

“DOCENTES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”: AGENTES OU ATORES? ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DO *HISTÓRICO* DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO

Anselmo Pereira de Lima*

RESUMO

Este texto apresenta uma análise linguístico-discursiva do *Histórico* que relata o processo de elaboração das Diretrizes *Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Foram empregados alguns dos procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional propostos por Bronckart e Machado (2004; 2005), sendo o objetivo encontrar e apresentar uma resposta para a seguinte questão: qual é o lugar atribuído pelo documento aos professores de educação profissional de nível técnico no processo de elaboração das diretrizes? O estudo revelou que o documento analisado apresenta os docentes como *agentes*, ou seja, *actantes* que não possuem as características de um *ator*. Em outras palavras, esses professores figuram no documento não como a fonte de um processo, mas como passivos em relação a uma *Comissão Especial* e seus membros.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho Educacional. Análise de Textos Prescritivos. Procedimentos.

ABSTRACT

This text presents a linguistic and discursive analysis of an *Account* which reports the process of elaboration of the *Brazilian National Curricular Guidelines for Technical Vocational Education*. Some of the procedures developed by Bronckart and Machado (2004, 2005) for the analysis of texts about the educational work were employed. The objective was to find and present an answer to the following question: what role is attributed by the document to technical vocational education teachers in the process of elaboration of the guidelines? The study revealed that the document presents these teachers as *agents*, that is, as *actants* who do not have the characteristics of *actors*. In other words, these teachers appear in the document not as the source of a process, but as being passive in relation to a *Special Committee* and its members.

KEYWORDS: Educational Work. Analysis of Prescription Texts. Procedures.

INTRODUÇÃO

Tomando como base os trabalhos de Bronckart e Machado (2004, p. 131-163; 2005, p. 221-240), que apresentam e discutem procedimentos de análise linguístico-discursiva de textos sobre o trabalho educacional, o objetivo deste estudo é realizar a análise do texto

* Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco-PR. E-mail: selmolima@hotmail.com.

introdutório das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*, o qual é denominado e apresentado como *Histórico* da concepção e criação desse documento. A escolha desse material para análise deve-se ao fato de o autor deste artigo ter sido aluno e professor atuante na educação profissional de nível técnico e, em função disso, ter passado pelas transformações que as diretrizes geraram na época de sua elaboração e aprovação. Assim, o objetivo específico deste estudo é buscar e apresentar respostas para os seguintes questionamentos: 1) quais são os protagonistas colocados em cena no texto?; 2) qual é a relação entre esses protagonistas em termos das categorias *actantes*, *atores* e *agentes*, as quais serão explicadas a seguir?; 3) O que isso (respostas aos questionamentos 1 e 2) significa dentro do contexto mais amplo do texto?

A busca e apresentação de respostas para esses questionamentos aparecerão no decorrer das análises, estando a serviço e se constituindo como um meio de chegar a uma resposta para um questionamento mais geral: qual é o lugar atribuído pelo documento, em seu *Histórico*, ao professor de educação profissional de nível técnico? Cabe ressaltar que este trabalho se constitui como parte integrante de pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), as quais vêm sendo publicadas gradativamente tanto na forma de artigos em revistas científicas (cf., por exemplo, LIMA; 2009a; 2009b) quanto na forma de livros (cf., por exemplo, LIMA, 2010).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLOGIA DE PESQUISA

Ao justificar a importância de se estudarem textos referentes ao trabalho educacional, Bronckart e Machado (2004, p. 135) afirmam que a análise de uma rede específica de discursos proferidos funciona como um instrumento para se chegar a uma compreensão mais ampla das relações existentes entre linguagem e trabalho. Em outras palavras, os autores afirmam acreditar que a análise de diferentes textos educacionais pode facilitar a compreensão a respeito do trabalho do professor em relação a seu agir concreto e às representações que circulam sobre ele na sociedade. Neste trabalho, tendo isso em vista, busca-se a compreensão – ainda que parcial – do trabalho do professor da educação profissional de nível técnico em relação às representações que se tem dele no âmbito do texto selecionado para análise. Como diriam os autores cuja proposta embasa este estudo, o texto sob análise pertence a uma situação mais “externa”, podendo prescrever, planejar, avaliar e/ou interpretar as ações que

têm lugar na situação de trabalho *strictu sensu* desse professor (cf. BRONCKART;MACHADO, 2004, p. 136).

A metodologia de análise e interpretação apresentada por Bronckart e Machado permite que se elabore a seguinte ordem de execução da análise:

- 1) levantamento de informações sobre o contexto sócio-interacional de produção, ou seja, de informações externas ao texto por meio de outros documentos e/ou textos e discursos disponíveis;
- 2) levantamento das características globais do texto referentes ao tipo de suporte em que o texto é veiculado: capa, título, divisões maiores e menores, extensão etc;
- 3) levantamento de informações sobre a infraestrutura textual, nele incluídos dados linguístico-discursivos sobre o texto;
- 4) reinterpretação desses dados e dessa análise à luz de categorias de uma *semântica do agir*, as quais são neste trabalho: *actante*, *ator* e *agente*. O termo *actante* aplica-se a qualquer pessoa implicada no agir. O termo *ator* aplica-se aos actantes que se apresentam como a fonte de um processo, sendo a eles atribuídas capacidades, motivos e intenções. Já o termo *agente* aplica-se aos actantes que não possuem as características de um ator.

Para se lançar um olhar com maior embasamento teórico sobre as categorias da semântica do agir que acabam de ser apresentadas no item 4, pode-se empregar – como o fazem Bronckart e Machado (2004, p. 152; 2005, p. 226) – a seguinte classificação inspirada em Fillmore (1975) para a “identificação dos sujeitos e dos complementos verbais e de seu papel sintático-semântico”, a qual é compilada a seguir:

- *Agentivo*: o ser animado responsável por um processo dinâmico;
- *Instrumental*: o ser inanimado que é a causa imediata de um evento ou que contribui para realização de um processo dinâmico;
- *Atributivo*: a entidade a quem é atribuída um determinada sensação ou um determinado estado;
- *Objetivo*: a entidade que sofre um processo dinâmico;
- *Beneficiário*: o destinatário animado de um processo dinâmico;
- *Factivo*: o estado ou o resultado final de uma ação.

Na análise a seguir, procurar-se-á aplicar esse modelo teórico-metodológico ao texto selecionado para investigação.

ANÁLISES

Levantamento de informações sobre o contexto sócio-interacional de produção

O autor deste artigo tem uma história de vida de estudos e trabalho na área de educação profissional. Aqui, uma breve notícia a respeito de uma de suas experiências como aluno ajudará a estabelecer o contexto sócio-interacional mais amplo de produção do texto sob análise. Quando tinha 14 anos, matriculou-se em um curso de aprendizagem industrial de mecânica. Na época, identificou-se com a carreira e decidiu que, ao terminar a oitava série do ensino fundamental, ingressaria em um curso técnico em mecânica para complementar seus conhecimentos. Foi o que fez em 1995. Nessa época, o ensino técnico profissionalizante era ministrado em conjunto com o ensino médio em um só curso e tinha duração de quatro anos, podendo ser realizado em período matutino ou noturno.

Quando estava no terceiro ano do curso técnico, em 1997, começou a ouvir falar em *reforma* do ensino técnico profissionalizante no Brasil: o governo pretendia, dentre outras coisas, desvincular o ensino técnico do ensino médio e ministrá-los separadamente, embora um na dependência do outro. O ensino técnico passaria a se constituir de disciplinas unicamente técnicas (relativas à carreira profissional) e teria duração máxima de dois anos, ou seja, quatro semestres. O ensino médio seguiria os padrões normais já existentes no país. As duas modalidades, desvinculadas, teriam de ser cursadas em períodos diferentes.

Sua turma do curso técnico, na instituição em que estudou, foi a última a se formar (em 1998) nos moldes do sistema antigo. Depois disso, todas as outras turmas que ingressaram na escola passaram a funcionar de acordo com o novo regime: ensino técnico desvinculado do ensino médio e em períodos diferentes.

Segundo Manfredi (2002, p. 113), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei 9.394/96) e o *Decreto Federal 2.208/97* “instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante”. Nessa reforma, estava mesmo prevista a desvinculação do ensino técnico profissionalizante do ensino médio regular, dentre outras coisas. Ainda segundo a autora, o objetivo dessa reforma, que ocorreu no governo FHC, era anunciado como sendo a busca da “melhoria da oferta educacional e sua adequação às demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade” (MANFREDI, 2002, p. 128), tendo por trás o financiamento do conjunto MEC/MTE/BID

(Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e Banco Interamericano de Desenvolvimento). Manfredi afirma, ainda, que a desvinculação dessas duas modalidades de ensino está/esteve na verdade ligada a uma perspectiva de redução de custos que o governo assumiu:

O custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino médio regular. Assim, a separação das redes de ensino permite, por um lado, que a democratização do acesso seja mediante um ensino regular de natureza generalista, o qual é bem menos custoso para o Estado do que um ensino médio de caráter profissionalizante, e, por outro, enseja a possibilidade de construção de parcerias com a iniciativa privada, para a manutenção e ampliação da rede de educação profissionalizante. Essa estratégia de divisão de redes tende a comprometer a democratização do acesso ao ensino médio para vastos setores das classes populares, elitizando-o e abrindo possibilidades para que a atual rede de escolas públicas técnicas possa funcionar com o aporte de recurso advindo da iniciativa privada (MANFREDI, 2002, p. 134).

Levantamento das características globais do texto: tipo de suporte

Há dois modos de acesso imediato às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*: 1) por meio das escolas técnicas e/ou bibliotecas, nas quais elas se encontram disponíveis na forma de brochuras; e 2) por meio da internet, através da consulta a diferentes sites educacionais. Parece, entretanto, não haver ampla divulgação do documento no espaço das instituições de educação profissional.

O volume aqui utilizado para consulta é uma brochura que contém 143 páginas. Sua capa (ver ANEXO I) é apresentada com detalhes em vermelho, cinza, branco e preto, ostentando a marca Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) no canto superior esquerdo, sendo o primeiro volume de uma série que a instituição pública com o título *Série Estudos e Normas*, com o objetivo de “contribuir para a reflexão, o estudo e o cotidiano da educação profissional” (VIEIRA, 2000) em suas escolas. Em vermelho, na forma de duas faixas/setas cruzadas, há a representação do plano de coordenadas cartesianas, o que parece sugerir e ilustrar, já na capa, as então novas diretrizes para o ensino técnico profissionalizante, ou seja, as referências, os parâmetros para se fazer educação profissional de nível técnico na instituição Senai e em outras desse momento em diante: dois caminhos diferentes que se cruzam em algum ponto – o ensino médio e o ensino técnico.

Finalmente, consta desse volume, nas oito primeiras páginas, toda a apresentação e registros bibliográficos do Senai e, na página nove, tem efetivamente início o texto oficial do documento que se constitui do Parecer CNE/CEB Nº: 16/99 e da Resolução CNE/CEB Nº 4/99, acompanhada de quadros anexos das áreas profissionais e cargas horárias mínimas dos

cursos técnicos, contendo também a caracterização das áreas profissionais e das competências gerais dos técnicos dessas áreas. Esses textos são precedidos e introduzidos pelo *Histórico*, que relata o processo de concepção e criação do documento e se constitui como objeto de análise deste estudo (ver ANEXOS II, III e IV).

Levantamento de informações sobre a infraestrutura textual

As diretrizes foram elaboradas por uma *Comissão Especial* formada por três componentes: Fábio Luiz Marinho Aidar (Presidente), Francisco Aparecido Cordão (Relator) e Guiomar Namó de Mello (sem função especificada). Essa comissão foi instituída pela *Câmara de Educação Básica* (CEB) do *Conselho Nacional de Educação* (CNE). Esses são, portanto, os prescritores, os enunciadores. Os destinatários da prescrição aparecem *implicitamente* (não são diretamente explicitados) como sendo todas as escolas de educação profissional de nível técnico do país e, por extensão, aqueles profissionais da educação que nelas trabalham: diretores, coordenadores, professores e até mesmo os alunos.

O *Histórico* está organizado em quatro páginas (de 13 a 16) e contém nove parágrafos, conforme mostram os ANEXOS II, III e IV. Segue um quadro em que se apresenta a constituição do *plano global* desse texto parágrafo por parágrafo:

PLANO GLOBAL DO TEXTO POR PARÁGRAFOS	
Parágrafo 1	Instituição da <i>Comissão Especial</i> pelas autoridades; explicitação do tempo de trabalho para elaboração das diretrizes (12 meses) e da existência de um plano de trabalho para isso.
Parágrafo 2	Postura de cumprimento do mandato da CEB imediatamente assumida pela <i>Comissão Especial</i> , seguida de reuniões realizadas com profissionais da educação profissional.
Parágrafo 3	Explicitação da participação de membros da <i>Comissão Especial</i> em reuniões de fóruns de educação estaduais e em debates com autoridades dos estados do país.
Parágrafo 4	Explicitação de audiências públicas realizadas pela CEB em todas as regiões do país e observação de que nessas ocasiões foi dada oportunidade a todos os interessados para que dessem suas opiniões, as quais foram todas consideradas na redação das diretrizes.
Parágrafo 5	Destaque de uma reunião em SP com a participação da SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação), na qual vários especialistas trabalharam na elaboração da caracterização das áreas e competências profissionais para o nível técnico.
Parágrafo 6	Afirmção de que as áreas profissionais que constam do quadro anexo é representação do “consenso” desses especialistas (da universidade, das escolas técnicas e do mercado de trabalho).
Parágrafo 7	Destaque para a realização de uma abrangente pesquisa nacional de “validação” do projeto das diretrizes, da qual participaram dezenas de escolas técnicas de todo o país.
Parágrafo 8	Participação do relator da <i>Comissão Especial</i> em outras reuniões, de um ciclo de teleconferências do MEC e de programas de televisão divulgando e discutindo as diretrizes com os diversos interessados.
Parágrafo 9	Afirmção de que a “simples enumeração” dessas iniciativas revelam o “caráter participativo e democrático de elaboração das diretrizes” e ênfase no amplo debate sobre esses documentos promovido na CEB antes de sua oficialização.

A partir da explicitação desse plano global, percebe-se que o texto se configura como um tipo de agir que, apesar de pretender ser um *histórico*, acaba se constituindo mais como um *relatório* de iniciativas tomadas antes da oficialização das diretrizes, o qual é colocado como prova de que a implantação das diretrizes não foi meramente um ato unilateral e anti-democrático das autoridades competentes, mas sim um ato corroborado de modo amplo por todos os interessados em educação profissional de nível técnico de todo o país, o que assegura esse “caráter participativo e democrático de elaboração das diretrizes” de que fala o texto no parágrafo 9 e tenta, assim, também, aplacar os ânimos e humores contrários daqueles que inevitavelmente ficaram de fora do processo de elaboração do documento e que poderiam querer refutá-lo, talvez, alegando ser ele um ato intransigente e ditatorial de *reforma*, como foi mesmo o caso dos comentários que o autor deste artigo ouviu das partes interessadas (professores e principalmente alunos e suas associações) na escola técnica onde estudou na época de implantação da reforma.

Há no texto como um todo a presença marcante e recorrente do pretérito perfeito na forma de estruturas na voz ativa e na voz passiva, o que parece aproximar o texto do gênero “histórico”, mas não impede que se pareça muito com um “relatório”, conforme foi apontado anteriormente. O pretérito perfeito na voz ativa retrata sempre o agir ativo de uma autoridade e, na maioria das vezes, se refere ao agir ativo da *Comissão Especial* como um todo ou na forma de seus integrantes, raramente na forma de colaboradores como professores (docentes) e/ou especialistas da educação profissional. Por exemplo:

- 1) Parágrafo 2, linha 2: “...a Comissão Especial *realizou* mais de uma dezena de reuniões com especialistas da área da educação profissional...”.
- 2) Parágrafo 8, linha 1: “...o relator da matéria *participou* de reuniões em escolas, conselhos de fiscalização do exercício profissional, associações de profissionais...”.

Nesses dois exemplos, nota-se que são a *Comissão Especial* e o *relator* aqueles que parecem tomar a iniciativa. O pretérito perfeito na voz passiva, quando empregado, retrata sempre, de forma implícita, o agir ativo de uma autoridade que gera algo que, por sua vez, vai gerar algo novo ou produzir um resultado novo. Por exemplo:

- 3) Parágrafo 1, linha 6: “...A Comissão *foi instalada* [pela CEB do CNE] formalmente em 23/10/98...”.

Nesse exemplo, temos o agir ativo da CEB do CNE sobre a comissão que, por sua vez, agiu e gerou as diretrizes. De modo geral, o texto parece se configurar, quanto ao discurso, como *autônomo*, ou seja, sem a implicação do enunciador, e *narrativo-teórico*, havendo ausência de dêiticos como pronomes pessoais e possessivos de primeira ou segunda pessoa, de advérbios de lugar e de tempo, dentre outros.

(RE)INTERPRETAÇÃO DOS DADOS À LUZ DE CATEGORIAS DE UMA SEMÂNTICA DO AGIR

Como explicitado anteriormente, as categorias da semântica do agir aqui empregadas são: *actantes*, *atores* e *agentes*. Os principais *actantes* (pessoas implicadas no agir) que aparecem no texto são: a CEB do CNE, a *Comissão Especial*, especialistas da educação profissional, educadores, pesquisadores, representantes de trabalhadores, de empregadores, de universidades e de organizações do magistério, o relator da Comissão Especial, secretários estaduais de educação, interessados em educação profissional em geral, a SEMTEC, as escolas técnicas de todo o país, especialistas das áreas profissionais, técnicos, docentes de educação profissional (mencionados apenas uma vez), representantes e o Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC.

Desses actantes, aqueles que se apresentam como *atores* (actantes que se apresentam como a fonte de um processo, sendo a eles atribuídas capacidades, motivos e intenções) são principalmente a *Comissão Especial* e seus membros, especialmente o *relator* dessa comissão, como se pode verificar nos seguintes exemplos:

- 4) Parágrafo 2, linha 2: “... a Comissão Especial *realizou* mais de uma dezena de reuniões com especialistas da área da educação profissional...”.
- 5) Parágrafo 3, linhas de 2 a 4: “... *houve participação* de membros da Comissão Especial em três reuniões do Fórum de Conselhos Estaduais de Educação...”.
- 6) Parágrafo 3, linhas de 6 a 7: “... O Relator do parecer *participou*, ainda, de debates com os secretários estaduais de educação em reunião...”.

Do grupo de actantes apresentados, dentre os *agentes* (actantes que não possuem as características de um ator) encontram-se aqueles que são o foco principal deste trabalho: os docentes de educação profissional, os quais são mencionados uma única vez, como mostra o exemplo:

- 7) Parágrafo 8, linhas de 1 a 5: “...o relator da matéria participou de reuniões em escolas (...) e debates com especialistas da área e com técnicos *edocentes de educação profissional*.”

É curioso notar que aos *professores* (docentes), ou seja, aqueles que efetivamente ministram aulas em escolas de educação profissional, tenha sido reservado um papel que parece tão secundário na elaboração das diretrizes. Chama muito a atenção também o fato de que os *alunos* da educação profissional não sejam mencionados como participantes do processo de elaboração desses documentos, nem mesmo numa posição secundária: qual é o lugar reservado a suas aspirações? Qual deve ter sido o papel que os alunos desempenharam nesse processo? Respostas a essas perguntas não podem ser encontradas no *Histórico* das diretrizes. Será que os alunos foram aí incluídos implicitamente na categoria de “interessados em educação profissional em geral”? Talvez. Não se sabe.

Para concluir, levando-se em conta o último exemplo dado (Parágrafo 8, linhas de 1 a 5), à luz das categorias inspiradas em Fillmore (1975), pode-se dizer que o *relator da matéria* parece ser *agentivo e factivo*, ou seja, apresenta-se como o ser animado responsável por um processo dinâmico (ele participou de reuniões e debates), mostrando com isso o resultado final de sua ação (as diretrizes), ao passo em que os *docentes de educação profissional* parecem ser *objetivos*, isto é, entidades que sofrem um processo dinâmico (juntamente com outros envolvidos, parecem ter sido convocados à reunião com o relator da matéria para serem questionados e ouvidos).

Há ainda que se ressaltar que, embora colocadas no texto na mesma posição que a dos docentes (objetivos), o *Histórico* parece dar maior relevo e destaque para a participação de entidades de maior autoridade no quadro da política de educação pública do país: são os especialistas da educação profissional, os educadores e pesquisadores, além dos secretários estaduais de educação etc. que parecem ser evocados pelo texto como aqueles que se encontram em uma posição mais privilegiada para compreender o quadro da educação profissional do país e, assim, dar uma contribuição mais coerente à *Comissão Especial*, o que

é colocado pelo texto, provavelmente, com o objetivo de aumentar sua credibilidade e de se evitar possíveis contestações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise do *Histórico* de concepção e criação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico* parece ter revelado alguns aspectos relevantes a respeito de seu processo de elaboração:

- 1) por trás do objetivo da reforma do ensino médio profissionalizante, anunciado como sendo o de melhorar sua oferta e adequá-lo às demandas sociais, parece ter estado, na verdade, uma perspectiva do governo de redução de custos com a educação profissional, buscando dividi-los com a iniciativa privada;
- 2) o documento, pelo que se percebe – dentre outras coisas – por meio das experiências pessoais com a educação profissional relatadas pelo autor deste artigo, parece não ter recebido a divulgação que deveria entre os docentes dessa modalidade de ensino, ficando encerrado em bibliotecas ou em páginas da internet, sem que se ouvisse falar deles mais amplamente, porém, surtindo efeitos a que os professores e alunos estiveram sujeitos;
- 3) as diretrizes nasceram da iniciativa da *Câmara de Educação Básica* do *Conselho Nacional de Educação*, que criou uma *Comissão Especial* para elaborá-las, como diz o *Histórico*: possibilitando a “participação” de todos os interessados em educação profissional de nível médio do país, configurando, assim, um processo “democrático” de reforma;
- 4) dentre as várias entidades que “participaram” de encontros, reuniões, debates etc. com a *Comissão Especial*, aos docentes é dado um lugar pouco privilegiado, sendo mencionados apenas uma única vez, o que produz grande contraste com as repetidas alusões a diferentes autoridades educacionais de todo o país;
- 5) por fim, o *Histórico* parece se configurar mais como um *relatório* das iniciativas da Comissão Especial ao longo de “doze meses de trabalho” (Parágrafo 1, linhas 2 e 3) junto a importantes autoridades educacionais de todo o país (excluindo-se professores e alunos), assim, tentando dar uma resposta a e silenciar quaisquer acusações de que o processo de reforma pudesse ter sido um ato intransigente e anti-democrático do

governo: a “simples enumeração” dessas iniciativas revelam o “caráter participativo e democrático de elaboração das diretrizes” (Parágrafo 9, linhas de 1 a 3).

Finalmente, para se enunciar uma resposta à pergunta de pesquisa mais geral colocada no início deste estudo e relativa a qual é o lugar dos professores de educação profissional de nível técnico atribuído pelo documento em seu *Histórico*, pode-se dizer que estes parecem ter sido colocados em uma posição menos privilegiada e de menor importância em relação a especialistas, pesquisadores, educadores, secretários estaduais de educação e outros, aparecendo no texto apenas uma única vez como “docentes de educação profissional”, sendo-lhes atribuída a posição de *agentes*, ou seja, de *actantes* que não possuem as características de um *ator*. Em outras palavras, os docentes parecem ter sido colocados no documento não como a fonte de um processo, sendo a eles atribuídas capacidades, motivos e intenções, mas como passivos em relação àqueles que desempenharam esse papel: a *Comissão Especial* e seus membros.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-166.

_____. En quoi et comment les “texts prescriptifs” prescrivent-ils? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In: FILLIETTAZ, Laurent; BRONCKART, Jean-Paul. *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: concepts, méthodes et applications*. Peeters: Louvain-la-neuve, 2005. p. 221-240.

FILLMORE, Ch. J. Quelques problèmes posés à la grammaire casuelle. *Langages*, 38. p. 65-80.

LIMA, Anselmo Pereira de. Activité régulatrice et genres d'activité dans l'analyse du travail enseignant: le cas des visites d'entreprise. *Travail et formation en éducation*, Marseille, n. 3, 2009a. Disponível em: <<http://tfe.revues.org/index856.html#quotation>>.

_____. Educação profissional e interação verbal: a função do verbo modal “poder” no diálogo professor-aluno. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 09, n.1, p. 35-60, jan./abr., 2009b. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0901/090102.pdf>>.

_____. *Visitas técnicas: interação escola-empresa*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

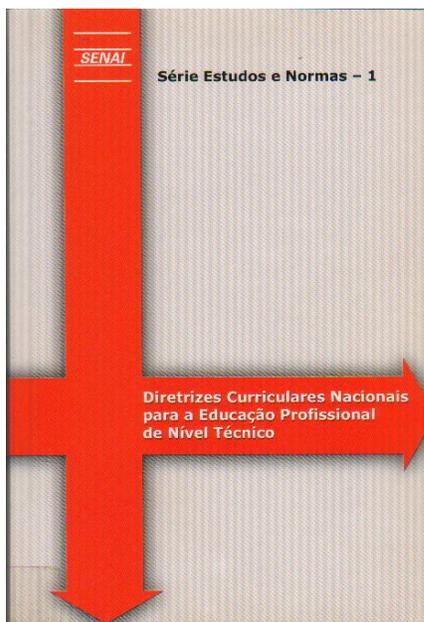
MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

SENAI-SP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. (Série Estudos e Normas, 1). São Paulo, 2000

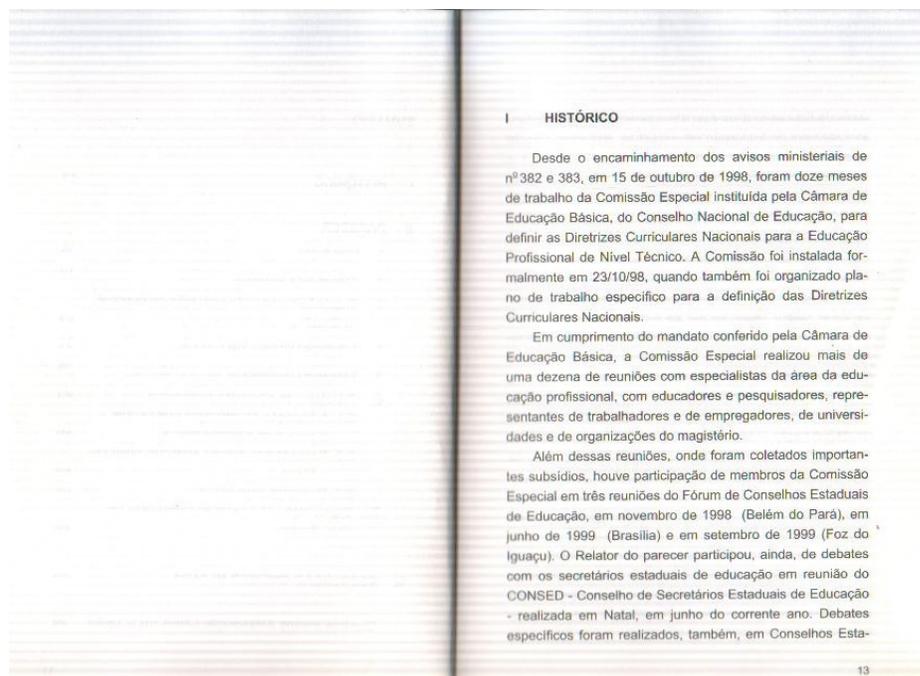
VIEIRA, Luis Carlos de Souza. Apresentação. In: SENAI-SP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. (Série Estudos e Normas, 1). São Paulo, 2000. p. 7.

ANEXO

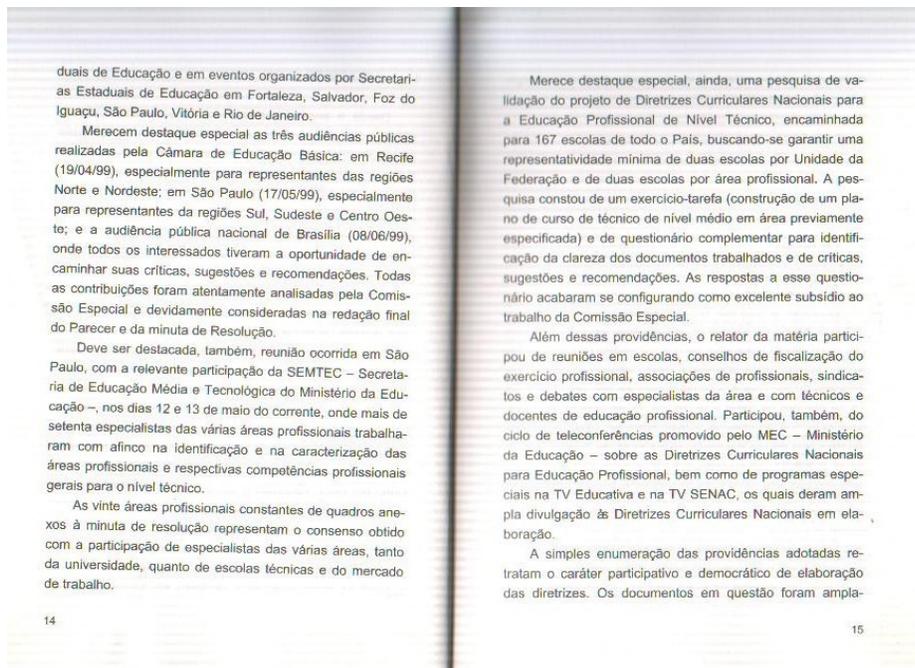
Anexo I – Capa da brochura “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico” preparada pelo Senai



Anexo II – Página 13 do *Histórico* das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”



Anexo III – Páginas 14 e 15 do *Histórico* das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”



Anexo IV – Página 16 do *Histórico* das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico”

