho. A eleição analítica da I CNE decorre do fato de que foi nesse evento que a educabilidade do brasileiro novecentista foi debatida pela primeira vez em âmbito nacional – consoante aos discursos biosociais pautados pelo fordismo e pela eugenia. Assim, todos os indivíduos deveriam contribuir com sua força de trabalho para o progresso econômico do país. Aqueles cuja educação não permitisse a emancipação socioeconômica via laboro, restá-los-iam a reclusão em instituições especializadas como escolas especiais, manicômios ou leprosários. O resultado dessas discursividades apontam, no presente, para uma educação em que o ingresso ao mundo do trabalho ainda permanece como sendo o principal balizador intersocial e de normalidade.

Palavras-chave: Corpo, Deficiência, Inserção social, Normalização.

Resumen: El objetivo de esta investigación es examinar la cuestión de la educación y la discapacidad relacionada con el mundo del trabajo en la década de 1920 y sus reflexiones actuales. Por esta razón, la teoría y la metodología del Consejo de Normalización aumenta en perspectiva al campo de la Historia de la Educación y los Estudios de Trabajo y Educación. Como material empírico, la Primera Conferencia Nacional de Educación (I CNE) se celebró en la ciudad de Curitiba, celebrada en 1927, y los decretos y leyes nacionales contemporáneo sobre la inserción social de los discapacitados en el mundo del trabajo. La opinión analítica del CNE se debe al hecho de que la educación de los brasileños del siglo XIX se debatió por primera vez en una esfera nacional, apoyando los discursos biosociales gobernados por el fordismo y en Europa. Tenga en cuenta que

todas las personas deben contribuir con su fuerza laboral al progreso económico del país. Aquellos cuya educación no está permitida para la emancipación socioeconómica a través del trabajo, se quedarían recluidos en instituciones especializadas, como escuelas especiales, asilos o leprosarios. O el resultado de tales discursividades apunta, no el moderno, a una educación en la que o al ingresar al mundo del trabajo sigue siendo el principal faro inter-social y normal.

Palabras clave: Cuerpo, Deficiencia, Inserción social, Normalización.

Abstract: The aim of this research is to examine the issue of education and disability related to the world of work in the 1920s and its current reflections. For this reason, the theory and methodology of the Standardization Council increases in perspective to the field of History of Education and Studies of Labor and Education. As empirical materiality, the 1st National Conference on Education (I CNE), held in 1927, in the city of Curitiba, and national decrees and laws contemporary concerning the social insertion of the disabled into the world of work were listed. The analytical election of the I CNE stems from the fact that it was in this event that the nineteenth-century Brazilian's educability was debated for the first time at the national level - according to the biosocial discourses based on Fordism and eugenics. Therefore, all individuals should contribute their workforce to the country's economic progress. Those whose education did not allow socio-economic emancipation via labor, they would be left to seclusion in specialized institutions such as special schools, asylums or leprosariums. The result of these discursivities point, today, to an education in which entry into the world of work still remains as the main intersocial and normality marker.

Keywords: Body, Deficiency, Social insertion, Normalization.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa os modos como se pensou a normalização dos indivíduos, via educação e trabalho, nas primeiras décadas do século XX e a sua ressignificação no presente. Para tanto, é importante esclarecer a compreensão do conceito educação nesta pesquisa. A concepção desse termo é interpretada como um conjunto “[...] de processos pelos quais indivíduos são transformados ou se transformam em sujeitos de uma cultura.” (MEYER *In*: MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 50).

Desse modo, no intuito de investigar a educação para o trabalho dos indivíduos novecentistas, elencouse a I Conferência Nacional de Educação, porque foi nesse evento que se debateu pela primeira vez em âmbito nacional a formação do brasileiro republicano e moderno. A Conferência foi realizada no ano de 1927 na cidade de Curitiba e contou com a presença de distintas autoridades políticas e intelectuais que foram conclamadas a debater o futuro da educação brasileira. Esse *porvir* estava associado à ideia de progresso no

AUTOR NOTES

- 1 Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Integra o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - São Leopoldo/RS. (GIPEDI/UNISINOS/CNPq).

período, o que correlaciona urbanização e industrialização. Ademais, salienta-se “[...] que o período de 1915 a 1919 foi favorável à produção interna de equipamentos mais simples e substancial expansão da capacidade de produção da indústria de bens de capital.” (MARSON, 2015, p. 755).

Nesse íterim, problemas de ordem sanitária, higiênica e eugenista foram destacados como componentes vinculados à educação dos indivíduos, em razão das “[...] propostas para reverter a ‘degenerescência’ da população brasileira através dos cuidados com a saúde e a educação.” (MOTA; MARINHO, 2013, p.13). Essas áreas do saber almejavam em comum a formação física, cognitiva e moral dos brasileiros, articulando saúde e educação. À vista disso, denota-se que

Diferentemente da higiene, cujos esforços se concentravam na melhoria das condições de vida e trabalho dos indivíduos, a eugenia tinha como meta organizar, facilitar e acelerar os efeitos da seleção natural no âmbito da espécie humana. Assim como os criadores obtinham resultados altamente positivos a partir do cruzamento de exemplares particularmente dotados, Galton esperava, por processo análogo, aperfeiçoar física e moralmente o homem por meio da formação de uma aristocracia de eugênicos. (DE LUCA, 1999, p. 152).

Concernente ao sanitarismo vigente no período, destaca-se que essa temática não será abordada no artigo em virtude de certo distanciamento com o que se propõe analisar – educação, normalização e trabalho. No entanto, para a realização de um estudo aprofundado acerca dessas referidas temáticas, sugerem-se os trabalhos de Mota (2003), Dávila (2006), Kobayashi, Faria e Costa (2009), Souza (2006; 2012), Munareto (2013), Kern (2013; 2017) e Pizolati (2018).

Isto posto, na sequência do estudo, subdivide-se o trabalho em três seções subsequentes: teoria e método, análises e apontamentos finais.

TEORIA E MÉTODO

Circunscrito à perspectiva do campo da História da Educação e aos Estudos do Trabalho e Educação, elege-se o método de análise documental como ferramenta utilizada no escrutínio da materialidade. Esse processo visa articular a seleção de documentos de época com leis e decretos nacionais contemporâneos^[1] e trabalhos acadêmicos atuais que versam sobre a temática elencada. Em relação ao material empírico, salienta-se que a I Conferência Nacional de Educação (I CNE, 1927) fez:

[...] parte de uma série de quatro conferências realizadas pela Associação Brasileira de Educação, as quais influenciariam consideravelmente as políticas educacionais das décadas de 1920, 1930 e 1940 no Brasil. A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi fundada no Rio de Janeiro em 1924 e visava reunir os esforços de todos aqueles interessados na transformação do país por meio da educação. A ABE promovia campanhas educacionais, debates, eventos, congressos e publicações sobre a educação e a realidade do país. Era composta não só de pedagogos, mas também de engenheiros, advogados, médicos e intelectuais importantes na época como Roquete Pinto, Belisário Penna e Fernando de Azevedo. Apesar de ser uma entidade civil, a ABE pautou o debate educacional na época e definiu o rumo das reformas educacionais do país entre os anos 1924 e 1935. O ponto alto da atuação da ABE ocorreu em 1932, com a divulgação do célebre Manifesto dos pioneiros da educação nova em 1932, que defendia a democratização do ensino financiado pelo Estado e a modernização dos métodos pedagógicos. (ALVES; PIZOLATI, 2019, p. 428).

De acordo com Hoeller (2013), os debates acerca da educação novecentista já ocorriam em conferências estaduais de ensino, mas careciam de um diálogo nacional. Diante disso, distintas correntes intelectuais e políticas representadas por membros que participaram desses eventos regionais também compuseram o corpo de pareceristas na I CNE. Dentre os debates que circularam na Conferência de 1927, destaca-se a formação moral, física e cognitiva voltadas para a inserção ao mundo do trabalho e às tentativas de se efetuar o *aprimoramento da raça brasileira* (KERN, 2013).

Ao que concerne o referencial teórico e metodológico, adotaram-se os estudos *foucaultianos* em virtude da chave-de-leitura elencada na pesquisa: normalização. Com base no pensamento do filósofo francês Michel Foucault (2008), é importante frisar que antecedendo a normalização está a *práxis* da norma. Esse conceito

intenciona o estabelecimento de uma média, que objetiva demarcar *aptos* e *inaptos* para determinado fim. No caso desta pesquisa, investigam-se as condições de educabilidade e os processos de normalização para o trabalho. Acerca do conceito em si, Alves (2018, p. 296) compreende que “[...] o normal, a média efetivamente verificada, somente então as normas são deduzidas e fixadas, vindo, desse modo, a desempenhar seu papel operatório no governo das populações.” O que segundo Michel Foucault (1987, p. 165), por intermédio de diferentes instituições, se estabelece

[...] desde o começo do século XIX: o asilo psiquiátrico, a penitenciária, a casa de correção, o estabelecimento de educação vigiada, e por um lado os hospitais, de um modo geral todas as instâncias de controle individual funcional num duplo modo: o da divisão binária e da marcação (louco-não louco; perigoso-inofensivo; normal-anormal); e o da determinação coercitiva, da repartição diferencial (quem é ele; onde deve estar; como caracterizá-lo, como reconhecê-lo; como exercer sobre ele, de maneira individual, uma vigilância constante, etc.).

Para que se atinja esse escopo social e econômico necessário ao trabalho no período, distintas estratégias de normalização foram praticadas no ensejo de categorizar e de submeter os indivíduos à norma. Ou seja, ao padrão de normalidade estipulado por uma média escolar que desse conta de direcionar o educando para o trabalho. A categorização social a partir de uma preconceção acerca do binário normal-anormal, fundamenta os processos de normalização à época. Esse método, teria por objetivo produzir-se no

[...] interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos — de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência. (Id., *Ibidem.*, p. 16).

À vista disso, evidencia-se que a educação, bem como os conceitos de normalidade e de inclusão são ressignificados de outros sentidos na atualidade. No suposto intuito de se salvaguardar a competitividade e eliminar *privilégios*, a normalização é substituída paulatinamente pela normatização, o que excetua a ação do Estado nesse processo e desloca-a para o indivíduo. Por intermédio de discursos arraigados no empresariamento e na responsabilização de si, o *neossujeito* é conclamado a gerenciar sua própria vida.

A seguir, analisa-se a normalização para o trabalho via educabilidade no âmbito e a partir da I CNE. Após, investiga-se a ressignificação da normalização sob a égide da racionalidade neoliberal.

EDUCAÇÃO, DEFICIÊNCIA E TRABALHO: RELAÇÕES NA I CNE

O processo de educabilidade dos indivíduos imbrica-se ao estabelecimento de uma norma (FOUCAULT, 2013), que se manifesta a partir de práticas discursivas. Nesse caso, ensina-se por intermédio da educação o preparo de pessoas para o mundo do trabalho. Com base nisso, examinam-se as relações entre o que se concebia por normalidade biossocial, educação e deficiência alusivos à inserção dos indivíduos às práticas laborais do contexto fordista.

Toda Pedagogia moderna será fordiana: irá buscar nos livros de Ford os processos da vitória, com o máximo de humanidade, no mais intenso sistema de economia, com a generalidade das especializações. **Para o fordismo não há aleijados, não há inúteis; todos cooperam para a obra geral.** (XAVIER, 1927 In: COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 71, grifos meus).

Ao observar a predileção pelo fordismo tomado à época pela guisa educacional, observa-se que esse modelo influenciou diretamente na gestão socioeconômica do período; assim, formatou igualmente as políticas de educação. Sob essa perspectiva, fundamentados teórica e metodologicamente em Michel Foucault (1996), os professores Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2007, p. 957) entendem que

Em termos históricos e institucionais, foi assim que ocorreu um deslocamento nos objetivos de reclusão. Ao passo que a operação de reclusão, no século XVIII, visava à limpeza pela exclusão dos indesejados (pela família, pelo grupo social) – um fenômeno que Foucault (1996, p. 114) chamou de “reclusão de exclusão” –, no século XIX a reclusão passou a ter como objetivo principal a inclusão (desses indesejados), de modo que seja possível normalizá-los. Num eco a Foucault, podemos

dizer que se passou, então, de uma “reclusão de exclusão” para uma “reclusão de inclusão” ou, se quisermos, uma “reclusão de normalização”. Assim, “a fábrica não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de reprodução. A escola não exclui os indivíduos; (...) ela os fixa a um aparelho de transmissão do saber. O hospital psiquiátrico não exclui os indivíduos; liga-os a um aparelho de correção, (...) de normalização dos indivíduos” (idem, *ibid.*). A principal finalidade dessas instituições é “fixá-los a um aparelho de normalização” (idem, *ibid.*), cujo vínculo ao Estado pouco importa.

Esse processo de normalização para o trabalho decorre do fato de que as nações buscavam o progresso urbano e industrial, sendo a teoria fordista o principal balizador do que se pressupunha no período por modernidade e progresso. Para tanto, indivíduos dotados de boa saúde seriam constituídos através de práticas educativas.

Semelhante as técnicas utilizadas na agricultura e na pecuária, no caso dos seres-humanos, o desempenho laboral perpassaria invariavelmente pela prática da homicultura e da eugenia (STEPAN, 2005). Nesse cenário, o eugenista e sanitaria Belisário Penna, durante a conferência de 1927, afirmou que:

É fato fora de discussão, constituindo verdade axiomática, que a saúde, isto é, a normalidade fisiológica da vida, é condição imprescindível de eficiência, de aperfeiçoamento incessante e de rendimento útil de qualquer ser organizado — vegetal, animal ou o homem. (PENNA, 1927 In: COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 31)

À vista disso, a educação, então, obedeceria a critérios fordistas e às questões relacionadas à saúde. Sendo assim, todos os indivíduos (*normais e deficientes corrigíveis*) contribuiriam economicamente para o progresso do país. Ao corroborar para o *aprimoramento* do homem, o corpo social dotar-se-ia de atributos físicos, cognitivos e morais segundo apregoava o discurso médico-eugênico (KERN, 2018). Esse ideário coadjuva à função da educação no contexto dos anos 1920: avaliar os indivíduos segundo suas aptidões biológicas e sociais unívocas e alocá-los a determinadas ocupações laborais. A Escola deveria operar em consonância a outros discursos e práticas que não condiziam estritamente ao fazer pedagógico, como o sanitarismo, o higienismo e a eugenia.

Na escola, porém, a maioria das crianças são normais. E se algumas defeitos apresentam, estes são de fácil correção. As doentes, as que exigem tratamento terapêutico, internadas deveriam ser em estabelecimentos de ensino especiais, que infelizmente não temos; mas estes raramente ingressam nas escolas comuns. (ALENCAR, 1927 In: COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 63, grifos meu)

Logo, a escola teria em si o objetivo de escalonar e de normalizar os indivíduos. Os alunos cuja educação não permitissem normalizá-las (*anormais incorrigíveis*), consoante à capacidade de prover-se, deveriam ser encaminhados a instituições de ensino especiais de correção, que sequer existiam no período. O discurso em prol da *normalidade* biossocial aliou-se ao que preconizava a eugenia brasileira, ou seja, a exclusão dos seres humanos considerados *inaptos* para o trabalho: deficientes, alcoólatras e sífilíticos entre outros^[2].

Assim, tanto nas escolas quanto nas fábricas, ensinou-se a instituição de um indivíduo capaz de submeter-se à norma – hierarquia e disciplina segundo suas aptidões. Com relação a esse processo, Foucault (1988, p. 181) entende que não se trata da “[...] ‘produção’ propriamente dita, mas a produção de saber e de aptidões na escola, a produção de saúde nos hospitais [...]”.

Almejando à normalização para o trabalho, os eugenistas brasileiros buscaram aporte em teorias advindas do exterior. Salienta-se, então, algumas similitudes teóricas acerca do que se pensou em termos de engenharia social nos Estados Unidos, na Europa e no Brasil. A esse processo, Eric Hobsbawm (2001, p. 350) escreve que o “[...] movimento político, em sua esmagadora maioria composto de membros de classe média e burguesa, que pressionavam os governos para que implantassem programas de ações positivas ou negativas visando melhorar a condição genética da espécie humana.” Mesmo restringindo-se ao contexto anglo-saxônico, percebe-se certa analogia com o Brasil. Em relação ao termo positivo ou negativo, destaca-se a inferência eugênica, à qual, para um estudo sobre a temática em si, sugere-se a leitura de Nancy Leys Stepa (2005).

Sob essa perspectiva, o médico e sanitaria Octávio Domingues (1929, p. 143) compreendia que a normalização advinha de uniões eugênicas, a serem conscientizadas por intermédio da educação, sobretudo

eugênica. Segundo ele, poder-se-ia, “[...]ensinar a todos os humanos a beleza das uniões eugênicas, e pregar o horror à reprodução entre os tipos cuja herança biológica claudicante for uma ameaça fatal à descendência.”

A educação assumiria a centralidade no processo de normalização do corpo social, algo que foi amplamente debatido no período e na I CNE. Porém, para os eugenistas mais radicais, como o médico Renato Kehl (1929; 1933), a educabilidade de indivíduos considerados inaptos resultaria em um desastre para a sociedade. A esterilização e ou a reclusão compulsória desses indivíduos *indesejáveis* em manicômios e leprosários teria a intenção de proteger supostamente o componente genético dos eugenizados.

Por intermédio da escola é que se selecionariam os mais *aptos* para serem educados. Sendo assim, a educação assumiria uma dupla função: o de educar e o de normalizar. Para esse fim, a própria instituição de ensino estaria responsável por avaliar as capacidades físicas e cognitivas do alunado no momento da matrícula e no decorrer do processo escolar.

Com essa medida, poderá facilmente **ser avaliado o desenvolvimento da criança**, as transformações por que passou, favorecendo as medidas a serem tomadas quanto a sua educação, **sobretudo nos retardados e anormais ou nos que apresentem defeitos físicos necessitando de correção**, facilitando a remoção para **centros especiais onde haja aparelhos apropriados a reeducação e a correção de defeitos corporais**. Facilita também a observação das doenças crônicas ou agudas, impedindo a sua propagação, impondo a transferência do doente para as organizações hospitalares. **Na ocasião da matrícula**, com a apresentação da caderneta, poderá o médico, facilmente, impedir o ingresso de crianças contagiantes na coletividade e indicar os serviços que deverão procurar para seu tratamento ou para sua educação. Com esta medida, fácil se torna a vigilância e observação proveitosa das crianças, dando-lhes uma assistência perfeita e adequada, aliando-se uma educação favorável, tornando-as para o futuro fortes e abnegadas, com a compreensão perfeita dos seus deveres. E quando as condições tal não permitirem, inicialmente, por se tratar de crianças anormais ou retardadas, essa assistência as tornará capazes de, pelo menos, não impedir o progresso da sociedade, **transformando incapazes destinados ao hospício em indivíduos aptos a uma vida mediana**. (ARAGÃO, 1927 In: COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 454, grifos meus).

Desse modo, conforme exposto acima, a escola deveria avaliar o desenvolvimento fisiológico do educando a partir de exames clínicos, cuja medida teria em si o intuito de pautar a *normalidade*. Além de selecionar os mais aptos, a escola deveria indicar os sujeitos considerados *deficientes e retardados corrigíveis* para serem acompanhados e impedir o seu ingresso na coletividade, ao menos até que fossem *normalizados*. Entretanto, para o fordismo não haveria *inúteis* ou *aleijados*, todos deveriam cooperar ao seu modo com sua força de trabalho para o progresso da nação. Os alunos em que a educação não permitisse presumidamente o pleno desenvolvimento biossocial, seriam encaminhados a instituições especiais de reclusão, sob o pretexto de salvaguardar os demais alunos do *risco* incutido na *anormalidade*.

Outrossim, além da questão do componente biológico aventou-se o desenvolvimento de um ensino voltado para o mundo do trabalho, em que o ensino da matemática e da língua portuguesa se consolidava como predominantes para a formação profissional do educando naquele contexto – similar ao que ocorre atualmente^[3].

A instrução meramente primária, sem o **complemento da profissional**, é comparável, segundo Huxley, em seus discursos sobre a educação, a ministrar a uma pessoa um talher sem que se lhe forneçam as iguarias. Cumpre fique bem acentuado que seja meramente propedêutica da educação profissional a que é dada na escola primária e que deve ser reduzida a leitura, a escrita e aos rudimentos da aritmética. Impossível é ter um professor apto para atender a qualquer vocação que manifeste o aluno. É ao aluno que cumpre hoje procurar os livros em que poderá instruir-se no ramo de conhecimento para o qual sentir inclinação. (ARRUDA 1927, In: COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 100, grifos meus).

Ao observar as pontuações realizadas no excerto acima, denota-se que a educação quando não direcionada ou segregada do ensino profissional torna-se incompleta, uma vez que não promoveria a autonomia socioeconômica do indivíduo. A diferença do contexto fordista para o neoliberalismo que vivenciamos no presente é que hoje a formação decorre dos processos de aprendizagem, e não somente dos processos de ensino. A isso, atribui-se a influência da discursividade mercadológica no cenário educacional. (SAHLBERG, 2011; MARINHO; LEITE; FERNANDES, 2019; PIZOLATI, 2020).

Ademais, retomando à analítica-histórica, o modelo da escola assemelha-se ao da fábrica, uma vez que o “[...] modelo da oficina, com chefes e contramestres que asseguram o enquadramento do trabalho e o aprendizado dos mais jovens; o modelo da escola (uma hora ou hora e meia de aula por dia; o ensino é feito pelo professor e pelos subchefes);” (FOUCAULT, 1987, p. 242). Forjam-se, assim, a partir da instituição escolar, a hierarquia e a disciplina tanto no trabalho quanto na sociedade.

Conforme suas similitudes com o presente, a educação obedecia à estratificação socioeconômica. Por resultado, relegava a maioria dos cidadãos brasileiros um ensino capaz de formá-los para o mundo do trabalho, ao passo que os excluía dos graus mais elevados da educação, como o ensino superior. Nesse prisma, a resignação se faria necessária para que cada indivíduo assumisse a função social que lhe caberia sem que houvesse quebra na hierarquia sócio-trabalhista. Segundo Alencar (1927 *In*: COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 48, grifos meus),

Se as profissões liberais lhe forem inacessíveis, então sonhará com a doce **malandria** de sinecurista, ingressando na burocracia pelas descaradas ogivas do afilhadismo providencial. E não mais se preocupará com o vencer pelo **trabalho**, pelo esforço, pela **competência** da conquista. Mais um que se nulifica. Braços perdidos. É este geralmente o resultado do ensino subministrado a população escolar da cidade.

Conforme supracitado, destaca-se para análise mais crítica três passagens: *malandria*, trabalho e competência. O combate à *vadiagem* e o incentivo ao trabalho eram bandeiras do Brasil progressista e moderno que se desenhava no âmbito e a partir dos anos noventa. Para tanto, o trabalho e a competência eram subjaz à formação profissional do indivíduo, que se modelava por intermédio da educação primária. O ensino das artes liberais e o condicionamento ao progresso ou a continuidade dos estudos estavam restritos a uma parcela elitizada da sociedade. Em suma, isso significa que todos deveriam adaptar-se ao modelo de gestão socioeducativo que *a priori* hierarquizava os indivíduos e delegava funções aos sujeitos. As famílias e as escolas, deveriam preparar as futuras gerações para o trabalho, porque somente dessa maneira cada pessoa contribuiria para o progresso nacional. Esse ponto de vista era partilhado por preceitos *fordeanos* e positivistas do período.

Acerca do positivismo citado ao final do parágrafo acima, ressalta-se o seu viés

[...] de orientação cientificista e pragmática, havia reunido adeptos no Brasil e estava presente nas reformas de Benjamin Constant e Rivadávia Correa, enquanto que o pensamento liberal fundamentado na igualdade de direitos e oportunidades, destruição de privilégios hereditários, respeito às capacidades individuais e educação universal, influenciou as reformas de Epitácio Pessoa, Carlos Maximiliano e Luiz Alves. Estas reformas pedagógicas não foram suficientes para que os problemas educacionais fossem resolvidos, e o que percebemos é que a educação tradicional manteve-se durante este período como consequência do próprio modelo sócio-econômico, que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República [...]. (RIBEIRO, 1993, p. 18).

As reformas pedagógicas de outrora não lograram o devido êxito em relação ao rompimento com as velhas amarras tradicionais de ensino, conforme supracitado. Ainda assim, é importante frisar a amplificação da escola pública e o acesso a ela. Embora, uma parcela considerável da população teve acesso a uma formação direcionada ao mundo do trabalho, como ainda prevalece no presente, a escola novecentista possibilitou uma educação mínima a esses indivíduos (filhos da classe operária, agricultores – pobres) que até então era negligenciada pelos poderes públicos.

Se no passado buscou-se na escola e no Estado as ferramentas necessárias para a normalização dos indivíduos, no presente, a inserção social ocorre por via da normatização. Assim, excetua-se o Estado e até mesmo a escola nesse processo, relegando ao sujeito a responsabilidade por suas escolhas de vida e o seu ingresso ao mundo do trabalho. Em vista disso, na sequência desse estudo, problematiza-se a transição da normalização para a normatização.

A SUSPEIÇÃO DE DIREITOS DOS DEFICIENTES PARA O INGRESSO AO MUNDO DO TRABALHO NO PRESENTE

Conforme analisado até aqui, a educação e a deficiência estiveram arraigadas à capacidade de trabalhar dos indivíduos, posicionando-os como aptos ou inaptos consoante à perspectiva eugênica e fordista dos anos 1920. Ao investigar como a normalização para o trabalho sob o espectro da educação profissional, salienta-se que esse debate presente na conferência de 1927 ainda ressoa de diferentes modos na atualidade. Após essa digressão histórica, evidencia-se que determinadas perspectivas em relação ao indivíduo são atribuídas de outros sentidos no presente, sobretudo ao que concerne à capacidade de autonomia, emprego e renda. “Nesse processo, as condutas dos sujeitos com deficiência são inscritas em modos de participação acionados por tecnologias de modulação, que requerem questões específicas atreladas às condições [*aptidões*] de cada sujeito.” (KRAEMER, 2020, p. 77).

Sob a perspectiva neoliberal, a predileção assumida pelas políticas educacionais relativas ao preparo para o mundo do trabalho é contundente ao observar o estabelecimento do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM, 2008). Segundo o Decreto nº 6.629, de 04 de novembro de 2008, a educação deverá atentar-se a “IV – preparar o jovem para o mundo do trabalho, em ocupações com vínculo empregatício ou em outras atividades produtivas geradoras de renda.”

Sendo assim, demarcam-se os “[...] desfilados da sociedade.” (CASTEL, 2005, p. 543), cuja racionalidade neoliberal define que a educação deverá convergir para a inserção social do indivíduo (deficiente ou não) ao mundo do trabalho e à geração de renda *per se*.

Ao analisar os processos históricos de governo dos indivíduos promovidos através de práticas discursivas contemporâneas, percebe-se que o fomento ao empresariamento de si almeja fazer dos indivíduos seres autênticos e “atrativos” para o mercado. O planejamento educacional é deslocado do ensino para a aprendizagem, que se constitui a partir do discente. (PIZOLATI, 2020, p. 523).

Com base no que foi supracitado, no presente, abandona-se a normalização e assume-se a normatização segundo apregoa a racionalidade neoliberal, “[...] cujo fim é a flexibilização, a autenticidade e a responsabilização dos indivíduos, que resulta na competitividade entre si e entre todos.” (*Id., Ibidem.*, p. 525). Ao Estado lhe é incumbido a responsabilidade por uma educação mínima e o prosseguimento dos estudos ao educando, que assumirá a responsabilidade por suas escolhas de vida.

Nessa perspectiva mercadológica, o art. nº. 10 disposto nas Competências Gerais da Educação Básica presente na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), estipula que o discente deverá “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BNCC, 2017, p. 10.).

Ao assumir a responsabilidade de si, o Estado isenta-se do processo de inclusão social e relega ao indivíduo tal incumbência, em nome de salvaguardar a competitividade, e não promover *privilégios*. Esse deslocamento da normalização para a normatização fica claro ao observar o Decreto nº 9.546, de 2018 (BRASIL, 2018), que coloca em suspeição a inclusão de deficientes no Brasil. Essa diretriz exclui a obrigatoriedade de adaptações para concursos públicos. Tornando-as facultativas, e não mais obrigatória como determinava a Lei 8213, de 1991. Ademais, o decreto nº 9.546, de 2018

Altera o Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, para excluir a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecer que os critérios de aprovação dessas provas poderão seguir os mesmos critérios aplicados aos demais candidatos. (BRASIL, 2018).

Acerca das novas orientações presentes no decreto, destacam-se

VI - a previsão da possibilidade de uso, nas provas físicas, de tecnologias assistivas que o candidato com deficiência já utilize, sem a necessidade de adaptações adicionais, inclusive durante o curso de formação, se houver, e no estágio probatório ou no período de experiência. (NR).

§ 4º Os critérios de aprovação nas provas físicas para os candidatos com deficiência, inclusive durante o curso de formação, se houver, e no estágio probatório ou no período de experiência, **poderão ser os mesmos critérios aplicados aos demais candidatos**, conforme previsto no edital." (NR). (Id., Ibidem.).

Essa normativa vai ao encontro do Projeto de Lei 6.159/2019, enviado pelo Poder Executivo à Câmara no intuito de flexibilizar a Lei de Cotas – Lei 8213/91. Assim, o empresariado pagaria uma taxa para o Governo Federal, tornando a contratação de deficientes discricionária. Noutros termos, o *normal* é balizado no pressuposto da empregabilidade e à geração de renda *per se*, o que paulatinamente é deslocado da seara do Estado para o indivíduo sob a égide discursiva do empreendedorismo e da *flexi/responsabilização* de si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões referentes à temática da educação e à empregabilidade, oscilam, no presente, entre determinadas condutas que supostamente estariam condicionadas ao componente biológico e o ambiente social em que se encontram (PIZOLATI; ALVES, 2019). Esse processo está correlacionado ao desenvolvimento do ensino voltado para a emancipação econômica de si, o que se estende a todos e “[...] condiciona a participação dos sujeitos com deficiência a partir de movimentos permanentes de reconfiguração dos investimentos nas capacidades individuais [*aptidões*]. (KRAEMER, 2020, p. 78).

Outrossim, denota-se que a normalização é reconfigurada de outros sentidos, o que resulta na normatização. Em vista disso, cada indivíduo *se torna* responsável por suas próprias escolhas e gerência de vida. Noutras palavras, configura-se um abismo econômico que tende a agravar a inequidade social. Segundo Pizolati (2020, p. 536), estabelece-se, então, um

[...] governo pedagógico empresarial [que] intui fazer com que os indivíduos se autogovernem de acordo com interesses mercadológicos, incorporados naturalmente via educação. O empreendedorismo de si é o exemplo mais claro da consolidação do paradigma neoliberal, em que a flexi/responsabilização passa a pautar sistematicamente as escolhas de vida e as relações sociais.

Isto posto, conforme analisou-se no decorrer desse artigo, a celeuma novecentista acerca da educação para o trabalho é ressignificada no presente por intermédio de uma agenda política neoliberal^[4], cuja capacidade de trabalho rege supostamente a *normalidade* em vistas à capacidade de inserção social pertinente a cada indivíduo. Assim, visou-se, com esse estudo, contribuir para a ampliação desse debate e o desenvolvimento de análises futuras acerca dos processos de normalização e a educação para o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Alexandre; PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. Eugenia, educação e saber médico: o discurso eugênico na I Conferência Nacional de Educação (1927). *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 427-451, jan./jun. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2238-3018.2019v25n1p427>.
- ALVES, Marco Antônio Sousa. Desafiando a norma: normalização, resistência e guerra social no Brasil. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 291-301, abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p291-301>.
- ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro: genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil*. São Paulo: Geração, 2013. 256 p.
- BALL, Stephen. *Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa*. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-58, mai./ago. 2010.
- CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Tradução de Iraci D. Poleti. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

- DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945). Tradução de Claudia Sant #Anna Martins. São Paulo: Unesp, 2006.
- DE LUCA, Tania Regina. A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. - (Prismas).
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. 26. ed. São Paulo: Graal, 2013.
- FOUCAULT, Michel. Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes. 2008.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: NAU, 1996.
- HOBBSBAWM, Eric John. A era dos impérios, 1875-1914. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- HOELLER, Solange A. de O. Discursos Sobre Modernidade Para A Escola Primária: Primeira Conferência Estadual Do Ensino Primário (Santa Catarina, 1927) E Primeiro Congresso De Instrução Primária (Minas Gerais, 1927). In: 36ª Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação – ANPED, 36, 2013, Goiânia/GO. Anais...
- KERN, Gustavo da Silva. As Relações Entre Eugenia E Educação No Pensamento De Renato Kehl. In: 38ª Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação – ANPED, 38, 2018, São Luis/MA. Anais... Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência.
- KERN, Gustavo da Silva. Racialismo, Eugenia E Educação Nas Primeiras Décadas Do Século Xx. In: 36ª Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação – ANPED, 36, 2013, Goiânia/GO. Anais... Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais. Rio de Janeiro: ANPED, 2013.
- KRAEMER, Graciele Marjana. Política De Inclusão Escolar E A Modulação Das Condutas Dos Sujeitos Com Deficiência. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3110, v. 29, n. 1, p. 71-87, jan./abr., 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9269>.
- KOBAYASHI, Elisabete; FARIA, Lina; COSTA, Maria da Conceição. Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 22, p. 314-351, jul./dez. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222009000200012>.
- MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “Germ infeccioso” nas culturas escolares – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. Currículo Sem Fronteiras, V. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.07>.
- MARSON, Michel Deliberali. A industrialização brasileira antes de 1930: uma contribuição sobre a evolução da indústria de máquinas e equipamentos no estado de São Paulo, 1900-1920. Estud. Econ. vol.45 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-416145453mdm>.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E. Estermann; PARÍSO, Marlucy A. (orgs.). Metodologias Pós-críticas em Educação. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 47-61.
- MOTA, André. Quem é bom já nasce feito: sanitarismo e eugenia no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.
- MOTA, André; MARINHO, Maria Gabriela S. M. (org.). Eugenia e história: ciência, educação e regionalidades. São Paulo: USP, Faculdade de Medicina, UFABC, Universidade Federal do ABC, CD.G Casa de Soluções e Editora, 2013. 360 p.
- MUNARETO, Geandra Denardi. Por uma nova raça: pensamento médico eugênico no Rio Grande do Sul (1920-1940). 2013. 182 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Os debates sobre educação moral, conduta e caráter do indivíduo nas primeiras décadas do século XX e seus reflexos na atualidade. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbp.100i256.4161>.

- PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. Discurso Eugênico Na I Conferência Nacional De Educação (1927, Curitiba/Pr – Brasil). 2018. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.
- PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. A Influência do Discurso Neoliberal na Governamentalidade Pedagógica no Brasil Contemporâneo. *Revista Cocar*. v. 14 n. 28, p. 521-540, Jan./Abr./ 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.31792/rc.v14i28>.
- RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia* (Ribeirão Preto), n. 4 p. 15-30, feb./jul. 1993. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.
- SAHLBERG, Pasi. *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York, NY: Teachers College Columbia University. 2011.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritimização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 699-717, set/dez. 2017.
- SOUZA, Maria A. de. Dossiê ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2019, vol.24, e240049. Epub Oct 14, 2019. ISSN 1413-2478. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240049>.
- SOUZA, Vanderlei Sebastião de. As idéias eugênicas no Brasil: ciência, raça e projeto nacional no entreguerras. *Revista Eletrônica História em Reflexão, Dourados*, v. 6, n. 11, jan./jun. 2012.
- SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Política biológica como projeto, a eugenia negativa e a construção da nacionalidade na trajetória de Kehl. 1917/1932. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Programa de Pós-Graduação em História das Ciências da Saúde da Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz, RJ, 2006.
- STEPAN, Nancy Leys. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. 2005. 224 p.
- VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. INCLUSÃO E GOVERNAMENTALIDADE. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou Governamento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 79-85, Jul/Dez 2005.

FONTES

- ALENCAR, Renato de. ANTAGONIAS DA DIDÁTICA NA UNILATERALIDADE DO ENSINO. In: COSTA, Maria José Ferreira franco; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência nacional de educação (1927)*. Brasília: MEC: IPARDES, 1997. p. 46-65.
- ARAGÃO, João Maurício M. ASSISTÊNCIA MÉDICA À INFÂNCIA ESCOLAR. In: COSTA, Maria José Ferreira franco; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência nacional de educação (1927)*. Brasília: MEC: IPARDES, 1997. p. 451-455.
- ARRUDA, João. LIGA PARA INSTRUÇÃO POPULAR. In: COSTA, Maria José Ferreira franco; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência nacional de educação (1927)*. Brasília: MEC: IPARDES, 1997. p. 99-103.
- BRASIL. PL 6159/2019. Brasília, Distrito Federal, Câmara dos Deputados, 2019.
- BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. DECRETO Nº 9.546, DE 30 DE OUTUBRO DE 2018. Brasília, Distrito Federal, Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018.
- BRASIL. DECRETO Nº 6.629, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2008.
- BRASIL. LEI Nº 8.213, DE 24 DE JULHO DE 1991. Brasília, Distrito Federal, 1991.
- COSTA, Maria José Ferreira franco; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *I Conferência nacional de educação (1927)*. Brasília: MEC: IPARDES, 1997. 694 p.

- DOMINGUES, Octávio. A hereditariedade em face da educação. Bibliotheca de Educação. Vol. VI. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929. p. 143-144.
- KEHL, Renato. Aparas eugênicas: Sexo e Civilização. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1933. p. 7.
- KEHL, Renato Ferraz. Lições de eugenia. Rio de Janeiro; Livraria Francisco Alves, 1929. p. 25-26.
- PENNA, Belisário. POR QUE SE IMPÕE A PRIMAZIA DA EDUCAÇÃO HIGIÊNICA ESCOLAR. In: COSTA, Maria José Ferreira franco; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. I Conferência nacional de educação (1927). Brasília: MEC: IPARDES, 1997. p. 29-33.
- XAVIER, Lindolpho. NECESSIDADES DA PEDAGOGIA MODERNA. In: COSTA, Maria José Ferreira franco; SHENA, Denílson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. I Conferência nacional de educação (1927). Brasília: MEC: IPARDES, 1997. p. 65-73.

NOTAS

- [1] Para tanto, foram selecionadas para análise a PL 6159/2019, a Base Nacional Curricular Comum (2017), o Decreto nº 9.546, de 30 de outubro de 2018, o Decreto nº 6.629, de 4 de novembro de 2008 (PROJOVEM) e a Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.
- [2] Acerca dessa temática vide: Arbex (2013).
- [3] “A organização do Ensino Médio configura-se a partir de áreas do conhecimento, privilegiando o ensino da matemática e do português como componentes obrigatórios. Com isso, mantém-se a formação mínima exigida pelo mercado e os mecanismos internacionais de avaliação.” (PIZOLATI, 2020, p. 524).
- [4] Acerca dessa temática, sugere-se as leituras de Ball (2010), Silva (2017), Souza (2019) e Pizolati (2020).

LIGAÇÃO ALTERNATIVE

<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/caminhosdahistoria/article/view/4358/4404> (pdf)