



A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: EM QUESTÃO O PROTAGONISMO DOCENTE NA AÇÃO EDUCATIVA

José Aparecida de Freitas*

*Formada em Letras, é mestranda em Educação na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), bolsista do Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e especialista em Gestão Educacional/Supervisão Escolar.

E-mail:
japarecidafreitas@gmail.com

Recebido para publicação em:
19.02.2013

Aprovado em: 14.03.2014

Resumo

Este trabalho busca analisar o enunciado “E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento [de competências] cabe, principalmente, ao professor como protagonista da ação educativa em sala de aula”. Tal afirmação encontra-se inserida no Projeto Pedagógico Institucional de um Instituto Federal de Educação. A partir do discurso produzido por esse documento, busco identificar, pensando com Foucault e em autores como Lipovetsky, Bauman, e Deleuze, como essas práticas discursivas constituem o sujeito professor, inventando, assim, o professor “protagonista da ação educativa em sala de aula”.

Palavras-chave: Sujeito. Professor. Práticas discursivas. Educação profissional e tecnológica. Pós-modernidade.

Abstract

This work seeks to analyze the enunciation “And the task of encouraging this development [of skills] fits, mostly, to the teacher as the protagonist of the educational activity in the classroom”. Such statement is inserted into the Institutional Educational Project of a Federal Institute of Education. From the discourse produced by this document, the work sought to identify, thinking with Foucault and authors such as Lipovetsky, Bauman, and Deleuze, how these discursive practices constitute the subject teacher, creating, thus, the teacher “protagonist of the educational activity in the classroom”.



Keywords: Subject. Teacher. Discursive practices. Vocational and technological education. Postmodernism.

Resumen

Este trabajo pretende analizar el enunciado “Y la tarea de incentivar este desarrollo [de competencias] cabe, principalmente, al profesor como el protagonista de la acción educativa en el aula”. Tal afirmación está introducida en el Proyecto Pedagógico Institucional de un Instituto Federal de Educación. A partir del discurso producido por este documento, intentase identificar, pensando con Foucault y autores como Lipovetsky, Bauman y Deleuze, como estas prácticas discursivas constituyen el sujeto profesor, concibiendo, así, el profesor “protagonista de la acción educativa en el aula”.

Palabras clave: Sujeto. Profesor. Prácticas discursivas. Educación profesional y tecnológica. Postmodernismo.

Introdução

O Projeto Pedagógico (ou Projeto Político-Pedagógico, ou Proposta Pedagógica...) de uma escola costuma trazer consigo as concepções educacionais daquele estabelecimento de ensino. Não raro, busca-se no documento o “retrato” da escola, sua organização administrativa e pedagógica, inclusive atribuições docentes e discentes.

Ao ler o Projeto Pedagógico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – e tentando lê-lo sob um olhar foucaultiano de quem não busca o que o texto quer dizer, mas sim o que ele diz, sem julgar se o que está dito é verdadeiro ou falso (FOUCAULT, 2008) –, deparei-me com o enunciado que me instigou a escrever este texto: “E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento [de competências] cabe, principalmente, ao professor, como protagonista principal da ação educativa em sala de aula” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2010). Como se produziu tal enunciado? Que relações sociais ou históricas foram se construindo para que o sujeito professor se constituísse ou fosse inventado como protagonista da ação educativa?



A responsabilidade pelo “desenvolvimento de competências” que recai sobre o professor no enunciado remete-me a Bruckner (1988), que discute as condições modernas da responsabilidade: o individualismo, que nos submete ao julgamento contínuo dos outros; a responsabilidade para com as gerações futuras, principalmente quanto à ciência e à tecnologia, e ainda a responsabilidade de agir frente às desgraças do mundo que desfilam na mídia diariamente. São responsabilidades muito pesadas. Pensando com Foucault, como essa responsabilidade de “desenvolver competências” foi atribuída aos professores? “Como se engendraram os saberes – que chamamos de econômicos, demográficos, políticos etc. – que precisaram ser ativados para que se chegasse a esse enunciado?” (VEIGA-NETO, 2011, p. 106).

Contextualizando o enunciado

O enunciado aqui discutido está inserido em um amplo contexto de finalidades, objetivos e diretrizes da educação profissional e tecnológica que atravessam não só o discurso do Projeto Pedagógico Institucional em questão, mas toda uma legislação educacional que produz significados no cotidiano dessas instituições.

Para iniciar a análise, valendo-me novamente da perspectiva foucaultiana, tomarei o texto na dimensão da sua exterioridade (FOUCAULT, 1996), nesse primeiro momento, buscando relacionar o enunciado com o contexto que o reforça e que o coloca em circulação. Dessa forma, passo a demonstrar, brevemente, a conceituação dos Institutos Federais e a movimentação/transformação da instituição na educação brasileira há mais de um século.

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (BRASIL, 2010), o modelo dos Institutos Federais surge, em 2008, como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. “Essas instituições consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social” (BRASIL, 2010, p. 18).

As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, grande parte, das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha (SILVA, 2009). Destinadas “aos pobres e humildes” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999), essas escolas passaram, ao longo da história do Brasil, por várias transformações e ministérios na administração pública.

Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários.

Durante a década de 1990, ainda conforme Silva (2009), várias outras escolas técnicas federais tornam-se Cefet, formando a base do sistema nacional público de educação tecnológica, instituído em 1994. Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. De outro lado, a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nos cursos de Engenharia e nos cursos superiores de Tecnologia, cada vez mais fragmentados.

Após sete anos de embate, em 2004, inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiro com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados primeiramente com o ensino médio seguida, em 2005, da alteração na lei que vedava a expansão da rede federal (SILVA, 2009).

Como resultado desses debates, a Lei nº 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) cria, no âmbito do Ministério da Educação, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefets, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, têm como foco:

A promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais (SILVA, 2009, p. 08).

Adoto como mais relevante às intenções desse trabalho o período que se avizinha à implantação da Lei nº 11.892/2008, chamado de período de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciado em 2006.

Do panorama apresentado até aqui, é possível “extrair algumas visibilidades” (VEIGA-NETO, 2011, p. 105) que podem apontar para a produção de discursos educacionais que vêm se repetindo e circulando nos tempos/ espaços dessas escolas, atravessados por relações de poder que os produzem (FOUCAULT, 2008), constituindo o sujeito professor ao longo dessa história:

As escolas técnicas¹ foram, por muito tempo, destinadas “às classes menos favorecidas”, estabelecendo-se nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 2).





- As escolas técnicas nem sempre foram vinculadas ao Ministério da Educação (passaram pelos Ministérios da Agricultura, Indústria, Comércio, Negócios, Saúde Pública) ao longo dos anos, o que pode ter contribuído para a produção de um “caráter assistencialista que tem marcado toda sua história” (BRASIL, 1999, p. 4) e para um “não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1999, p. 2).
- O discurso que circulou na legislação federal, por meio do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) e de atos normativos, em 1998, proibindo a construção de novas escolas técnicas, foi decisivo para acentuar a fragmentação curricular dessas instituições e descaracterizá-las quanto à sua articulação entre educação profissional e ensino médio, uma vez que incentivou a oferta de cursos técnicos pelos estados e pela iniciativa privada.
- A Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que institui os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, apresenta finalidades, características e objetivos que tratam da formação do cidadão, sujeito político de direitos e deveres, na perspectiva de uma atuação profissional qualificada; da oferta educativa voltada para diferentes setores econômicos, destacando sua estruturação a partir daquilo que se torna necessário para o desenvolvimento local, contribuindo também para o desenvolvimento da região e do país; da concepção da pesquisa como princípio educativo, entendendo-a como o trabalho de produção do conhecimento, como atividade instigadora do educando no sentido de procurar respostas às questões postas pelo mundo que o cerca como estímulo à criatividade; da otimização de recursos; da integração curricular da educação básica com a profissional – com abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e dos específicos da formação profissional pretendida (SILVA, 2009).
- Sendo assim, esse discurso oficial que a Lei institui vem, “à luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, afirmar a educação profissional e tecnológica como uma política pública” (BRASIL, 2010, p. 7), além de “eliminar as amarras estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/97, que se traduziam em uma série de restrições na organização curricular e pedagógica e na oferta dos cursos técnicos” (BRASIL, 2010, p. 13).
- Com a expansão do número de escolas técnicas pelo país, desde 2005, expande-se, também, o discurso de uma educação profissional e tecnológica como um “novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora se desloca para a qualidade social” (BRASIL, 2010, p. 14).

Há, ainda, algumas considerações a serem feitas com relação ao entorno do enunciado “E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento [de competências] cabe, principalmente, ao professor, como protagonista principal da ação educativa em sala de aula” e que trazem implicações em sua constituição:

refiro-me ao Projeto Pedagógico de um Instituto Federal, que é o documento analisado neste trabalho e que sustenta o enunciado em questão. Abordo um recorte desse projeto em seguida.

O Projeto Pedagógico Institucional

O Projeto apresenta-se organizado em cinco partes, que descrevo abaixo²:

Parte A – O projeto pedagógico institucional: 01. Apresentação; 02. Sinopse histórica; 03. O contexto de sua reconstrução; 04. Função social; 05. Filosofia; 06. Missão, 07. Valores; 08. Das finalidades, características e objetivos; 09. Currículo; 10. Noção de competência; 11. Avaliação; 12. Políticas de ensino para educação básica; 13. Políticas para o ensino superior de graduação, pós-graduação e pesquisa; 14. Políticas de ensino para educação a distância; 15. Políticas de inclusão de pessoas com necessidade de educação especial; 16. Referências bibliográficas.

Parte B – Estrutura de gestão de pessoal e física: 01. Estrutura organizacional e administrativa; 02. Estrutura de gestão; 03. Estrutura física e de pessoal.

Parte C – Cursos técnicos [...]

Parte D – Cursos superiores [...]

Parte E – Organização didática [...]

Anexos [...] (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2012, p. 3-5).

Para a análise do enunciado “E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento [de competências] cabe, principalmente, ao professor, como protagonista principal da ação educativa em sala de aula” trabalharei com os itens 01. Apresentação e 10. Noção de competência da Parte A do Projeto Pedagógico apresentado acima. Os demais itens são de suma importância, igualmente, para a produção do enunciado, porém, opto pelos dois itens acima citados por estarem mais diretamente ligados ao que é dito no enunciado. Com relação ao item 01. Apresentação, escolho-o por sintetizar a concepção educacional do Instituto Federal que, de certa forma, é discutida ao longo do projeto. Como já me referi anteriormente, faço um recorte do documento, enfocando o enunciado aqui analisado.

Passo à análise, então, da primeira parte do enunciado em questão, no que se refere à tarefa de incentivar o desenvolvimento de competências, atribuída ao professor.

O professor e o desenvolvimento de competências

Por que o professor da educação profissional e tecnológica tem a atribuição de desenvolver competências? Quando essa “tarefa” passa a ser uma responsabilidade do professor? Como isso ocorre? Penso esses questionamentos a partir das reflexões de Foucault, que pergunta em seu



“historicismo radical por que, quando e como essa ou aquela prática, esse ou aquele pensamento constituiu-se como problemas” (VEIGA-NETO, 2011, p. 80-81).

Na introdução deste artigo, busquei em Bruckner (1988) uma constatação: a de que as responsabilidades individual, tecnológica e mediática modernas tornaram-se demasiado pesadas para o sujeito. Detenho-me, um pouco, em cada uma dessas responsabilidades.

A responsabilidade individual vem ao encontro da criação histórica do individualismo ocidental, a partir da Renascença, na Europa: “Desde essa época, com efeito, o indivíduo tornou-se o fundamento dos valores, ao passo que antes os valores estavam ligados à crença ou à autoridade de um terceiro” (BRUCKNER, 1988, p. 52). O autor afirma, ainda, que o preço disso é a insegurança, a vulnerabilidade, o julgamento dos outros a que o homem moderno está submetido.

A responsabilidade tecnológica, segundo Bruckner (1988, p. 53) está voltada ao desenvolvimento da ciência. “Em consequência, o tipo de responsabilidade que pesa sobre determinadas profissões não diz respeito apenas ao presente, mas igualmente ao futuro”. Cada geração tem o dever de deixar o planeta no mesmo estado em que o encontrou ao nascer.

Ainda pesa sobre o indivíduo moderno a responsabilidade mediática, com a qual nos confrontamos sempre que assistimos à TV, ouvimos rádio, lemos jornais, acessamos a internet e as redes sociais, dentre muitas outras formas de produção de informações. “Repetem que cada um de nós é responsável pelas desgraças do mundo e tem obrigação de agir” (BRUCKNER, 1988, p. 53-54).

À constatação de que o sujeito moderno encontra-se demasiadamente responsável, nas palavras de Bruckner:

A consciência de nossa pequenez acompanha a de uma responsabilidade cada vez mais esmagadora. Isso explica a dificuldade que temos em continuar a ser responsáveis: a responsabilidade tornou-se demasiado pesada. Além disso, a atomização da sociedade ocidental moderna suprimiu a mediação entre o indivíduo e a sua responsabilidade (BRUCKNER, 1988, p. 54).

Relaciono a atribuição ao professor da educação profissional e tecnológica de incentivar o desenvolvimento de competências, principalmente no que diz respeito à responsabilidade tecnológica, que tem relação com o “peso” que a profissão docente carrega de “formar para”: o futuro, o desenvolvimento de competências, o mercado de trabalho, a cidadania, a vida etc.

A noção de competência vem sendo construída pelo discurso das escolas de educação profissional e tecnológica ao longo de sua história, como demonstrei no subtítulo Contextualizando o enunciado. Historicamente, o ensino técnico foi sendo atravessado por relações de poder que foram produzindo práticas discursivas que, por sua vez, configuraram-se verdadeiros regimes para essa área educacional. Por isso, tornou-se praticamente “natural” que o professor seja responsável por incentivar o desenvolvimento de competências nos educandos³, dentre outras



atribuições.

Michel Foucault (2008), na obra *Microfísica do Poder*, define justamente o que existe de produtor no poder. Segundo ele, o poder não é somente negativo, repressivo, exercido por dominantes sobre dominados: “Ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 8). O poder, conforme o autor, atravessa todo o corpo social, produzindo efeitos de verdade no interior de discursos:

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2008, p. 12).

Busco, pensando com essa perspectiva foucaultiana, os regimes de verdade que são visíveis no discurso do Projeto Pedagógico aqui analisado, no item 10. Noção de competência, para analisar por que, quando e como essa noção passou a fazer parte dos discursos dessas instituições:

10. Noção de competência

[...]

A institucionalização de sistemas de competências tem ocorrido, mais expressivamente, mediante reformas empreendidas no sistema educativo, no crescimento e na diversificação da oferta em educação profissional.

As novas formas de produção requerem modelos diferenciados de formação profissional que viabilizem o desenvolvimento de atitudes direcionadas à prática do trabalho, e não apenas ao exercício de uma determinada ocupação.

Como a demanda de mão de obra com as qualificações que supram as necessidades do novo modelo econômico não consegue mais ser proporcionada pela escola, foi incorporado, nas propostas curriculares, decorrentes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), o discurso de que cabe à educação escolar desenvolver, nos educandos, competências “desejáveis ao pleno desenvolvimento humano, sendo que estas se aproximam das necessárias à inserção no processo produtivo”.

A garantia de um trabalho pedagógico que assegure o desenvolvimento de competências não significa uma homogeneização e uniformização das práticas pedagógicas.

[...]

A noção de competência, antes mesmo de ser apropriada assepticamente pela escola, deve tornar-se objeto de análise dos protagonistas da educação, para que se possa desvelar e reconhecer seu real significado.

Torna-se necessário colocar a noção de competência sob apreciação de distintas concepções pedagógicas para então reconstruir seu significado coerente.

temente com a realidade do Instituto Federal, no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação desta realidade, e não no sentido de adaptação a ela.

Compreendemos que o desenvolvimento das competências não é algo a ser concluído ao final do processo de escolarização, mas é um processo de construção que se prolonga para além dela. É tarefa da escola desenvolver habilidades pela socialização dos múltiplos saberes e conhecimentos com os quais o aluno interage. O domínio dos conhecimentos e sua articulação com a realidade, na perspectiva da emancipação, é a competência que o aluno precisa ter desenvolvida no final da sua escolarização. E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento cabe, principalmente, ao professor, como protagonista da ação educativa em sala de aula.

[...]

Cabe-nos potencializar competências requeridas socialmente a partir de conhecimentos que considerem todos os saberes e que façam do Instituto Federal um espaço em que as pessoas convivam, cooperem, construam sua identidade, preservem sua cultura, respeitem o pluralismo, aprendam o manejo de regras, entendam o conhecimento já acumulado pela humanidade, possibilitando sua reconstrução e ressignificação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE, 2012, p. 21-23, grifos nossos).

Por que o professor da educação profissional e tecnológica tem a atribuição de desenvolver competências? Pela demanda de mão de obra qualificada, que supra as necessidades do novo modelo econômico, de cuja formação a escola não dá mais conta, por isso precisando “desenvolver, nos educandos, competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano, sendo que estas se aproximam das necessárias à inserção no processo produtivo”.

Também porque “as novas formas de produção requerem modelos diferenciados de formação profissional que viabilizem o desenvolvimento de atitudes direcionadas à prática do trabalho, e não apenas ao exercício de uma determinada ocupação”. Ou, ainda, porque “a noção de competência, antes mesmo de ser apropriada assepticamente pela escola, deve tornar-se objeto de análise dos protagonistas da educação para que se possa desvelar e reconhecer seu real significado”.

Quando essa “tarefa” passa a ser uma responsabilidade do professor? A partir do discurso da LDB/96, que instituiu o desenvolvimento de competências nos educandos, que estimulem seu desenvolvimento integral e sua inserção no mundo do trabalho. A institucionalização de sistemas de competências tem acompanhado as “reformas empreendidas no sistema educativo, no crescimento e diversificação da oferta em educação profissional”.

• • • • •
Por que o professor da educação profissional e tecnológica tem a atribuição de desenvolver competências?
 • • • • •





Como ocorre esse processo? Por intermédio do trabalho dos professores, que transformam as competências em objeto de análise, colocando-as sob “apreciação de distintas concepções pedagógicas para então reconstruir seu significado coerentemente com a realidade do Instituto Federal, no sentido de valorizar as potencialidades humanas como meio de transformação desta realidade, e não no sentido de adaptação a ela”.

Destaco alguns enunciados, ainda do recorte do item 10 do Projeto, que funcionam como “verdades” da escolarização e que vão, por meio desse discurso oficial, instituir uma rede de saberes da educação profissional e tecnológica:

As novas formas de produção requerem modelos diferenciados de formação profissional que viabilizem o desenvolvimento de atitudes direcionadas à prática do trabalho, e não apenas ao exercício de determinada ocupação: articulação entre habilidades e competências; entre educação e mercado de trabalho; entre um currículo que contemple a formação geral e a formação profissional.

A aquisição de competências e conhecimentos deve ser acompanhada da educação do caráter, da abertura cultural e do despertar da responsabilidade social: crença na educação como transformadora da sociedade e do indivíduo, como projeto social e como formadora de cidadãos.

Cabe-nos potencializar competências requeridas socialmente a partir de conhecimentos que considerem todos os saberes e que façam do Instituto Federal um espaço em que as pessoas convivam, cooperem, construam sua identidade, preservem sua cultura, respeitem o pluralismo, aprendam o manejo de regras, entendam o conhecimento já acumulado pela humanidade, possibilitando sua reconstrução e ressignificação: intenção de que a escola (por meio dos professores) possa abarcar todos os saberes (cognitivos, atitudinais, inter e intrarrelacionais etc.) em uma perspectiva inovadora.

O domínio dos conhecimentos e sua articulação com a realidade, na perspectiva da emancipação, é a competência que o aluno precisa ter desenvolvido no fim da sua escolarização. E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento cabe, principalmente, ao professor como protagonista principal da ação educativa em sala de aula: crença na educação como emancipadora do indivíduo – por meio do conhecimento – e no professor como principal responsável pelo desenvolvimento de competências no aluno.

A segunda parte do enunciado “E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento [de competências] cabe, principalmente, ao professor como protagonista principal da ação educativa em sala de aula”, ou seja, o protagonismo do professor na ação educativa comunga com os regimes de verdade expostos no enunciado acima, retirado do Projeto Pedagógico em questão. O discurso oficial institucionaliza o docente como principal responsável pela ação educativa, diminuindo, assim, a atividade discente no ato de aprender.

O ensino (que é representado pelo professor) se sobrepõe à aprendizagem (que é representada pelo aluno). Mas no mundo moderno/pós-moderno atual é possível esse protagonismo do professor? “A vida líquido-moderna é uma recitação diária da transitoriedade universal” (BAUMAN,

2005, p. 120). As verdades são postas em xeque diariamente. O protagonista de hoje pode não o ser amanhã? É isso que abordo em seguida.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho adotei a perspectiva, a partir da análise de discurso foucaultiana, de que o enunciado “E a tarefa de incentivar esse desenvolvimento [de competências] cabe, principalmente, ao professor, como protagonista principal da ação educativa em sala de aula” foi construído historicamente, sustentado pelas práticas discursivas da educação profissional e tecnológica, que instituem regimes de verdade reguladores da docência nessas instituições.

A segunda parte do enunciado em questão, a qual se refere ao professor como protagonista da ação educativa, atribuindo a esse protagonismo uma vontade de verdade, ou seja, um “saber valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído” (FOUCAULT, 1996, p. 17), pode ser colocada sob suspeita, mediante a transitoriedade das posições ocupadas pelos sujeitos na ação educativa ou mesmo na vida pós-moderna.

Dessa forma, Foucault, em uma visão pós-estruturalista, afirma que nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos.

O sujeito pós-moderno, assim, não é uma entidade anterior e acima da própria historicidade. Ele é constituído e se constitui nas relações de poder e saber em cada momento histórico e em cada espaço social específico (VEIGA-NETO, 2011).

Zygmund Bauman, na obra *Vidas desperdiçadas*, compara a contemporaneidade com uma modernidade líquida, “uma civilização do excesso, da superfluidade, do refugio e de sua remoção” (BAUMAN, 2005, p. 120). É uma geração do aqui e do agora; da impaciência; das alegrias e dos prazeres imediatos; da transitoriedade:

Este é o maior dos círculos viciosos. O ritmo vertiginoso da mudança desvaloriza tudo que possa ser desejável e desejado hoje, assinalando-o desde o início como lixo de amanhã, enquanto o medo do próprio desgaste que emerge da experiência existencial do ritmo estonteante da mudança instiga os desejos a serem mais ávidos e a mudança mais rapidamente desejada. (BAUMAN, 2005, p. 135).

Na “cultura do desencajamento, da descontinuidade e do esquecimento” (BAUMAN, 2005, p. 144) haverá espaço para o professor que transmite o saber acumulado pela humanidade e considerado como verdadeiro? Aquele professor que é o personagem principal da ação educativa? Essa posição do sujeito professor criada pelo discurso educacional como um valor permanente insere-se nesse “liquidificado e fluído mundo moderno” (BAUMAN, 2005, p. 144)?

Ao sujeito professor, protagonista da ação educativa, que possui, dentre outras atribuições, a de incentivar o desenvolvimento de competências nos alunos, é destinada uma posição semelhante à de super-herói, se tomada à conceituação de Gilles Lipovetsky em *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo* (2007): “é uma nova figura metafórica que se impõe como porta-bandeira do espírito do tempo: não é nada mais que o Super-Homem, o super-herói dos desempenhos excepcionais” (LIPOVETSKY, 2007, p. 261).

• • • • • • • • • •

**Revoltar-se? Talvez...
Mas não buscando a
revolta; a educação
ideal; o sujeito livre
do individualismo,
do consumismo,
da regulação,
protagonista de suas
ações...**

• • • • • • • • • •

O autor prossegue analisando o ideal moderno de superar-se:

Há mais de uma dezena de anos, o esquema do desempenho é cada vez mais mobilizado como modelo de inteligibilidade da vida econômica, da sociedade e do agir humano. Intercambiar, trabalhar, alimentar-se, cuidar-se, distrair-se, consumir, embelezar-se, fazer esporte, fazer amor, por toda parte as práticas contemporâneas são interpretadas como umas tantas manifestações da norma performativa (LIPOVETSKY, 2007, p. 261).

A sociedade do hiperconsumo também é a sociedade do controle: um “controle contínuo e comunicação instantânea”

(DELEUZE, 1992, p. 216). As práticas discursivas que envolvem o sujeito, constituindo-o e sendo constituídas por ele, também o regulam. “Uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário” (DELEUZE, 1992, p. 216) pode também ser exercida sobre o professor protagonista da ação educativa.

Foucault, porém, em seus últimos escritos, empreende a ideia de que há resistência dentro das redes de poder por meio das relações dos sujeitos com eles mesmos e com suas vidas: “a resistência contra o poder normalizador consiste em práticas criativas de si, bem como no questionamento crítico de nossas formas atuais de pensamento” (OKSALA, 2011, p. 123).

Revoltar-se? Talvez... Mas não buscando a revolta; a educação ideal; o sujeito livre do individualismo, do consumismo, da regulação, protagonista de suas ações...

E sim, buscando uma forma criativa de moldar a si mesmo e a própria vida; uma nova maneira de explorar oportunidades e liberdades, um modo de viver singular. ■

Notas

¹ Tendo em vista as várias denominações instituídas às escolas profissionais da rede federal ao longo da história dessas instituições, adotarei para elas, nesta sequência de itens, a denominação “escolas técnicas”.

² Destaco os excertos do Projeto Pedagógico analisado em quadros.

³ A partir daqui, em todos os momentos que me referir ao desenvolvimento de competências nos educandos, o farei destacando o pronome nos em itálico, para identificá-lo como um indicativo de que essa tarefa é de responsabilidade do professor, conforme o enfoque do documento analisado.



Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997. Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em: 24 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 23 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=8>. Acesso em: 22 jul. 2012.

BRUCKNER, Pascal. Filhos e vítimas: o tempo da inocência. In: MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya (Org.). **A sociedade em busca de valores**. Lisboa: Instituto Piaget, 1988. p. 51-64.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Parecer CNE/CEB nº 16/99**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 8 de dez. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2012.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972-1990)**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto pedagógico institucional: uma construção participativa**. Pelotas, 8 nov. 2012. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=81. Acesso em: 22 jul. 2012.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2007.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: Ed. IFRN, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=841>. Acesso em: 23 jul. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.