

CONDIÇÕES DA AUTONOMIA DISCENTE EM PVPS

Maria Eugênia Zanchet Bordignon¹
Dóris Maria Luzzardi Fiss

RESUMO

O presente trabalho diz respeito as condições de possibilidade da autonomia discente em pré-vestibulares populares (PVPs). Questões pertinentes à autonomia manifestam-se em tópicos acerca das práticas educacionais desde os documentos oficiais do Ministério da Educação até eventos experienciados em sala de aula, uma vez que a possibilidade da auto-regulação, e portanto da autonomia intelectual, é condição para que os estudantes desempenhem um papel ativo política e ideologicamente. A consideração mais atenta com relação a noção de autonomia e de sua associação à educação, ademais, se faz de suma importância se considerarmos os compromissos que se espera que sejam assumidos nos diferentes níveis de ensino. As recorrentes falhas do ensino público e determinados critérios componentes do ensino privado abrem espaço para a emergência de instituições autogestionadas de iniciativa popular, os PVPs. Estas instituições estão sendo referidas aqui não apenas desde a perspectiva da democratização do acesso ao ensino superior, mas acima de tudo, como espaços de práticas educacionais orientadas a emancipar os agentes envolvidos, cuja atuação se dá junto a diferentes camadas da sociedade e que possui entre suas finalidades as ideias de empoderamento, desalienação, integração comunitária, etc. O presente trabalho tem por objetivo aprofundar a compreensão, a partir do exercício analítico-discursivo realizado, sobre como opera a autonomia discente no que tange aproximações interdisciplinares entre discurso e educação, linguagem e filosofia, no contexto dos PVPs. Para desempenhar tal tarefa, o conceito de autonomia será exposto a partir de Freire, Piaget e Kant. Por meio da análise discursiva francesa, serão evidenciados a partir do material discursivo dos estudantes, efeitos de sentido capazes de conferir pistas sobre como o ambiente peculiar aos PVPS favorece o desenvolvimento da autonomia. O esforço na realização desta tarefa contribui com os debates educacionais porque procura demonstrar, através de uma análise propriamente interdisciplinar, o modo como a instituição analisada contribui para o progresso ou aprimoramento do protagonismo dos estudantes no espaço de aprendizado e fora dele enquanto agentes políticos.

Palavras-chave: Autonomia. Educação. Pré-vestibulares populares. Discurso.

¹ E-mail: eugenia.zanchet@gmail.com.

A despeito da mera apreensão e reprodução de conteúdos de forma irrefletida, a autonomia discente, em especial a ideia de autonomia intelectual é referida nos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ministério da Educação como sendo uma espécie de instrumento fundamental para a realização de dadas operações diretamente ligadas aos saberes necessários para a compreensão do mundo. Estas operações - o pensar crítico, a capacidade de discernimento e a curiosidade intelectual - estão intimamente relacionadas entre si, posto que apresentam-se como sendo estímulos ou ainda condições para que o aluno seja capaz de “aprender a aprender” (PCNEM, p. 15) ou ainda para a “educação permanente”. Um dos focos do MEC quando coloca à baila a ideia de autonomia são os enfrentamentos possíveis que demandam algum posicionamento do discente durante seu percurso educacional mas também no decorrer da vida. Isso nos conduz a crer que estão aqui implicadas questões componentes da constituição do posicionamento dos estudantes em seu protagonismo na sociedade mas sobretudo acerca da sua constituição enquanto agentes políticos.

Há, segundo Michael Apple, um influente teórico da Educação, uma espécie de filtro que opera sobre a sociedade sob o qual são submetidas ocorrências, ideias e discursos e alguns são validados, outros não. Esse “filtro” é regulado segundo interesses - não necessariamente de grupos de indivíduos particulares, mas de uma ordem que ampara o funcionamento da sociedade. A validação ocorre pelos olhos do senso comum e faz com que algo apresente-se como único ou hegemônico. O autor, partindo de Gramsci e Raymond Williams, enfatiza a relação visceral existente entre hegemonia e senso comum, uma vez que é a hegemonia responsável por

“saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, bem como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo. Assim, a hegemonia refere-se não ao acúmulo de sentidos localizados em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de sentidos e práticas (...) eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos. (APPLE, 2006, p. 39).

No campo da educação brasileira, por exemplo, o senso comum se apresenta: há um bloco hegemônico de dominação que dirige as políticas educacionais marcando uma espécie de estrutura neoliberal por um lado, focada no econômico e por outro, neoconservadora, responsável por

defender um sistema de ensino aos moldes tradicionais. Tais atitudes são aceitas constituindo-se como senso comum. Esse endosso cego às políticas educacionais recebe, então, sua legitimação através da materialização de políticas educacionais orientadas à direita.

Contudo, essas e outras ocorrências não podem ser analisadas isoladamente. Voltando os olhos para os elementos envolvidos em termos de sua constituição, podemos diagnosticar que esse fenômeno específico ocorre em um ambiente *sui generis* por dizer respeito ao nosso sistema econômico, aos agentes envolvidos em tais políticas, à sociedade tal como engendrada historicamente, a elementos hierarquizadores que provocam desigualdades sociais, etc.

O processo de hegemonização, entretanto, não pode ser considerado como livre de conflitos. Ora, o senso comum é, ao contrário do que parece, um lugar de constantes disputas e, portanto, pode ser tomado como sendo povoado por contradições. Quaisquer fenômenos que ambicionem se tornar senso comum devem conectar-se a elementos de bom senso das pessoas.

No âmbito da educação, pode-se afirmar que quaisquer processos de construção curricular implicam consensos. A noção de que a educação deve ser regulada pelo mundo do trabalho é articulada através do discurso científico; ela permite e autoriza a escola a constituir espaços de formação diferenciados para que os alunos ocupem lugares de acordo com sua inteligência (medida através de testes de QI e demais fórmulas cujo objetivo é mensurar a inteligência). Esse interesse pragmático baseado em modelos industriais atua como uma espécie de ajuste econômico e também moral na medida em que representam um conjunto de princípios que serão incorporados como sendo fundamentalmente corretos.

Não é, pois, o discurso que constrói a realidade. De fato, não é qualquer discurso que o faz. Os discursos estão hierarquizados e somente os validados estão autorizados a atuarem como constitutivos da realidade. A ideologia não é, como acreditava Althusser, um falseamento da realidade, mas envolve o processo pelo qual algo se apresenta como único. No conjunto de crenças de um sujeito não autônomo, a impressão de homogeneidade anula as demais visões.

É nessa perspectiva que a ideia de autonomia se faz presente no discurso discente: um aluno que questiona o senso comum ou aquilo que é posto como sendo único, um aluno que não se detém à reprodução de ideias de modo irrefletido, mas antes, está de posse de sua capacidade

crítica, pode ser considerado autônomo na acepção aqui almejada. A esta capacidade está vinculada uma postura ativa que o coloca como agente político e, portanto, ideologicamente autônomo por conta da percepção da existência de relações de força e sentido responsáveis por engendrar a sociedade como um todo, ou como afirma Fiori no prefácio da *Pedagogia do Oprimido* de Freire, “*sujeito de sua própria determinação histórica*” (FREIRE, 1987, p. 9).

A consciência crítica, como salienta Freire (1993) não é uma competência cuja posse é desejada para as classes oprimidas, mas antes é razão que fundamenta sua dominação. Assim, a autonomia intelectual, na medida que não é alcançada, reforça os processos que obedecem a interesses egoístas; a pedagogia que parte “*dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos do seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização.*” (FREIRE, 1987, p. 41).

É necessária uma busca pela humanização – pela integralidade do que é ser humano, e isso inclui competências que envolvem o uso da razão em diferentes domínios. Trata-se de uma caminhada da minoridade à maioria intelectual em busca do esclarecimento, da capacidade de “*servir de seu próprio entendimento sem a tutela do outro*”²

É esta emancipação do pensamento do outro, a capacidade de construção de caminhos próprios que conduz o aluno ao protagonismo em termos sociais, fazendo dele um agente transformador que configura, segundo Freire, sua vocação ontológica. A existência da possibilidade de um futuro possível – utópico – tensionado pela denúncia da realidade opressiva é que liberta o sujeito, incorporado por um gesto autônomo que vai de encontro ao senso comum.

A interação do indivíduo com o meio ambiente, pois, é tão importante quanto os atributos do ambiente no qual o sujeito se encontra. O caminho em direção à autonomia intelectual pode ser facilitado se o aluno encontra objetos de incentivo. Eles podem ser desde a postura crítica dos professores, a relação com os colegas, até as características que compõem as práticas docente e curriculares responsáveis por delinear o dia-a-dia em sala de aula.

As instituições educativas são compostas por leis ou regras que determinam o comportamento dos sujeitos que delas participam. A relação entre o sujeito e este sistema é o que

² Conferir Kant, I. Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?, de 1783.

vai apontar para o nível de desenvolvimento da autonomia do indivíduo. Se estas regras são obedecidas por mero temor é porque o sujeito encontra-se em uma fase de heteronomia, onde o sistema de leis é reconhecido como necessário, mas sua relação com este sistema se dá por razões externas ou coercitivas. Segundo Piaget (1998) a autonomia é alcançada quando as leis são tidas como boas e são seguidas não por obediência, mas por um sentimento de cooperação. Fica claro, assim, como o ambiente é capaz de influenciar o desenvolvimento ou aprimoramento de certas competências nos alunos. Ora, um ambiente cooperativo, onde as trocas e situações interpessoais sejam valorizadas não deve apresentar barreiras ao comportamento autônomo, mas antes, instigar atitudes que visem a construção de relações pautadas pela reciprocidade. Estão em foco aqui o bem comum antes do individual, a não competitividade e, portanto, em alguma medida, a democracia. Além disso, ambientes cooperativos concitam uma grande riqueza de experiências, pois valorizam e encorajam a diversidade e o senso crítico. A autonomia, ademais, está intimamente ligada ao desenvolvimento da liberdade moral e a educação e seu meio compreendidos em sua integralidade são fundamentais para esta ocorrência; salienta Piaget (1991, p. 61)

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido ao constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente.

Os pré-vestibulares populares (PVPs) mais do que pré-vestibulares privados, objetivam além da democratização do acesso ao ensino superior, o aprimoramento da autonomia discente. Isso porque sua ação está intimamente relacionada com a percepção do aluno quanto ao esqueleto que estrutura nossa sociedade. Eles buscam que seja alcançada uma consciência do aluno quanto a sua posição dentro da sociedade e que essa busca seja um caminho trilhado pelo estudante. A saída da minoridade à maioria, como enfatiza Kant, é uma responsabilidade do próprio sujeito. Por essa razão, os PVPs constituem espaços onde a democracia é encorajada a partir, em primeiro lugar, do próprio funcionamento da instituição. Na instituição analisada, todos os assuntos relevantes são amplamente discutidos pelos membros e as deliberações, democraticamente realizadas; a ideia de

coletividade é fortemente amparada pela prática de todos os membros envolvidos. Além disso, pretende-se como meio de exercício da desalienação – além das aulas, são promovidos eventos e debates com temas pertinentes ao confronto com o senso comum. Por meio disso, são incentivados o senso crítico e a sensibilidade intelectual, condições para o pensamento autônomo.

A análise de discurso francesa, fundada pelo filósofo Michel Pêcheux, é a disciplina que foi utilizada para a realização da tarefa de investigação dos sentidos de autonomia presentes nos discursos discentes da instituição em questão. Trata-se de uma disciplina de entremeio – e portanto, interdisciplinar, que se constitui no entrecruzamento entre o sujeito, a língua e a história.

A historicidade se apresenta como a ausência de fronteiras ou atravessamento entre elementos internos e externos ao texto. Os acontecimentos históricos são preenchidos de sentido na medida que são atravessados ideologicamente e intermediados pela língua. Precisamos de sentido para nos relacionar com o mundo; um meio de poder dizer/significar é o discurso. Por essa razão, um acontecimento discursivo é aquilo que possibilita discursivizar o histórico.

A Análise de Discurso (AD) é um sistema que, embora não se trate de uma teoria *per se*, não prescinde de sua aplicação. Ela não corresponde a um aparato para que sejam atingidos objetivos fixos, ou ainda, para que sejam consolidados universos logicamente estabilizados. A mobilização de seu dispositivo teórico analítico, ao contrário, oferece inquietações para que sejam realizadas determinadas leituras de realidade de discursos dados a partir das condições pelas quais eles foram produzidos. A análise se constitui, segundo esta perspectiva, dialeticamente – por meio de constantes atualizações dos sentidos de memórias já estabilizadas. Isso sugere que o sujeito não é a origem do sentido, mas antes, os sentidos são fundados na medida que memórias são reviradas, conceitos são silenciados e é trazido à baila o equívoco que nos constitui.

A análise se inicia por meio da superfície linguística. A língua é a base material comum onde podem ser destacadas marcas linguísticas no *corpus* discursivo examinado. Cabe atentar que embora a língua seja a materialidade que permite a análise de um discurso dado, este não deve ser analisado “como um texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis e a partir de um estado definido das condições de produção” (PÊCHEUX, 1993, p. 79)

Assim, o *corpus* discursivo deve necessariamente endereçar a um conjunto de condições segundo as quais ele foi produzido. Elas determinam relações de força e sentido que perpassam quaisquer manifestações linguísticas as inscrevendo historicamente. Afirma Orlandi (2001, p. 39)

As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos de relação de sentidos. Segundo esta noção, não há discurso que não se relacione com os outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. (...) Finalmente, temos a chamada relação de forças. Segundo essa noção, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz.

Orlandi atenta para o fato das hierarquias que forjam nossa sociedade. Segundo a teoria de Pêcheux, o sujeito é um lugar de fala. Assim, o discurso de um sujeito que ocupa o lugar de professor significa de modo distinto caso o mesmo sujeito estivesse ocupando o lugar de aluno. Estas hierarquias, contudo, colocam o discurso do professor como sendo mais significativo do que o do aluno, o do empresário mais do que o do operário de chão de fábrica e assim por diante.

Estar de posse das condições de produção de um discurso, portanto, equivale a estar consciente da existência de tais relações e como reverberam suas implicações nos sentidos produzidos pelos discursos.

Cabe observar que a AD, por se tratar de uma disciplina interdisciplinar, constituída no entrecruzamento de áreas como as ciências sociais, a linguística, a filosofia e a psicanálise, possui um grande poder de análise em decorrência de sua abrangência. Seu caráter não linear permite que sentidos sejam mobilizados segundo o aparato analítico discursivo emprestado pela disciplina – que é, *par essence* – composta por diferentes disciplinas, mas sobretudo dá espaço para o aprimoramento destas ferramentas em função da subjetividade do analista. A realização da análise quando filiada à AD francesa é um gesto propriamente particular do analista, que o coloca como um dos sujeitos discursivos em contato com o *corpus*. “*Quem sou eu para que me fale assim?*” já traz Pecheux (1993) ao atentar para como se dão as relações de memória e antecipação, lugar discursivo e portanto, manifestações de sentidos entre interlocutores em uma alocação. O sujeito, assim, não é empírico – ele não é origem do seu dizer e nem o centro da análise. Ele não é uno ou

dotado de uma voz. O sentido vem de uma matriz parafrástica que se produz a partir de sentidos já existentes inscritos na história e sempre atualizados discursivamente.

Assim, a análise resulta na produção de determinados efeitos de sentido, provocados não por um sujeito, mas por um conjunto de condições de produção nas quais estão inclusos os sujeitos: aquele que profere o discurso e o sujeito pesquisador analista de discurso.

No relato a seguir, procuramos analisar um trecho de discurso discente produzido durante uma dinâmica em sala de aula a fim de evidenciar efeitos de sentido de autonomia. Vamos a ele.

No último par de anos, nos foi permitido observar que a conversa sobre democracia, sobre o que é público, sobre o papel do Estado, sobre ideologia dentro das escolas, etc. tornou-se muito presente no país, sobretudo em função do ingresso de agentes que antes não participavam desta cena. Esta conversa que começa a se delinear permeia um ambiente emotivo e se beneficia do senso comum propriamente vulgar (leia-se: a necessidade de representação por pessoas capacitadas, o posicionamento contra mecanismos de corrupção localizados dentro de sistemas políticos, a urgência de uma democracia representativa, etc.) para a legitimação de políticas de direita. Surge, nesse cenário, o Projeto de Lei *Escola sem Partido*, que idealiza escolas cuja liberdade e neutralidade sejam responsáveis por pautar a atitude pedagógica, isentando as práticas docentes de doutrinação ideológica e partidária.

A temática foi levantada em sala de aula na disciplina de Filosofia para fosse debatido o tema “deliberação política” um dos eixos temáticos das aulas de Filosofia Política referentes a ideia central de justiça distributiva. Estava sendo discutida a influência do senso comum - e de conhecimento prévio sobre os assuntos alvo das decisões políticas - para a deliberação individual e coletiva. Previamente definido que a discussão teórica se daria acerca de uma temática mais tangível e, posteriormente, realizadas as considerações sobre o que se tratava o PL, a turma foi dividida em dois grupos cuja função seria elaboração e defesa de um argumento sobre o projeto em questão. O primeiro grupo seria responsável por defender o PL enquanto o objetivo do segundo seria realizar críticas.

A mobilização de efeitos de sentido foi realizada, portanto, acerca de um trecho coletado do discurso de uma aluna participante do grupo responsável pela elaboração do argumento crítico ao

projeto durante do debate. Embora o exercício estivesse coadunado à capacidade propriamente filosófica de neutralidade argumentativa, haja posto que muitos estavam condicionados a elaboração de premissas à serviço de um argumento cujo valor de verdade lhes parecia falso, é importante ressaltar que o trecho selecionado expressa a ideia da turma enquanto coletivo.

O projeto *Escola sem Partido* é impositivo: quer acabar com a ideologia nas nossas escolas, mas não seria ele um projeto ideológico?

A primeira ocorrência a ser observada é o uso da adversativa “mas”. Trata-se de um elemento de ligação que une duas ideias opostas: o projeto quer acabar com x mas ele mesmo incorre a x. Trata-se, visivelmente, de uma contradição de primeira ordem, ou ainda, uma contradição lógica na medida que o projeto é e não é algo ao mesmo tempo sob o mesmo aspecto. Explica-se: ele pretende-se não ideológico, ou ainda, acima de qualquer ideologia, mas ao determinar aquilo que é ou não ideológico (e portanto, deve ser punido) opera dentro de determinadas formações ideológicas incorrendo, então, a uma contradição.

Já o segundo elemento a ser analisado é a dimensão retórica da colocação que compõe o corpus analisado. Perguntas retóricas, por definição, são perguntas cujo objetivo principal não é obter uma resposta, mas antes provocar uma ação no interlocutor. Esta provocação possui como condição de possibilidade a suposição que seu autor saiba o que está dizendo e, em alguma medida, tenha em mente a resposta esperada. É trazido, assim, o elemento da obviedade, suscitado pela clareza na exposição da contradição presente no projeto em questão. A obviedade da contradição incorpora, por sua vez, um sentido específico quando é posto que o projeto de lei é impositivo e estabelece, ainda, uma relação causal: é impositivo porque almeja o fim da ideologia nas *nossas* escolas. Pode-se observar o domínio de fala, a filiação do sujeito discursivo ao delimitar o escopo da escola – alguém (de fora) quer impor algo sobre nossas escolas. O pertencimento, aqui, anda ao lado da compreensão do jogo hierárquico de poderes que está envolvido e é suscitado pelo *corpus*.

A principal ideia captada é a de que todo currículo é uma relação de poder que nasce do controle social e é mantido por órgãos que administram e mensuram o conhecimento, construindo o senso comum dentro das escolas. Desse modo, as escolas contribuem para a construção do

capital cultural de seus alunos através da padronização, produtividade e automação. Portanto, não existe currículo neutro - ele pode ser mais ou menos científico, mais ou menos dogmático, mas ainda assim trata de implementar recursos que fazem com que o sujeito se adapte ao meio particular ao qual se destina. A distribuição do conhecimento, por sua vez, é realizada de forma desigual, seguindo hierarquia de classes. Do mesmo modo, há um conjunto de conhecimentos que é negligenciado na medida em que outro é tomado como adequado. Os órgãos que atuam como reguladores epistemológicos não estão isentos, na elaboração dos currículos, da impregnação ideológica e hegemônica.

Nesse sentido, uma “ciência” se põe - aquela positivista, que se constitui como dominante, que apresenta respostas em vez de questionamentos; que privilegia e valida determinados conhecimentos e inteligências em detrimento de outras. Ora, um currículo não é desenvolvido e/ou aplicado de modo ingênuo; o que é ensinado nas escolas é a reprodução ideológica das capacidades (sobretudo tecnológicas) necessárias à manutenção de uma hegemonia, de um sistema estratificado, de um status quo. Pensar em uma escola sem ideologia, portanto, é o mesmo que pensar em uma escola fora de qualquer contexto material.

A autonomia está presente no corpus analisado pela clareza na percepção de que todo senso comum é palco de tensionamentos constituídos por meio da luta de forças. Nem mesmo a direita “*é um movimento unitário*”, mas uma “*coalizão de forças com muitas ênfases diferentes; algumas têm áreas comuns, outras conflitam entre si*”. (APPLE, 2003 p. 10). É nesse sentido que nem toda a reprodução – tampouco todo senso comum - é negativa. É certo que o avanço da direita conservadora requer determinados acordos que possibilitem avanços contra-hegemônicos e é precisamente por essa razão que a contradição, presente enquanto constitutiva dos sujeitos e discursos que dão voz ao senso comum, requer especial atenção.

O campo educacional é complexo e constituído por forças políticas, históricas e ideológicas. Trata-se de um processo complexo e contínuo de dominação, de construção de uma hegemonia através de elementos de bom senso, capazes de criar elos de identificação com as pessoas, atores que conscientemente votam contra seus principais interesses. Aqui a contradição adquire outra

forma – a nível de sujeito estes processos não ocorrem sem mediação; são, antes, mediados por uma força despolitizante, esta por sua vez, guiada pela ideia de alienação.

A hegemonia não está dada, ela é um constructo, um resultado de vetores alinhados a diversas direções. A mídia possui papel fundamental quando se trata de reforçar o senso comum, despolitizar questões cujo aspecto ideológico seria evidente e impelir as pessoas a um pensamento de manada.

O discurso do senso comum enquanto materialização do pensamento dominante trata não de apresentar uma das possíveis maneiras de ver o mundo, mas antes, os fatos como estáticos, determinantes de uma realidade dada e, através de métodos aparentemente imparciais, direcionando a compreensão das pessoas à ideia de que há soluções simples para problemas complexos.

À guisa de conclusão, pode-se afirmar que a instituição analisada contribui para o progresso ou aprimoramento do protagonismo dos estudantes no espaço de aprendizado e fora dele enquanto agentes políticos. A análise do *corpus* selecionado nos conduz a depreender que algumas instituições são vistas como aparatos de Estado cujo corolário encontra-se invariavelmente a favor da reprodução de discurso e práticas hegemônicas e que, embora estas instituições sejam parte da sociedade e possuam contradições forjadas em seu interior como constitutivos, há atos de resistência na medida que a estas estejam implicados os atos de autonomia e agência.

A mobilização de efeitos de sentido sobre o discurso discente da instituição em questão - viabilizada pelo atravessamento interdisciplinar que constitui a AD francesa - nos indica, ainda, que os PVPs constituem um espaço que oferece determinadas condições de possibilidade para o desenvolvimento da autonomia discente. Posto de outro modo, eles instituem ambientes com potencial de condução ao assujeitamento dos estudantes a formações discursivas identificadas com princípios de autonomia intelectual. A recusa do senso comum – mesmo que direcionado em forma de Projeto de Lei – e o senso crítico necessário para a problematização do que estava em jogo no *corpus* analisado nos orienta à crença segundo a qual os PVPs podem ser significados *qua* incentivadores da autonomia.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM). Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 11. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?** 1783. Disponível em: <coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf>. Acesso em: ago. 2016.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. et HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. São Paulo: Unicamp, 1993.