O TRABALHO EDUCACIONAL PARA A FORMAÇÃO DE TECNÓLOGO: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS NA REDE DISCURSIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

THE EDUCATIONAL WORK FOR THE FORMATION OF TECHNOLOGIST: THE SOCIAL REPRESENTATIONS BUILT IN THE DISCURSIVE NETWORK OF THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES

Sueli Correia Lemes Valezi[1]

Elvira Lopes Nascimento[2]

RESUMO: Neste artigo, propomos compreender o agir do professor e de alunos no contexto de formação de tecnólogo, fazendo uma abordagem linguístico-discursiva das "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação profissional de Nível Tecnológico". Assumimos o quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), a fim de identificar elementos constitutivos do contexto de produção e dos níveis organizacional, textual e enunciativo. As análises indicam que o tecnólogo está representado como adjuvante no processo de desenvolvimento social e a voz do professor está longe de ser um dos alvos principais na elaboração de um documento que a ele será imputado.

Palavras-chave: trabalho do professor; texto prescritivo, formação tecnológica.

ABSTRACT: In this article we propose to understand the actions of the teacher and students in the context of technologist formation, doing a linguistic-discursive approach of the "National Curriculum Guidelines for General Education Professional Level Technology." We take the theoretical and methodological ISD (Bronckart, 1999, 2006, 2008), a view to identifying the constituent elements of the production context and organizational levels, textual and expository. The analysis indicate that the technologist is represented as an adjunct in the process of social development and the teacher's voice is far from being one of the main targets in the preparation of a document that he will be imputed

Keywords: the teacher's work; text prescriptive, technological formation.

1. INTRODUÇÃO

Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008), a concepção de *situação de trabalho* se configura a partir de toda uma rede de discursos orais e escritos e a análise dessa rede é o instrumento que pode nos conduzir a uma compreensão

[1] Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina- UEL.

[2] Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina- UEL.

das relações entre linguagem e trabalho. Tais relações se configuram em textos de diferentes modalidades: linguagem sobre o trabalho; linguagem como trabalho e linguagem no trabalho. A análise desses textos têm se mostrado produtiva para trazer-nos nova compreensão sobre o trabalho educacional tanto em relação ao agir do professor em situação concreta de ensino-aprendizagem, quanto em relação a alguns aspectos das representações que socialmente se constroem nas produções textuais sobre esse trabalho.

Investigações têm se debruçado sobre textos produzidos *sobre* e *no* trabalho educacional que constituem subconjuntos de textos prescritivos, textos planificadores, textos produzidos durante a realização do trabalho e textos (auto-)descritivos e/ou (auto-) avaliativos (BRONCKART, 2008). Detectar as representações sobre o trabalho educacional no contexto educacional de formação de profissionais de nível tecnológico, assim como confrontar e discutir essas representações com os profissionais envolvidos nos parece ser um passo fundamental para compreender as ações desenvolvidas pelo professor nesse contexto específico e o modo como elas se configuram, assim como as representações sobre os motivos, finalidade e responsabilidade que esse professor assume – o que implica (e justifica) a análise da rede discursiva que pode fundamentar essa compreensão.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é o de apresentar reflexões sobre o agir prescritivo que se realiza pelo texto intitulado "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação profissional de Nível Tecnológico"[3], que constitui uma das ações do Ministério da Educação para criar e regulamentar uma modalidade de ensino superior direcionada especialmente para uma formação profissional mais afinada com a apropriação de instrumentos semióticos, de forma a atender às atuais necessidades das atividades do trabalho. Em nossas pesquisas sobre a formação profissional consideramos crucial a análise desse documento, uma vez que dele emanam as prescrições e recomendações para o funcionamento dos Cursos Superiores de Nível Tecnológico, uma das modalidades de ensino focalizada em nossas pesquisas. Salientamos que a educação profissional de nível tecnológico compreende cursos ofertados por instituições de nível superior públicas e privadas, especialmente na Rede Federal de Educação Profissional, como os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs); os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. No Brasil, é uma modalidade de ensino recente, fundada principalmente para que as instituições federais de ensino atendessem aos "anseios sociais", implantando uma nova mudança em sua estrutura administrativa e pedagógica, principalmente com a oferta de cursos nessa modalidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico compreendem o discurso prescritivo de vários níveis institucionais, desde o do sistema educacional mais amplo no âmbito das políticas educacionais aos sistemas escolares de ensino, referindo-se a *modelos do agir* historicamente construídos pelo coletivo do trabalho educacional e apresentando prescrições dirigidas aos profissionais da educação tecnológica. Os profissionais são conclamados a assumir os "novos" padrões de comportamento e a de-

[3] O parecer CNE n. 29/2002, que trata das Diretrizes, está disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf. Acesso em 08/09/2011.

senvolver capacidades e competências de múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas etc.) com a finalidade de construção de um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades a eles relacionadas. São determinações do trabalho que externamente prescrevem o trabalho que se pretende que o professor realize, mas que não deixam de implicar as dimensões internas dos sujeitos envolvidos: professores e alunos – protagonistas do trabalho.

Em nossas pesquisas temos buscado respostas às questões: Quais desses protagonistas se encontram agentivizados pelo texto, isto é, não são apresentados como verdadeiros atores, mas apenas como elos ou instrumentos de um processo em que é dito o que se deve fazer? Quais aspectos desse fazer são valorizados/desvalorizados/negligenciados ou ignorados?

Para a reflexão sobre as práticas docentes inseridas na concepção de ensino como trabalho e adotando a abordagem discursiva do agir em situação de trabalho educacional, buscamos respostas a esses (e outros questionamentos) com o objetivo de desvelar características dessas Diretrizes. Para isso, baseamo-nos principalmente no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999; 2006) que envolve o levantamento do contexto de produção dos textos e a análise de sua arquitetura interna ou folhado textual tendo em vista delinear o trabalho do professor na forma como é configurado no texto a fim de melhor compreendê-lo.

Para a identificação do contexto de produção, levamos em consideração os seguintes aspectos: o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado; o suporte em que o texto é veiculado; o contexto linguageiro imediato, isto é, os textos (s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado; o intertexto, isto é, o(s) textos (s) com os quais o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo da análise; a situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 46-47).

Na análise de arquitetura interna ou folhado textual do documento, enfocamos alguns mecanismos linguístico-discursivos de um subitem do documento - "Tecnologia, Educação Tecnológica e Formação do Tecnólogo" (item 4, p. 24), a fim de identificar, nas séries coesivas e nas vozes presentes, as representações construídas coletivamente sobre a formação do tecnólogo.

2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: LINGUAGEM E TRABALHO

Os estudos relacionados neste artigo filiam-se especialmente à proposta teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (doravante, ISD), compreendendo-a como uma ciência do humano, conforme propõe Bronckart (1999; 2006). O autor mantém uma estreita relação conceitual com a obra de autores como Vygotsky, Spinoza, Darwin, Hegel,

Marx e Engels, que contribuem para que assevere o seu conceito de considerar o caráter social na organização das atividades e a regulação delas por meio da linguagem e do desenvolvimento das capacidades humanas.

Partindo do pressuposto teórico vigostskiano sobre o desenvolvimento humano, assumindo a linguagem numa perspectiva sociodiscursiva e ideológica (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2002) e o trabalho numa abordagem marxiana (MACHADO, 2009), o ISD defende a importância dos textos (orais e escritos) como produto empírico de análise e interpretação do agir humano. Inicialmente, Bronckart (1999) imprimiu um esforço concentrado diante de um enorme arcabouço de textos para construir um quadro epistemológico que pudesse abarcar critérios definidores dos gêneros. Entendendo o texto como um produto semiótico que concretiza as ações de linguagem, produtos das coletividades humanas, Bronckart estabelece os seguintes parâmetros de análise textual: condições de produção, infraestrutura textual e mecanismos de textualização.

A preocupação de Bronckart (2006) com os estudos sobre a linguagem se deve ao fato de que as nossas ações se manifestam pela linguagem e é por meio dela que se pode observar o funcionamento psicológico humano em suas relações com o social. Assim, o autor insere-se nos estudos sobre textos e discursos ao tratar da dimensão social da linguagem e de sua importância para a emergência e o funcionamento do pensamento consciente humano. Dessa forma, Bronckart passa a liderar um grupo de pesquisadores em seus estudos sobre o funcionamento e a produção de textos e discursos e sobre as capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino/aprendizagem, não como parte de uma corrente linguística, ou psicológica, ou sociológica, mas como componente de uma Ciência do Humano integrada (GUIMARÃES, MACHADO, 2007). Coerente com a base epistemológica que adota, o ISD propõe um trabalho de análise descendente da atividade linguageira em três níveis em que se destaca a influência primordial da sócio-história humana, todos em permanente movimento dialógico de construção e reconstrução. O primeiro nível concentra-se na análise dos componentes dos pré-construídos históricos do ambiente humano, constituídos pelas dimensões da vida social que são: a) as formações sociais, os fatos sociais que elas geram (valores, normas, instituições); b) as atividades coletivas gerais; c) as atividades de linguagem materializadas em diferentes gêneros de texto e d) os mundos formais ou estruturas de conhecimentos coletivos.

O segundo nível estuda os processos sociossemióticos de mediação em que se dá a apropriação de aspectos desses pré-construídos, isto é, refere-se aos processos de mediação formativa para integrar os novatos aos pré-construídos do ambiente sociocultural.

O terceiro nível analisa os efeitos desses processos de mediação e apropriação na constituição da pessoa e no seu desenvolvimento durante a vida (BRONCKART, 2006).

Para dar conta desses três níveis de análise da ação de linguagem materializada em um texto, o ISD tem aprimorado seus procedimentos de análise linguístico-discursiva abrangente, partindo primeiramente da análise do contexto que condiciona a produção do texto,

considerado em seu aspecto físico e sociossubjetivo. Esse nível é descrito a partir de um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço/tempo) e sociossubjetivos (que compreende o contexto sócio-histórico mais amplo, o contexto linguageiro imediato de publicação e circulação, os papéis dos actantes, o objetivo do texto etc.), elementos que definirão o tipo de agir linguageiro (o que implica o estilo, a forma composicional e o tema) materializado em um gênero textual, assim como propriedades individuais que constituem o estilo resultante das adaptações de um sujeito singular. A partir daí, Machado e Bronckart (2009) propõem os três níveis de análise conforme o quadro a seguir:

Níveis de análise linguístico-discursiva do ISD		
1 º Nível	2º nível	3º nível
Nível organizacional	Nível enunciativo	Nível semântico
1. Organização temática: plano textual global e temas. 2. Tipos de discurso: segmentos que estabelecem diferentes relações com a situação de ação de linguagem e com as coordenadas gerais dos mundos discursivos: mundo do expor implicado conjunto, mundo do expor autônomo conjunto, mundo do narrar implicado disjunto, mundo do narrar autônomo disjunto (BRONCKART, 2006) 3. Tipos de sequência: 4. Mecanismos de textualização: a. Conexão (progressão temática por meio de organizadores textuais); b. Coesão nominal (introduzem unidades de informação nova e asseguram as suas retomadas por meio de séries de unidades ou de processos anafóricos);	1. Marcas de pessoa: marcas explícitas, como o uso da 1ª pes. sing. ou pl., do discurso direto ou indireto, das aspas para inserir a fala do outro, ou por marcas implícitas inseridas na fala do enunciador do texto. 2. Modalizações: que contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando as diversas avaliações que podem ser formuladas sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático, assim como as fontes dessas avaliações. 3. Vozes: entidades que assumem (ou a elas são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado.	Refere-se à semiologia do agir, enfoca as escolhas semânticas que aparecem em um texto, a frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios) que configuram um agir linguageiro ou não linguageiro. Dá suporte às interpretações desenvolvidas nos outros níveis de análise linguístico-discursiva inseridos na arquitetura textual e também no nível do contexto físico e sociossubjetivo. 1. Elementos do agir: As razões (de ordem interna ou externa) que levam ao agir; A intencionalidade (finalidades ou intenções individuais ou coletivas);

c. Coesão verbal (organizam a temporalidade dos processos por meio de terminações verbais ou de unidades temporais)		Os recursos para o agir (instrumentos/ferramentas ou as capacidades do agente, portanto recursos externos e internos, respectivamente. 2. Tipos de agir: Agir como instrumento simbólico ou material; b) Agir como processo mental; c) Agir como atribuição de capacidade.

Quadro 1 - Panorama dos procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD (MACHADO; BRONCKART, 2009)

De acordo com a perspectiva sociodiscursiva em que as pesquisas se inserem, os pesquisadores filiados ao ISD têm abordado, atualmente, questões relacionadas ao ensino como trabalho e às manifestações semióticas que desvelam as representações construídas sobre o professor. Pressionados ante as estatísticas catastróficas sobre o ensino, esse profissional tem se tornado alvo das pesquisas com o objetivo de compreender as relações entre educação, trabalho e saúde, principalmente no contexto socioeconômico instaurado nas últimas décadas.

Nessa perspectiva, MACHADO (2009) lidera grupos de pesquisa acerca do ensino como trabalho, baseando-se e ampliando concepções desenvolvidas por Clot (2006; 2010), Amigues (2004) e Rabardel (1995), no que se refere às dimensões do trabalho, à organização do meio do trabalho e à utilização e transformação de artefatos em instrumentos para o trabalho, contribuindo significativamente para a compreensão da atividade docente na sociedade pós-moderna – implicações individuais, coletivas, institucionais, prescritivas, etc. que incidem sobre a saúde do professor e sobre a sua atuação em sala de aula.

Os estudos sobre o *ensino como trabalho* partem da tese de que as "ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos", mas também podem ser observadas pelas coerções de textos prescritivos ou das próprias ações dos indivíduos envolvidos. Assim as análises relacionadas ao trabalho educacional não são realizadas em torno das "condutas diretamente observáveis", mas dos textos produzidos em situação de trabalho educacional ou fora dele (MACHADO *et alli*, 2009, p. 18).

Aproveitando-nos de algumas orientações metodológicas, conforme propõem os recentes trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores filiados ao ISD, focalizamos a análise do documento "Diretrizes Curriculares", entendendo-o como um texto que prescreve a atividade de trabalho no contexto educacional e pelo qual se constroem as representações no que concerne a ação docente. Mesmo que o foco deste artigo seja o de observar as significações construídas sobre o tecnólogo como um novo profissional a ser formado no nível superior de instituições de ensino, as concepções e as prescrições referidas a ele repercutem direta-

mente no trabalho docente, especialmente no acúmulo de mais uma carga de trabalho que é o de conhecer esse novo contexto de formação partindo das informações do documento e assim desenvolver as ações pedagógicas para esse nível acadêmico.

3. APORTES METODOLÓGICOS

Para a presente análise textual-discursiva do documento "Parecer CNE/CP Nº 29/2002" que traz as "Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível Tecnólogo", vamos buscar dados na análise de aspectos referentes ao primeiro e segundo nível de análise, ou seja, o nível organizacional e o nível enunciativo, conforme está disposto no quadro 1. Essas informações são importantes e integram todos os aspectos que constituem a totalidade da arquitetura textual. Em trabalho posterior, apresentaremos dados referentes à análise do 3º nível, nomeado, no quadro 1, como nível semântico.

A análise do documento em questão está balizada nos critérios apresentados no quadro a seguir, organizado seguindo o modelo dado no quadro 1 e de alguns critérios metodológicos sugeridos por Machado, Lousada e Ferreira (2010).

Níveis de Análise	Critérios constitutivos	Critérios analisados no documento
Pré-análise: O contexto de produção que condiciona a produção texto (gênero textual "parecer")	Parâmetros físicos	• Emissor e destinatário; • Suporte e sua abrangência comunicativa; • Data e local de publicação.
	Parâmetros sociossubjetivos	• Contexto sócio-histórico mais amplo; • Contexto linguageiro imediato de publicação e circulação; • Papéis sociais do agente-produtor e do destinatário; • Objetivo do texto.
Nível Organizacional	Plano Global Tipo de discurso Tipos de Sequências	• Gênero – aspectos multimodais de organização do conteúdo temático e relações intergenéricas; • As representações do mundo discursivo do agente-produtor no tipo de discurso; • Sequências discursivas e seu estatuto dialógico e heterogêneo.
	Mecanismos de textualização	• Séries coesivas identificados no excerto "Tecnologia, Educação Tecnológica e Formação do Tecnólogo (item 4, p. 24) e suas relações com o agir discursivo.

Nível enunciativo	Mecanismos enunciativos	• O gerenciamento das *vozes enunciativas* do excerto "Tecnologia, Educação Tecnológica e Formação do Tecnólogo (item 4, p. 24)"

Quadro 2 – Critérios de análise textual-discursiva das Diretrizes

O documento, portanto, foi analisado em suas três dimensões de realização: condições de produção, nível organizacional e nível enunciativo, entendendo-os em uma relação de interdependência para a construção de dados que respondam aos objetivos pretendidos neste texto. Para a análise dos mecanismos textuais que compõem o cotexto linguístico-discursivo, fizemos um recorte do documento, conforme a relevância que ele assume em torno da construção das representações sobre o tema deste artigo. O item escolhido do documento recebe o título de "Tecnologia, Educação Tecnológica e Formação do Tecnólogo" e situa-se nas páginas 24 a 31 do arquivo em PDF.

4. DO CONTEXTO AOS MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO: AS "DIRETRIZES" EM FOCO

4.1 NÍVEL CONTEXTUAL: PARÂMETROS FÍSICOS E SOCIOSSUBJETIVOS

Em relação aos parâmetros físicos, o documento "As Diretrizes" foi primeiramente publicado no Diário Oficial da União, no dia 13/12/2002, conforme despacho do Ministro da Educação. Atualmente o seu espaço de publicação é o site do Ministério da Educação – MEC - SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Esse documento está disponível, em ordem de acesso, pelos hiperlinks "Legislação", "Graduação Tecnológica" e "Parecer CNE/CP N.29/2002", que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo.* Assim como um hipertexto de suporte informático, o documento atualiza-se e assim se realiza[4] todas as vezes que um leitor liga-se a ele por meio de um clique.

Os *emissores* do documento, conforme assinaturas ao final do texto, são os seis Conselheiros que compõem uma comissão de elaboração: Francisco Aparecido Cordão – *Relator*, Francisco Cesar de Sá Barreto – *Presidente*, Ataíde Alves, Arthur Roquete de Macedo, Lauro Ribas Zimmer, Arthur Fonseca Filho. Eles representam o MEC – Ministério da Educação, órgão responsável pela organização, manutenção e regulamentação da estrutura educacional brasileira.

Pressupostamente, como prováveis *destinatários*, temos os professores, coordenadores, diretores de instituições públicas ou privadas de formação profissional distribuídas pelo país e os alunos dos cursos de tecnologia. Devido à abrangência de acesso permitida pela rede mundial de computadores, o documento, ao ser disponibilizado em um site, acaba por permitir seu rastreamento por qualquer internauta interessado em um dos temas de seu conteúdo.

[4] Levy (1996)

Inicialmente, identificamos, entre os parâmetros sociossubjetivos, o contexto, que envolve o tempo e o espaço de produção do documento. Em relação a ele, temos: i. *o contexto sócio-histórico mais amplo* - filiação sócio-histórico-ideológica do texto e de seus agentes-produtores que buscam orientar os professores em suas ações, atribuindo-lhes responsabilidades e atribuições; ii. *o contexto linguageiro imediato* de publicação e circulação – tempo e espaço mais restrito e concreto de produção textual.

Iniciando a nossa reflexão pelo *contexto linguageiro imediato*, temos um texto que se configura como um documento oficial regulador da educação profissional de nível tecnológico no país, produzido no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, na gestão do Ministro Prof. Dr. Paulo Renato. Ele foi produzido após amplos debates nos anos de 2000 a 2002, (conforme consta no item "histórico" das Diretrizes) e constitui "'uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira', uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas 'alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação" (BRASIL, 2002, p. 2). Entendemos, assim, que o contexto linguageiro imediato compreende toda a esfera da educação profissional de nível tecnológico no Brasil.

As *Diretrizes* foram produzidas por ocasião da implantação dos Cursos Superiores de Tecnologia em todo o país, na maioria das instituições federais de educação profissional (IFEs). As antigas Escolas Técnicas Federais, para se transformarem em Centros Federais de Educação Tecnológica, tiveram que implantar cursos nessa modalidade de ensino, principalmente para atender à nova demanda de formação profissional. Por outro lado, os dirigentes das instituições visualizaram uma possibilidade de aumento dos recursos financeiros disponíveis pelo Governo Federal, o qual atrelou "verba" com "a criação de cursos superiores". Desse modo, o Ministério da Educação não poderia mais prorrogar a regulamentação desse nível de ensino.

Em nossas pesquisas e experiência docente, temos o registro de fatos advindos do atual IFMT[5] (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso). Na instituição, quando de sua transformação em CEFET, em 2002, foi implantado o Curso de Tecnologia em Controle de Obras (área da Construção Civil), de forma experimental, sem ao menos ter sido regulamentado pelas Diretrizes. A maioria dos professores não recebeu formação para atuar nessa nova modalidade, e mesmo assim tiveram que assumir as turmas desse curso e dos novos que aos poucos foram implantados. O excerto a seguir registra informações sobre esse contexto de implantação de cursos. Destacamos a admissão do enunciador de que a regulamentação dos cursos ocorreu no momento em que eles já estavam em funcionamento.

> Por isso mesmo, o grande desafio da comissão especial foi o de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para uma educação profissional de nível tecnológico que já está sendo *oferecida por um grande número de estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados*. *É como cumprir a tarefa de* "*abastecer o avião em pleno vôo*". Inúmeros cursos de tecnologia já são reconhecidos,

[5] O IFMT constitui a nova sigla assumida pelo antigo CEFET-MT, e provém da mais recente mudança ocorrida nas Instituições Federais de Ensino Profissional, implantada em 29 de dezembro de 2008, pelo Decreto Presidencial nº 177/2008.

> bem como uma série de solicitações de reconhecimento de cursos já foi analisada pela Câmara de Educação Superior do Colegiado e, atualmente, está sendo analisada pelo MEC/ SEMTEC (Secretaria de Educação Média e Tecnológica) e pelo próprio CNE. Instituições de Educação Superior, incluindo Centros de Educação Tecnológica, estão apresentando propostas de instalação e de funcionamento de novos cursos de educação profissional de nível tecnológico [...] (BRASIL, 2002, p. 03) (grifos nossos).

Reportando-nos agora ao *contexto sócio-histórico mais amplo*, devemos relacionar o documento em análise aos fatos sócio-históricos em que ele se situa dentro de uma esfera mais ampla de práticas sociais, as quais incidem sobre as ações dos sujeitos em sua coletividade e reforçam as relações de poder em todos os grupos sociais.

O contexto sócio-histórico-ideológico das Diretrizes emerge das coerções geradas pela demanda mundial de produção e consumo de bens, veiculando as relações da modernidade tardia, que reproduz hegemonias em favor da manutenção das relações de poder e de um capitalismo global irrestrito. Esse movimento que se renova constantemente, mas que luta para manter a relação assimétrica de poder entre os grupos sociais, transforma todos os sujeitos, independentemente de suas formações sócio-ideológicas, em consumidores em potencial de bens materiais e imateriais (FAIRCLOUGH, 2001). Em decorrência dessa corrida pelo consumismo exacerbado, o mundo precisa de "mão-de-obra" produtiva e são os países emergentes, como o Brasil, China, Índia, (por exemplo) que irão se tornar o "canteiro de obras" para atender a essa demanda de produção internacional.

Consequentemente, promovem-se "reformas educacionais" para atender às exigências de qualidade na produção, sob os critérios de órgãos internacionais como o BIRD, a OMC e o FMI que, funcionando como reguladores do desenvolvimento econômico dos países, impõem seus interesses para a manutenção e o crescimento das relações entre produção--consumo-riquezas (FRIGOTTO, 2005).

Bronckart & Machado (2004, 2009) também identificam essas coerções internacionais constitutivas dos discursos que emergem dos textos oficiais que regulam a educação no país. Os autores fazem referência às reformas educacionais que nos últimos anos têm sido implantadas na América Latina, em decorrência principalmente da "ideologia neoliberal" de órgãos internacionais. Os discursos desses aparelhos ideológicos de controle são crivados de argumentos que ressaltam os "altos índices de evasão e de repetência, a inadequação dos currículos aos novos desenvolvimentos das ciências e das tecnologias, a falta de qualidade e de renovação dos métodos de ensino, a transformação do público escolar (...)" (BRONCKART & MACHADO, 2004, p. 141).

Diante da coerção internacional, o MEC tem promovido, nas duas últimas décadas, uma ampla reforma no sistema educacional no Brasil, começando pela educação básica e culminando na educação superior, com a elaboração de documentos prescritivos para regular a ação de professores, coordenadores e diretores em todos os estabelecimentos de ensino, como as diversas "Diretrizes Curriculares", e ainda ferramentas de controle e verificação da qualidade e do funcionamento dos cursos, como o ENADE, o ENEM, a Prova Brasil, etc.

A educação profissional, em todos os seus níveis de oferta, também passou a ser regulada por diretrizes e por instrumentos avaliadores. Alguns cursos de tecnologia, por exemplo, já estão sendo avaliados pelo ENADE. Os cursos de nível médio integrado, por sua dupla formação – geral e específica para o trabalho – inserem-se na avaliação promovida pelo ENEM. Não há ainda avaliações direcionadas exclusivamente à formação técnica, no entanto, na inserção imediata dos alunos nas empresas pode-se visualizar um meio de constatação do sucesso ou insucesso da formação oferecida pelos cursos de uma dada instituição. E, mais ainda, quando essas mesmas empresas retornam à instituição com oferta de mais vagas de estágio e emprego tem-se o reconhecimento, por parte especialmente da gestão escolar, da qualidade do ensino ofertado.

Em relação ao *objetivo* pretendido pelo(s) agente(s) produtor(es) do texto, identificamos o de *regular a implantação e o funcionamento da educação tecnológica no Brasil*. Como documento institucional que representa a voz de uma instância pública federal, todos as instituições interessadas em organizar, regulamentar ou adequar seus cursos deverão consultar as prescrições ditadas nesse texto para não correrem riscos quanto à não autorização ou não aprovação dos cursos que ofertam. O enunciado abaixo comprova esse objetivo:

> **Art. 16**. Para a solicitação de autorização de funcionamento de novos Cursos Superiores de Tecnologia e aprovação de seus projetos pedagógicos, a partir da vigência desta resolução, será exigida a observância das presentes diretrizes curriculares nacionais gerais.
>
> **Parágrafo único.** Fica estabelecido o prazo de 6 (seis) meses, contados da data de cumprimento do prazo estabelecido no artigo anterior, para que as instituições de ensino procedam as devidas adequações de seus planos de curso ou projetos pedagógicos de curso às presentes diretrizes curriculares nacionais gerais, ressalvados os direitos dos alunos que já iniciaram os seus cursos (BRASIL, 2002, p.57).

Entre os parâmetros sociossubjetivos temos, finalmente, os papéis sociais que ocupam os participantes da interação: os agentes-produtores e os interlocutores. Os *agentes-produtores* do documento ocupam um lugar social como representantes oficiais sob delegação do MEC[6], e fazem parte do Conselho Nacional de Educação, incumbidos de analisar e aprovar a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Tecnológica, elaborada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. Devidamente nomeados, todos os agentes-produtores do texto em questão estão investidos de um papel social hierarquicamente superior em relação aos aplicadores das regulamentações.

Os seis Conselheiros que assinam o documento, mais o Presidente do CNE – Conselho Nacional de Educação – que o aprova, fazem ressoar, em seu texto, a voz coletiva dos órgãos que representam. Mesmo divulgando interesses da coletividade das entidades que os nomearam, esses agentes-produtores configuram-se como instrumentos de controle da educação profissional no Brasil. O conteúdo dizível no texto deve ser compartilhado e autorizado por todos que o produziram e as subjetividades advindas de vozes de formações discursivas particularizadas não podem

[6] O MEC, sob o comando do Ministro Paulo Renato, encaminhou, ao CNE, a proposta das Diretrizes elaborada pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação. O presidente do CNE constitui uma comissão bicameral, formada por dois representantes de cada câmara legislativa, cujos nomes constam nas Diretrizes analisada.

vir à tona ou, se elas existirem, deverão ser enunciadas como sendo de consentimento de todos que assinam o documento. Todos os agentes-produtores falam, dessa forma, de um lugar socialmente e legalmente instituído, reconhecido e coletivamente representado. O excerto a seguir comprova a voz coletiva e acordada entre os representantes legitimados para a organização do documento. A coletividade institui-se no sintagma nominal "comissão bicameral" e a concordância absoluta da ação é verificada nos sintagmas "unanimidade" e "consenso".

A comissão bicameral, por unanimidade dos presentes, chegou a uma redação de consenso quanto ao texto do projeto de resolução, delegando ao relator a tarefa de fazer os ajustes decorrentes nos projetos de parecer e de resolução, para encaminhamento final dos mesmos às duas Câmaras de Ensino e ao Conselho Pleno (BRASIL, 2002, p. 02).

Os *destinatários*, como interlocutores do documento, exercem o papel social de diretores e/ou coordenadores, institucionalmente investidos da responsabilidade de (re)organizar ou regulamentar os cursos dessa modalidade de ensino, aplicando as orientações e determinações do documento. Como representantes nomeados ou eleitos por uma instituição de ensino, esses destinatários estão revestidos de um papel coletivizado, pois são concebidos a partir do lugar que ocupam, compreendido por sua função de regular cursos e orientar os sujeitos que se envolverão nele, como professores e alunos.

Os professores também constituem o alvo dessa publicação, pois, ao atuarem nas instituições públicas e privadas que oferecem cursos no nível superior tecnológico, tem seu trabalho prescrito pelas diretrizes. No entanto, diferentemente dos coordenadores e diretores, os professores nem sempre têm seu trabalho realizado de forma inteiramente determinada pelas prescrições, pois seu *métier* promove certa liberdade nas escolhas e nas ações que irão realizar em seu contexto de trabalho. Em maior ou menor grau, todos os destinatários terão um trabalho regulado pelas prescrições e sob forte coerção institucional.

4.2 INFRAESTRUTURA TEXTUAL DO DOCUMENTO

4.2.1 PLANO GLOBAL

Na versão disponível atualmente[7], as *Diretrizes* se apresentam como um documento publicado, aparentemente, em sua forma definitiva. O texto distribui-se na extensão de arquivo em formato pdf (Portable Document Format), o qual assegura que suas informações e formatação não sejam alteradas ou copiadas por outros (com dependências de chaves de segurança, obviamente). Entretanto, sabemos que nem sempre essa propriedade é respeitada, quando o leitor "insistentemente" deseja fazer alterações ou cópias. O formato do arquivo em PDF ca-

[7] Em análises anteriores, o documento, acessado no site do MEC, que trata das Diretrizes, recebia outro formato, com cabeçalho informando elementos identificadores, como o nome do órgão governamental, do relator e do destinatário do documento e sua localização geográfica; o assunto, composto pelo título do documento; o nome do relator – Conselheiro Francisco Aparecido Cordão; o número do processo; o número do parecer – CNE/CP 29/2002; a sigla do Colegiado – CP, e a data da aprovação do documento: 03/12/2002. Trazia ainda o brasão da República Federativa do Brasil, no alto da página, seguido do título do órgão governamental e sua respectiva divisão administrativa: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.

racteriza o texto como multimodal, pois, além da modalidade escrita, ele utiliza outras linguagens comuns aos suportes virtuais de comunicação, que se caracterizam pela leitura na vertical, pela distribuição de ícones e barras de orientação nos cantos marginais da página, para que o usuário, caso necessite, faça alterações de escritura ou de leitura do texto. (anexo 1).

A arquitetura verbo-visual do conteúdo traz também a expressão "pareceres" em toda a extensão vertical do texto, repetida a cada página, intercaladamente disposta ora pelo lado direito, ora pelo lado esquerdo, e acompanhada por uma linha. (anexos 1 e 2)

Além disso, o documento se configura como um hipertexto, gerado por hiperlinks sobre o tema "Legislação", encontrados na página do MEC. Conforme o título e o hiperlink do documento, temos um gênero de texto oficial, que circula na esfera de interação do poder executivo do Governo Federal, representada por um de seus braços ministeriais.

Dentro dos modelos disponíveis no arquitexto, o documento está identificado como "Parecer", conforme consta em seu título – Parecer CNE/CP N. 29/2002. Ele constitui, portanto, um instrumento semiótico que registra os resultados de uma análise coletiva sobre uma dada proposta de regulamentação do nível superior tecnológico. O tema dessa proposta aparece identificado no subtítulo do documento: "Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo". Assim, o gênero Parecer, ao gerar a avaliação da proposta, traz incluso o conteúdo dela na composição arquitetônica do texto.

O documento, composto por 57 páginas, cujo conteúdo temático é apresentado predominantemente na modalidade verbal-escrita, está estruturado por parágrafos longos e por algumas listas dispostas por marcadores gráficos, letras em ordem alfabética ou números. O documento traz a seguinte divisão organizacional:

Divisões	Subtítulos
I. Histórico	Histórico da Educação Tecnológica no Brasil
	A Educação Tecnológica na Legislação Educacional Atual
	Tecnologia, Educação Tecnológica e Formação do Tecnólogo
	Princípios Norteadores e Objetivos da Educação Profissional de Nível Tecnológico
	Organização da Educação Profissional de Nível Tecnológico
II. Voto da Comissão	Proposta de publicação ao Conselho Pleno, indicação do local, data e nome dos seis conselheiros
III. Decisão do Conselho Pleno	Sanção do Conselho Pleno
	Projeto de resolução, organizado sob uma arquitetura textual semelhante ao gênero "lei" – conteúdo disposto sob a forma de artigos e parágrafos.
	Assinatura do Presidente do Conselho Nacional de Educação

Quadro 3 – Organização arquitetônica das "Diretrizes"

4.2.2 TIPO DE DISCURSO

No documento é possível identificar predominantemente o *discurso teórico*, porque as representações do agente-produtor estão organizadas de forma direta e autônoma às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem. Os movimentos discursivos do dizer estão relacionados ao objeto de definição/descrição do texto – diretrizes para a organização de cursos de formação do tecnólogo – e não aos agentes-produtores ou aos interlocutores. Ora as instâncias de agentividade centram-se nos responsáveis pela nomeação ou organização do documento como em o "Ministro de Estado de Educação, *Prof. Dr. Paulo Renato Souza*, através do Aviso Ministerial nº 120/2000, encaminhou à deliberação do Conselho Nacional de Educação..." (BRASIL, 2002, p. 01), ora os temas, como instâncias inanimadas, elevam-se à categoria de agentes do discurso, como em "O curso superior de tecnologia deve contemplar a formação de um profissional "apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional (...)" (BRASIL, 2002, p. 04).

Foram identificados poucos dêiticos de 1ª pessoa no documento, mas os poucos que aparecem remetem a uma voz coletiva da equipe de Conselheiros responsáveis pela organização e avaliação do conteúdo e não à voz do agente-produtor: "(...) *propomos* ao Conselho Pleno a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico" (p. 53). Há ainda dêiticos de 1ª pessoa que revelam coletividade social, ou seja, funcionam como uma generalização do dizer e inclusão do interlocutor no enunciado.

Entre os mecanismos de textualização que caracterizam o *discurso teórico*, destacamos o número significativo de segmentos verbais na voz passiva, que acentua o caráter de autonomia em relação aos parâmetros da ação de linguagem, em especial dos agentes-produtores.

Como o texto é composto por partes que objetivam registrar o percurso histórico da produção do documento e da história da educação tecnológica e profissional no país, há segmentos da ordem do narrar ancorado, denominados de "script", comum nos relatos (BRONCKART, 1999).

4.2.3 TIPOS DE SEQUÊNCIAS

Para Bronckart (2006), um dos pontos a destacar se refere ao estatuto dialógico das sequências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais, o que faz com que os esquemas internos do texto não sejam tão facilmente identificados, principalmente porque muitas vezes não encontramos a fronteira linguística entre as sequências utilizadas.

Para esta breve análise sobre os tipos de sequências, fizemos um recorte do documento e elegemos o excerto "Tecnologia, Educação Tecnológica e Formação do Tecnólogo" (BRASIL, 2002, p. 24 a 31). De início, é possível afirmar que o trecho é construído predominantemente com *sequências explicativas*, em especial porque nesse item o conteúdo temático está organizado com enunciados que têm a função de esclarecer questões que não foram ainda bem delineadas em torno do objeto de discurso – a educação profissional tecnológica. Os agentes-produtores iniciam com a *constatação inicial*, apresentando o valor e a importância

da tecnologia e para isso eles recorrem a: fatos históricos, dados da atualidade, discursos diretos de especialistas no assunto, definições, etc, para finalmente imprimirem uma avaliação positiva em torno do tema apresentado como incontestável.

Intercalam-se, de forma dialógica no excerto, algumas *sequências descritivas*. Uma dessas sequências, identificada na lista das páginas 29 e 30, foi organizada pela *aspectualização*, ao serem citadas as características definidoras do perfil do tecnólogo, com a intercalação da fase do *relacionamento*, pois os agentes-produtores recorreram a "operações de caráter comparativo" (BRONCKART, 1999, p. 223), principalmente para estabelecer as diferenças entre tecnólogo e as outras categorias profissionais, como o técnico de nível médio e o bacharelado.

A fim de convencer o interlocutor sobre a relevância e a urgência na implantação dos cursos de nível tecnológico, o agente-produtor emprega *sequências argumentativas* que visam modificar uma opinião sócio-historicamente constituída pela comunidade em geral. Essas sequências aparecem principalmente sob a forma de contra-argumentos, que objetivam desconstruir ou refutar a opinião do interlocutor, pressupostamente reconhecido como um sujeito atravessado por diferentes formações ideológicas e, portanto, passível de discordâncias.

4.3 COTEXTO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO

Para a análise do cotexto linguístico-discursivo foi aproveitado o mesmo recorte do documento usado na análise das sequências: "Tecnologia, Educação Tecnológica e Formação do Tecnólogo" (p. 24 a 31). As análises feitas a seguir visam demonstrar alguns mecanismos de textualização responsáveis pela construção das representações em torno da formação do tecnólogo.

4.3.1 TECNOLOGIA EM FOCO E PROGRESSÃO TEMÁTICA PELA COESÃO NOMINAL

No excerto selecionado, destacamos, entre os mecanismos de textualização, apenas as séries coesivas que funcionam como retomadas dos temas introduzidos no subtítulo do texto: *tecnologia*, *educação tecnológica* e *formação do tecnólogo*.

A primeira unidade de significação apresentada no excerto e retomada por uma série coesiva é o tema *Tecnologia*. Já de início ele é introduzido com um valor impulsionador das mudanças sociais desde a pré-história, com a criação de artefatos, passando pela agricultura e seus avanços, e chegando ao desenvolvimento do microcomputador e da internet. Para isso, o texto é organizado por anáforas predominantemente nominais, atendendo, assim, à característica do *discurso teórico* (BRONCKART, 1999, p. 271).

As anáforas nominais são realizadas por:

a. sintagmas idênticos: – "tecnologia", "produtos de tecnologia", "tecnologias das telecomunicações", etc.

b. sintagmas parcialmente reconstruídos com outros elementos lexicais, construindo referentes compostos com derivações do léxico "tecnologia", alterando-lhe, dessa forma, a função sintático-morfológica – adjunto adnominal ou adverbial – como nos sintagmas "elaborações tecnológicas", "artefatos tecnológicos", "natureza tecnológica", "desenvolvimento tecnológico", "produtos tecnologicamente", etc,

c. sintagmas ressignificados com a introdução de outros elementos morfológicos (biotecnologia, nanotecnologia).

O tema *tecnologia* também é retomado por anáforas pronominais (a *mesma*, *seus* efeitos, *que* vem, *ela* é, etc.). Entretanto em um número bastante reduzido, se compararmos às anáforas nominais. Dessa forma, o tema é desenvolvido pela repetição idêntica ou parcialmente idêntica de sintagmas nominais, garantindo uma densidade sintagmática elevada, conforme se caracteriza o discurso teórico.

O apelo discursivo em relação ao tema *tecnologia* é realizado para se introduzir os temas "*educação tecnológica"* e "*formação do tecnólogo"*, os quais assumem, desde o título, um valor secundário. Somente na página 26 aparece o sintagma nominal *nível superior tecnológico* para introduzir o tema *educação tecnológica* e *formação do tecnólogo*. Ao longo do excerto em análise são utilizadas anáforas nominais idênticas para retomar ambos os temas. São utilizadas também anáforas compostas por outros elementos, como em "formação técnico-profissional", ou ainda pela simplificação do sintagma, como em "tecnólogo".

Essa análise permite-nos afirmar que a *tecnologia* eleva-se à categoria de agente impulsionador de mudanças não apenas sociais, mas também educacionais, em especial na formação profissional. Os actantes que poderiam assumir a categoria de atores desse processo de mudanças, no caso os professores ou mesmo os alunos, não aparecem em nenhum momento no excerto retirado das Diretrizes. Os agentes responsáveis pela mediação no desenvolvimento das capacidades necessárias para atuação no mundo do trabalho não entram na pauta de discussão e de orientação das Diretrizes.

No excerto a seguir, temos enunciados que atribuem ao tecnólogo um valor indefinido diante das formações profissionais historicamente constituídas. Ele é apresentado como pertencente a um nível de formação que se situa entre o técnico e o bacharel, é um "elo de ligação" entre esses níveis, assumindo as funções do fazer do técnico, como também do saber científico e "criativo" do bacharel. Assim, o texto idealiza o tecnólogo e ao mesmo tempo constrói um retrato indefinido desse profissional, visto que não se especifica o real lugar profissional em que ele deve ocupar no quadro das atuações funcionais.

No excerto em análise, é possível também observar que as escolhas linguístico-discursivas acabam por promover também certa idealização da tecnologia, não pelo reconhecimento do agente que será instrumentalizado por capacidades advindas da formação tecnológica, mas pela exaltação dos efeitos produzidos pelas ferramentas que assumem o valor de modernidade e inovação. É como se a tecnologia fosse inteiramente responsável pelas mudanças e inovações e os agentes sociais que fazem uso dela fossem apenas mario-

netes. O sintagma "esse poder que a tecnologia possui" eleva "a tecnologia" à categoria de um ser com existência própria, além de promover a aproximação da "teoria com a prática" e ainda "estimula o pensamento criativo" e o "desejo de aprender", visto como uma característica "ausente nas escolas".

> O Conselho Estadual de Educação de São Paulo, em documento preparado para a XXIV reunião conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação, em agosto de 1988, para levantar subsídios para a nova LDB, já ressaltava que "um primeiro sinal de importância da tecnologia encontra-se nessa *posição singular entre o doutrinário e o teórico*, *de um lado, e o técnico e o prático, de outro*. Aqui é que se encontra uma das riquezas da tecnologia*: a de ser uma ponte ou um ponto de intermediação entre esses dois conjuntos de categorias*. Da perspectiva curricular, é elemento capaz de estabelecer o *elo de ligação entre a formação geral e a educação especial*, dois universos ainda justapostos no nosso processo de educação escolar. Assim, *esse poder que a tecnologia possui* para combinar elementos de diferentes ordens aproxima a teoria da prática e estimula o pensamento inventivo, este sim capaz de desenvolver o desejo de aprender tão ausente de nossas escolas (BRASIL, 2002, p. 31) (grifos nossos).

O enunciado a seguir reforça essa personificação da "tecnologia", atribuindo-lhe "um grande poder para desenvolver capacidades próprias do humano, como "espírito criador" e "conteúdo artístico". O agente criador das tecnologias, o sujeito social, não é posto como ator desse processo. A tecnologia é a que assume esse papel discursivo, no momento em que ela passa a ser concebida com existência independente.

> Justamente esse caráter científico e técnico faz da tecnologia (geral) um campo com *grande poder* para o desenvolvimento do *espírito criador*, e isto também por força de seu *conteúdo artístico* (BRASIL, 2002, p. 31) (grifos nossos).

4.3.2 VOZES SIGNIFICANDO A FORMAÇÃO DO TECNÓLOGO

A análise das vozes como mecanismos de textualização é uma forma de revelar o quanto a heterogeneidade discursiva é evidente nos textos, ou seja, entrelaçam-se diferentes formações ideológicas em nosso dizer cotidiano, seja ele oral ou escrito. Se estamos imersos em diferentes papéis sociais e estes por sua vez são constituídos por diferentes formações discursivas, nossos produtos semióticos são constitutivamente polifônicos (BAKHTIN, 2002). A compreensão dessa característica linguístico-discursiva nos textos é altamente valiosa nos estudos sobre textos/discursos, pois ela revela o quanto o comportamento humano é regulado pelo que pode e não pode ser revelado nos textos conforme as filiações ideológicas.

Entre os mecanismos de enunciação identificados no documento, destacamos o gerenciamento das *vozes* presentes no seguinte excerto: "Tecnologia, Educação Tecnológica e Formação do Tecnólogo" (p. 24 a 31). Elas se apresentam como:

a. *Vozes de instâncias externas de avaliação do conteúdo*, presentes em citações de autoridades científicas que tratam do tema abordado no excerto – tecnologia. Dessa forma é introduzida, ao texto, uma marca explícita do discurso do outro, destacado especialmente pelo emprego das aspas**:** (AUTHIER-REVUZ, 1990).

> Segundo José Mário Pires Azanha, "parece muito mais plausível admitir-se que há influências recíprocas entre ciência e tecnologia e não a linear determinação unívoca de uma pela outra (AZANHA, José Mário Pires. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 1992, p.33) (BRASIL, 2000, p. 26).

Essa voz, sob a forma de discurso citado, é introduzida no texto para refutar discursos que não admitem as "influências recíprocas entre ciência e tecnologia" e, por isso, não veem a tecnologia como algo benéfico, por ela ignorar a ciência. O discurso do outro é apresentado com o intuito de ratificar a concepção assumida no texto.

b. *Vozes sociais* – o discurso do outro constituindo o enunciado por meio de um contra-discurso em relação ao senso comum da sociedade:

> *É verdade que*, desde a revolução científica do século XVI, o desenvolvimento tecnológico dependeu do desenvolvimento científico alcançado; a ciência forneceu as bases do conhecimento para as elaborações tecnológicas. É verdade, também, que os produtos da tecnologia ganharam maior visibilidade, o que causa maior impacto, deixando para um segundo plano a produção científica que fundamentou ou que tornou possível esse mesmo processo de construção de artefatos tecnológicos.
>
> Seria interessante chamar a atenção para o fato de que, *ao contrário do que imagina um certo senso comum*, a questão da tecnologia e de seus efeitos sociais não é historicamente recente. Ela é, na realidade, mais antiga que a própria História Já se afirmou que "a pré-história é, antes de tudo, uma história das técnicas" (BRASIL, 2000, p. 24) (grifos nossos).

Esse senso comum representado no excerto e contra o qual o texto se posiciona relaciona-se às práticas discursivas que não concebem a relação entre desenvolvimento científico e tecnologia. Nessa contraposição, admite-se a interdependência entre ambas as áreas e, de certa forma, em um grau superior, valoriza-se o desenvolvimento científico, pois dele dependeu o desenvolvimento tecnológico. O modalizador "é verdade que" e o articulador argumentativo "ao contrário" são mecanismos de textualização responsáveis pela inserção da contra-argumentação do agente-produtor.

c. *Vozes sociais* – representadas pelo novo mercado de trabalho que surge como resultado das mudanças tecnológicas e exige um novo perfil profissional.

> Essa situação, porém, não é permanente. *"A inovação se generaliza e passa a ser adotada pelas outras empresas" concorrentes que "aprendem, imitam, copiam e são até capazes de aperfeiçoar essa inovação"* (idem). Algumas empresas não resistem à competição e mudam de ramo ou fecham as portas. Esse ciclo de inovação, concorrência, inovação repete-se "n" vezes, acarretando constantes mudanças no mercado, na sociedade e nos perfis dos profissionais, tanto nos níveis básico e técnico quanto no nível superior tecnológico (BRASIL, 2000, p. 26) (grifos nossos).

A inserção do discurso do outro assinalado ora de forma explícita pelo emprego das aspas, ora de forma implícita sob a forma de heterogeneidade constitutiva[8] marca o enunciado acima. Essa voz que ressoa entre as práticas discursivas da esfera empresarial incide sobre as ações governamentais, impelindo os órgãos públicos a renovar e inovar suas ações no mesmo

[8] AUTHIER-REVUZ (1990).

ritmo em que são alteradas as regras da economia de mercado. A formação tecnológica é o resultado dessa coerção empresarial.

d. *Voz neutra* – referente à voz do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC – instância pública que passa a assumir a função de seguir os padrões ideológicos da modernidade tardia.

> Além de atenuar e prevenir os efeitos danosos e perversos da tecnologia, garantindo e potencializando o seu lado positivo, os Poderes Públicos precisam adotar consistentemente políticas de desenvolvimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2002, p. 26)

A classificação de voz neutra identificada no texto refere-se aos agentes-produtores que representam os órgãos governamentais e esse enquadramento de neutralidade é dado por Bronckart (1999), que a admite como instância geral de enunciação, responsável direta por todo o dizer no texto. No entanto, isso não significa que haja neutralidade no discurso, ou seja, imparcialidade no dizer. Nesse excerto, essa "aparente" voz neutra absorve a voz dos que enunciam sobre a necessidade de desenvolvimento de ações para o abrandamento dos "efeitos danosos e perversos da tecnologia" para dizer que os "Poderes Públicos" devem atuar nesse sentido. De certa forma, ao representar a voz de uma instância pública em um documento que regulamenta os cursos tecnológicos, os agentes-produtores corroboram esse dizer em prol de uma ação salvadora para a sociedade.

e. *Vozes sociais* – referem-se às vozes que constituem os discursos conforme as formações ideológicas nas quais os agentes-produtores estão inseridos ou se veem impelidos a introduzir em seu dizer para incluir os interlocutores do texto.

> Vem-se insistindo, há tempos, sobre o fato de que o mundo dos *nossos* dias teve como um de seus principais vetores de mudança o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. No caso específico da tecnologia, chega-se mesmo a afirmar que a mesma está tão presente no nosso dia-a-dia, que vem transformando *nosso* modo de pensar, de sentir e de agir; de qualquer forma, vem alterando muitos de *nossos* hábitos e valores. A tecnologia acabou atingindo até *nossos* padrões mais íntimos de comportamento individual ou coletivo. (BRASIL, 2002, p. 24) (grifos nossos)

Os agentes-produtores, por meio da dêixis de pessoa, incluem a si e aos seus interlocutores no enunciado acima. Essa inclusão do interlocutor é uma forma de reconhecê-lo como pertencente a esse grupo social sobre o qual se está enunciando, chamando-o à reflexão conjunta. É um mecanismo linguístico-discursivo de tornar o interlocutor coparticipante do dizer e de certa maneira imprimir certa cumplicidade entre ambos.

A identificação das vozes presentes no documento em análise permitiu-nos confirmar o estatuto dialógico do enunciado, postulado por BAKTHIN (2002). Essa é uma característica intrínseca de todo e qualquer texto e isso é linguisticamente marcado pelas vozes enunciativas que vão construindo os textos. No documento analisado, a voz que representa o Ministério da Educação, responsável pelo dizer, pode ser admitida como neutra, conforme classifica Bronckart (1999), pois permeia todo o texto. Entretanto, essa mesma voz não é

marcada pela neutralidade ideológica, visto que ela acaba por ser atravessada por vozes sociais capitalistas provenientes de práticas discursivas, de acordo com o contexto mais amplo do texto, as quais, de alguma forma sempre invadiram o discurso das instâncias públicas sob a forma de um interdiscurso marcado ou não marcado explicitamente, mas pressupostamente identificável. Elas acabam por determinar o que pode e não pode ser dito nos textos orais e escritos, ainda mais quando se trata de um texto proveniente de uma instituição pública partidarista e constituída coletivamente com o objetivo de prescrever regras de funcionamento de suas ramificações governamentais e subalternas, como no caso dos Institutos Federais. Se essas vozes não são claramente demonstradas, elas certamente estão constitutivamente sorvidas no texto.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises das Diretrizes permitiram identificar:

1. O contexto mais amplo que revela as imposições socioeconômicas que impelem os países em desenvolvimento a promoverem ações em prol do atendimento às exigências e aos padrões mundiais de produção e consumo de bens.
2. O contexto imediato de mudanças políticas que revelam as implicações na estrutura educacional como um todo, incluindo a educação profissional.
3. Os parâmetros relacionados ao plano geral do texto, indicando as funções do gênero "diretrizes", organizadas sob a forma de um "parecer", cujo objetivo é o de prescrever condutas e regras para o funcionamento dos cursos de nível tecnológico.
4. O tipo de discurso atrelado ao gênero e seus marcadores textuais, bem como os tipos de sequências discursivas que garantem uma extensa definição do objeto de discurso.
5. Os mecanismos de textualização, como as séries coesivas, que desvelam o verdadeiro foco temático dos enunciados – a tecnologia categorizada com existência própria, e as vozes presentes no texto, que indicam o entrelaçamento dos diferentes discursos que constroem os sentidos do texto e indicam as representações sobre o objeto de discurso do texto.

Assim, essas constatações que seguem uma análise descendente no texto, ao incluir os parâmetros socio-históricos, a arquitetura composicional do gênero e os parâmetros de textualização, permitem-nos desvelar sentidos em torno do trabalho educacional e suas implicações advindas de prescrições textualmente instituídas.

Ao escolher o gênero "Parecer" para embutir as diretrizes como conteúdo temático, os agentes-produtores indicam o valor legal do documento – além de ser proposto por um grupo legitimado, ele está sendo aprovado por outro grupo ainda mais autorizado a fazê-lo, os representantes do Conselho de Educação. Como documento, tem-se a voz da prescrição, que garante, por parte dos interlocutores, a observância "quase" total do que está sendo regulamen-

tado. Regras obedecidas, exigências internacionais atendidas para um consequente desenvolvimento econômico e social em prol da demanda mundial de produção e consumo de bens.

Como objeto de discurso do documento, temos "a formação do tecnólogo", no entanto, não é ela que se configura como a centralidade nos enunciados analisados. Ao focalizar a tecnologia como "agente transformador da sociedade", constrói-se uma representação do tecnólogo como sendo adjuvante no processo de desenvolvimento social. Consequentemente, em sua formação tecnológica, o estudante não se configura como um agente responsável por mediar essas transformações, não é ele que se instrumentaliza por ferramentas tecnológicas, para promover mudanças e colaborar com a evolução da humanidade.

Se o tecnólogo, como agente-objeto de discurso do documento é concebido como adjuvante, como se configura o papel do professor então? Qual lugar ele ocupa nesse contexto de formação? Essa não inclusão do verdadeiro papel do professor nas *Diretrizes* nos permite constatar o quanto o agente mediador do processo educacional ainda está longe de ser o principal alvo das instâncias públicas. As vozes que entrelaçam e constituem a trama discursiva do texto revelam o valor secundário do professor na instituição das *Diretrizes*. A ele não é dada a voz na elaboração do documento, ou seja, não lhe são oferecidas oportunidades de fazer com que sua experiência anterior seja contemplada em um texto que prescreve suas ações futuras, mas a ele é dada a responsabilidade de cumprir tais prescrições. Caso não as cumpra, corre-se o risco do insucesso dos alunos nas avaliações governamentais ou na inserção no mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do Professor e Trabalho de Ensino. In: MACHADO, A. R. *O Ensino como Trabalho*. Londrina: EDUEL, 2004.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In: ORLANDI, E.; GERALDI, J. W. (orgs). *Cadernos de Estudos Lingüísticos. O discurso e suas análises*. Campinas: UNICAMP/IEL, n. 19, 1990.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 29/2002**.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais no Nível de Tecnólogo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer292002.pdf. Acesso em: 08/09/2011.

BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos:* por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano.* (orgs.) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; (trad.) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio *et al*. Mercado das Letras: Campinas – SP, 2006.

_____. *O agir nos discursos:* das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adair Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. *Trabalho e poder de agir*. Trad. de Guilherme e João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. (Coord. Trad.) Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, M.M. (org.). *A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada*. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP. p.1-29. 2010. (e-book).

LEVY, P. *O que é o Virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

_____; ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V.L.L. (orgs). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.* Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do Trabalho do Professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. . In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva***.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

_____ *et all*. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

_____ ; LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. D'Orange. (orgs.) *O Professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.

RABARDEL, P. *Les Hommes et les Technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

ANEXO 1

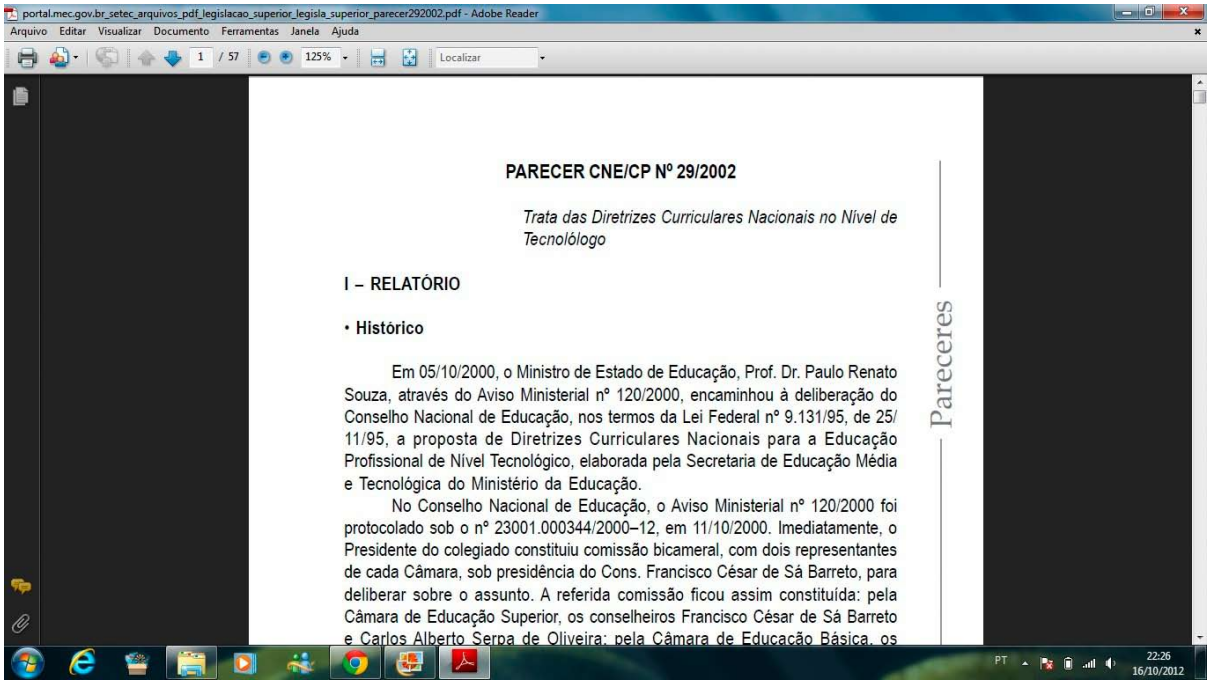

Figura 1 - 1ª Página das Diretrizes

ANEXO 2

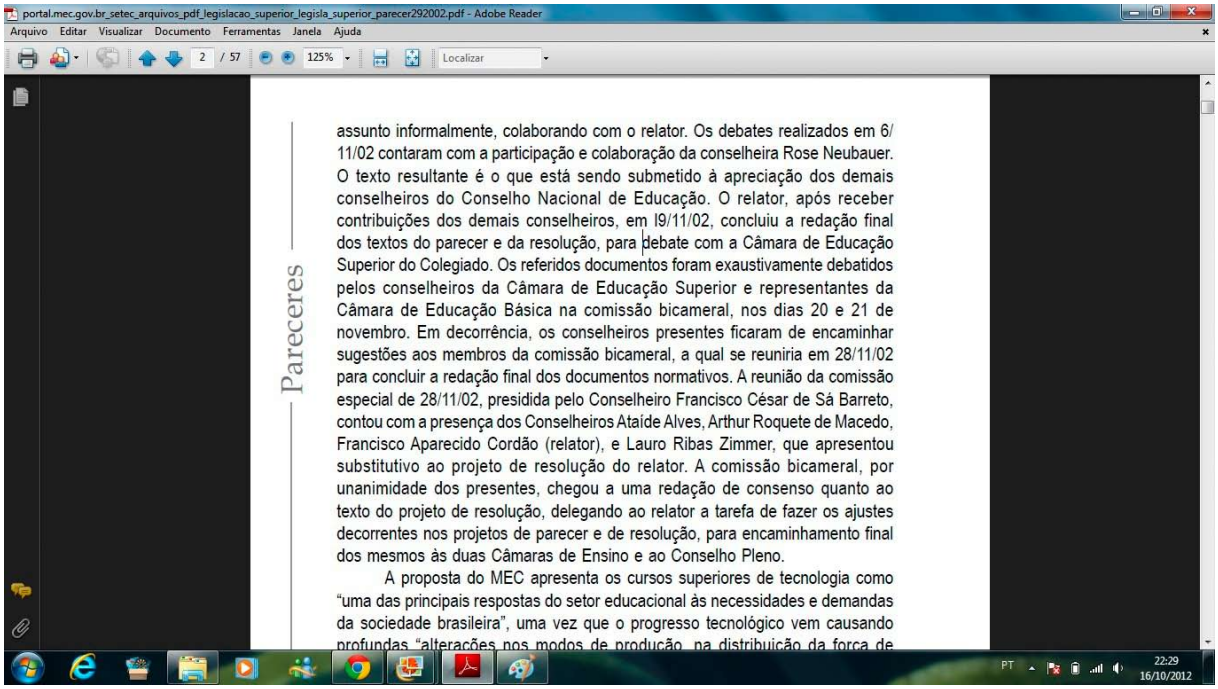

Figura 2 - 2ª Página das Diretrizes