

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ANDRÉ LUÍS PINTO DE OLIVEIRA

LEITURAS SOBRE O SENTIDO DE AUTONOMIA:
perspectiva da análise do discurso educacional e da educação profissional

São Paulo
Março/2021

ANDRÉ LUÍS PINTO DE OLIVEIRA

LEITURAS SOBRE O SENTIDO DE AUTONOMIA:
perspectiva da análise do discurso educacional e da educação profissional

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados

São Paulo
Março/2021

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

O48I Oliveira, André Luís Pinto de
Leituras sobre o sentido de autonomia: perspectiva da análise do discurso educacional e da educação profissional / André Luís Pinto de Oliveira. – São Paulo: CPS, 2021.
141 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2021.

1. Autonomia. 2. Discursos educacionais. 3. Educação profissional. 4. Análise do discurso. I. Prados, Rosália Maria Netto. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

ANDRÉ LUÍS PINTO DE OLIVEIRA

LEITURAS SOBRE O SENTIDO DE AUTONOMIA:
PERSPECTIVA DA ANÁLISE DO DISCURSO EDUCACIONAL E DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

Prof^a. Dr^a. Rosália Maria Netto Prados
Orientadora – CEETEPS

Prof^a. Dr^a. Eliana Vianna Brito Kozma
Examinadora Externa – UNITAU

Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 09 de abril de 2021.

Dedico esta dissertação aos meus pais, Terezinha Romão de Oliveira e José Pinto de Oliveira, que fizeram de mim a pessoa que sou hoje. Que as minhas conquistas sejam também suas!

Dedico esta dissertação à minha sobrinha, Camilly de Oliveira Vieira. Que o universo da pesquisa e a paixão por aprender (e ensinar) sejam referenciais em sua vida, que está apenas começando.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer à minha orientadora, dra. **Rosália Maria Netto Prados**. Sou grato pelas respostas às minhas dúvidas, mesmo que fora de hora. Sou grato por, mesmo cheia de trabalho e com outros tantos orientandos, sempre me fazer sentir privilegiado, como se minha orientação fosse exclusiva. Sou grato por confiar e por ampliar meu potencial.

Agradeço ao meu companheiro, amigo, suporte e amante, **José Augusto da Silva Neto**. Sou grato pela paciência nos momentos em que a escrita e a leitura me tomavam as horas do dia. Sou grato pelo suporte e pelo apoio. Sou grato por dividir comigo etapas de uma vida. Sou grato por me fazer sentir amado e especial.

Agradeço ao meu pai e à minha mãe, **José Pinto de Oliveira** e **Terezinha Romão de Oliveira**. Foram vocês que me dotaram do gosto pela liberdade, pela autonomia. Sou grato pelos esforços para que minha vida sempre fosse amparada pelo amor.

Agradeço aos meus irmãos, **Luciana Pinto de Oliveira** e **José Roberto Pinto de Oliveira**. Sou grato pelos momentos em família, pelos conselhos e pelas dicas. Sou grato pela por me fazerem sentir prazer em cultivar uma família, o melhor de mim.

Agradeço à minha sobrinha, **Camilly de Oliveira Vieira**. Impossível não olhar para você e me ver, em trejeitos, em crenças, em sonhos, em potência, em vontade de liberdade. Que ninguém no mundo seja capaz de tirar a sua autonomia e que seus sonhos nunca tenham fim. Sou grato por me inspirar a viver, porque ainda quero ver as suas conquistas.

Agradeço ao meu cunhado, **Kléber Belém de Oliveira**. Sou grato por, de alguma forma, me inspirar a ser como eu sou. Seu amor, carinho e respeito construíram uma família incrível com o meu irmão. Sou grato pelo seu exemplo.

Agradeço à minha amiga e chefe, **Lúcia Helena Matioli da Motta**. Seus conselhos, por tantas vezes maternos, me inspiraram e me conduziram para fora da minha zona de conforto. Sou grato pela paciência durante este processo e por me ajudar a ampliar meus horizontes.

Agradeço aos meus colegas e amigos de turma do mestrado, em especial ao **Lucas** e ao **Luiz**. Ansiedade, busca por créditos e críticas ao (des)governo definem. Sou grato por me inspirarem neste processo.

Agradeço aos **amigos de vida**. Inúmeros que não ousou nomear para não correr o risco de esquecer de alguém. Lembra quando eu não respondia as mensagens de Whatsapp? Lembra quando eu cancelava os rolês com a desculpa da minha dissertação? Era fato, tá! Sou grato por me amparem neste mundo tão marcado por negacionismos, intolerâncias e radicalismos.

Por fim, agradeço a todos os outros **docentes** e **colaboradores** do Programa de Mestrado do Centro Paula Souza e aos membros da minha banca, professores **Rodrigo** e **Eliana**. Sou grato por me desafiarem e por me instigarem a ir além.

*“É na autonomia e na incomparabilidade do indivíduo que se
cristaliza a resistência contra o poder cego e opressor do todo
irracional”*

(ADORNO & HORKHEIMER, Dialética do Esclarecimento)

RESUMO

OLIVEIRA, A.L.P. **Leituras sobre o sentido de autonomia:** perspectiva da análise do discurso educacional e da Educação Profissional. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.

Nessa pesquisa foi desenvolvido um estudo sobre a significação do termo *autonomia* nos discursos político-educacionais, com ênfase nos textos apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscou-se analisar os sentidos que o termo apresenta a diferentes sujeitos, sob as óticas de interpretação das esferas social, filosófica e pedagógica. Para tanto, utiliza-se da metodologia da pesquisa bibliográfica para a fundamentação dos termos a serem estudados; e da pesquisa documental, de natureza descritiva com abordagem qualitativa, nas análises de discurso. Estas, por sua vez, seguirão a linha francesa greimasiana, com análise da narrativa e construção de relações actanciais a partir dos trechos em que o termo *autonomia* é evidenciado. Definiu-se como problema de pesquisa a indagação: que leituras trazem o sentido de autonomia nos discursos da BNCC? Assim, estabeleceu-se o objetivo geral da pesquisa: analisar o sentido de autonomia presente nos textos da BNCC a partir de leituras feitas sob as esferas social, filosófica, pedagógica e na Educação Profissional. Os objetivos específicos, por sua vez, são três: a) identificar o sentido de autonomia nas esferas social, filosófica, pedagógica e Educação Profissional; b) analisar os discursos da BNCC a partir do significante autonomia; e c) realizar leituras sobre os discursos da BNCC e as esferas de análise. O produto desta pesquisa consiste na elaboração de um workshop para o docentes da Educação Profissional, com a finalidade de fazer observações empíricas sobre os sentidos de autonomia nas práticas docentes. Por fim, esta pesquisa identificou que o termo *autonomia* se apresenta de diferentes formas, dependendo dos sujeitos instaurados nos discursos, mas que está sempre relacionada com a capacidade de agir, seja em reflexões pessoais ou em atuações sociais e pedagógicas. Além disso, identificou-se também que a Educação Profissional, como forma de educação integral, trabalha a autonomia em todas as esferas de análise propostas: social, filosófica e pedagógica.

Palavras-chave: Autonomia. Discursos Educacionais. Educação Profissional. Análise do Discurso.

ABSTRACT

OLIVEIRA, A.L.P. **Readings on the sense of autonomy:** perspective of the analysis of educational discourse and Professional Education. 138f. Dissertation (Professional Master in Management and Development of Professional Education). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.

In this research, a study was developed on the meaning of the term *autonomy* in political-educational discourses, with emphasis on the texts presented by the *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* (Common National Curriculum Base). We strived to analyze the meanings that the term presents to different subjects, from the perspective of interpretation of the social, philosophical and pedagogical spheres. For this purpose, the bibliographic research methodology is used to substantiated the terms to be treated; and documentary research, of a descriptive nature with a qualitative approach in analysis of discourse. These will follow the French Greimasian line, with an analysis of the narrative and construction of actuarial relations from the excerpts in which the term autonomy is evidenced. The research question was defined as it follows: which readings bring the sense of autonomy in the BNCC speeches? Thus, the general objective of the research was established: to analyze the sense of autonomy present in the texts of the BNCC from readings made under the social, philosophical and pedagogical spheres and Professional Education. There are three specific objectives: a) to identify the sense of autonomy in the social, philosophical and pedagogical spheres and in Professional Education; b) analyze the BNCC speeches from the significant autonomy; and c) take reading about the BNCC speeches and the spheres of analysis. The product of this research is the elaboration of a workshop for Professional Education teachers, in order to make empirical observations about the meanings of autonomy in teaching practices. Finally, this research identified that the term autonomy comes in different forms, depending on the subjects established in the speeches, but that is always related to the ability to act, might be in personal reflections or in social and pedagogical actions. In addition, it was also identified that Professional Education as a form of integral education, works on autonomy in all proposed spheres of analysis: social, philosophical and pedagogical.

Palavras-chave: Autonomy. Educational Discourses. Professional Education. Discourse Analysis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modalidades	51
Quadro 2: Processo de análise	53
Quadro 3: Classes de análise	114
Quadro 4: Ocorrências de manipulação por intimidação	115
Quadro 5: Ocorrências de manipulação por sedução	116
Quadro 6: Modalidades dos Estudantes	118
Quadro 7: Modalidades dos Familiares	119
Quadro 8: Modalidades dos Docentes	119
Quadro 9: Modalidades dos Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	121
Quadro 10: A autonomia nas relações actanciais com os Estudantes	122
Quadro 11: A autonomia nas relações actanciais com os Familiares	124
Quadro 12: A autonomia nas relações actanciais com os Docentes	124
Quadro 13: A autonomia nas relações actanciais com os Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Charge Grupo Bom Dia.....	34
Figura 2: Manifestantes pró-impeachment.....	36
Figura 3: Esquema actancial padrão.....	54
Figura 4: Relação actancial – autonomia – p. 5 (a).....	55
Figura 5: Relação actancial – autonomia – p. 5 (b).....	56
Figura 6: Relação actancial – autonomia – p. 5 (c).....	56
Figura 7: Relação actancial – autonomia – p. 9 (a).....	58
Figura 8: Relação actancial – autonomia – p. 9 (b).....	59
Figura 9: Relação actancial – autonomia – p. 9 (c).....	60
Figura 10: Relação actancial – autonomia – p. 14 (a).....	61
Figura 11: Relação actancial – autonomia – p. 14 (b).....	62
Figura 12: Relação actancial – autonomia – p. 14 (c).....	63
Figura 13: Relação actancial – autonomia – p. 15.....	64
Figura 14: Relação actancial – autonomia – p. 16 (a).....	65
Figura 15: Relação actancial – autonomia – p. 15 (b).....	66
Figura 16: Relação actancial – autonomia – p. 19 (a).....	67
Figura 17: Relação actancial – autonomia – p. 19 (b).....	68
Figura 18: Relação actancial – autonomia – p. 21.....	69
Figura 19: Relação actancial – autonomia – p. 463 (a).....	71
Figura 20: Relação actancial – autonomia – p. 463 (b).....	72
Figura 21: Relação actancial – autonomia – p. 464 (a).....	73
Figura 22: Relação actancial – autonomia – p. 464 (b).....	73
Figura 23: Relação actancial – autonomia – p. 464-465 (a).....	75
Figura 24: Relação actancial – autonomia – p. 464-465 (b).....	76
Figura 25: Relação actancial – autonomia – p. 470 (a).....	77
Figura 26: Relação actancial – autonomia – p. 470 (b).....	78
Figura 27: Relação actancial – autonomia – p. 473 (a).....	79
Figura 28: Relação actancial – autonomia – p. 473 (b).....	80
Figura 29: Relação actancial – autonomia – p. 474 (a).....	81
Figura 30: Relação actancial – autonomia – p. 474 (b).....	82
Figura 31: Relação actancial – autonomia – p. 476 (a).....	83
Figura 32: Relação actancial – autonomia – p. 476 (b).....	84
Figura 33: Relação actancial – autonomia – p. 481 (a).....	86
Figura 34: Relação actancial – autonomia – p. 481 (b).....	87
Figura 35: Relação actancial – autonomia – p. 493 (a).....	88
Figura 36: Relação actancial – autonomia – p. 493 (b).....	89
Figura 37: Relação actancial – autonomia – p. 493 (c).....	91
Figura 38: Relação actancial – autonomia – p. 493 (d).....	92
Figura 39: Relação actancial – autonomia – p. 506 (a).....	93
Figura 40: Relação actancial – autonomia – p. 506 (b).....	94
Figura 41: Relação actancial – autonomia – p. 506 (c).....	95
Figura 42: Relação actancial – autonomia – p. 506 (d).....	96
Figura 43: Relação actancial – autonomia – p. 510 (a).....	97
Figura 44: Relação actancial – autonomia – p. 510 (b).....	98
Figura 45: Relação actancial – autonomia – p. 510 (c).....	99
Figura 46: Relação actancial – autonomia – p. 515 (a).....	100

Figura 47: Relação actancial – autonomia – p. 515 (b)	101
Figura 48: Relação actancial – autonomia – p. 549	102
Figura 49: Relação actancial – autonomia – p. 555	103
Figura 50: Relação actancial – autonomia – p. 557 (a)	104
Figura 51: Relação actancial – autonomia – p. 557 (b)	105
Figura 52: Relação actancial – autonomia – p. 557 (c)	106
Figura 53: Relação actancial – autonomia – p. 558 (a)	107
Figura 54: Relação actancial – autonomia – p. 558 (b)	108
Figura 55: Relação actancial – autonomia – p. 564	109
Figura 56: Relação actancial – autonomia – p. 565	111
Figura 57: Convite para Workshop (produto)	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS	18
1.1 Da autonomia e educação	18
1.1.1 Autonomia e Educação na esfera social - contribuições da teoria crítica..	18
1.1.2 Autonomia e Educação na esfera filosófica	21
1.1.3 Autonomia e educação na esfera pedagógica	24
1.1.4. Autonomia e Educação Profissional.....	26
1.2 Do discurso.....	31
1.3 Da análise do discurso.....	37
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA – ANÁLISES DISCURSIVAS	44
2.1 Concepções sobre os discursos educacionais	44
2.2 A educação profissional nos textos legais	47
2.3 O sentido de autonomia nos discursos educacionais	50
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS RESULTADOS - DISCUSSÃO	112
3.1 A autonomia nas relações actanciais	112
3.2. O sentido de autonomia na esfera social.....	127
3.3. O sentido de autonomia na esfera filosófica	129
3.4. O sentido de autonomia na esfera pedagógica	130
3.5. O sentido de autonomia na Educação Profissional	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	136
ANEXO A – DESCRIÇÃO DO PRODUTO	140
ANEXO B – CONVITE PARA A REALIZAÇÃO DO PRODUTO PROPOSTO	141

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata de análises feitas sobre os discursos subjacentes ao texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente em suas diretrizes específicas para Ensino Médio, homologadas desde 2018. Assim, propõem-se leituras sobre o significado do termo *autonomia* sob a ótica das esferas social, filosófica e pedagógica, identificadas a partir da análise da narrativa greimasiana dos textos do documento.

Parece um tanto quanto redundante discutir em uma mesma pesquisa sobre os conceitos de autonomia e educação profissional, já que a autonomia pode ser considerado condição *si ne qua non* da existência deste modelo de educação, idealizada na formação integral, omnilateral do indivíduo e difundida nas linhas marxianas de formação. Entretanto, como ao pesquisador cabe o privilégio da dúvida, motivou-nos a reflexão de como este termo é utilizado nos discursos educacionais recentes, tanto no campo legal quanto no campo da práxis. Desta maneira, a proposta desta pesquisa se pauta no que se caracteriza como acontecimento discursivo, pois parte do princípio de que a formação e a reprodução de discursos colocam em questão a práxis, a historicidade e os sentidos que disso discorrem, como a aplicação de um discurso de saber-fazer de um destinador a um destinatário, que assiste e se deixa arrastar, consciente ou não, por tal discurso (FOUCAULT, 1996; 1999).

Sobretudo, relembremos o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 quanto aos fundamentos da educação nacional. Segundo o texto da lei, a educação nacional tem como um dos seus princípios basilares a aprimoração do educando como pessoa humana, e deve envolver assuntos como a sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia (BRASIL, 1996). A mesma lei também estabelece o compromisso da educação profissional no âmbito nacional que, a rigor, deve se integrar aos diferentes níveis e modalidades de educação para fornecer dimensões sobre o trabalho, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 1996). Nesse princípio recordamos a definição de Bakunin para os princípios da moralidade do homem. Para o teórico, o homem só será completo quando possuir uma educação integral ao mesmo tempo que é baseada na racionalidade, no respeito pelo trabalho e na capacitação do sujeito para a autonomia e emancipação (BAKUNIN, 1986).

Existem elos interseccionais nas teorias dos diversos pensadores que utilizamos para referenciar os conceitos de autonomia e Educação Profissional, dentre eles, principalmente: o trabalho, a emancipação do indivíduo e a luta de classes. Assim, em ambos os pensadores encontramos a crítica de uma sociedade comandada por uma classe dominante, ensejada por manter sua posição a partir da minoridade dos indivíduos, e cujos sistemas educacionais se constituem em um aparato para manutenção e ampliação do poder.

Tal posto, vale ressaltar que utilizaremos como fundamentação, conceitos presentes nos textos de Adorno (2011), Adorno e Horkheimer (1985), Bakunin (1983; 1986) e Manacorda (2007). Também, de forma bastante frequente, nos pautaremos em definições e reflexões sobre a análise de discurso contidas em autores de uma linha crítica, como Bakhtin (1990), Dijk (2008), Orlandi (2000), Ponzio (2008) e Resende (2006). Não obstante, nossas análises seguirão a linha francesa greimasiana de interpretação, tendo por base autores como Bonini e Prados (2017), Fiorin (2005; 2008; 2012) e Greimas (1976; 2008). Dessarte, não deixamos de considerar as contribuições de Foucault (1996; 1999).

Apresentando o pano de fundo motivacional da pesquisa, cabe também apresentar a questão norteadora dos nossos esforços, a saber: de que maneira a autonomia está apresentada no discurso da BNCC? Isto posto, estabelecemos o objetivo geral da pesquisa que, a rigor, constituiu-se em analisar o sentido de autonomia presente nos textos da BNCC a partir de leituras feitas sob as esferas social, filosófica, pedagógica e na Educação Profissional. Assim, subdividimos o objetivo geral em outros três objetivos específicos, a saber: a) identificar o sentido de autonomia nas esferas social, filosófica, pedagógica e na Educação Profissional; b) analisar os discursos da BNCC a partir do significante autonomia; e c) realizar leituras sobre os discursos da BNCC e as esferas de análise. Na estrutura metodológica do trabalho, utilizamos de pesquisa bibliográfica, documental e de natureza exploratória com abordagem qualitativa, descrita por Minayo (2009) como sendo uma metodologia de pesquisa social.

Nesse sentido, este trabalho se encontra dividido em três etapas de desenvolvimento. Em um primeiro momento, no Capítulo 1, o leitor encontra fundamentações sobre o entendimento do autor a respeito dos temas que nele são abordados, como: as esferas social, filosófica e pedagógica; o discurso; a análise do discurso e a Educação Profissional. Já no Capítulo 2, considerado de metodologia, o

leitor é convidado a adentrar nos discursos educacionais e, especialmente, nos discursos subjacentes da BNCC. Nesse capítulo, são propostas análises greimasianas, focadas exclusivamente na construção de relações actanciais, em todos os termos da BNCC que citam o termo *autonomia*. Esse caminho é importante para as análises propostas na terceira etapa da pesquisa, o Capítulo 3. Nesse capítulo, considerado o de discussão, fazem-se leituras sobre os discursos identificados no segundo capítulo sob as esferas social, filosófica e pedagógica, além da análise sobre o entendimento a partir da Educação Profissional.

Assim, no Capítulo 1 apresentamos as fundamentações da nossa pesquisa, partindo das correlações entre autonomia e educação e, em seguida, identificamos particularidades do termo *autonomia* nas esferas de análise. Dessa maneira, iniciamos com a apresentação de conceitos na esfera social e, para tanto, contamos com as contribuições da teoria crítica sobre os sentidos de autonomia e educação em uma sociedade. Logo em seguida, quando tratamos da esfera filosófica, a busca pelo sentido de autonomia e educação se pauta, fundamentalmente, nas teorias de dois filósofos que abordam o tema, a saber: Platão e Kant. Isto posto, quando abordamos a esfera pedagógica, não poderíamos deixar de analisar a autonomia sob a ótica de Paulo Freire (2006; 2011), somadas às definições estratégicas apresentadas por Paiva (2006).

Ainda no percurso do primeiro capítulo, buscamos expor entendimentos sobre o que é o discurso, e para tal, contamos essencialmente com as definições de Foucault (1996), Orlandi (2000) e Fiorin (2005). Uma vez fundamentado o tema discurso, buscamos trazer fundamentações sobre a análise do discurso e, para tanto, permeamos sobre a ótica de autores de correntes diferenciadas, da linha crítica, da linha estruturalista e da linha pós-estruturalista, como ênfase em Foucault. Por fim, este capítulo tem como assunto último as definições sobre a Educação Profissional, vista nessa pesquisa sob a linha crítica de interpretação.

Já no Capítulo 2, em um primeiro momento, o leitor se depara com concepções sobre os discursos educacionais e sobre como a Educação Profissional está inserida nesses discursos. A seguir, encontram-se análises sobre o termo *autonomia* em todos os trechos em que o termo aparece literalmente no texto da BNCC. As análises se estruturam em relações actanciais que buscam identificar Destinador, Destinatário, Sujeito, Objeto de valor, além dos elementos Adjuvante e Oponente ao Sujeito. Dessa

maneira, em geral, mais de uma relação actancial foi elaborada para cada trecho analisado.

Assim, no Capítulo 3, são retomadas algumas definições teóricas do capítulo inicial para que elas fundamentem leituras sobre as análises feitas no segundo capítulo. Dessa maneira, o leitor encontra algumas reflexões sobre a maneira que a autonomia está evidenciada nos discursos da BNCC, além de leituras sobre o sentido de autonomia sob as esferas social, filosófica, pedagógica e na Educação Profissional.

Por fim, com a finalidade de buscarmos condensar os resultados obtidos das análises e das leituras a partir das esferas propostas, e com um teor de finalização do trabalho, expomos as considerações finais.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos (FOUCAULT, 1996, p. 49).

Neste capítulo são apresentados fundamentos teóricos sobre os principais temas que serão abordados ao longo da pesquisa. Inicia-se com discussões sobre os conceitos de autonomia e educação nas esferas de análise: social, filosófica e pedagógica. Em seguida, discute-se sobre os conceitos de discurso e análise de discurso e, por fim, apresentam-se as concepções sobre a Educação Profissional.

1.1 Da autonomia e educação

A palavra autonomia é utilizada em diversos contextos diferenciados, com definições muitas vezes distintas em cada estrutura de aplicação. Entretanto, ainda que em vários momentos da humanidade tenham existido práticas autônomas, a maioria das definições semânticas apontam a origem da palavra “autonomia” à combinação de duas outras palavras da sociedade grega antiga: *autos* e *nomos*.

O resultante dessa combinação, a *autonomia* representa o poder do indivíduo de se dar a sua própria lei (DEBUS, 2018). Essa definição está contida nas diversas áreas, nas quais a autonomia pode apresentar especificidades distintas, seja no âmbito social, filosófico e o educacional, os quais serão tratados nesse capítulo.

1.1.1 Autonomia e Educação na esfera social - contribuições da teoria crítica

No que se refere à autonomia e emancipação do sujeito no processo educativo, encontram-se em Adorno (1985; 2011) diversos elementos que contribuem a esse debate. Preocupado com as atrocidades do fascismo e com a não repetição do que aconteceu em Auschwitz, Adorno traz à esfera da educação elementos como a luta contra a barbárie e um novo imperativo moral capaz de nortear o processo educativo. Nesse contexto, fez-se essencial nas reflexões do autor o exercício da crítica à sociedade, à influência da inovação tecnológica nos sistemas educativos, à educação voltada para manutenção de poder de uma esfera política sem a preocupação com

valores éticos ou legais, à indústria cultural e à mentalidade homogênea e linear, que limita e estigmatiza o processo de autoemancipação, ou seja, a autonomia do indivíduo. Para Adorno, o mundo burocratizado, sustentado no capitalismo avançado, reduz as potencialidades dos indivíduos, de maneira a limitar a sua capacidade de lutar contra os princípios da dominação (ROCHA, 2019).

A autonomia dos indivíduos gera mecanismos contrários aos irracionalismos preponderantes na imposição hegemônica e limitada da consciência tradicional. A educação possui importante espaço para trazer à luz o que fica oculto em identidades abstratas, formatadas por uma modelagem cultural e industrial. Entretanto, Adorno e Horkheimer (1985) denunciam que aos sistemas educacionais parece haver um movimento para se tornar supérfluas e tão mais limitadas as suas funções. Para Sibilia (2012) há uma crise institucional na educação, que ganha traços industrializados, contornados por um entendimento limitado da tecnologia, tornando-a como uma máquina antiquada, aparelhada e incompatível com os corpos e subjetividades dos indivíduos. Subjetividade e tecnologia dessa forma, parecem ser termos destoantes, apesar de não o serem. Entretanto, quando observado sob um prisma historiográfico, a tecnologia vem sendo associada à produção, à industrialização, ao mesmo tempo em que a discussão da subjetividade individual tem sido suprimida em detrimento da subjetividade social.

Assim, a indústria cultural engendra uma síntese pelo mercado, em que a normatização das coisas gera sujeitos condicionados a uma determinada estrutura social guiada pela heteronomia. Dessa forma, a possibilidade de uma manifestação identitária própria se esvai, a coletividade se torna uma experiência agressiva e o indivíduo será tolerado nessa sociedade industrial na medida em que sua autonomia estiver fora de questão, em que for coisificado, autodeterminado, sem a memória do que seria autonomia (ROCHA, 2019).

Juntamente à integração entre ciências e forças produtivas, surge a expansão da sociedade com fetiche no consumo e a educação serve como aparelho de fabricação de *well adjusted people*, as pessoas bem ajustadas, como diz Adorno. Assim, as escolas se tornam impotentes e ideologizadas, formadora de massas docilizadas através da adaptação. Esse modelo de educação faz com que os trabalhadores “aceitem” ser classe proletária, incorporando a dominação em seus hábitos, sonhos e relações, consequências do capitalismo tardio (ADORNO, 2011).

É neste sentido que Marx havia indicado a necessidade da emancipação do

proletário como forma de emancipação de toda a humanidade, ou seja, a classe trabalhadora deveria adquirir conhecimentos, bases científicas e tecnológicas da produção e da capacidade de manejar equipamentos essenciais dentro das mais diversas profissões que a sociedade apresenta. Dessa forma, conforme a natureza, o indivíduo com habilidades de trabalhar com cérebro e mãos, caminharia para uma formação com maior abrangência, com desenvolvimento humano. Esse pensamento também é defendido por Engels quando defende a universalidade e gratuidade do ensino mesclado ao trabalho não apenas aos filhos dos trabalhadores, o que ampliaria e intensificaria a diferença de classes, mas a todas as crianças e jovens em fase escolar (MANACORDA, 2007).

Conforme Adorno (2011), a semiformação constitui a base social de uma estrutura de dominação e manipulação e quanto mais complicadas e refinadas se tornarem as aparelhagens sociais, econômicas e científicas, mais empobrecidas se tornam as capacidades do indivíduo para o que ele é capaz, já que tem os seus pensamentos negados pelos seus dominadores. Para Adorno (2011, p. 22), “a ‘semiformação’ obscurece, mas ao mesmo tempo convence”. Nesse sentido é que se reforça a proposta de autonomia, capaz de romper com o ciclo de cristalização e incorporação da mentalidade industrial para se tornar resistência contra a forma de poder cega e opressora de um sistema irracional (ADORNO & HORKHEIMER, 1985). Retorna-se à proposta marxiana de educação, como crítica ao sistema burguês da pluriprofissionalidade.

Para Marx (1994), é necessário que exista um modelo omnilateral de formação, capaz de trabalhar todos os conceitos da formação humana, não somente o cérebro e nem somente as mãos. Manacorda (2007) traz a discussão ao ensino tecnológico que deveria contemplar a crítica à unilateralidade, com a proposta de emancipar o trabalhador para que ele seja consciente do processo que desenvolve. Entretanto, o autor também explicita a polêmica a respeito do que a burguesia entende por ensino técnico e profissional ainda hoje, a rigor, um ensino para formação de mão-de-obra, indicada apenas aos filhos da classe operária.

Sobre este assunto, Prados e Fernandez (2018) defendem que o currículo do ensino técnico deveria considerar as esferas às quais estão envoltos os temas educação e trabalho, não apenas em função da especialização profissional e da formação cidadã do indivíduo, mas como forma de se aperfeiçoar e aprofundar as discussões que existem a respeito do campo tecnológico, frequentemente confundido

com tecnicismo na sociedade industrial.

Uma percepção semelhante também é apresentada por Adorno quando constata que a formação de aprendizes na Alemanha, em sua maioria, implica a perpetuação de formas de menoridade e que a formação no local de trabalho (*on the job*) ocorre como forma de adestramento. Adorno relata que na reeducação a dificuldade de se oferecer aprendizados bem objetivados é ainda maior, pois os trabalhadores já “adestrados” anteriormente não são capazes de absorver um novo comportamento autônomo (ADORNO, 2011).

As discussões apresentadas até aqui tiveram a intenção de fazer um posicionamento acerca da abordagem dos conceitos de autonomia e educação na concepção adorniana. Essa discussão toma posição de destaque nos escritos do autor que vê na educação uma possibilidade de busca de esclarecimentos àquilo que é massivamente difundido, àquilo que coletiviza a sociedade e dá a ela um caráter heterônomo e ação.

A seguir, encontram-se fundamentações sobre as esferas focais de interpretação do sentido de autonomia nesta pesquisa, a saber, as esferas: filosófica, social e pedagógica.

1.1.2 Autonomia e Educação na esfera filosófica

As primeiras definições de um sujeito autônomo, na visão filosófica, podem ser encontradas em Platão, quando, em *O Mito da Caverna* e em *A República*, por exemplo, são apresentados princípios políticos, éticos e estéticos pensados para uma sociedade que visa a conquista de uma competência autônoma para o indivíduo. Para Platão, a educação seria uma faculdade da alma, a maneira mais fácil e a mais eficaz de fazer com o que indivíduo alcance o autodomínio, através da capacidade de, com seus próprios olhos, olhar para o lugar certo (DEBUS, 2018).

Explicita-se, então, uma concepção de autonomia para o pensador, que não está atrelada a um caráter moral, e sim de ação individual, a capacidade de utilizar o pensamento e a razão de forma autodomina. Deve-se atribuir a Platão o princípio do pensamento da sociedade atual que julga necessária a utilização da razão em todas as suas ações, como se o pensamento racional conduzisse a vida para o bem; assim como apresenta Taylor (2005), Platão considera o “homem bom” o sujeito capaz

de produzir, através da razão, três frutos virtuosos: unidade consigo mesmo, calma e posse serena de si mesmo.

Assim, na visão de Taylor (2005), Platão define que o “homem bom” é aquele capaz de ser senhor de si mesmo, de dominar a razão e seus pensamentos, de apresentar autodomínio. Apesar da definição de Platão, na sociedade grega, a autonomia foi interpretada não na expressão da capacidade do indivíduo, mas na forma como as comunidades se organizaram, as cidades autônomas. A concepção individual do termo teve maior expressão com o advento do cristianismo, enquanto crença monoteísta, que introduziu uma nova concepção de liberdade, agora condicionada à vontade de um Deus soberano através do respeito às suas leis. Entretanto, durante o período da Idade Média o conceito de liberdade não era presente ao povo medieval, que era conformado com a natureza e com as leis de Deus, imersos em todas as obrigações de condutas e deveniências dos dogmas religiosos (DEBUS, 2018).

O termo autonomia voltou a ser discutido e ganhar novas concepções na era pós-medieval, quando analisado novamente sob a perspectiva do indivíduo, através das reflexões de liberdade, dignidade e respeito. No período do Renascimento, sob a influência do termo, urge a necessidade de emancipação da relação homem e Deus, já que a obrigação de subserviência do primeiro não condizia com os princípios de liberdade emanados do pensamento contemporâneo. Dessa forma, o conceito de autonomia, imbuído dos princípios de liberdade, passou a entusiasmar os modelos de escola e a educação neste período (DEBUS, 2018).

Já na modernidade, as concepções de autonomia ganham destaque nas obras de Immanuel Kant, que adotou o conceito como peça central em suas obras. Para Kant a educação é um processo estritamente ligado à moral do indivíduo, e tem o objetivo da preservação da vida, da civilidade e do encaminhamento do ser humano ao seu fim último. Desta forma, os processos educativos, para o filósofo, deveriam contemplar a moralização do indivíduo, de maneira a perpassar os conceitos da prática, da teoria e da formação de conceitos para que, enfim, se alcance a autonomia frente às adversidades da vida (BRITO & LIMA, 2017).

Na visão kantiana, a autonomia de pensamento do indivíduo é uma das condições para que ele possa atingir, de fato, sua própria autonomia e fazer o bem na sociedade à qual é membro. Juntamente à autonomia do pensamento, somam-se os conceitos de esclarecimento e a educação.

Enquanto, na abordagem de Platão, a autonomia do indivíduo tinha seu cerne no interior do ser humano, no autodomínio, para Kant o termo se extrapola ao exterior. Desta maneira, a educação, para Kant, assume um papel decisório, que condiciona possibilidades ao indivíduo de assumir responsabilidades sobre si através da própria capacidade, individual, de pensar por si. Este movimento do pensar por si é o fruto do conceito de esclarecimento - defendido pelo autor como uma das condições para autonomia do indivíduo - e que possibilita o processo de libertação do homem da sua imaturidade. Assim, para Kant (2017),

O Esclarecimento é a libertação do homem de sua imaturidade auto-imposta. Imaturidade é a incapacidade de empregar seu próprio entendimento sem a orientação do outro. Tal tutela é auto-imposta quando sua causa não reside em falta de razão, mas de determinação e coragem para usá-lo sem a direção de outro (KANT, 2017, p. 145).

Na obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (1999) reflete sobre a disciplina e como ela é a responsável por fazer do homem um ser humano. Para Kant (1999, p. 12) “a disciplina transforma a animalidade em humanidade”. Assim, para o autor, é a disciplina que defende e impede que o homem se desvie do seu destino e da sua humanidade, pois sem ela, ele cederia para os instintos de animalidade.

Entretanto, complementa Kant (1999) que esta mesma disciplina se apresenta como algo “puramente negativo”, pois se afasta dos princípios defendidos pela educação e da inclinação natural do homem à liberdade. O autor também advoga que ela não pode ter o dever de adestramento. Ora, a premissa levantada por Kant defende que o homem deve pensar na liberdade para, então, agir com autonomia, o que evidencia Debus (2018), quando expõe que na filosofia kantiana se encontram uma teoria e uma prática de liberdade. Assim, o esclarecimento proporcionado pela educação deve ser convidativo ao sujeito para que ele aja conforme suas próprias vontades e não apenas sob o julgo de outrem, o que o tornaria um ser imaturo, autônomo a quaisquer princípios da autonomia.

Contudo, não basta ao homem a capacidade de agir sobre quaisquer finalidades, mas sim que ele consiga agir para os bons fins, que na visão de Kant seriam aqueles capazes de prover o bem à comunidade em que se insere, podendo esse mesmo fim lhe ser aprovado por si mesmo. Dessa forma, não é suficiente ao homem que seja treinado, disciplinado, como se faz a cães e cavalos. Nas palavras do autor (1999, p. 27) “não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a

pensar”. Assim, o pensamento kantiano introduz o homem autônomo como aquele com domínio da racionalidade e que vive sob leis, enquanto todos os outros seres vivem de acordo com a natureza.

1.1.3 Autonomia e educação na esfera pedagógica

No campo pedagógico, a conceituação sobre a autonomia discorre em diversas etapas, uma vez que os estudos sobre a educação e sua prática também podem ser percebidos desde as definições de Platão e de outros filósofos que elucubram sobre o tema. Assim, definições sobre a autonomia no processo educativo por vezes se mesclam às definições filosóficas e permeiam o campo da teoria educativa, contudo, nem sempre se pautando nas questões práticas. Dessa maneira, uma pergunta aqui se faz necessária ao prosseguimento de uma pesquisa sobre autonomia e educação em uma concepção pedagógica: como a autonomia se apresenta nos processos educativos?

A obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2006) traz reflexões acerca do tema *autonomia* e de qual é o papel da educação na formação e na formação autônoma do indivíduo. Entretanto, cabe a ressalva de que o autor não, de fato, traz uma definição exata sobre o que é “autonomia”. Todavia, é possível se inferir que, para o autor, o conceito está atrelado à liberdade em um mesmo processo, sendo os termos processo e resultante concomitantemente. Paiva (2006, p. 83), na tentativa de compreensão do sentido do termo na obra freireana apresenta que “para ele [Paulo Freire], autonomia é a capacidade e a liberdade do aprendiz de construir e reconstruir o que lhe é ensinado”.

Segundo Freire (2011), as relações entre os sujeitos na esfera do ensino e aprendizagem escolar precisam ser significadas dentro de um princípio de humanidade. A falta de cuidado com os sujeitos deste processo, bem como a reificação da natureza dos indivíduos abre espaço para uma relação mecânica entre seres e, como reforça o autor

me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente. [...] Sou gente. Sei que ignoro e sei que sei. Por isso, tanto posso saber o que ainda não sei como posso saber melhor o que já sei. E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros (FREIRE, 2011, p. 64).

Isto posto, ressalta-se que Freire (2011), em sua obra, analisa a autonomia a partir daquilo que ela não é, ou não significa. Dessa forma, antes da abordagem ao tema o autor expõe alguns pontos onde falta de autonomia se escancara, como no autoritarismo, na opressão e na falta de liberdade. Para Freire (2011) aqueles que, dentro do processo educativo, agem contra o valor da autonomia do sujeito, enquadrar-se em um processo de ataque, também, ao princípio da ética. Segundo o autor, é preciso que o professor – apresentado pelo autor como figura central nas relações de ensino e aprendizagem e responsável por conduzir, ou não, o estudante à autonomia – deve agir de tal forma que as particularidades e a identidade de cada sujeito sejam respeitadas no processo educativo; isso significa, segundo Freire (2011, p. 40) que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Ora, se o respeito à autonomia e à dignidade, bem como à identidade, dos alunos deve ser um imperativo a todo professor, constituindo-se como uma obrigatoriedade ética, então, infere-se também que o não cumprimento dessa prerrogativa institui-se como um ato de “transgressão” (FREIRE, 2011, p. 40). Em suma, o processo educativo, para que seja capaz de estimular a autonomia nos sujeitos que dele participam, necessariamente precisa contar com o respeito à curiosidade, aos gostos estéticos, à origem e formação cultural e aos demais outros elementos que ao sujeito, na lógica lacaniana, resultam. Assim, o ato de transgressão de um professor ao negligenciar os processos básicos para a formação autônoma de um sujeito se macula na transgressão da natureza humana e “é preciso deixar claro que a transgressão de eticidade jamais poderá ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência” (FREIRE, 2011, p. 41).

Depreende-se nas análises freireanas que os princípios da educação e o movimento para se compreender o processo de autonomia dentro dos processos educativos levam às análises do autor um cunho que extrapola as relações pedagógicas, introjetando em seu discurso também análises de relações sociopolíticas (DEBUS, 2018)

Para Freire (2011), é preciso que o processo educativo de formação para a autonomia não seja maculado de alguns paradigmas que permeiam as esferas das relações sociais. Ou seja, o respeito, fundamental à ética, portanto, essencial na relação saudável da formação da autonomia, não se encontra no professor que

“ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar” (FREIRE, 2011, p. 41), tampouco no professor com atitudes machistas, racistas ou classistas. Especificamente, o autor diz que

A boniteza da prática docente se compõe no anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para a negação da decência, nem de forma grosseira, nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para a pureza (FREIRE, 2011, p. 64).

Nesse sentido, Paiva (2006, p. 89-90) apresenta um sumário compilado de algumas das definições inferidas sobre a significação da autonomia em uma esfera pedagógica, a saber:

1. Autonomia envolve a capacidade inata ou aprendida;
2. Autonomia envolve auto-confiança e motivação;
3. Autonomia envolve o uso de estratégias individuais de aprendizagem.
4. Autonomia é um processo que se manifesta em diferentes graus;
5. Os graus de autonomia não são estáveis e podem variar dependendo de condições internas ou externas;
6. Autonomia depende da vontade do aprendiz em se responsabilizar pela própria aprendizagem;
7. Autonomia requer consciência do processo de aprendizagem;
8. Autonomia está intimamente relacionada às estratégias metacognitivas: planejar/tomar decisões, monitorar, e avaliar;
9. Autonomia abarca dimensões sociais e individuais;
10. O professor pode ajudar o aprendiz a ser autônomo tanto na sala de aula quanto fora dela;
11. Autonomia, inevitavelmente, envolve uma mudança nas relações de poder;
12. A promoção da autonomia do aprendiz deve levar em consideração as dimensões psicológicas, técnicas, sociais e políticas.

1.1.4. Autonomia e Educação Profissional

O termo educação, cuja origem é do latim *educatio.onis*, do verbo *ducere*, conduzir (DICIO, 2021), possibilita diferenciadas reflexões, sob vários aspectos da sociedade e lentes focais específicas de quem se põe a analisar. Parte-se, nesta pesquisa, dos princípios kantianos, que defendem que a educação é um instrumento social que ajuda o indivíduo a alcançar o esclarecimento em um processo particular de autonomia e que leva o indivíduo social a tornar-se moral (DEBUS, 2018).

Ainda sobre o processo de formação moral, recordam-se os estudos de Bakunin (1986) que aborda a educação sob um prisma de função social. Para esse

teórico, o homem só será completo, quando possuir uma educação racional e integral, ao mesmo tempo, relação essa baseada no respeito pelo trabalho e capacitadora para a autonomia e emancipação do indivíduo.

A pedagogia como instrumento de emancipação, logo, a pedagogia emancipadora (ADORNO, 2011; ROCHA, 2019), caminha engajada a uma perspectiva crítica, que faz com os agentes envolvidos dentro do processo educativo para a emancipação e autonomia do sujeito, precisem atuar dentro de uma perspectiva de reordenação e transformação. Segundo Adorno (2011), a pedagogia emancipatória, com a ajuda de uma visão socialmente crítica, deve romper com a possibilidade de adestramento, deve ser livre do caráter manipulador, consequências de uma indústria cultural.

Neste sentido, Rocha (2019) configura a educação como necessariamente emancipadora, e defende que o processo educativo da pedagogia emancipadora envolve um acordo mútuo entre os sujeitos envolvidos nesse sistema. Segundo o autor, “a educação não pode processar-se como discurso unilateral, nem pode haver acordo possível que não pressuponha negociação, orientada por um processo de reflexão” (ROCHA, 2019, p. 216). Já para Guinote,

qualquer sistema de ensino de massas é emancipador porque quebra com a tradição da transmissão atomizada de conhecimentos. Mesmo quando se reescreve a História ao serviço de um povo, de um credo, de uma nação, mesmo quando se procura apresentar alguns valores como indiscutíveis, ao traçar o seu processo de ascensão deixa-se implícita a mensagem de que é possível mudar as coisas para melhor (GUINOTE, 2014, p. 26).

Outrossim, considera-se também a visão foucaultiana, que entende que todo o sistema de educação é uma ferramenta política que, por meio do processo educativo, consegue se apropriar, modificando ou mantendo os discursos ali veiculados e produzidos. Ora, se o sistema de ensino consegue controlar os discursos e os discursos contêm, inevitavelmente, uma vontade imanente de verdade, desejo e poder, então, também é lógica a afirmação de que, dentro de uma esfera possível, os sistemas de ensino se apropriam dos saberes e dos poderes de uma parcela social (FOUCAULT, 1996).

Isto posto, consideram-se as críticas de Adorno e Horkheimer (1985) que defendem que o indivíduo autônomo é aquele que, dotado de moral e racionalidade, é capaz de fazer resistência à opressão de um sistema irracional. Neste sentido,

sugerem os autores que “tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional” (ADORNO & HORKHEIMER. 1985, p. 13).

Assim, ressalta-se a defesa de que a educação para a emancipação e autonomia parte da visão kantiana de devenida, ou seja, sugere que existe aí uma dinâmica de movimento de tornar-se, de vir a ser. Neste sentido, infere-se que o indivíduo autônomo é aquele provido de uma firmeza interna para a ação autônoma e a negação da heteronomia e que “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo” (ADORNO, 2011, p. 142).

Segundo Manacorda (2017), a totalidade do homem, portanto, a concepção do ser autônomo, passa pelo domínio consciente de suas capacidades de consumo e de prazeres, de maneira a também considerar os gozos que a divisão do trabalho, característico da sociedade burguesa, tem imposto, como o gozo dos bens espirituais e materiais. Para Neves (2009, p. 8877) “o homem necessita destes objetos, que lhe são essenciais, indispensáveis para a efetivação de suas forças essenciais, ou seja, para torná-lo naturalmente humano”. Assim, dá-se a perspectiva marxista, de que o homem é alienado pela organização capital do trabalho (MANACORDA, 2017).

Nesse sentido, nota-se que o trabalho é questão inerente da vida humana, conforme Marx (1994, p. 208) “o processo do trabalho [...] é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana”. Ora, se é por meio da educação que o homem deixa sua condição de minoridade para, enfim, atingir uma maturidade autônoma (ADORNO, 2011; DEBUS, 2018) e o trabalho é questão inerente da vida humana e que dá a ele a condição necessária para a sua autonomia (MARX, 1994; MANACORDA, 2017), então, infere-se que a educação e o trabalho são condições essenciais para que o indivíduo possa atingir sua maioridade autônoma e social.

De fato, desde Engels já se via a defesa da relação positiva entre educação e o ensinamento para o trabalho. Segundo Manacorda,

Engels requer todas as suas determinações, isto é, não apenas as medidas democráticas referentes à universalidade e à gratuidade do ensino, mas também aquelas medidas socialistas referentes à união de ensino e trabalho, que serão destinadas a todas as crianças e não apenas aos filhos dos proletários (MANACORDA, 2017, p. 36).

Sobre isso é que discorrem Marx e Engels (2004) em suas reflexões ontológicas sobre o trabalho. Os autores defendem que a sociedade deveria entrar em contato com o trabalho desde a infância, entretanto, para que isso ocorresse, seria necessário que todos fossem preservados dos efeitos destrutivos que o capitalismo impõe, o da alienação pelo trabalho.

Assim, todos os membros de uma sociedade deveriam ser educados para o trabalho. Marx e Engels (2004) evidenciavam uma divisão da educação contemporânea, uma praticada pela aristocracia e burguesia, e outra, devida aos da classe operária. Neste sentido, os autores expõem que

Se a burguesia e a aristocracia descuidam-se dos deveres com os seus descendentes, isto é problema deles. A criança que desfruta os privilégios dessas classes está condenada a sofrer seus próprios prejuízos (MARX & ENGELS, 2004, p. 68).

Dessarte, a combinação da educação e do trabalho para o proletário, segundo Marx e Engels (2004), elevariam as condições de toda a classe operária, aliás, “não é sem motivos que Marx havia indicado, na emancipação do proletariado, a emancipação de toda a humanidade” (MANACORDA, 2007, p. 36). Assim, cabe evidenciar, na visão de Marx e Engels, o sentido da educação, conforme o trecho:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
- 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com exercícios de ginástica militares.
- 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX & ENGELS, 2004, p. 68).

Isto posto, evidencia-se a educação profissional em uma perspectiva de luta emancipatória da sociedade, em que o trabalho e a educação se unem contra a subordinação que a sociedade capitalista impõe. Sobre isso, Mézáros defende que “dois conceitos principais devem ser postos em primeiro plano: a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana auto-realizadora” (MÉZÁROS, 2008, p. 54).

Na concepção brasileira, o artigo 1º, parágrafo 2º da LDBEN nº. 9.394/1996, estabelece-se que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Percebe-se nesse trecho, segundo Oliveira e Prados

(2020), que a concepção do trabalho está introjetada nos discursos educacionais, de forma a também definir práticas pedagógicas e formativas no meio educacional.

Já no artigo 2º da referida Lei, define-se que a educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e no preparo para a cidadania e para o trabalho. Como instrumento da Lei, o artigo 3º define que “o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: [...] XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996).

Ainda sobre este tema, no artigo 27º, Inciso III, estabelece-se que os conteúdos curriculares da educação básica brasileira deverão observar “a orientação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Na atual redação da Lei, a educação profissional parece vista apenas como uma possibilidade de currículo no Ensino Médio. A possibilidade da formação técnica e profissional está estabelecida no artigo 36º, dado pela redação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que institui os itinerários formativos para o ensino médio, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – **formação técnica e profissional** (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Ainda assim, a vinculação deste tipo de educação à concepção do trabalho deve considerar o exposto no parágrafo 6º, do artigo 36 que diz que

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:
I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos para legislação sobre aprendizagem profissional; (BRASIL, 1996)

Segundo Arroyo (2007), reconhecer o direito dos educandos aos saberes do trabalho tem garantido que profissionais e trabalhadores, no último século, tenham resistido a serem simplesmente reificados por um sistema; ademais, o conhecimento do trabalho, das tecnologias e das ciências tem impulsionado as bases para a cidadania e para os direitos humanos, além de uma formação para a autonomia dos envolvidos.

Nesse sentido, defende-se a educação profissional, enquanto educação

emancipadora e pedagogicamente crítica, que se opõe à unilateralidade do homem, a partir da divisão do trabalho, e propõe a omnilateralidade deste (NEVES, 2009). Assim, estabelece-se, em uma visão marxista, como educação integral, pois visa a formação integral do indivíduo, ou seja, suas capacidades intelectuais e físicas dentro de um princípio de autonomia do sujeito.

Isto posto, têm-se expostas esferas de interpretação do significante *autonomia*, com algumas particularidades próprias de cada esfera e da Educação Profissional. Em seguida, apresentam-se fundamentações sobre outros pontos importantes que darão sentido à pesquisa: o discurso e a análise do discurso.

1.2 Do discurso

Toda forma de comunicação existente é precedida de um discurso, explícito ou subjacente, entretanto, presente e ativo. De fato, a palavra “discurso”, em si, traz a ideia de movimento, de curso, de algo em acontecimento, pois sintetiza o processo de decodificação entre autor e interlocutor. Por vezes, o discurso é confundido com a própria linguagem, com o que é dito de um para outro, contudo, cabe a consideração de que a linguagem funciona como uma ferramenta de comunicação entre sujeitos, que gera, a partir de seu acontecimento, diferentes sentidos e ações em escalas, ao passo que o discurso, em suma, define-se como sendo o efeito do sentido provocado pela manifestação da linguagem (ORLANDI, 2000).

Ainda que possa parecer pequena a abrangência do discurso ao ângulo da comparação com a linguagem, mister a ressalva de que toda linguagem só tem sentido, porque há nela um discurso. Nesse sentido, de acordo com Foucault (1996, p. 10), “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”.

Para o autor, o discurso se baseia na vontade de verdade e, reforça, que nessa vontade os objetos psicológicos, sociais e de sentido que permeiam a realidade estão em abrangência, haja vista que a dominação de tal conjunto se traduz no desejo e no poder. Sobre esse ponto, Foucault faz uma consideração ao dizer que

Não há nada de espantoso, visto que o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que – isto a história não

cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 1996, p. 10).

O ato da comunicação é dividido em palavras ou partes, que em soma constituirão uma narrativa. Neste sentido, Ponzio (2008) destaca que cada palavra de uma narrativa não está simplesmente capturada de um vocabulário comum, não são palavras neutras, nem tampouco vazias de significações. Cada palavra, cada parte de uma expressão de comunicação, entre dois ou mais sujeitos, traz consigo traços de um discurso anterior, por vezes, já esquecido.

O esquecimento de algo que já foi dito, traduzido e significado (e que, portanto surtiu efeito discursivo) faz parte do processo natural de toda língua quando se analisa a constituição de significados das palavras. As palavras, portanto, não significariam e nem surtiriam efeito em quem as lê ou ouve se, outrora, já não tivessem sido, ao menos em partes delas, utilizadas para proferir sentido e sujeitos em outro contexto. Ou seja, as palavras que trazem sentido hoje só são capazes de fazê-lo, porque elas, em si, já o possuem.

Assim, toda comunicação discursiva hoje poderia ser considerada como uma expressão interdiscursiva, em que as palavras de um sujeito, de alguma forma, interligam-se às palavras de outros sujeitos, já foram utilizadas em situações e momentos específicos e já significaram outras coisas em outros tempos, mas que, a partir do processo de esquecimento e anonimato, podem fazer sentido no momento atual (ORLANDI, 2000).

Quando se apresentam as palavras como partes de um texto capazes de prover significados a um sujeito, pode-se, portanto, considerá-las como um objeto significante. Toda a tentativa de compreensão do mundo exterior ao homem se dá na identificação de elementos que permitam a ele a percepção de significados. Ora, se um significante está presente nas diversas formas de comunicação e é percebido aos sujeitos de forma independente de quaisquer construções humanas, argui-se, portanto, que os significantes são remetidos ao universo natura que, por sua vez, é aquele que se manifesta ao homem ao nível das qualidades sensíveis (GREIMAS, 1976). Todavia, o resultante da identificação dos elementos reconhecidos como *significantes* é o que se designa por significado, ou significação. Para Greimas (1976, p. 17), “a *significação* ou as *significações* [...] são recobertas pelo significante e manifestadas graças à sua existência”.

Uma vez compreendida uma divisão do discurso em signos (significante e significado), a partir da teoria greimasiana, pode-se dizer, sobre a construção discursiva que, por sua vez, reforça-se, pode ser diferente da construção textual, visual ou de quaisquer formas de comunicação – que ela nada mais é do que uma tentativa de manifestar uma verdade. Para Foucault (1996, p. 49), o discurso se define como

um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante (FOUCAULT, 1996, p. 49).

Desta maneira, se os discursos são construções comunicativas, em que se reverbera uma verdade, cabe-se questionar a qual verdade se considera em cada discurso (FOUCAULT, 1996). Segundo Fiorin (2012), os textos são manifestações de um discurso, ou seja, da mesma maneira que uma palavra só é significativa em um contexto atual, porque ela já fez parte de um léxico em outro momento anterior, o mesmo acontece com o discurso. Sugere o autor que “o discurso ganha sentido e identidade na relação com outros discursos, que ele cita, parodia, estiliza, com que concorda, de que discorda, a que se opõe, etc.” (FIORIN, 2012, p. 151).

Assim, a significação percebida em um discurso passa, necessariamente, pela compreensão histórica de uma verdade precedida e difundida em outros discursos. Ora, se todo discurso veiculado se trata, conseqüentemente, de uma interdiscursividade, então todos os textos produzidos não passam de cópias ou adaptações de textos preexistentes? Sobre este assunto, cabe o reforço à diferença entre texto e discurso nos estudos de Fiorin, que diz que

Há diferenças entre texto e discurso. Este é da ordem da imanência e aquele, do domínio da manifestação. Cabe lembrar, inicialmente, que os termos imanência e manifestação pertencem à metalinguagem e, por conseguinte, não portam nenhum índice de valor a eles associados na linguagem-objeto: imanente não é o mais profundo, o mais importante, etc.; manifesto não é o mais superficial, o menos importante, etc. A manifestação é a presentificação da forma numa dada substância, o que significa que o discurso é do plano do conteúdo, enquanto o texto é do plano da expressão. Em outras palavras, este é da ordem do sensível, enquanto aquele é do domínio do inteligível. O texto é a manifestação de um discurso. Assim, o texto pressupõe logicamente o discurso, que é, por implicação, anterior a ele. [...] Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro (FIORIN, 2012, p. 148, 153).

Além dos processos de esquecimento, signos e interdiscursividade, soma-se

ao conjunto a apropriação discursiva. Este fenômeno se assemelha aos processos de esquecimento, entretanto, diferencia-se em sua dinâmica. Poder-se-ia dizer que a apropriação discursiva acontece como efeito do esquecimento, entretanto, considerar-se-ia, neste caso, que os discursos são neutros em um processo comunicativo. Entretanto, esta hipótese é refutada, uma vez que se entende que todos os discursos trazem consigo a manipulação de outro discurso para que uma verdade seja expressa.

Dessa forma, o processo de apropriação discursiva deve ser interpretado como a manipulação discursiva intencional de significantes. Nesse caso, uma palavra ou um conjunto de palavras é repetido em diversos acontecimentos discursivos e de maneiras isoladas, por vezes, em situacionais alheias, por vezes, ao próprio significado anterior da expressão. Essa palavra ou esse conjunto de palavras passa a fazer parte de um novo léxico e se adapta a novos discursos, desta vez, provenientes da manipulação já efetivada dos significantes (PONZIO, 2008).

A charge a seguir foi retirada de um veículo de mídia jornalística e representa uma situação de apropriação discursiva:

Figura 1: Charge Grupo Bom Dia



Fonte: <https://grupobomdia.com.br/charge-16/>

Nessa charge, publicada em 16 de julho de 2018, há duas personagens, um homem e uma galinha. Percebe-se o homem insatisfeito com algo que lhe ocorreu

(um ovo quebrado em sua cabeça) e aponta o dedo para a galinha proferindo a expressão “petista!!!”. A galinha, por sua vez, apresenta uma aparência de desinteresse à ação do homem, de maneira a sugerir tanto uma característica de deboche, quanto uma expressão de tranquilidade, talvez demonstrando não ter sido ela a responsável pelo ovo quebrado na cabeça da outra personagem. No discurso presente da charge pode-se compreender que o homem utiliza o termo “petista” como forma pejorativa, como se o próprio termo já trouxesse em si a significação de algo ruim, algo que remete à culpabilidade.

Nesse caso, o termo “petista” é historicamente utilizado para se referir aos militantes ou simpatizantes do Partido dos Trabalhadores (PT); entretanto, o termo foi utilizado em larga escala nas manifestações *pró-impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, entre os anos de 2015 e 2016, conforme Figura 2.

Nesse período, o Brasil enfrentava uma crise econômica e institucional, em que o PT e outros diversos partidos eram acusados do desvio de milhões de reais em verbas públicas. Nesse ínterim acontecia um crescente aumento de partidos da ultradireita, que atribuíam ao PT a culpa pelos males do país. Assim, nesse contexto, a utilização do termo “petista” para se dirigir a alguém deixou de ser apenas a adjetivação de uma militância política e foi apropriado por um determinado grupo para representar, de maneira pejorativa, a conivência (portanto, culpa) dos sujeitos simpatizantes, ou militantes do PT, com os problemas, que o partido era acusado de criar no país.

Figura 2: Manifestantes pró-impeachment



Fonte: <http://www.jornalcontato.com.br/home/index.php/fora-dilma-e-fora-pt/>

A repetição de um termo por si só não necessariamente representa a manipulação de um discurso, pois termos, enquanto objetos sozinhos, não significam, *per se*, algo. As significações contidas nos elementos são ligações completamente humanas. Assim, um termo, uma música, uma pintura, por definição, são elementos da ordem dos significantes e não dos significados (GREIMAS, 1976).

Ora, se os discursos são sempre manipulações de outros discursos e os elementos dele só possuem significado a partir da análise humana, a que verdade se refere Foucault (1996, p. 49), quando diz que “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade”? Para Foucault,

entre Hesíodo e Platão, uma certa divisão se estabeleceu, separando o discurso verdadeiro e o discurso falso [...], o discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, visto que não é mais o discurso ligado ao exercício do poder (FOUCAULT, 1996, p. 15).

Nesse sentido, Foucault apresenta que a vontade de verdade de um discurso também está diretamente associada ao desejo e ao poder. Assim, as manipulações às quais os discursos estão submetidos (interdiscursividade, esquecimento, apropriação) sugerem que há entre o sujeito destinador e o destinatário, uma vontade de poder imposta e que fica, por vezes, mascarada (FOUCAULT, 1996).

Para Dijk (2008), os discursos, portanto, tornam-se ferramentas de persuasão, que fazem com que os que controlam uma situação consigam reproduzir, manter e

ampliar o seu poder. Através do discurso, uma pessoa, um grupo ou uma instituição dominante pode influenciar as estruturas dos textos e imagens emitidas, de forma a favorecer uns ou outros com a nova verdade veiculada. Para Foucault,

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seus acontecimentos aleatórios, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

1.3 Da análise do discurso

Uma vez concebida a ideia de que todo discurso carrega consigo uma interdiscursividade subjacente, e manifesta, em si, a vontade de expressão de uma verdade, é considerada a sustentação foucaultiana, de que os discursos produzidos trazem consigo a vontade de poder e, portanto, utilizam de estruturas de mascaramento desse desejo (FOUCAULT, 1996).

Considera-se que, segundo Dijk (2008), os discursos presentes em uma sociedade funcionam como ferramenta de manipulação e imposição de poder de um sujeito dominante (ou grupo de sujeitos) a um grupo receptor, de forma a sustentar uma realidade de hegemonia social e ideológica. Assim, evoca-se Orlandi (2000), que cita a manipulação discursiva de formas variadas, de maneira intencional ou natural, como processo de esquecimento ou ainda, como processo de repetição intencional de significantes, culminante à apropriação linguística.

Para essa análise, ressalta-se, também, a definição greimasiana de que todo o significado não está intrinsecamente relacionado aos objetos, mas sim à análise humana dos signos (GREIMAS, 1976); de modo que se evidencia a necessidade do estudo dos significantes contidos em um texto para a percepção do discurso e da vontade de verdade que ali estão contidos e apresentados aos seus receptores: a análise do discurso.

Um trabalho de análise discursiva considera as estruturas profundas de um determinado enunciado e sempre são considerados os sistemas de valores de uma determinada sociedade em um contexto sociocultural e histórico. Para Prados e Fernandez (2018), ao se trabalhar com a análise de narrativas, a partir de objetos como signos, significações e estruturas que possam ser interpretadas, a tabulação

narrativa por vezes só será inteligível aos demais quando tais objetos se traduzem em termos de consenso de um grupo. Ademais, fazer correlações de contextos discursivos, verificar objetos e signos geradores de valores, identificar padrões de narrativas e de narradores não pode, de fato, ser considerado apolítico, “até porque o não comprometimento político é também uma escolha política” (DIJK, 2008, p. 16).

Os discursos produzidos na sociedade apresentam formatações que são caracterizadas por padrões, geralmente produzidas por um destinador com a finalidade de manutenção ou imposição de poder. Por poder, considera-se nessa discussão, a prerrogativa de poder social, vindo dos estudos de Dijk (2008), que o define como uma característica comum da relação entre grupos, classes e demais formas de organização social, inclusive entre os membros de uma mesma sociedade, instituição ou grupo. Para Foucault,

o discurso verdadeiro não é mais [...] aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? (FOUCAULT, 1996, p. 20).

Sustentam Prados e Fernandez (2018), que os padrões são, essencialmente, intencionais e se apresentam na forma de persuasão, manipulação, sedução ou a combinação desses fatores. Ora, “a finalidade última de todo ato de comunicação não é informar, mas persuadir o outro a aceitar o que está sendo comunicado” (FIORIN, 2005, p. 75). Assim, entende-se que os discursos podem trazer, como pano de fundo, um contexto de poder social, então, é pertinente considerar, também, Dijk, segundo o qual

deve-se ressaltar que o poder não apenas aparece “nos” ou “por meio dos” discursos, mas também que é relevante como força societal “por detrás” dos discursos. [...] Eventos comunicativos consistem não somente de escrita e fala “verbais”, mas também de um contexto que influencia o discurso, então o primeiro passo para o controle do discurso é controlar seus contextos (DIJK, 2008, p. 44).

Destarte, parte-se da sustentação de que os discursos são produzidos por um destinador e endereçados a um destinatário, ou, conforme Fiorin (2005), produzidos por um enunciador a um enunciatário, que são respectivamente o autor e o leitor, no

caso do texto escrito ou literário. Segundo Fiorin (2005, p. 75), “todos os discursos têm um componente argumentativo, uma vez que todos visam a persuadir”.

Assim, o destinatário de qualquer discurso pode receber as informações diretamente com referência na escrita, ou indiretamente, através da estruturação ideológica, na qual o destinador está inserido ou pretendido a aplicar. As palavras ou partes de uma narrativa são maculadas de rastros de intenções valorativas de discursos alheios incorporados em um novo contexto. Evidentemente, essas palavras não serão capturadas em um vocabulário comum, não podem ser isoladas, já que claramente só formarão sentido na complexidade de suas estruturas formativas que formarão um determinado nexos com a práxis (PONZIO, 2008).

A análise da sintaxe de um discurso buscará marcas deixadas pelo enunciador em seu enunciado, e parte de três elementos básicos, a saber: a actorialização (quem são os atores presentes na narrativa), a espacialização (onde se aplicam ou aplicarão as intenções do enunciador) e a temporalização (qual é o momento de fala ou que se evoca na fala para contextualizar). Assim, um trabalho de análise discursiva utiliza dessas ferramentas individuais ou associadas, estando o percurso gerativo do sentido dividido em três níveis, a saber: Fundamental, Narrativo e Discursivo (FIORIN, 2005; 2008).

Os métodos de análise discursiva possibilitam uma melhor compreensão da estrutura social de poder em que os grupos sociais estão inseridos, pois a língua produz determinadas visões de mundo, por meio da práxis social, na colocação discursiva de forma prática nas diferentes formas de organização da vida real (PONZIO, 2008). Entretanto, mister ressaltar que “é um mal-entendido comum dizer que o poder é inerentemente ‘ruim’ e que a análise de discurso é, por definição, uma análise ‘crítica’” (DIJK, 2008, p. 16).

Dá-se, dessa forma, o reforço à teoria marxista e à teoria crítica, do controle do poder de fala pela classe dominante, de forma a fazer com que as classes menos influentes entendam os pensamentos daqueles como únicos razoáveis e universalmente válidos. Assim, entender a linguagem como prática social requer que se reconheçam significantes que estruturaram corpos, objetos e signos linguísticos. Ora, se se entende a análise discursiva como também análise de contextos, é pertinente dizer que a linguagem é um modo de ação historicamente situado, significado temporalmente em corpos e falas, seja oral (como discursos de palanques

e conversas coloquiais do cotidiano social) ou seja textual (como nas publicações científicas, artísticas e de leis) (RESENDE, 2006).

Um texto pode ser analisado sob dois aspectos diferentes, entretanto essencialmente complementares. Pode-se partir de uma análise do ponto de vista de sintaxes e semânticas, que trariam sentido ao enunciado, ou pode-se partir de uma análise interpretativa, que concebe o discurso como um objeto cultural, incorporado de condicionantes históricas e que está intrinsecamente ligado a outros textos através de uma relação dialógica (FIORIN, 2005). Dessa maneira, no processo de análise discursiva, tem-se: no Nível Fundamental, uma instância inicial do percurso gerativo, de maneira a tentar explicar aspectos mais abstratos do texto; no Nível Narrativo a transformação entre dois estados sucessivos e diferentes, e pode compreender uma estrutura canônica com manipulação, competência, performance e sanção; no Nível Discursivo, apresentam-se os termos concretos, mais complexos e externos (FIORIN, 2008).

À vista disso, Orlandi (2000, p. 26) defende que o estudo do discurso se define como sendo “a compreensão de como um objeto produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos”. Dessa maneira, a percepção de um discurso é afetada de maneira contextual e temporal. Isto posto, evoca-se a exposição de Greimas, que diz que

a heterogeneidade do discurso nos obriga [...] a retomar o problema [da análise], tentando estabelecer, agora, a distinção que existe entre comunicação discursiva da significação e sua manifestação propriamente dita (GREIMAS, 1976, p. 58).

Assim, todo texto tem conexão dialógica com outros textos, ao mesmo tempo em que está sendo considerado para outros possíveis textos que virão através e a partir deste; todo texto antecipa possíveis respostas a objeções, pois tenta se blindar da falibilidade da refutação e se orienta em outras bases discursivas, seja para buscar fontes argumentativas, seja para fazer corroborações e ênfases, seja para fazer refutações e dar novo significado. Não existe língua neutra no enunciador e é ingênuo a sugestão de que correntes ideológicas, no sentido de sistemas de valores, não tenham criado objetos e signos que marquem as expressões verbais, textuais e visuais, pois não existe discurso que não se destine a um ou outro interesse social.

Entrementes, também não existe a evidência de que tudo o que se apresenta se trata da concretização de formas ideologicamente determinadas.

Apesar de toda análise discursiva se basear na palavra ou em elementos do texto, ela não está, de fato, interessada na estruturação gramatical, apesar de também não ser excluída a possibilidade de também se ater a esses objetos, se possuírem valoração significativa ao analista. Todavia, a análise do discurso é o estudo que se atém ao discurso em si, ao processo de tentativa de compreensão de uma vontade subjacente ao texto. Assim, para se realizar uma análise de discurso não se faz necessária a compreensão total do texto, mas sim de elementos significantes, palavras, trechos ou ícones que estão presentes nele e que dão caminhos para a percepção do analista (ORLANDI, 2000).

Nesse sentido, pode-se destacar que o discurso é uma manifestação percebida, a partir de estruturas de significação percebidas humanamente, por meio do processo de análise discursiva. Ora, se os discursos percebidos estão contidos nas diversas formas de comunicação entre sujeitos em uma sociedade e para a sua percepção são necessárias estruturas humanas de análise para a identificação de formatações de manipulação, dentro de um contexto ideológico e temporal, pode-se deduzir que a análise de discurso, por sua vez, se pauta no *acontecimento-discurso*, ou seja, aquilo que se percebe no momento, no contexto e na interpretação de quem analisa as estruturas de significação de uma língua.

Assim, defende-se que a língua não se trata de um sistema de signos, não, necessariamente, se produz discurso – portanto significação – na utilização aleatória de palavras, ou significantes; no entanto, a língua pode ser compreendida como uma estrutura de significação, articulada conforme uma vontade e expressa conforme a intencionalidade de um sujeito (GREIMAS, 1976).

Segundo Bonini e Prados (2017), ao processo de relação entre sujeito-discursivo (enunciador) e o sujeito receptor (enunciado ou enunciatário), atribui-se a definição de sintaxe discursiva. Ao passo que se compreende o discurso como portador de uma interdiscursividade e de uma manipulação, os autores defendem que há duas formas de se criar a estrutura de manipulação em uma construção discursiva.

Nessa análise, aquele que emite o discurso se referencia na possibilidade de aproximação ou distanciamento a uma realidade, com o objetivo de manipular elementos de actorialização, espacialização e temporalização, naturalmente necessários na construção de uma significação. A este fenômeno, dá-se a definição

de camuflagem objetivante (quando o discurso se apresenta de maneira debreada na enunciação) e de camuflagem subjetivante (quando o discurso aparece embreado na enunciação) (BONINI & PRADOS, 2017). Dessa maneira, segundo Dijk (2008, p. 49), “é realmente crucial examinar quem, e por meio de quais processos, controla os meios ou as instituições da (re)produção ideológica”.

Isto posto, ressalva-se que um texto pode ser analisado de pontos de vistas diferenciados, apesar de complementares, com vista à identificação de mecanismos sintáticos e semânticos, estes responsáveis pela produção da significação. Assim, definem-se dois aspectos para a sintaxe de um discurso: as projeções da instância da enunciação no enunciado e as relações entre enunciador e enunciatário.

Essas estruturas analisadas, por vezes, confundem-se, pois ambas funcionam sob a vontade de um emissor para a sustentação de uma vontade discursiva, ou seja, por fim, ambas as construções funcionam sob a determinação de fazer com que um enunciatário aceite o que está sendo posto por um enunciador (FIORIN, 2005).

Apesar da relação estabelecida de enunciador e enunciatário, cogente é a compreensão de que nem todo enunciador se identifica como uma *persona*. Alguns textos comuns em uma sociedade, apesar de sempre terem uma autoria, nem sempre se legitimam na intencionalidade particular de quem os assina, mas sim, na vontade de um conjunto ou de uma estrutura de poder manifesta. Este é o caso dos contratos, decretos e leis, por exemplo (ORLANDI, 2000).

Apresenta Foucault,

Há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no corredor dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que o retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de “literários”; em certa medida textos científicos (FOUCAULT, 1996, p. 22).

Nesse sentido é que se recorre à análise do discurso também para a busca da vontade manifestada nos discursos mais formais de uma sociedade, como os discursos públicos e aparatos jurídicos. Esses, apesar de proferidos por sujeitos identificáveis em uma assinatura ou personificação pública, em geral, conduzem a

vontade de um grupo, são a manifestações de uma estrutura de consenso e carregam consigo uma força societal (DIJK, 2008).

Para Prados e Fernandez (2018), em uma análise semiótica, esta representação discursiva pode ser descrita como *poder-fazer-querer*, que cria uma condição de *poder-fazer-saber* aos enunciatários, para uma condição de *poder-fazer-dever*, assim, configurando em uma sociedade um sujeito do saber e do dever.

Para Foucault (1996, p. 70), “a análise do discurso [...] não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo de rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação”.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE PESQUISA – ANÁLISES DISCURSIVAS

A análise do discurso [...] não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação (FOUCAULT, 1996, p. 70).

Nesse capítulo se apresentam concepções sobre os discursos educacionais, com ênfase principal nos discursos subjacentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente em sua etapa para o Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro 2018. Trata-se, assim, de uma pesquisa documental, de natureza descritiva e com abordagem qualitativa, em que se apresentam análises de discurso dos textos da BNCC a partir da linha francesa greimasiana, com foco na construção de relações actanciais sobre os trechos onde o termo *autonomia* é evidenciado.

2.1 Concepções sobre os discursos educacionais

No atual contexto sociocultural em que o avanço da tecnologia e da globalização se apresentam como valores indispensáveis e a formação, cada vez mais impregnada de assuntos relacionados à produtividade e competências para o mundo do trabalho, os discursos educacionais têm incorporado signos particulares, formulados ou encampados para os objetivos dos enunciadores. Para Prados e Fernandez (2018), as produções dos textos legais do contexto educacional recente seguem metodologias que, segundo análises semióticas, podem ser descritas como: poder-fazer-querer, poder-fazer-saber e poder-fazer-dever.

Essas modalidades de poder definem as estruturas de persuasão, manipulação e sedução, segundo a Semiótica discursiva, descritas pelas autoras. Não obstante, na análise de Prados e Fernandez (2018) as vontades políticas têm sido descritas por um modelo de poder-fazer-querer, método que instaura um sujeito de um querer, que posteriormente leva a um sujeito de um saber e de um dever. Em Ponzio, encontra-se semelhante definição com o termo “manipulação”, que na visão do autor não deve ser visto com significado negativo e também não faz referência a algo que aconteça ou acontecerá, mas sim sob a perspectiva de que todo discurso político é manipulação de outros discursos, de forma a gerar síntese de outras vontades enunciatórias que se traduzem na forma de poder (PONZIO, 2008).

Dessa maneira, reforçam Franco e Prados (2014), que os discursos educacionais legais fatalmente conjecturarão aquilo que a sociedade adotará como valores. Em suma, os discursos originados por um destinador do cenário político, como é o caso das leis educacionais, ao contrário de todas as outras diversas formas de discursos, acabam por ser, geralmente, relevante a todos os cidadãos. Nesse sentido, portanto, as leis são enunciados que contêm um processo discursivo subjacente. Dessa maneira, a análise das narrativas dos discursos educacionais não poderá ser pautada em apenas um objeto verbal autônomo, não se pretende evidenciar essa ou aquela ideologia e tampouco questionar as estruturas estabelecidas; outrossim, a análise das narrativas dos discursos legais se debruça nos campos de interação e prática social e nas situações socioculturais, históricas e políticas para compreender as perspectivas, os históricos, a quem destina e a quem é destinado o texto em análise (DIJK, 2008).

Assim, data da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, o destaque da educação profissional no cenário nacional, influenciando outros discursos que vieram desde então. De fato, em vários outros momentos da história brasileira se compreendeu a importância da habilitação técnica como à formação social e ideológica de grupos para o trabalho, ensejando que o produto desta formação respondesse às necessidades do bem econômico aplicado à produção (PRADOS & FERNANDEZ, 2018).

Uma vez que os discursos educacionais refletem os sistemas de valores da sociedade contemporânea, o estudo do contexto político se faz necessário para a interpretação de contradições que se evidenciam com o avanço do poder multiplicador da era tecnológica. O novo cenário traz consigo novas regras econômicas, adaptadas a partir de uma necessidade de uma classe dominante e que, conseqüentemente, molda as exigências dos perfis de profissionais que sustentarão o mercado de trabalho (FRANCO & PRADOS, 2014).

Por classe dominante, considera-se a noção clássica de hegemonia definida por Gramsci em *Cadernos do Cárcere* que apresenta como ideologias são reproduzidas e como elas engendram uma sociedade sob o comando dos que estão no poder. Assim, quando a Lei nº 11.741/2008 redimensiona, institucionaliza e integra ações do ensino profissional ao texto da LDBEN nº 9.394/1996, demonstra-se a finalidade da educação profissional como desenvolvimento de competências profissionais capazes de compreender e se adaptar às novas situações profissionais.

Sugere Ramos (2002 *apud* PRADOS & FERNANDEZ, 2018) que a formação por competência se dá em razão do enfraquecimento das dimensões conceituais e sociais, teóricas e formalizadas da educação, aquela que se associa à obtenção de título ou diploma; o que sustentam Prados e Fernandez (2018) ao dizerem que o desenvolvimento de competências na formação profissional vêm permitir a correta utilização e aplicação de uma determinada tecnologia, a adaptação às novas situações profissionais, além do entendimento das relações da sociedade ao processo produtivo. Assim, ressalta-se a ideia de que “o desenvolvimento da educação profissional está diretamente ligado à formação educacional de um povo” (PRADOS & FERNANDEZ, 2018, p. 99).

Isto posto, ressalta-se que trabalho, mercado de trabalho, produtividade, competência, integração, inovação são substantivos intrinsecamente ligados à educação profissional. Entretanto, evidencia-se ainda que tais termos têm se apresentado como signos presentes nos recentes discursos educacionais nacionais. Bonini e Prados (2017) lembram que os discursos apresentam estruturas caracterizadas por persuasão, adendo, Dijk (2008) reforça que o controle persuasivo através do discurso é indireto, uma intencionalidade, portanto só uma possível consequência.

Entretanto, segundo Dijk, “se o discurso controla mentes, e mentes controlam ação, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar” (DIJK, 2008, p. 18). Assim, a inserção (ou ressignificação) de termos significadores nas leis que regem os discursos educacionais são sempre intencionais, pois para se exercer a persuasão, aquele que enuncia se utiliza de uma gama de procedimentos argumentativos que amalgamarão sua relação com o enunciatário (FIORIN, 2005).

As leis funcionam, segundo Dijk (2008), como aparato coercitivo do discurso, possível de ser utilizado por uma classe especial de pessoas que estão no poder, pois prescrevem diretamente o que deve ser feito, institui controle, entretanto, é fundamental que sua narrativa consiga pressupor uma estrutura ideológica com cognições fundamentais inteligíveis às classes dominantes que se favorecerão da limitação do acesso à informação daqueles que são dominados.

2.2 A educação profissional nos textos legais

Em 2018, foi homologado o documento que consolidava as bases nacionais comuns para o currículo do ensino médio brasileiro, contudo a elaboração do documento já era ação prevista em diversos pontos e momentos da própria Lei LDBEN nº 9.394/1996. Um desses pontos se encontra em sua redação inicial, em que no Artigo 9º, inciso IV, que trata das incumbências da União para a organização da educação nacional, está escrito:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A intenção de haver uma base nacional comum para os currículos nacionais também surge em outro momento da LDBEN, agora em 2013, com a redação dada pela Lei nº 12.796/2013. Nesta redação se explicita a intenção de haver uma base nacional comum para a educação básica, seja de ensino fundamental ou médio, conforme se vê:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996)¹.

Apesar de todos os ensaios e propostas para a criação da base nacional comum, o seu principal formato começou a ganhar forma em 2016, com a Medida Provisória (MPV) nº 746/2016, posteriormente cristalizada em 2017, na Lei nº 13.415/2017, que tratava da Reformulação do Ensino Médio e que também faria alterações na redação da LDBEN. Neste momento da LDBEN, agora reeditada em 2017, no Art. 35-A, definiu-se que

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
I - linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
II - matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

¹ Revisada em 2013.

- III - ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996).

Assim, passam a existir as áreas do conhecimento da Educação Nacional, às quais a BNCC se pauta para a elaboração de todo esquema de currículo, também no Ensino Médio. Neste mesmo artigo da Lei, no Parágrafo 1º, acrescenta-se que essas áreas do conhecimento deverão estar complementadas por uma “parte diversificada”, que será elaborada pelo respectivo sistema de ensino, contanto que esteja harmonizada à base nacional comum e que seja articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

No mesmo ano de 2017, surge o conceito basilar e fundamental para a organização da BNCC quanto ao Ensino Médio, os itinerários formativos. Esses, por sua vez, conforme citam Oliveira e Prados (2020), já eram aventados pelo Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), mas que acabaram sendo reconsiderados (com pequenas diferenciações no que tange a obrigatoriedade deles aos estudantes) no MPV 746/2016 e, posteriormente, na Lei nº 13.415/2017.

Assim, o Artigo 36, da LDBEN 9.394/1996, com redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017, divide o currículo do ensino médio em cinco itinerários formativos, que deverão ser organizados a partir da oferta de diferentes arranjos curriculares, levando em consideração a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino de sustentá-los. A rigor, os itinerários formativos são: i - linguagens e suas tecnologias; ii - matemática e suas tecnologias; iii – ciências da natureza e suas tecnologias; iv – ciências humanas e sociais aplicadas; e v – formação técnica e profissional.

Ressalta-se que, para a organização de uma base nacional comum curricular, foi preciso que outros pontos da LDBEN nº. 9.394/96 fossem considerados, de forma a garantir os mesmos parâmetros educacionais em todo o território federativo. A LDBEN, em seu Artigo 22, por exemplo, esclarece que a educação básica, do ensino fundamental ao ensino médio, em todo o território nacional, tem a finalidade do desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania, além de fornecer base para que os estudantes possam progredir tanto no trabalho quanto em estudos posteriores, como no ensino superior, por exemplo. Outro ponto importante que

precisou ser considerado na estrutura da BNCC, no que se refere ao Ensino Médio, está explicitado no Artigo 23, da LDBEN nº. 9.394/96, que define que

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Da mesma forma, em outro ponto da LDBEN 9.394/1996 já se estabelecem alguns assuntos obrigatórios a serem inseridos em todos os currículos de educação básica e que a nova base comum teve que contemplar. A rigor, o Artigo 27, da mesma, evidencia como diretriz fundamental a “difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996).

Além das fundamentações pela Lei 13.415/2017, outros documentos legais também apresentam discursos necessários para a criação e estruturação da BNCC. Um exemplo disso é o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído (pela primeira vez em 2001, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e pela Lei nº 13.005 de 2014, no então governo da presidenta Dilma Rousseff. O PNE surge a partir das seguintes diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

O PNE, lei nº. 13.005/ 2014, apresenta parâmetros e pactos para a elevação da qualidade da educação nacional e, para isso, em vários pontos de sua redação estabelece a união de redes municipais, estaduais e federais para o alcance das vinte metas que o próprio documento fixa. Nesse sentido, evidencia-se como um dos

elementos fundantes da BNCC, quanto ao Ensino Médio, a Meta 7 do documento, que se propõe a estimular e sustentar a qualidade da educação básica em todas as etapas de seu desenvolvimento e em todas as modalidades, tendo em vista melhorias do fluxo escolar e da aprendizagem, e apresenta uma tabela com metas nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Dentre uma série de estratégias para o atingimento desta meta, evidencia-se a meta 7.1, que propõe uma pactuação interfederativa, a saber:

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Não obstante todos os documentos legais apresentados como basilares à construção de uma base nacional comum curricular, é necessário que se tenha em mente que a própria Constituição Federal já apresenta subsídios para a construção de um documento de unificação do currículo básico nacional. É preciso se considerar o artigo 205 da Constituição Federal, que posteriormente foi reafirmado no artigo 2, da LDBEN, quanto ao Ensino Médio, que estabelece que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, notam-se envolvidos na organização da educação nacional atores diferenciados da sociedade. Além do próprio Estado, evidencia-se a importância da família, da sociedade e das redes locais de organização do ensino.

2.3 O sentido de autonomia nos discursos educacionais

A palavra autonomia aparece diversas vezes nos discursos educacionais recentes. Entretanto, em nenhum outro documento da educação nacional ela está tão presente quanto na redação da Base Nacional Comum Curricular, especialmente em sua versão após 2018, com as diretrizes para o Ensino Médio.

São várias as estruturas semânticas em que a palavra autonomia aparece,

entretanto, em um dos trechos fica definida a autonomia como “a capacidade de tomar decisões fundamentais e responsáveis” (BRASIL, 2018, p. 461). Todavia, o texto da BNCC apresenta a autonomia como uma capacidade para. Assim, por vezes, o termo é apresentado como um hiperônimo ou estabelecido como um objeto de valor, ou um adjuvante, na relação entre destinador e destinatário. Dessa maneira, de acordo com a análise semiótica do discurso, estabelecem-se estruturas actanciais, definidas pela composição das modalidades “do querer, dever, saber, poder, ser ou crer, e do fazer” (PRADOS & BONINI, 2017, p. 78).

Essa combinação instituirá modalidades de competências virtualizantes (de um sujeito de querer-fazer, querer-ser, dever-fazer/crer), competências atualizantes (de um sujeito de poder-fazer ou saber-fazer), e a modalidade de desempenho (de um sujeito de fazer/ser). Essas combinações são apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1: Modalidades

Modalidades		
Competência Virtualizante	Competência Atualizante	Desempenho
Querer (fazer) Dever (fazer) Crer	Poder (fazer) Saber (fazer)	Fazer / Ser

Fonte: Autor (adaptado de Greimas, 1976)

A utilização das diferentes modalidades na estruturação de trechos que utilizam o significante “autonomia” estabelece, conforme suas particularidades, papéis actanciais diversificados, ou seja, diferentes definições de sujeitos, objetos de valores e elementos adjuvantes e oponentes. Isto posto, apresentam-se, ao longo do texto, análises discursivas com referencial na linha francesa, com vista a explorar as dimensões narrativas dos discursos por meio da identificação de elementos significantes, segundo a análise semiótica do discurso. Cabe a ressalva de que não serão feitas análises semióticas do discurso do percurso gerativo do sentido segundo Greimas. Entrementes, as análises discursivas basear-se-ão somente na estrutura narrativa, uma vez que essa estrutura de ação do discurso, que está subjacente ao texto, será fundamental para a discussão dessa pesquisa, que se baseia na leitura dos sentidos do tema *autonomia*.

Dessarte, evidenciam-se trechos em que o significante *autonomia* é apresentado na narrativa por meio da modalidade virtualizante do *dever-fazer*. Nesses

casos, o significante geralmente é acompanhado de um outro adjunto adnominal, que atribui especificidades ao termo, como quando, em referência à LDBEN 9.394/1996 é apresentada a expressão “autonomia intelectual” (BRASIL, 2018, p. 464).

O mesmo acontece quando o texto apresenta algumas das obrigações das escolas comprometidas com o acolhimento das juventudes e com a promoção da educação integral, entretanto, nesse caso, o texto apresenta esses dois condicionantes como responsáveis pela “autonomia pessoal, profissional, intelectual e política” (BRASIL, 2018, p. 464). Outrossim, quando o documento apresenta referências aos conteúdos da área de linguagens e suas tecnologias, um dos itinerários formativos prescritos na Lei nº. 13.415 (BRASIL, 2017), faz-se a discussão de que o ensino do componente de Arte contribui para o desenvolvimento da “autonomia criativa e expressiva” (BRASIL, 2018, p. 474).

Não obstante, o termo *autonomia* aparece combinado com termos hiperônimos, como *liberdade*, *consciência crítica*, *protagonismo*, *responsabilidade*, entre outros. Essa estrutura narrativa, em geral, instaura em seu percurso um sujeito de *querer* na medida em que apresenta a um interlocutor, possíveis caminhos valorativos, como quando, nas competências gerais da educação básica, é apresentado na sexta competência, que o estudante pode “fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 9).

Da mesma forma, a décima competência traz outras palavras vinculadas à autonomia, quando apresenta em sua redação o trecho “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (BRASIL, 2018, p. 10). Nesse mesmo sentido, quando o documento menciona as competências específicas de ciências humanas e sociais aplicadas, outro exemplo dos itinerários formativos possíveis da LDBEN, a palavra autonomia é apresentada em uma miscelânea com outras palavras, como no trecho em que se defende que o envolvimento com esse itinerário formativo tem vistas a “possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 558). Igualmente, para o itinerário formativo das ciências humanas e sociais aplicadas e suas tecnologias, são descritas habilidades que aglomeram os termos “liberdade, a autonomia e o poder de decisão” e “autonomia, [...] liberdade, [...] diálogo e [...] promoção da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 565).

O percurso da análise realizada, portanto, constitui-se em algumas etapas, a saber: instituição do quadro actancial (identificação de Destinator, Destinatário, Sujeito, Objeto de valor e elementos Adjuvantes e Oponentes); verificação do processo de manipulação instaurado; análise de modalidades empregadas ao Sujeito; e, quando cabível, complementação por meio de verificação da narrativa. Tais etapas se apresentam exemplificadas no quadro abaixo:

Quadro 2: Processo de análise

Instituição do quadro actancial	Verificação do processo de manipulação	Análise de modalidades empregadas ao Sujeito	Complementação: verificação da narrativa
Quem são: Destinator, Destinatário, Sujeito, Objeto de valor, Adjuvantes, Oponentes	De que forma se dá a manipulação do sujeito?	Qual modalidade (virtualizante, atualizante, desempenho) o Sujeito apresenta?	Utilizando-se da negativa da manipulação, é possível se reestruturar outra narrativa?

Fonte: Autor (2021)

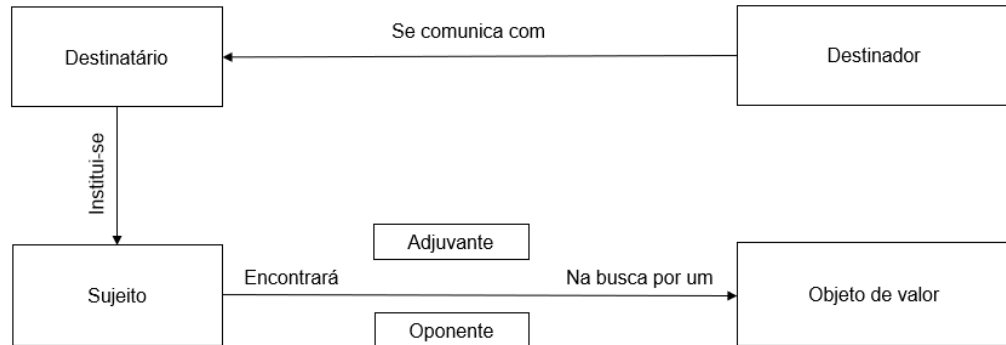
A seguir se apresentam análises feitas sobre todas as vezes em que o termo significativa *autonomia* foi utilizado no documento da BNCC². São, no total, trinta e uma referências ao termo, a partir de vinte e nove trechos distintos, pois três trechos são apresentados mais de uma vez no decorrer do documento. Mister ressaltar que, nas análises, podem-se evidenciar algumas estruturas actanciais, que segundo Greimas (1976), são relações entre sujeitos em uma estrutura de ação na narrativa do discurso, que é estrutura mais profunda do discurso, que correspondem, em uma estrutura mais superficial à intersubjetividade, à pessoa, ao espaço, ao tempo, aos temas e figuras.

No esquema da ação narrativa greimasiana, ao evidenciarem-se as estruturas actanciais, apresentam-se actantes dentro de uma narrativa, a saber: um Destinator que se comunica com um Destinatário e instaura um Sujeito, que busca um Objeto de valor. Essa busca conta com um Adjuvante e um Oponente. Mesmo não representado nas estruturas actanciais, as análises demonstrarão o processo de manipulação instaurado no Sujeito e a verificação de modalidades. Verifica-se, a seguir, um modelo

² As análises compreendem a parte das apresentações iniciais do documento (páginas 1 até 34) e a parte referente à etapa do Ensino Médio (páginas 461 até 576). Assim, não estão consideradas nas análises as partes referentes ao Ensino Fundamental.

sistemático da construção das relações actanciais:

Figura 3: Esquema actancial padrão



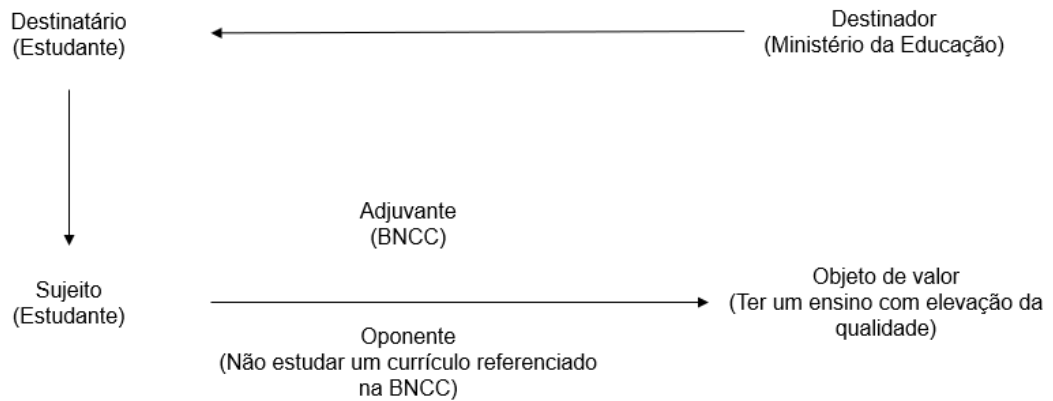
Fonte: Autor (2021)

A primeira utilização do termo *autonomia* acontece na página 5, logo na apresentação do documento, cuja autoria está atribuída ao então responsável pelo Ministério da Educação, o ministro Mendonça Filho:

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a **autonomia** dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2018, p.5, grifo nosso).

No excerto, a autonomia aparece como uma condição dos entes federados, que será mantida com a BNCC. Explicita, também, que a BNCC trará referências às redes de ensino e às instituições escolares públicas e particulares em nível nacional e, que a partir dela, os currículos e propostas pedagógicas deverão ser construídos, obrigatoriamente. A partir do destacado, apresenta-se a seguinte relação actancial:

Figura 4: Relação actancial – autonomia – p. 5 (a)



Fonte: Autor (2021)

A análise desta relação demonstra o Destinador *Ministério da Educação* que institui o Sujeito *Estudante*. A busca do Sujeito é pelo Objeto de valor *Ter um ensino com elevação da qualidade*, entretanto, a busca contará com o Adjuvante *BNCC* e com o Oponente *Não estudar um currículo referenciado na BNCC*.

Nota-se que o processo de manipulação acontece por meio da sedução (Os estudantes brasileiros conseguirão ter um ensino com elevação da qualidade). O Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer (os estudantes querem um ensino com elevação da qualidade) e a modalidade atualizante do poder (os estudantes podem ter um ensino com elevação da qualidade).

Dessarte, ainda é possível a análise sobre outra relação actancial extraída do trecho:

Figura 5: Relação actancial – autonomia – p. 5 (b)



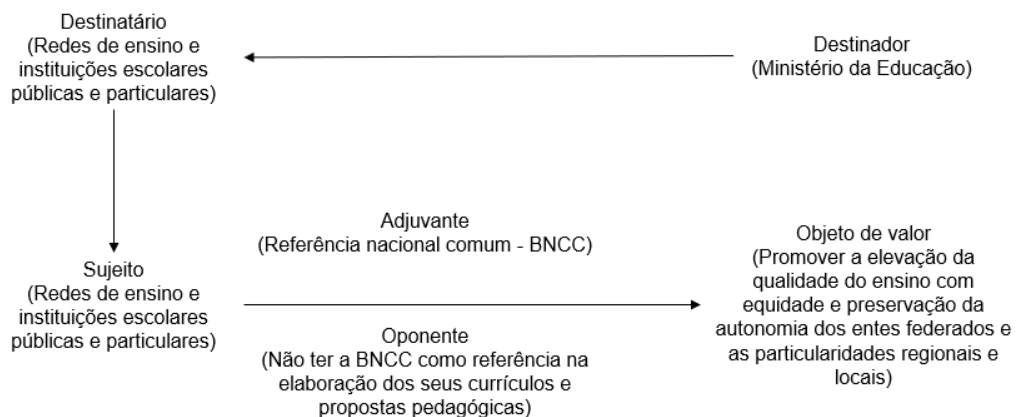
Fonte: Autor (2021)

Nesta relação actancial, o Destinatador *Ministério da Educação* instaura o Sujeito *Familiars dos estudantes* em busca do Objeto de valor *Filhos estudarem em um local com educação de qualidade*. A busca pelo Objeto de valor contará com o Adjuvante *BNCC* e o Oponente *A persistência de currículos não referenciados na BNCC*.

Nesse caso, a manipulação acontece por meio da sedução (para que os filhos estudem em um local com educação de qualidade, as escolas devem ter referência na BNCC). O Sujeito tem a modalidade virtualizante do querer (os familiares dos estudantes querem que os seus filhos estudem em um local com educação de qualidade).

Outrossim, do mesmo excerto é possível se notar outra relação actancial:

Figura 6: Relação actancial – autonomia – p. 5 (c)



Fonte: Autor (2021)

Na Figura 6, apresentam-se: o Destinatário *Ministério da Educação* que se dirige ao Destinatário *Redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares*, instituindo o Sujeito. Para que o Sujeito alcance o Objeto de valor *Promover a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservação da autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais*, ele contará com o Adjuvante *Referência nacional comum – BNCC* e o Oponente *Não ter a BNCC como referência na elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas*.

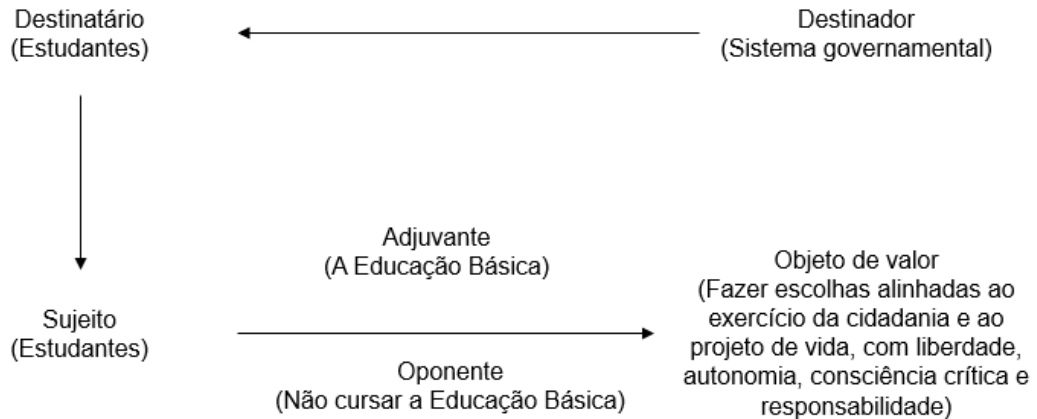
O Sujeito passa pela manipulação por meio da intimidação (as Redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares obrigatoriamente devem se referenciar na BNCC para a elaboração de seus currículos e propostas pedagógicas para elevarem a qualidade da educação), e apresenta a modalidade atualizante do dever (as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares devem ter a BNCC como referência na elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas).

Complementa-se que se as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares não tiverem a BNCC como referência na elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, elas não promoverão a elevação da qualidade do ensino, nem a preservação da autonomia dos entes federados.

Competências gerais da Educação Básica: [...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, **autonomia**, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.9, grifo nosso)

O trecho anteriormente destacado e o próximo, fazem referência às competências gerais da Educação Básica e o documento apresenta tais relações como um alinhamento à *Agenda 2030*, uma proposta da Organização das Nações Unidas e como uma forma de se construir conhecimentos “no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2018, p. 9).

Figura 7: Relação actancial – autonomia – p. 9 (a)



Fonte: Autor (2021)

O Destinator *Sistema governamental* instaura um Sujeito *Estudantes* em busca do Objeto de valor *Fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade*. A busca conta com o Adjuvante *A Educação Básica* e o Oponente *Não cursar a Educação Básica*.

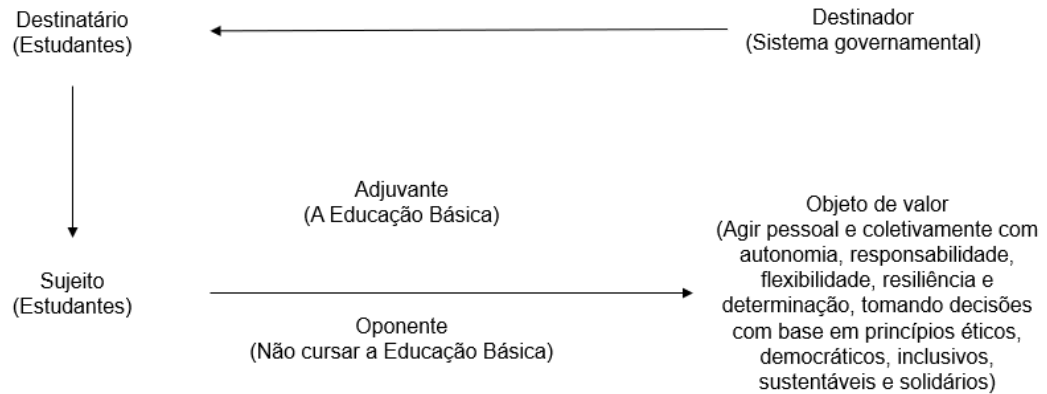
A manipulação se dá por sedução (A partir da Educação Básica, os estudantes se tornarão competentes para fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade). O Sujeito possui a modalidade virtualizante do querer, e a modalidade atualizante do poder.

Complementarmente, evidencia-se que, se os estudantes não cursarem a Educação Básica, eles poderão não aprender a ser capazes de fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Competências gerais da Educação Básica: [...] 10. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia**, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p.9, grifo nosso).

A análise do excerto possibilita a possível relação actancial:

Figura 8: Relação actancial – autonomia – p. 9 (b)



Fonte: Autor (2021)

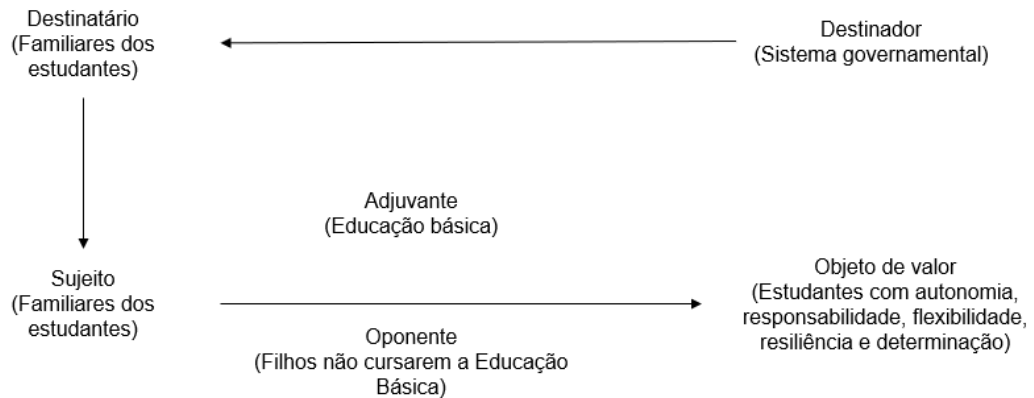
Nesta relação actancial, o Destinator *Sistema governamental* se dirige ao Destinatário *Estudantes* e instaura um Sujeito *Estudantes* em busca do Objeto de valor *Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários*. A busca contará com o Adjuvante *A Educação Básica* e com o Oponente *Não cursar a Educação Básica*.

Nesse caso, a manipulação se dá por conta da sedução (Na Educação Básica, os estudantes aprendem a agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários). O Sujeito tem a competência virtualizante do querer (os estudantes querem agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade...), e do poder (os estudantes podem agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade...).

Complementa-se que se os estudantes não cursarem a Educação Básica, eles podem não aprender a agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Não obstante, uma outra possível análise pode ser feita com outra relação actancial:

Figura 9: Relação actancial – autonomia – p. 9 (c)



Fonte: Autor (2021)

Neste modelo, o Destinator *Sistema governamental* instaura o Sujeito *Familiares dos estudantes* na busca do Objeto de valor *Estudantes com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação*. Na busca, apresentam-se o Adjuvante *Educação Básica* e o Oponente *Os filhos não cursarem a Educação Básica*.

A manipulação acontece por meio da sedução (se os estudantes cursarem toda a Educação Básica, eles terão autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação). O Sujeito apresenta a modalidade do virtualizante do querer (os familiares querem que os estudantes tenham autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação).

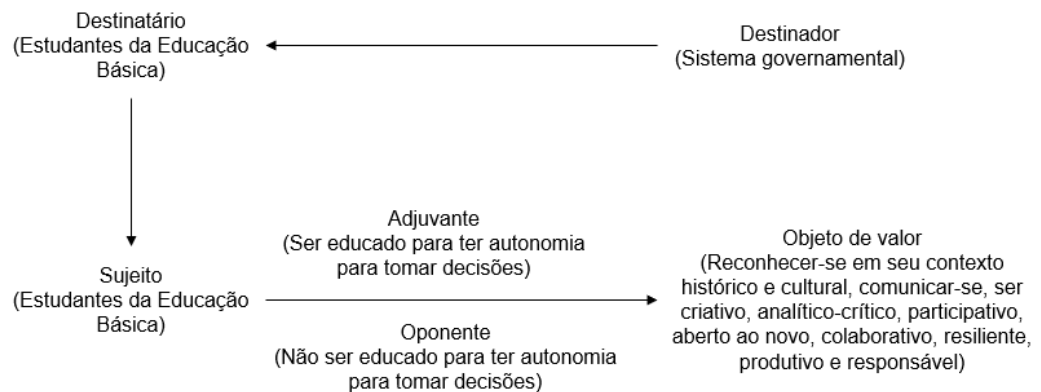
Neste sentido, complementa-se que se os estudantes não terminarem a Educação Básica, eles podem não ter autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.

O compromisso com a educação integral: [...] No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer [...] ter **autonomia** para tomar decisões (BRASIL, 2018, p.14, grifo nosso).

No trecho acima, o termo *autonomia* é descrito como uma condicionante positiva para quem vai tomar decisões. Outrossim, infere-se que *ter autonomia para tomar decisões* é um fator essencial no compromisso com a educação integral.

Percebe-se também, na narrativa do enunciador, que *ter autonomia para tomar decisões* é algo essencial para que seja possível, ao estudante da educação básica, se reconhecer dentro de um contexto histórico e cultural. Além disso, a condição de *ter autonomia para tomar decisões* também é decisiva para que o estudante possa comunicar-se, agir de maneira criativa, ser um sujeito analítico-crítico, aja de maneira participativa, além de ser aberto a novos desafios. Outrossim, o fato de se *ter autonomia para tomar decisões* contribui na concepção de um sujeito que seja colaborativo, resiliente, produtivo e responsável. Dessa maneira, institui-se a seguinte relação actancial:

Figura 10: Relação actancial – autonomia – p. 14 (a)



Fonte: Autor (2021)

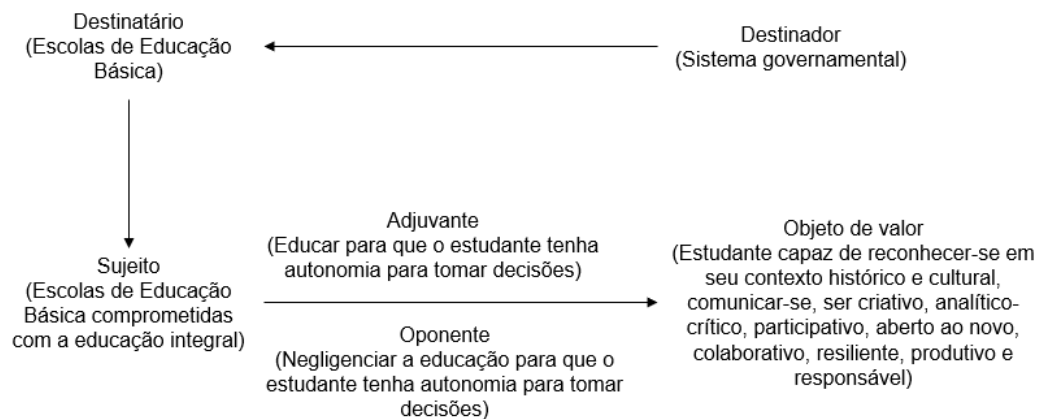
O Destinator *Sistema governamental* instaura um Destinatário *Estudantes da Educação Básica* com o objetivo de se atingir o Objeto de valor *Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável*. Nesse caso, dá-se a manipulação por meio da sedução, já que o Objeto de valor se instaura como uma imagem positiva ao Sujeito (com a educação para autonomia e tomada de decisões, você aprende a reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável)

Assim, o Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer (os estudantes querem reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável). Dessarte, é possível a seguinte concepção: se os estudantes da

educação básica não forem educados para ter autonomia para tomar decisões, eles poderão não ser capazes de se reconhecerem dentro de um contexto histórico e cultural ao qual pertencem, de se comunicarem, de serem criativos, de serem analítico-críticos, de serem participativos e abertos ao novo, de serem colaborativos, de serem resilientes, de serem produtivos e terem responsabilidade.

O mesmo trecho também pode ser analisado dentro de um quadro actancial em que o Destinatário se define como *Escolas de educação básica*, instaurando um Sujeito *Escolas de educação básica comprometidas com a educação integral*. Esta relação pode ser analisada no exemplo a seguir:

Figura 11: Relação actancial – autonomia – p. 14 (b)



Fonte: Autor (2021)

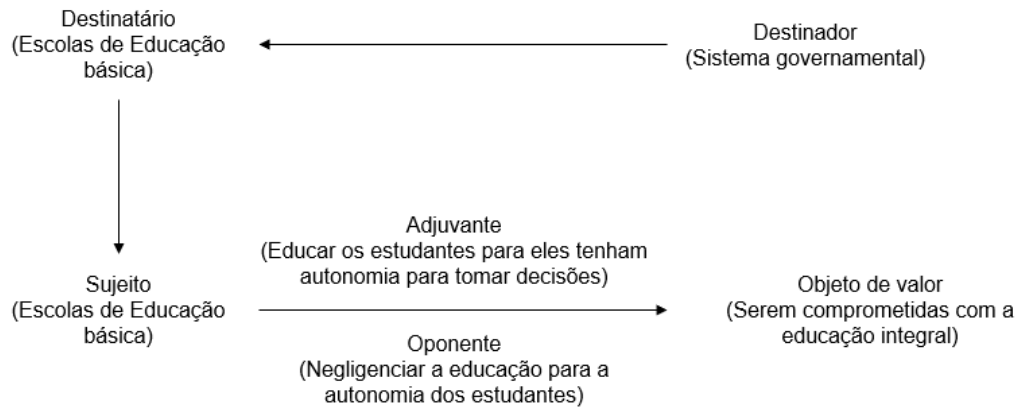
Nesse modelo, o Destinatador *Sistema governamental* instaura um Destinatador *Escolas de Educação Básica* e institui um Sujeito *Escolas de Educação Básica comprometidas com a educação integral*. O sujeito é manipulado por meio da intimidação (se as escolas de educação básica não educarem para que o estudante tenha autonomia, eles não serão capazes de uma série de outras habilidades). Neste sentido, o Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do dever (as escolas devem educar para que os estudantes tenham autonomia para tomar decisões).

Todavia, analisa-se o trecho também da seguinte maneira: se as escolas de educação básica não se comprometerem com a educação integral e não educarem os seus estudantes para que eles sejam capazes de ter autonomia para tomar decisões, os estudantes poderão não ser capazes de se reconhecerem dentro de um contexto histórico e cultural, além de não poderem ser capazes de se comunicarem, de serem criativos, de serem analítico-críticos, participativos, abertos ao novo,

colaborativos, resilientes, produtivos e responsáveis.

Isto posto, outra maneira de interpretação actancial pode ser denotada do trecho exposto:

Figura 12: Relação actancial – autonomia – p. 14 (c)



Fonte: Autor (2021)

No modelo acima, percebe-se um Destinator *Sistema governamental* que institui um Destinatário *Escolas de Educação Básica*. Neste sentido, apresenta-se o Sujeito *Escolas de Educação Básica* que é direcionado ao Objeto de valor *Serem comprometidas com a educação integral*. Nota-se que sobre o Sujeito há um processo de manipulação por meio da sedução (as escolas de educação básica que quiserem ser compromissadas com a educação integral devem educar os estudantes para a autonomia). Assim, o sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer (as Escolas de Educação Básica querem ser comprometidas com a educação integral) e do dever (as Escolas de Educação Básica devem ser comprometidas com a educação integral).

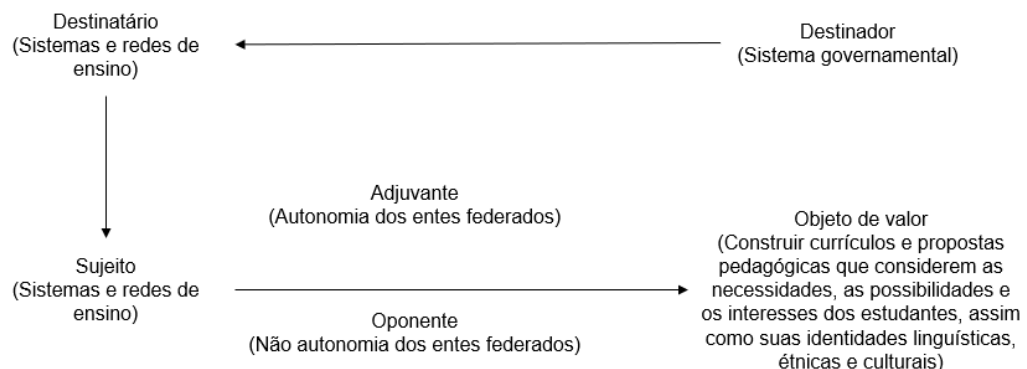
Complementa-se o exposto quando se analisa, pela narrativa, que a escola que negligencia a educação para a autonomia dos estudantes, não é comprometida com a educação integral.

O pacto interfederativo e a implementação da BNCC: [...] No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados [...], os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p.15, grifo nosso).

O trecho destacado³ inicia uma subseção onde se trata do acordo entre os entes federados e a implementação da BNCC. Para isso, o texto ressalta que a BNCC, em sua formulação, expressa “igualdade, diversidade e equidade” (BRASIL, 2018, p. 15).

A análise do trecho estabelece a seguinte relação actancial:

Figura 13: Relação actancial – autonomia – p. 15



Fonte: Autor (2021)

A Figura 13 apresenta um Destinator *Sistema governamental* que instaura um Sujeito *Sistemas e redes de ensino* na busca pelo Objeto de valor *Construir currículos e propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais*. Na busca pelo Objeto de valor, o Sujeito contará com o Adjuvante *Autonomia dos entes federados* e com o Oponente *Não autonomia dos entes federados*.

³ Evidencia-se que na integralidade do texto está escrito “No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais”. Algumas supressões foram feitas porque necessitariam de outra estrutura de análise. Todavia, as supressões não alteram as análises feitas sobre o significante autonomia.

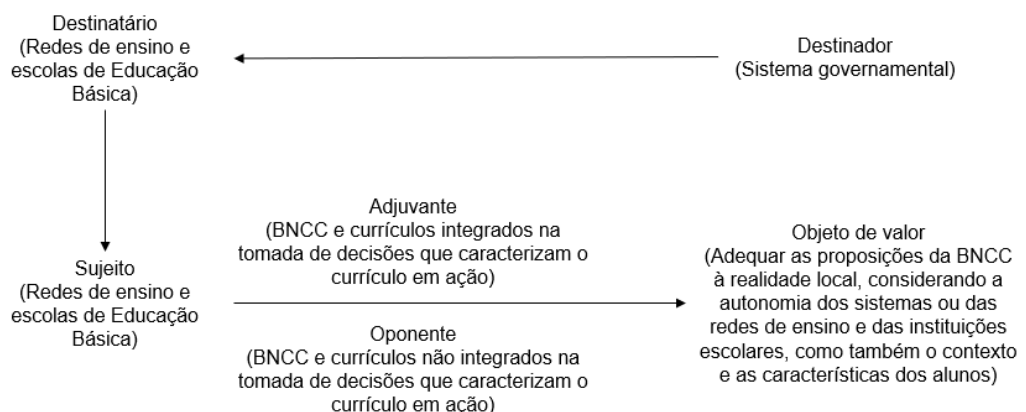
A manipulação se dá por meio de sedução, no sentido do dever (se os sistemas e redes de ensino cumprirem o pacto interfederativo, eles construirão currículos e propostas pedagógicas que considerem as necessidades...). O Sujeito apresenta a competência virtualizante do dever (os sistemas e redes de ensino devem construir currículos e propostas pedagógicas que considerem as necessidades...).

Base Nacional Comum Curricular e currículos: [...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a **autonomia** dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018, p.16, grifo nosso).

O trecho destacado ainda faz parte da subseção da BNCC que trata do pacto interfederativo e a implementação da BNCC. Complementarmente ao parágrafo anterior do documento, que falava dos valores que ele expressa, nesta etapa, se aborda a comunhão dos valores e princípios da educação nacional na construção dos currículos escolares.

Do excerto destacado, é possível a análise sobre a seguinte relação actancial:

Figura 14: Relação actancial – autonomia – p. 16 (a)



Fonte: Autor (2021)

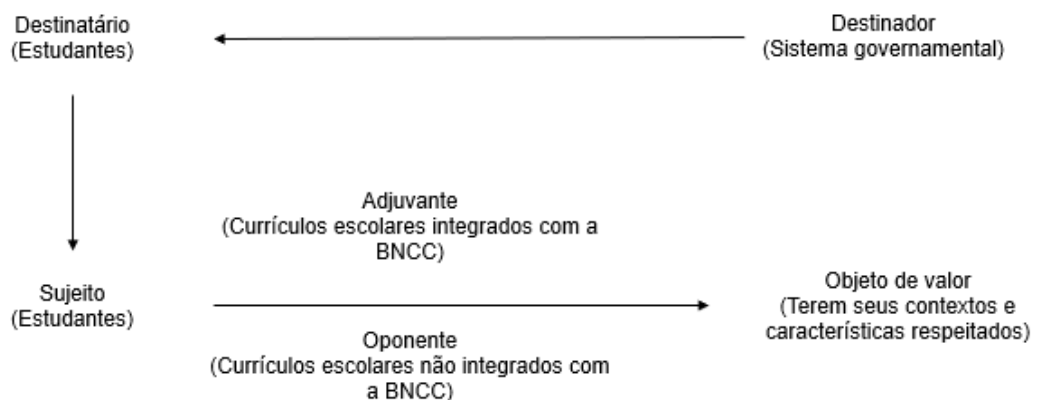
A partir da Figura 14, nota-se o Destinator *Sistema governamental* que institui

o Sujeito *Redes de ensino e escolas de Educação Básica* em busca do Objeto de valor *Adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos*. Essa busca conta com os Adjuvante *BNCC e currículos integrados na tomada de decisões que caracterizam o currículo* e o Oponente *BNCC e currículos não integrados na tomada de decisões que caracterizam o currículo em ação*.

Neste caso, o Sujeito é manipulado pela intimidação, no modo do dever (as Redes de ensino e escolas de Educação Básica devem tomar decisões integradas entre BNCC e currículos ou as proposições da BNCC não estarão adequadas à realidade local). Assim, o Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do dever.

Outra relação actancial pode ser denotada do trecho exposto:

Figura 15: Relação actancial – autonomia – p. 15 (b)



Fonte: Autor (2021)

Nessa relação, o Destinatador *Sistema governamental* instaura o Sujeito *Estudantes* em busca do Objeto de valor *Terem seus contextos e características respeitados*. A busca conta com o Adjuvante *Currículos escolares integrados com a BNCC* e com o Oponente *Currículos escolares não integrados com a BNCC*.

Assim, percebe-se a manipulação por meio da sedução (os estudantes querem ter seu contexto e características respeitados), e o Sujeito tem a modalidade virtualizante do querer (os estudantes querem) e do poder (os estudantes podem ter seus contextos e características respeitados se os currículos escolares forem integrados com a BNCC).

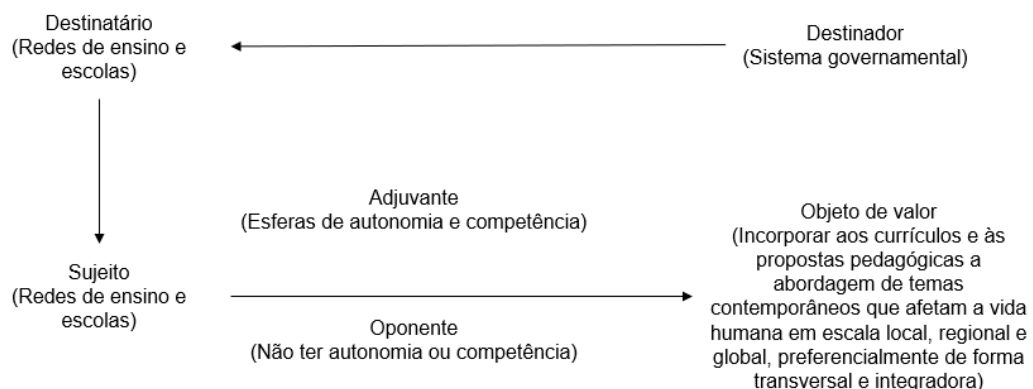
Complementa-se, portanto, que se os currículos escolares não forem

integrados com a BNCC, os estudantes podem não ter seus contextos e características respeitados.

Base Nacional Comum Curricular e currículos: [...] Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de **autonomia** e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2018, p.19, grifo nosso).

O trecho descrito também faz parte da subseção onde o documento trata sobre a BNCC e os currículos da Educação Básica. A partir deste excerto é possível se inferir a seguinte relação actancial:

Figura 16: Relação actancial – autonomia – p. 19 (a)



Fonte: Autor (2021)

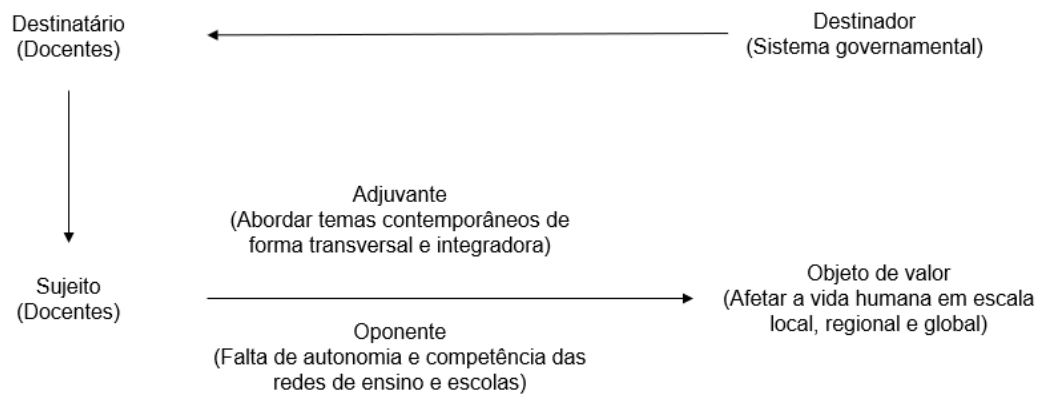
Nesta análise, verifica-se que o Destinatador *Sistema governamental* se comunica com o Destinatário *Redes de ensino e escolas*, instituindo-o como Sujeito que busca o Objeto de valor *Incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora*. O Sujeito conta com o Adjuvante *Esferas de autonomia e competência* e com o Oponente *Não ter autonomia ou competência*.

Assim, nota-se que o Sujeito é manipulado pela intimidação (se as redes de ensino e escolas não incorporarem aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos, elas não tratarão de temas de afetam a vida humana em escala local, regional e global).

O Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do dever (as redes de ensino e escolas devem implantar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional global, preferencialmente de forma transversal e integradora), e a atualizante do poder (por conta de esferas de autonomia e competência, as redes de ensino e escola podem implantar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem...).

Outra relação actancial pode ser visualizada:

Figura 17: Relação actancial – autonomia – p. 19 (b)



Fonte: Autor (2021)

A relação apresentada da Figura 17 mostra um Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Docentes* que, por sua vez, está para o Objeto de valor *Afetar a vida humana em escala local, regional e global*. Para isso, conta com o Adjuvante *Abordar temas contemporâneos de forma transversal e integradora* e o Oponente *Falta de autonomia e competência das redes de ensino e escolas*.

Nesse caso, acontece a manipulação por meio da sedução (para afetar a vida humana em escala local, regional e global, os docentes devem abordar temas contemporâneos de forma transversal e integradora). O Sujeito tem as competências virtualizantes do querer/dever (os docentes querem/devem afetar a vida humana), e a atualizante do poder (os docentes podem afetar a vida humana em escala local,

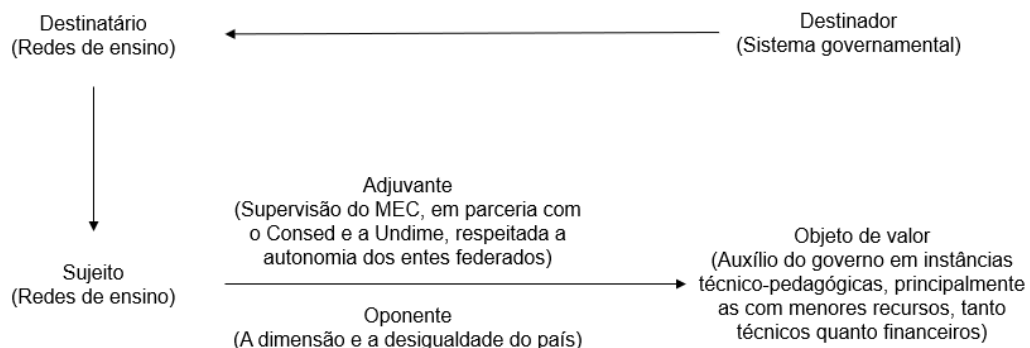
regional e global).

Complementa-se que se faltar autonomia e competência às redes de ensino e escolas, os docentes podem não conseguir afetar a vida humana em escala local, regional e global.

Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o Consed e a Undime, respeitada a **autonomia** dos entes federados. (BRASIL, 2018, p.21, grifo nosso).

O trecho destacado foi retirado da subseção do documento onde se trata da Base Nacional Comum Curricular e dos regimes de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. A análise demonstra a seguinte relação actancial:

Figura 18: Relação actancial – autonomia – p. 21



Fonte: Autor (2021)

A análise da figura apresenta o Destinator *Sistema governamental* que institui o Sujeito *Redes de ensino* na busca pelo Objeto de valor *Auxílio do governo em instâncias técnico-pedagógicas, principalmente as com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros*. A busca conta com o Ajuvante *Supervisão do MEC, em parceria com o CONSED e a UNDIME, respeitada a autonomia dos entes federados*, e o Oponente *A dimensão e a desigualdade do país*.

Esta relação demonstra um sujeito manipulado por sedução (as redes de ensino receberão auxílio do governo em instâncias técnico-pedagógica,

principalmente as com menores recursos). O Sujeito tem a competência do querer (as redes de ensino, principalmente as com menores recursos, querem o auxílio do governo). Complementa-se que a dimensão e a desigualdade de um país como o Brasil, podem ser impeditivos no controle do Estado no auxílio da redes, inclusive as com menores dificuldades.

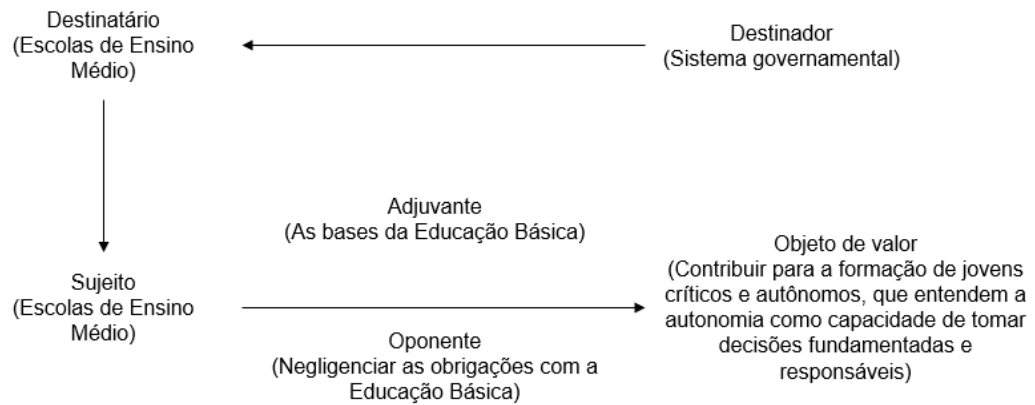
O ensino médio no contexto da educação básica: [...] Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo [...] a **autonomia** como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis (BRASIL, 2018, p.463, grifo nosso).

O trecho acima é extraído no capítulo da BNCC em que se aborda o ensino médio no contexto da educação básica. O documento apresenta o ensino médio como a última etapa da educação básica nacional, entretanto, adverte que esta etapa “representa um gargalo na garantia do direito à educação” (BRASIL, 2018, p. 461). Um dos problemas descritos é que os estudantes ingressantes nesta etapa de ensino carregam dificuldades provindas dos anos anteriores, ou seja, durante o ensino fundamental. Outro problema denotado é que existe grande evasão dos alunos neste estágio de ensino, de forma que alguns dos grandes desafios do ensino médio são “garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 461).

O documento considera que tem havido mudanças essenciais no cenário mundial, especialmente no que concerne ao mundo do trabalho e nas relações sociais. Neste sentido, o texto apresenta a existência de juventudes e considera que “juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens com seus interlocutores legítimos” (BRASIL, 2018, p. 463).

Nesse sentido, utilizando-se o significante autonomia, estrutura-se uma relação actancial no excerto destacado, que se apresenta da seguinte forma:

Figura 19: Relação actancial – autonomia – p. 463 (a)



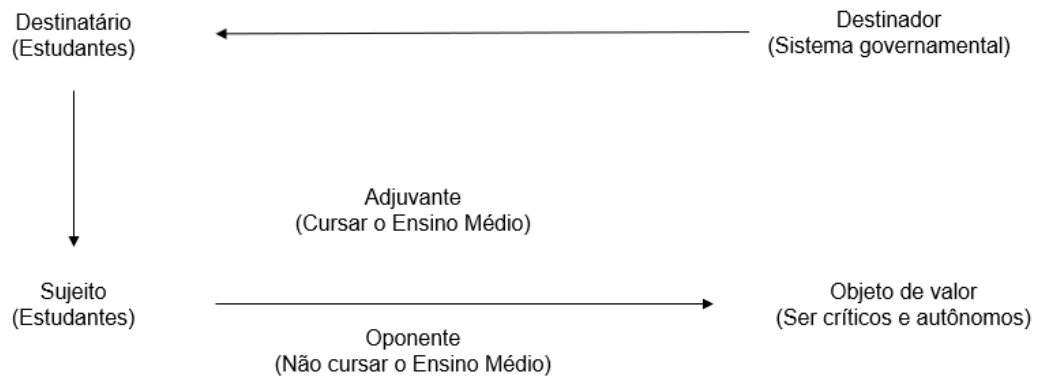
Fonte: Autor (2021)

Nesse modelo, o Destinador *Sistema governamental* instaura um Destinatário *Escolas de Ensino Médio* que também constitui o Sujeito da narrativa. Por sua vez, o Sujeito é manipulado pela intimidação (é responsabilidade das escolas de ensino médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, conforme a lei). Nesse sentido, percebe-se que o sujeito possui a modalidade virtualizante do dever (as escolas devem educar os jovens para entender a autonomia como capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis).

Pode-se complementar à análise que se as escolas não educarem os jovens para entender a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis, elas não contribuirão para a formação de jovens críticos e autônomos. Também que a autonomia é apresentada como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis.

O excerto também permite outra análise, a partir de outro esquema actancial:

Figura 20: Relação actancial – autonomia – p. 463 (b)



Fonte: Autor (2021)

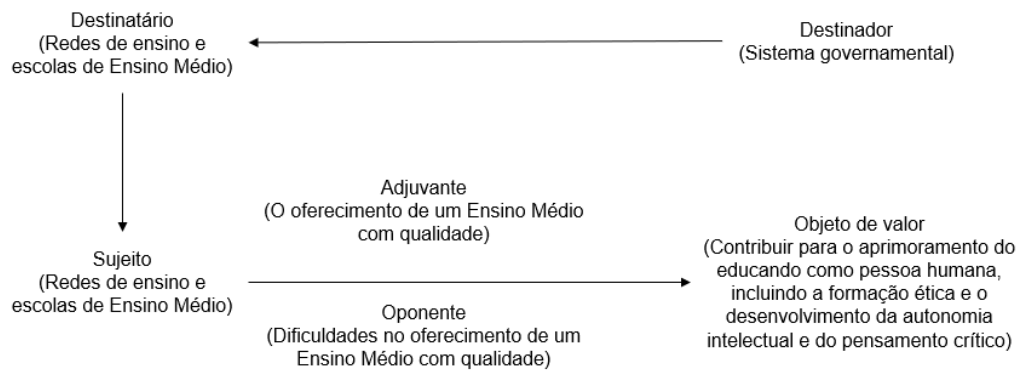
Esta estrutura actancial permite verificar um Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Estudantes* em busca no Objeto de valor *Serem críticos e autônomos*. Para isso, contará com o Adjuvante *Cursar Ensino Médio* e o Oponente *Não cursar o Ensino Médio*.

Ressalta-se um sujeito manipulado por sedução (se os estudantes cursarem o Ensino Médio, eles podem ser críticos e autônomos). Nota-se que o sujeito possui a modalidade virtualizante do querer (os estudantes querem ser críticos e autônomos). Complementa-se que se os estudantes não cursarem, ou negligenciarem o Ensino Médio, eles podem não se tornar seres críticos e autônomos.

[sobre as finalidades do Ensino Médio] III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da **autonomia** intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996 apud BRASIL, 2018, p.464, grifo nosso).

O trecho destacado também se encontra nas escritas sobre a etapa do Ensino Médio, entretanto, é uma citação literal de um trecho do Artigo 35 da LDBN nº. 9.394 de 1996, sobre as finalidades do Ensino Médio. Este é o único trecho da lei em que o termo autonomia aparece vinculado ao estudante e não aos entes federados, escolas ou universidades. A partir do trecho, é possível se perceber uma relação actancial, como se apresenta:

Figura 21: Relação actancial – autonomia – p. 464 (a)

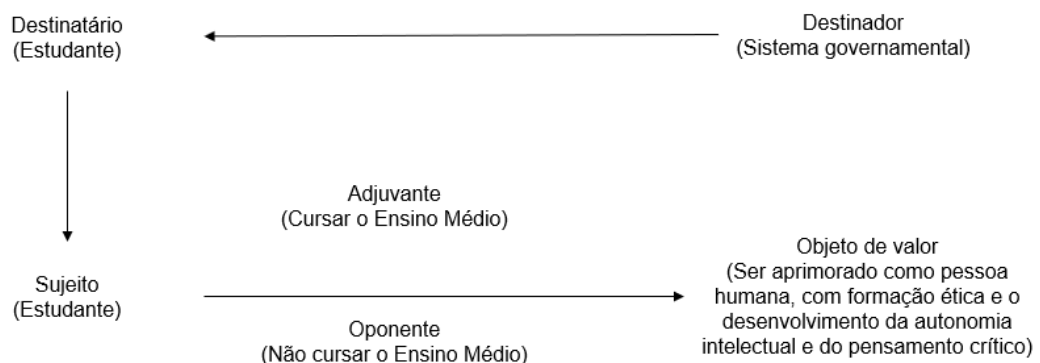


Fonte: Autor (2021)

A análise da relação actancial apresentada na Figura 21 demonstra o Destinador *Sistema de governo* que institui o Sujeito *Redes de ensino e escolas de Ensino Médio*. O Sujeito é manipulado, por meio da sedução (se elas oferecerem um Ensino Médio com qualidade, contribuirão para o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico). O Sujeito possui a modalidade virtualizante do dever (as redes de ensino e escolas de Ensino Médio devem oferecer um Ensino Médio com qualidade para contribuir para o aprimoramento do educando como pessoa humana...).

Outra análise pode ser feita sob outra relação actancial, como se apresenta abaixo:

Figura 22: Relação actancial – autonomia – p. 464 (b)



Fonte: Autor (2021)

Nesta relação, o Destinator *Sistema governamental* manipula o Sujeito *Estudante* em busca do Objeto de valor *Ser aprimorado como pessoa humana, com formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*. A busca conta com o Adjuvante *Cursar o Ensino Médio* e o Oponente *Não cursar o Ensino Médio*.

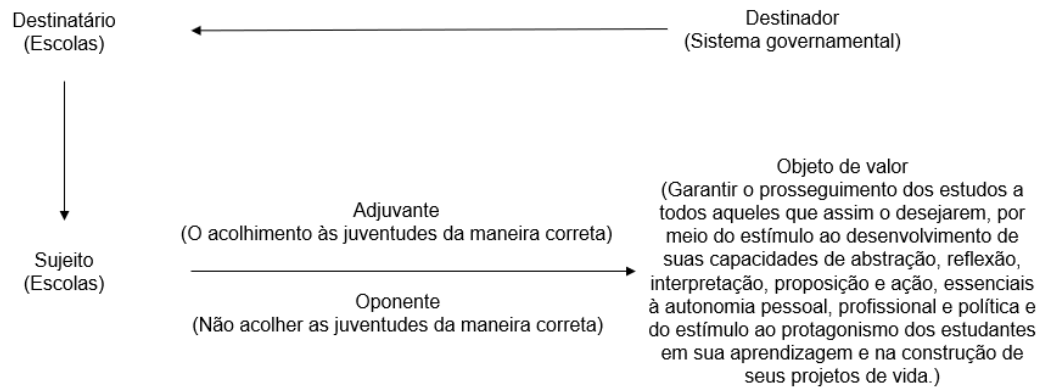
O Sujeito é manipulado pela sedução (se você frequentar o Ensino Médio você será aprimorado como pessoa humana, com formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico). O Sujeito também apresenta a modalidade virtualizante do querer (o estudante quer ser aprimorado como pessoa humana...) e a modalidade atualizante do poder (os estudantes podem ser aprimorados como pessoa humana...).

Para cumprir essas finalidades, a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, [...] por meio [...] do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à **autonomia** pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p.464 - 465, grifo nosso).

O trecho destacado também se encontra no início do Capítulo 5 do documento, onde se aborda a etapa do Ensino Médio. Neste trecho, o documento volta a falar sobre juventudes e apresenta algumas condições para as escolas que desejam acolher as juventudes da maneira correta no que se refere aos seus anseios, valores e projetos de vida.

Assim, destaca-se a seguinte relação actancial para análise:

Figura 23: Relação actancial – autonomia – p. 464-465 (a)



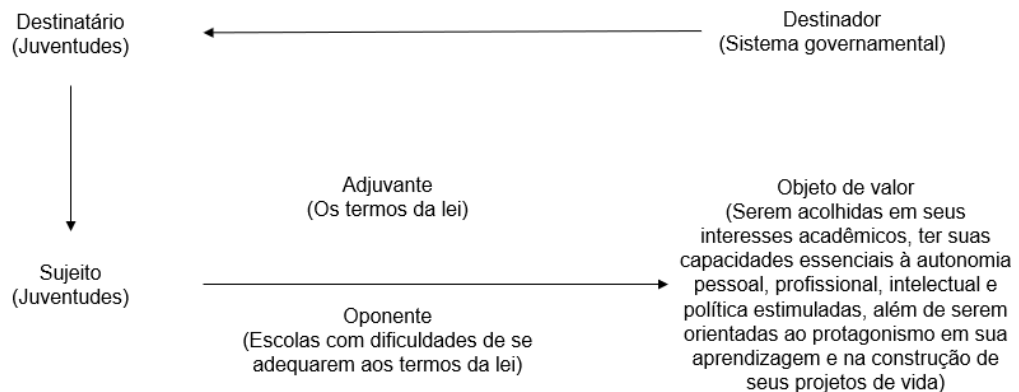
Fonte: Autor (2021)

A partir da Figura 23 pode-se perceber o Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Escolas* em busca do Objeto de valor *Garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, por meio do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida*. Na busca, o Sujeito contará com o Ajuvante *O acolhimento às juventudes da maneira correta* e o Oponente *Não acolher as juventudes da maneira correta*.

Nota-se o processo de manipulação por meio da intimidação (a escola que acolhe a juventude tem o dever de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem). Assim, o Sujeito tem a modalidade virtualizante do dever (as escolas devem). Complementa-se que se as escolas não acolherem as juventudes da maneira correta, elas não cumprirão o que a lei determina.

Outra relação actancial também pode ser percebida:

Figura 24: Relação actancial – autonomia – p. 464-465 (b)



Fonte: Autor (2021)

A Figura 24 apresenta um Destinador *Sistema governamental* que se dirige ao Destinatário *Juventudes*, instaurando o Sujeito *Juventudes*. O Sujeito é conduzido ao Objeto de valor *Serem acolhidas em seus interesses acadêmicos, ter suas capacidades essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política estimuladas, além de serem orientadas ao protagonismo em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida*. Para isso, contará com o Adjuvante *Os termos da lei* e com o Oponente *Escolas com dificuldades de se adequarem aos termos da lei*.

Percebe-se um sujeito manipulado pela sedução (a lei garante que as juventudes sejam bem acolhidas em seus interesses acadêmicos e outras capacidades essenciais ao seu futuro). Assim, o Sujeito tem a modalidade virtualizante do querer (as juventudes querem ser acolhidas em seus interesses acadêmicos e em outras capacidades essenciais ao seu futuro) e a modalidade atualizante do poder (as juventudes podem ser acolhidas em seus interesses acadêmicos e outras capacidades essenciais ao seu futuro).

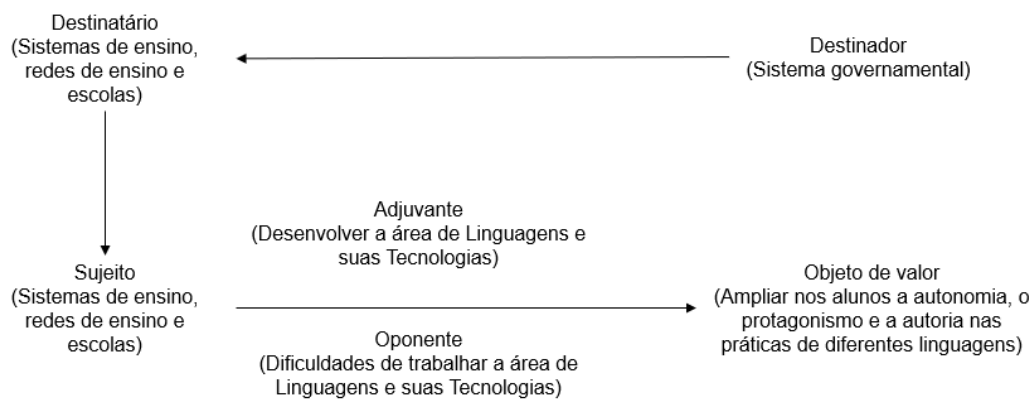
No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da **autonomia**, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens (BRASIL, 2018, p.470, grifo nosso).

O trecho destacado foi extraído da subseção do documento com o tema “A BNCC do Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 468). Nessa parte do documento são

apresentadas algumas competências gerais para a Educação Básica e que orientarão tanto os currículos no âmbito da BNCC do Ensino Médio, quanto os itinerários formativos, promovidos pelos sistemas de ensino, redes de ensino e escolas (BRASIL, 2018).

Destaca-se para a análise um excerto sobre o itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias. É possível verificar a seguinte relação actancial:

Figura 25: Relação actancial – autonomia – p. 470 (a)



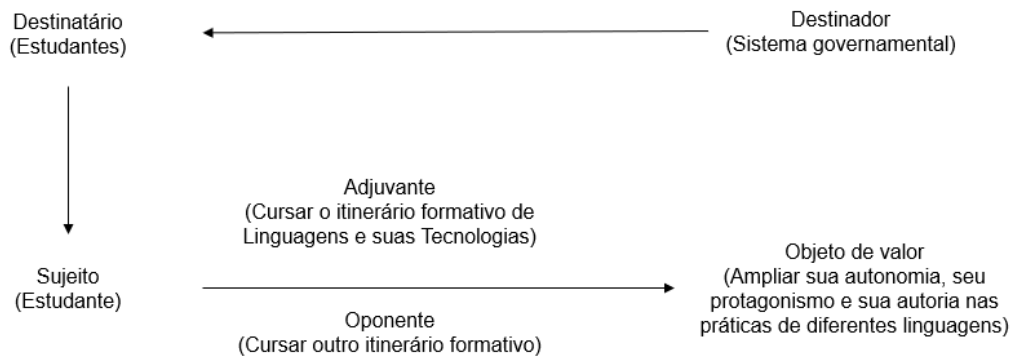
Fonte: Autor (2021)

A Figura 25 apresenta uma relação actancial onde o Destinator *Sistema governamental* instaura um Sujeito *Sistemas de ensino, redes de ensino e escolas* na busca pelo Objeto de valor *Ampliar nos alunos a autonomia, o protagonismo e a autoria nas práticas de diferentes linguagens*. A busca conta com o Ajuvante *Desenvolver a área de Linguagens e suas Tecnologias* e o Oponente *Dificuldades de trabalhar a área de Linguagens e suas Tecnologias*.

A manipulação se dá por sedução (se eles desenvolverem a área de Linguagens e suas Tecnologias ampliarão nos alunos a autonomia, o protagonismo e a autoria nas práticas de diferentes linguagens). O Sujeito, por sua vez, apresenta a modalidade virtualizante do querer e do dever, e a modalidade atualizante do poder.

Outra relação actancial pode ser percebida na análise do trecho:

Figura 26: Relação actancial – autonomia – p. 470 (b)



Fonte: Autor (2021)

Nessa nova relação actancial, nota-se que o Destinator *Sistema governamental* institui o Sujeito *Estudante* e o manipula ao Objeto de valor *Ampliar sua autonomia, seu protagonismo e sua autoria nas práticas de diferentes linguagens*. O Sujeito conta com o Ajuvante *Cursar o itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias* e o Oponente *Cursar outro itinerário formativo*.

A manipulação, nesse caso, se dá por conta da sedução (se você cursar o itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias você ampliará sua autonomia, seu protagonismo e sua autoria nas práticas de diferentes linguagens). O Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer (ele quer ampliar sua autonomia...) e a modalidade atualizante do poder (os estudantes podem ampliar sua autonomia...).

Por ser um período de vida caracterizado por mais **autonomia** e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural (BRASIL, 2018, p.473, grifo nosso).

O trecho acima evidenciado está contido na subseção sobre a área de Linguagens e suas tecnologias, um possível itinerário formativo apresentado pela Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), incluído na LDBEN n.º 9.394 (BRASIL, 1996). Segundo o texto da BNCC, este itinerário formativo “busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa” (BRASIL, 2018, p. 473).

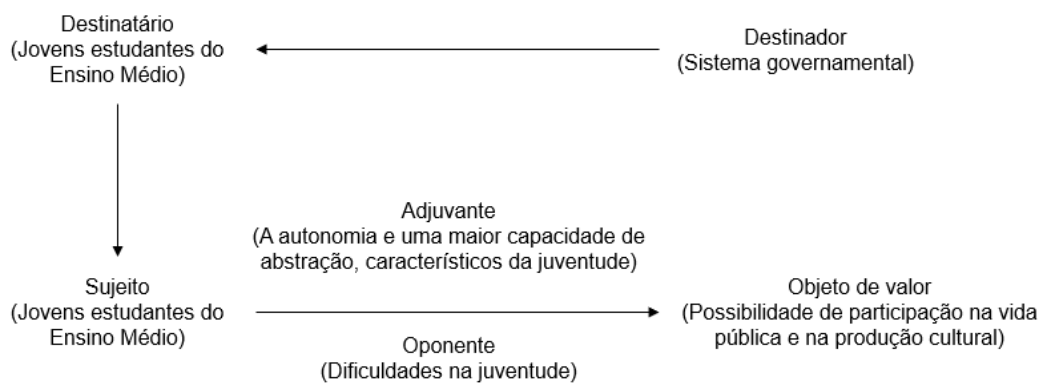
Dessa maneira, o documento define algumas competências e habilidades específicas que devem ser trabalhadas durante a etapa do ensino médio para que se alcance o objetivo da consolidação e ampliação de algumas das bases do ensino fundamental. Evidencia-se também que a narrativa do documento apresenta a área de linguagens comprometida e voltada a “possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 473).

Mister a consideração feita de que

No Ensino Médio, os jovens intensificam o conhecimento sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos; e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter. Encontram-se diante de questionamentos sobre si e seus projetos de vida, vivendo **juventudes** marcadas por contextos culturais e sociais diversos (BRASIL, 2018, p. 473).

Isto posto, apresenta-se uma análise actancial acerca do trecho destacado:

Figura 27: Relação actancial – autonomia – p. 473 (a)



Fonte: Autor (2021)

No quadro actancial representado, o Destinatador *Sistema governamental* instaura um Destinatário *Jovens estudantes do ensino médio*, que também se constitui no Sujeito da relação. Apresenta-se o Objeto de valor *Possibilidade de participação na vida pública e na produção cultural* e os elementos Ajuvante *A autonomia e uma maior capacidade de abstração, característicos da juventude* e Oponente *Dificuldades na juventude*.

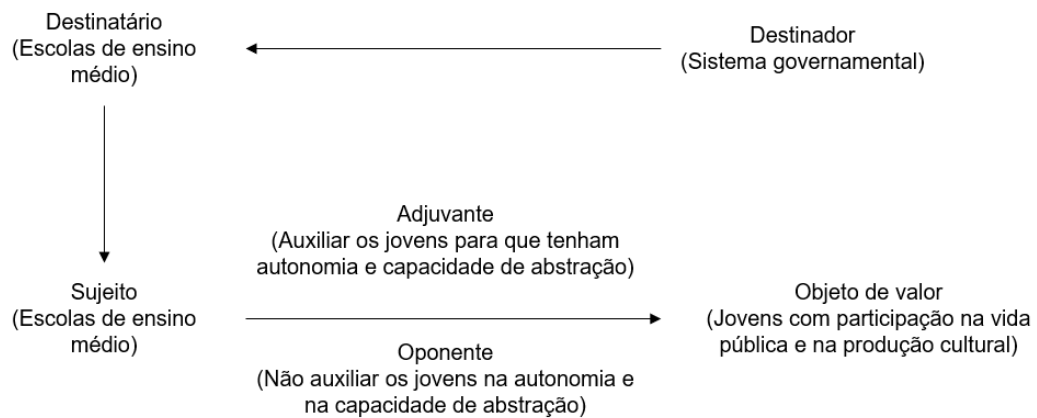
A análise demonstra um processo de manipulação por meio da sedução (por ter mais autonomia e uma maior capacidade de abstração, os jovens ampliarão suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural). Neste sentido,

infere-se ao Sujeito a modalidade do virtualizante do querer (os jovens estudantes do Ensino Médio querem participar na vida pública e na produção cultural) e a modalidade atualizante do poder (os jovens estudantes do Ensino Médio podem participar na vida pública e na produção cultural).

Complementa-se, a partir da construção narrativa, que os jovens estudante do Ensino Médio com dificuldades durante sua juventude, têm diminuída a possibilidade de participação na vida pública e na produção cultural.

O mesmo excerto pode ser interpretado a partir de outra construção actancial, em que o Sujeito se define como *Escolas de ensino médio*. Essa relação pode ser observada na figura a seguir:

Figura 28: Relação actancial – autonomia – p. 473 (b)



Fonte: Autor (2021)

É possível perceber, a partir da construção actancial representada, um Destinador *Sistema governamental* que instaura um Destinatário *Escolas de ensino médio* como Sujeito em busca do Objeto de valor *Jovens com participação na vida pública e na produção cultural*. Na busca, evidencia-se o Adjuvante *Auxiliar os jovens para que tenham autonomia e capacidade de abstração* e o Oponente *Não auxiliar os jovens na autonomia e na capacidade de abstração*.

Nesse sentido, apresenta-se um Sujeito manipulado pelo processo de sedução (é preciso auxiliar os jovens para que eles tenham autonomia e capacidade de abstração e, por isso, ampliem suas participações na vida pública e na produção cultural). Detém-se que o Sujeito possui a modalidade virtualizante do dever (as escolas de ensino médio devem auxiliar os jovens para que eles tenham autonomia e capacidade de abstração e, por conseguinte, ampliem suas participações na vida

pública e na produção cultural).

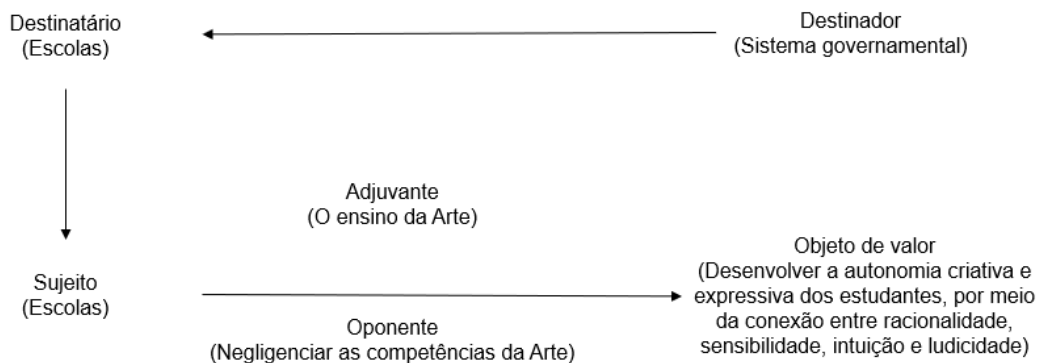
Assim, completa-se, a partir de uma reestruturação narrativa, que se as escolas de ensino médio não auxiliarem os jovens na autonomia e na capacidade de abstração, ela reduzirá a possibilidade deles de participarem na vida pública e na produção cultural.

A Arte contribui para o desenvolvimento da **autonomia** criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade (BRASIL, 2018, p.474, grifo nosso).

O excerto destacado ainda faz parte do Capítulo 5 do documento, em que se trata da área de Linguagens e suas tecnologias. Neste sentido, o documento expõe que “no Ensino Médio, a área [de Linguagens e suas tecnologias] tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais” (BRASIL, 2018, p. 474).

Assim, o trecho fala da contribuição específica da Arte nas competências da Educação Básica, e é possível depreender-se a seguinte relação actancial:

Figura 29: Relação actancial – autonomia – p. 474 (a)



Fonte: Autor (2021)

A análise da Figura 29 apresenta um Destinator *Sistema governamental* que institui um Sujeito *Escolas* em busca do Objeto de valor *Desenvolver a autonomia*

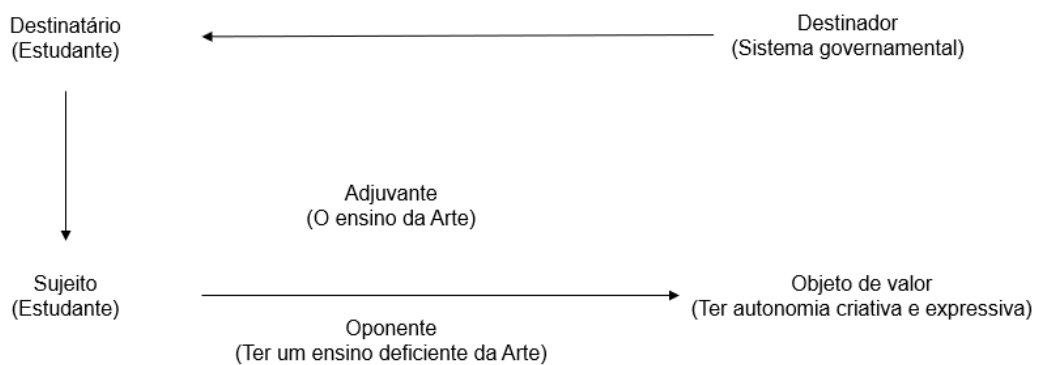
criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Na busca, o Sujeito conta com o Adjuvante *O ensino da Arte* e o Oponente *Negligenciar as competências da Arte*.

Assim, nota-se a manipulação do sujeito por meio da sedução (com o ensino de Artes é possível desenvolver a autonomia criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade). Outrossim, percebe-se um Sujeito com a modalidade virtualizante do querer (as escolas querem que os alunos desenvolvam a autonomia criativa e expressiva dos estudantes), e modalidade atualizante do poder (as escolas querem que os alunos desenvolvam a autonomia criativa e expressiva dos estudantes).

Complementa-se que se as escolas negligenciarem o ensino das competências da Arte com os estudantes, elas perderão uma possibilidade de desenvolver a autonomia criativa e expressiva dos estudantes.

Além disso, uma outra leitura actancial é possível, como se apresenta:

Figura 30: Relação actancial – autonomia – p. 474 (b)



Fonte: Autor (2021)

Verifica-se, a partir a Figura 30, um Destinatador *Sistema governamental* que institui o Sujeito *Estudante*. O Sujeito está para o Objeto de valor *Ter autonomia criativa e expressiva* e conta com o Adjuvante *O ensino da Arte* e o Oponente *Ter um ensino deficiente da Arte*.

Nesse sentido, percebe-se a manipulação do Sujeito por meio da sedução (se você estudar a Arte, você desenvolverá autonomia criativa e expressiva). Assim, o Sujeito tem a modalidade virtualizante do querer (os estudantes querem ter autonomia

criativa e expressiva).

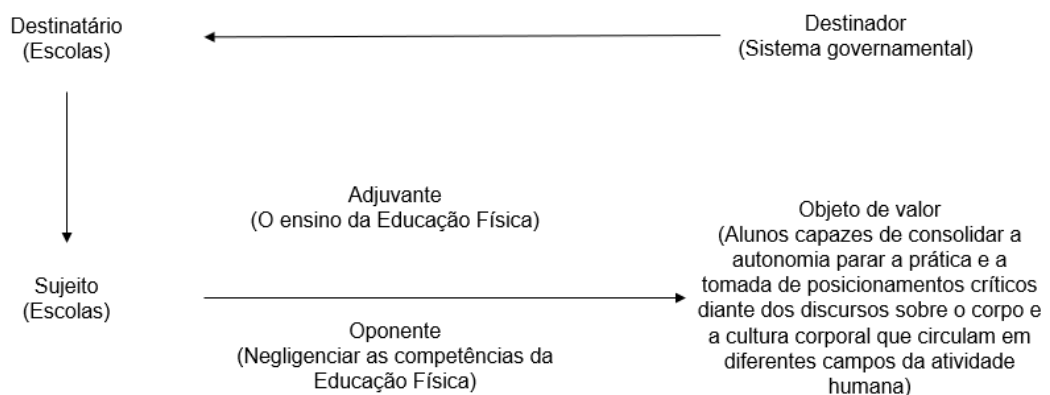
Complementa-se que se o estudante tiver um ensino deficiente da Arte em sua Educação Básica, ele perderá uma possibilidade de aprender a ter autonomia criativa e expressiva.

Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades. Assim, eles poderão consolidar não somente a **autonomia** para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana (BRASIL, 2018, p.476, grifo nosso).

Ainda sobre a área de Linguagens e suas tecnologias, o excerto destacado se refere ao ensino da Educação Física. Segundo o documento, o ensino da Educação Física contribui na formação de sujeitos que consigam entender, produzir, apreciar e transformar a cultura corporal de movimento, assim, “tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade” (BRASIL, 2018, p. 475).

Uma relação actancial é percebida a partir do trecho:

Figura 31: Relação actancial – autonomia – p. 476 (a)



Fonte: Autor (2021)

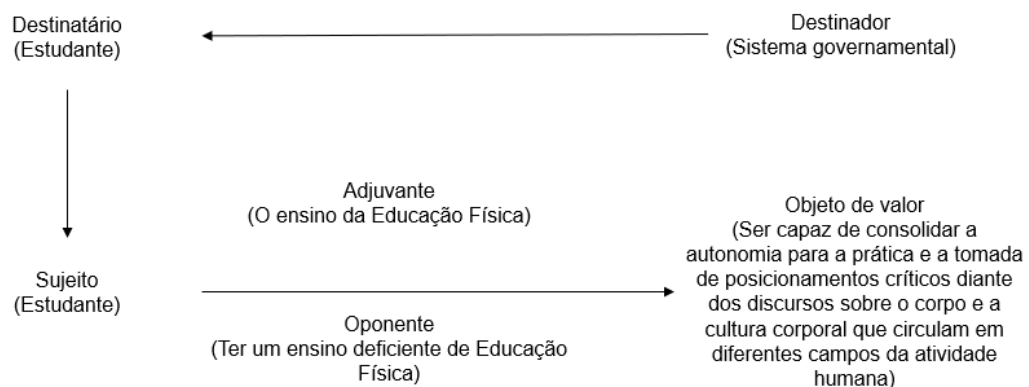
A análise da relação actancial apresentada na Figura 31 demonstra o

Destinador *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Escolas* em busca do Objeto de valor *Alunos capazes de consolidar a autonomia para a prática e a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana*. A busca conta com o Adjuvante *O ensino da Educação Física* e o Oponente *Negligenciar as competências da Educação Física*.

Percebe-se a manipulação por meio da sedução (se as escolas fizerem o ensino da Educação Física corretamente, os alunos serão capazes de consolidar a autonomia para a prática e a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo) e o Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer (as escolas querem que os alunos sejam capazes de consolidar a autonomia para a prática e a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo), e a modalidade atualizante do poder (as escolas podem ensinar os alunos a serem capazes de consolidar a autonomia para a prática e a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo).

Outra relação actancial também pode ser percebida a partir do trecho destacado:

Figura 32: Relação actancial – autonomia – p. 476 (b)



Fonte: Autor (2021)

A análise da Figura 32 apresenta o Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Estudante* em busca o Objeto de valor *Ser capaz de consolidar a autonomia para a prática e a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana*. Essa busca conta com o Adjuvante *O ensino da Educação Física* e com o

Oponente *Ter um ensino deficiente de Educação Física.*

A manipulação se dá pela sedução (você pode ser capaz de consolidar a autonomia para a prática e a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana por meio das aulas de Educação Física). O Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer.

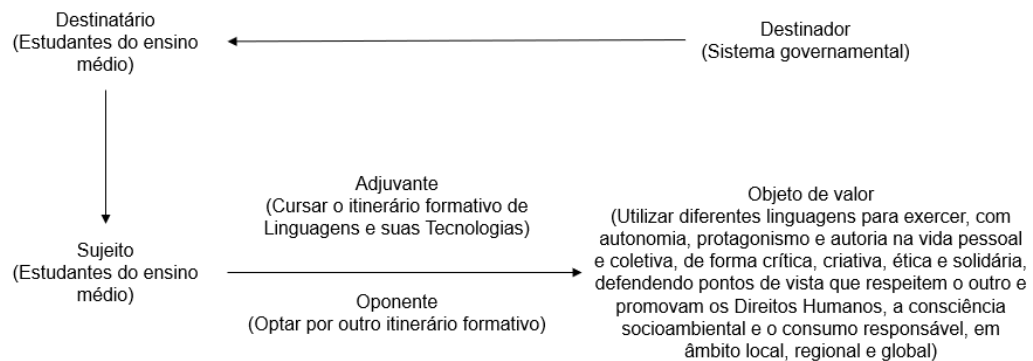
Competências específicas de Linguagens e suas tecnologias para o ensino médio: [...] 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com **autonomia** [...], protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (BRASIL, 2018, p.481, grifo nosso).

O trecho acima representado também faz parte da narrativa do documento sobre a área de Linguagens e suas tecnologias. Entretanto, faz referência a algumas competências específicas esperadas para este itinerário formativo no ensino médio, que, por sua vez, é composto de vários campos de atuação, a saber: o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico. Dessa maneira, são estabelecidas competências específicas que promoverão o envolvimento com os campos de atuação descritos, de forma que possibilitem

Fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além da abertura para experiências estéticas significativas (BRASIL, 2018, p. 480).

Assim, constitui-se a seguinte relação actancial:

Figura 33: Relação actancial – autonomia – p. 481 (a)



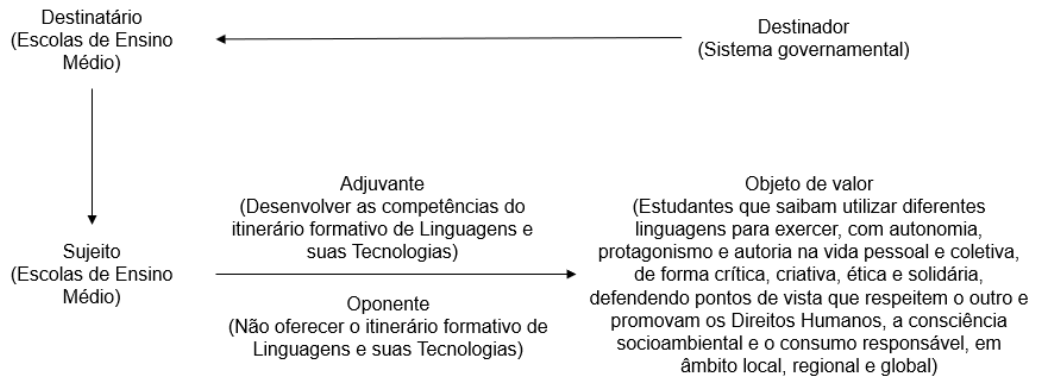
Fonte: Autor (2021)

Na relação evidenciada, o Destinador *Sistema governamental* instaura o Destinatário *Estudantes do ensino médio* também como Sujeito, em busca do Objeto de valor *Utilizar diferentes linguagens para exercer, com autonomia, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global*. O Sujeito contará com o Adjuvante *Cursar o itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias* e o Oponente *Optar por outro itinerário formativo*.

A manipulação se dá pela sedução (No itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias, os estudantes aprendem a utilizar diferentes linguagens para exercer, com autonomia, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global). Nota-se um Sujeito com a modalidade virtualizante do querer (o estudante do Ensino Médio quer ter autonomia para conseguir utilizar diferentes linguagens).

Outra leitura actancial é possível do excerto, como se apresenta a seguir:

Figura 34: Relação actancial – autonomia – p. 481 (b)



Fonte: Autor (2021)

Neste caso, o Destinador *Sistema governamental* instaura o Destinatário *Escolas de Ensino Médio* como Sujeito. Assim, apresenta-se o Objeto de valor *Estudantes que saibam utilizar diferentes linguagens para exercer, com autonomia, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.*

Nesse exemplo, a manipulação se apresenta por meio da sedução (as escolas de Ensino Médio que desenvolverem o itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias farão com que os estudantes saibam utilizar diferentes linguagens para exercer, com autonomia, protagonismo...). Nesse sentido, o Sujeito tem a modalidade atualizante do poder (as escolas de ensino médio podem promover a autonomia em seus estudantes para que eles saibam utilizar diferentes linguagens).

Essa competência específica focaliza a construção da **autonomia** dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens. (BRASIL, 2018, p.493, grifo nosso).

O trecho destacado foi extraído do tópico 5.1.1. da BNCC, em que se abordam as competências específicas e as habilidades do itinerário formativo de Linguagens e suas tecnologias, especificamente a competência específica número 3, a mesma analisada nas Figuras 33 e 34 desta pesquisa. Assim, o excerto evidenciado apenas

faz uma referência a outro trecho analisado (Figuras 33 e 34), e não apresenta modificações nas relações actanciais já apresentadas.

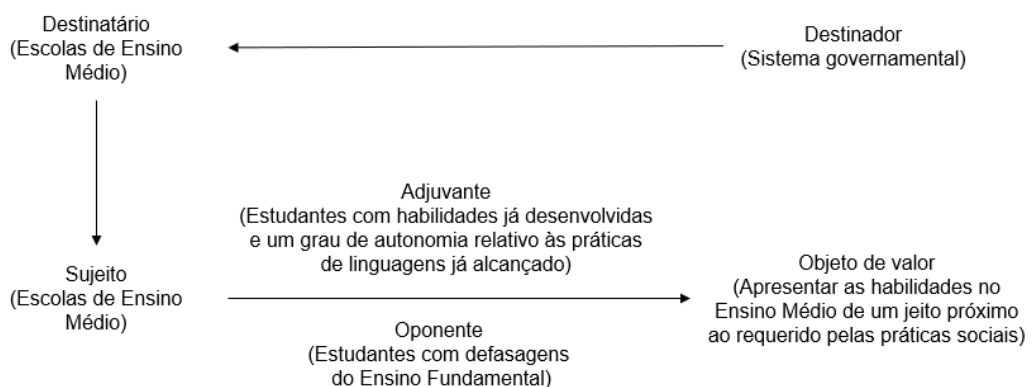
Uma vez que muitas habilidades já foram desenvolvidas e um grau de **autonomia** relativo às práticas de linguagem consideradas já foi alcançado, as habilidades passam a ser apresentadas no Ensino Médio de um jeito próximo ao requerido pelas práticas sociais (BRASIL, 2018, p.493, grifo nosso).

O trecho acima foi extraído seção em que o documento discute sobre o itinerário formativo de Linguagens e suas tecnologias, entretanto, em uma subseção sobre a Língua Portuguesa no Ensino Médio. Destaca-se, nesses pontos da BNCC, que

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 490).

A partir do exposto, infere-se a seguinte relação actancial:

Figura 35: Relação actancial – autonomia – p. 493 (a)



Fonte: Autor (2021)

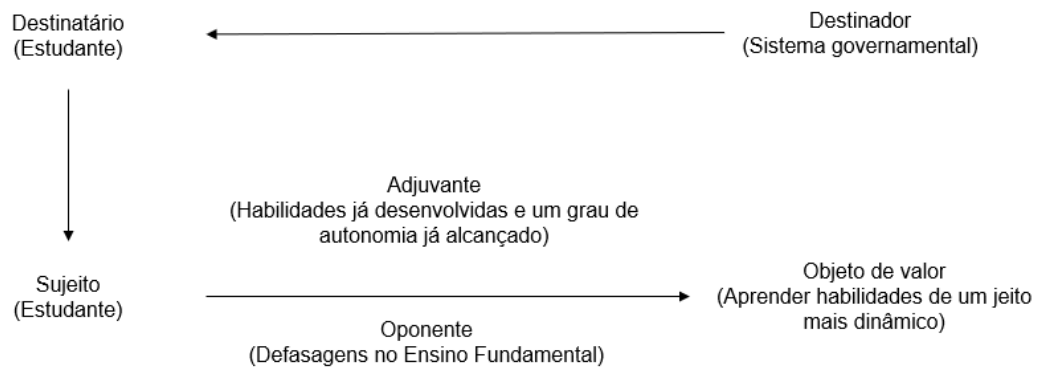
A relação actancial acima apresenta o Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Escolas de Ensino Médio* em busca do Objeto de valor *Apresentar*

as habilidades no Ensino Médio de um jeito próximo ao requerido pelas práticas sociais. A busca do Sujeito conta com o Adjuvante *Estudantes com habilidades já desenvolvidas e um grau de autonomia relativo às práticas de linguagens já alcançado* e o Oponente *Estudantes com defasagens nas habilidades e competências do Ensino Fundamental*.

Dessa maneira, nota-se a manipulação pela sedução (uma vez que os estudantes já apresentam habilidades e um grau de autonomia, as escolas de Ensino Médio apresentam as habilidades de um jeito mais próximo ao requerido pelas práticas sociais). O Sujeito apresenta a modalidade atualizante do poder (as escolas de Ensino Médio podem apresentar as habilidades de um jeito próximo ao requerido pelas práticas sociais).

Outrossim, outra relação actancial pode ser percebida:

Figura 36: Relação actancial – autonomia – p. 493 (b)



Fonte: Autor (2021)

A Figura 36 apresenta o Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Estudante* em busca do Objeto de valor *Aprender habilidades de um jeito mais dinâmico*. Na busca, apresentam-se o Adjuvante *Habilidades já desenvolvidas e um grau de autonomia já alcançado*, e o Oponente *Defasagens no Ensino Fundamental*.

Assim, a manipulação se dá pela sedução e o Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer (o estudante quer aprender habilidade de um jeito mais dinâmico) e a modalidade atualizante do poder (os estudantes podem aprender habilidades de um jeito mais dinâmico).

Complementa-se que se o estudante teve defasagens no desenvolvimento de habilidades e no trabalho com a autonomia durante a etapa do Ensino Fundamental,

isso dificultaria o processo de aprender habilidades de um jeito mais dinâmico no Ensino Médio.

[...] para o Ensino Médio não há indicação de anos na apresentação das habilidades, não só em função da natureza mais flexível do currículo para esse nível de ensino, mas também, como já referido, do grau de **autonomia** dos estudantes, que se supõe alcançado (BRASIL, 2018, p.493, grifo nosso).

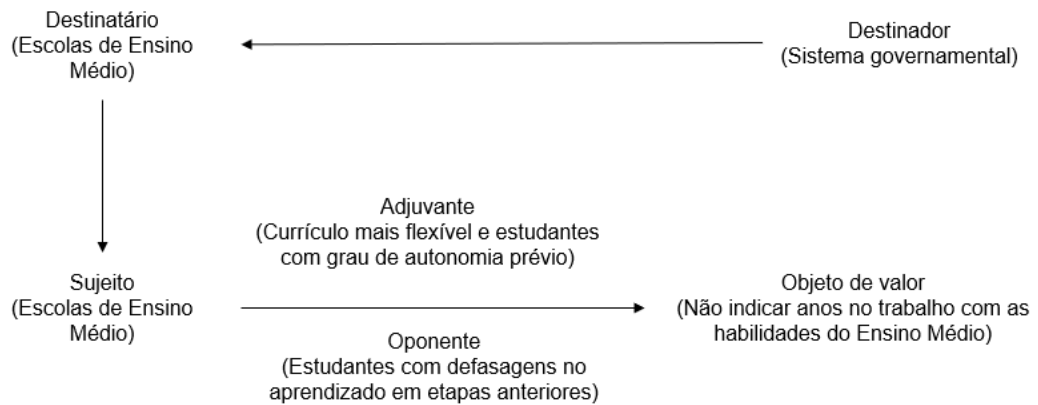
O trecho destacado também se encontra na seção do documento em que se discute a Língua Portuguesa no Ensino Médio dentro das propostas do itinerário formativo de Linguagens e suas tecnologias.

Segundo o texto da BNCC sobre a dinâmica do ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, existe o compromisso com o desenvolvimento de habilidades para que os alunos consigam compreender uma informação e verificar a confiabilidade dela, além de conseguir formular argumentos e elaborar semioses sobre o sentido dos discursos existentes. Entretanto, essas habilidades não são apresentadas como novas, uma vez que também já eram da competência do Ensino Fundamental, devendo ser apenas intensificadas e mais exploradas pelo currículo do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Essas considerações são importantes para se entender as motivações do trecho destacado. Da maneira que se apresenta, infere-se que a BNCC considera o aluno de ensino médio portador de um grau de autonomia prévio. Essa autonomia, a princípio, foi desenvolvida durante o ensino fundamental. Assim, por conta dessa condição de ter sujeitos autônomos, as redes de ensino podem organizar localmente suas sequências, não havendo a necessidade de indicação de faixa etária na apresentação das habilidades do ensino médio.

A partir do trecho destacado e, tendo-se em vista significativa *autonomia*, é possível a verificação de um esquema actancial, como se apresenta a seguir:

Figura 37: Relação actancial – autonomia – p. 493 (c)



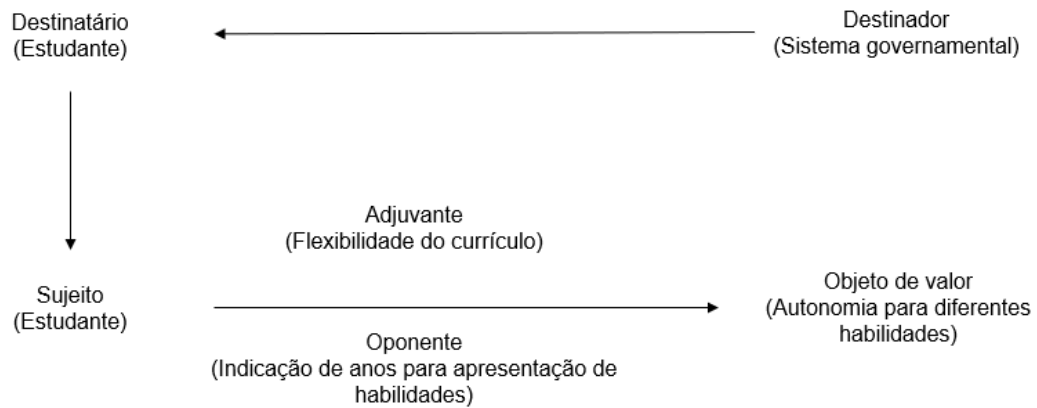
Fonte: Autor (2021)

O esquema actancial representado apresenta o Destinador *Sistema governamental* que institui o Sujeito *Escolas de Ensino Médio* em busca do Objeto de valor *Não indicar anos no trabalho com as habilidades para o Ensino Médio*. Esta busca contará com o Ajuvante *Currículo mais flexível e estudantes com grau de autonomia prévio* e o Oponente *Estudantes com defasagens no aprendizado em etapas anteriores*.

Nessa relação, a manipulação se dá por sedução (com o grau de autonomia prévio dos estudantes, não há necessidade de se indicar faixa etária na apresentação das habilidades para o Ensino Médio). O Sujeito possui a modalidade atualizante do poder (as escolas podem não indicar de anos no trabalho com as habilidades para o Ensino Médio). Complementa-se que se os estudantes que chegam no Ensino Médio apresentarem defasagens de etapas anteriores, ele terá dificuldades para lidar com um currículo mais flexível.

O excerto destacado também pode ser analisado a partir de outra estrutura actancial

Figura 38: Relação actancial – autonomia – p. 493 (d)



Fonte: Autor (2021)

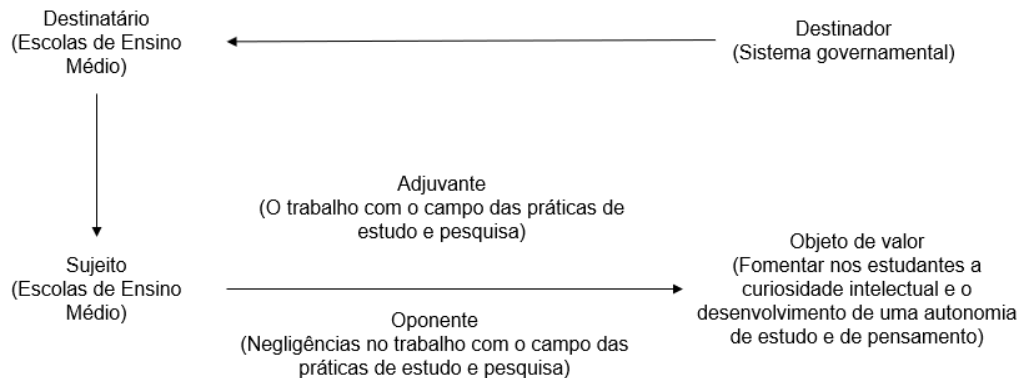
Em uma nova análise, percebe-se o Destinatador *Sistema governamental* que institui o Sujeito *Estudante* em busca do Objeto de valor *Autonomia para diferentes habilidades*. Nessa busca, o Sujeito conta com o Adjuvante *Flexibilidade do currículo* [do Ensino Médio] e com o Oponente *Indicação de anos para as apresentações de habilidades*.

Isto posto, nota-se a manipulação por meio da sedução (com a flexibilidade que o currículo do Ensino Médio oferece, os estudantes podem ter autonomia para diferentes habilidades). Dessa forma, o Sujeito possui a modalidade virtualizante do querer (os estudantes querem a autonomia para diferentes habilidades).

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA
 [...] A proposta é fomentar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma **autonomia** de estudo e de pensamento (BRASIL, 2018, p.506, grifo nosso).

O trecho em destaque foi extraído do Capítulo 5.1.2.1. do documento da BNCC, que tem como título “Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades” (BRASIL, 2018, p. 497). O excerto em destaque trata, especificamente do campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa. Sua análise possibilita inferir-se uma relação actancial, conforme apresentada a seguir:

Figura 39: Relação actancial – autonomia – p. 506 (a)



Fonte: Autor (2021)

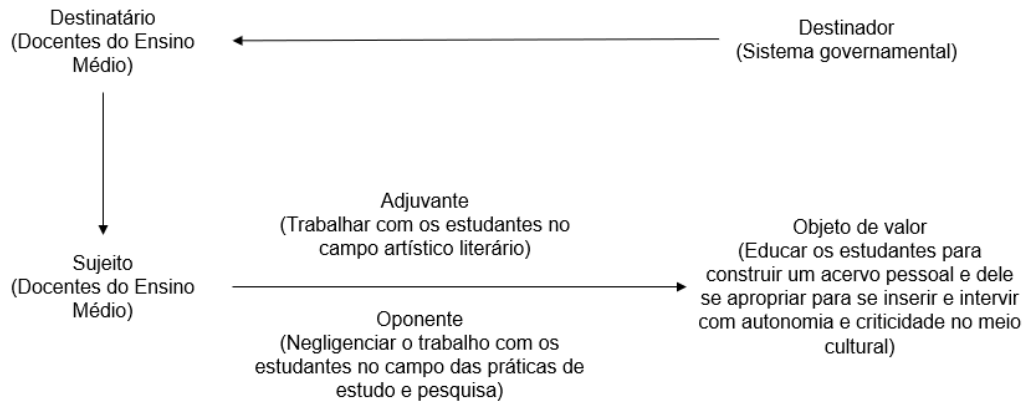
A Figura 39 apresenta um Destinator *Sistema governamental* que institui o Sujeito *Escolas de Ensino Médio* em busca do Objeto de valor *Fomentar nos estudantes a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma autonomia de estudo e de pensamento*. O Sujeito conta com o Ajuvante *O trabalho com o campo das práticas de estudo e pesquisa* e o Oponente *Negligências no trabalho com o campo das práticas de estudo e pesquisa*.

Nota-se o Sujeito manipulado na condição de sedução (se as escolas de Ensino Médio trabalharem bem o campo das práticas de estudo e pesquisa, estimularão nos estudantes a curiosidade intelectual e uma autonomia de estudo e pensamento). Dessarte, o Sujeito tem a modalidade atualizante do poder (as escolas de Ensino Médio podem estimular nos alunos a curiosidade intelectual...).

Complementa-se que se as escolas de Ensino Médio negligenciarem o trabalho no campo das práticas de estudo e pesquisa, não contarão com uma ferramenta que pode fomentar nos estudantes a curiosidade intelectual e uma autonomia de estudo e pensamento.

Outra análise de relação actancial também pode ser percebida a partir do excerto, como se apresenta a seguir:

Figura 40: Relação actancial – autonomia – p. 506 (b)



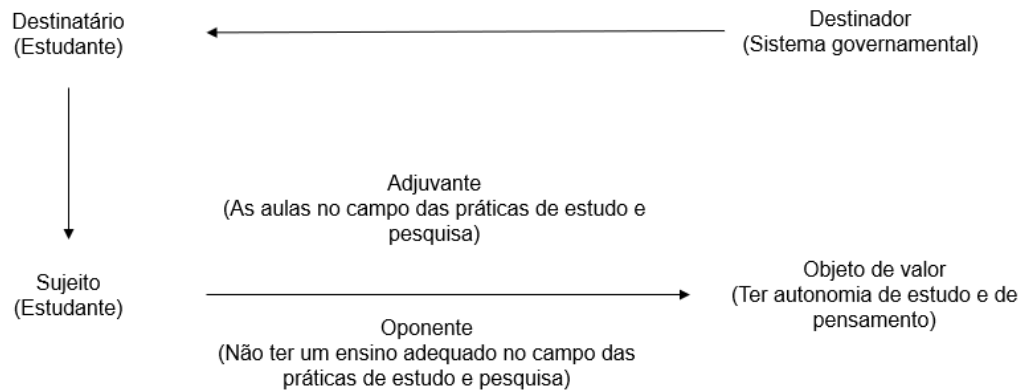
Fonte: Autor (2021)

Nesta relação, o Destinator *Sistema governamental* se direciona aos *Docentes do Ensino Médio*, instaurando-o como Sujeito. O Sujeito, por sua vez busca o Objeto de valor *Fomentar nos estudantes a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma autonomia de estudos e de pensamento*. Para tal, conta com o Ajuvante *Trabalhar com os estudantes no campo artístico literário* e com o Oponente *Negligenciar o trabalho com os estudantes no campo das práticas de estudo e pesquisa*.

Nota-se a manipulação por meio da intimidação (se os docentes do Ensino Médio não desenvolverem um bom trabalho no campo das práticas de estudo e pesquisa, os alunos não serão preparados para desenvolver curiosidade intelectual e autonomia de estudos e de pensamento). O Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer (os docentes querem que os alunos sejam preparados para desenvolver curiosidade intelectual e autonomia de estudos e de pensamento), e a modalidade atualizante do poder (os docentes podem desenvolver nos alunos a curiosidade intelectual e a autonomia de estudos e de pensamento).

Outrossim, outra relação actancial pode ser percebida:

Figura 41: Relação actancial – autonomia – p. 506 (c)



Fonte: Autor (2021)

A Figura 41 apresenta o Destinatador *Sistema governamental* que institui o Sujeito *Estudante* em busca do Objeto de valor *Ter autonomia de estudo e de pensamento*. A busca conta com o Adjuvante *As aulas no campo das práticas de estudo e pesquisa* e com o Oponente *Não ter um ensino adequado no campo das práticas de estudo e pesquisa*.

Percebe-se a manipulação com meio da sedução (por meio das aulas no campo das práticas de estudo e pesquisa você desenvolverá autonomia de estudo e de pensamento). Assim, o Sujeito tem a modalidade virtualizante do querer (o estudante quer ter autonomia de estudos e de pensamento) e a modalidade atualizante do poder (o estudante pode ter autonomia de estudo e de pensamento).

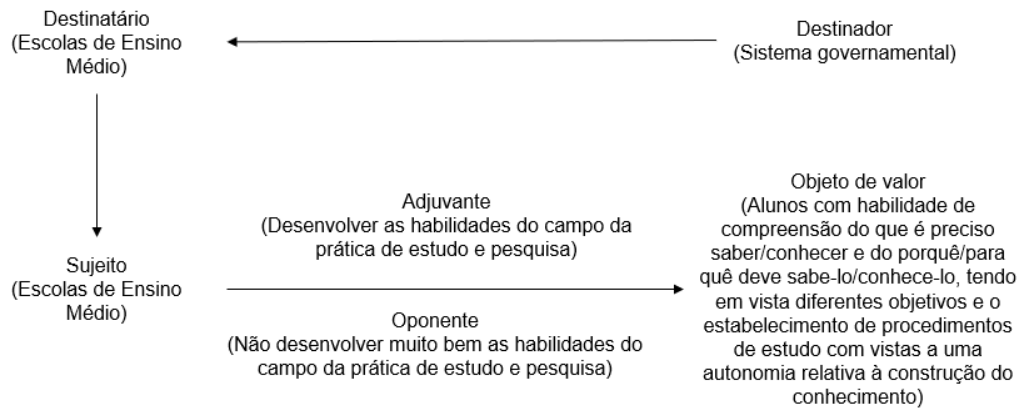
Complementa-se que as negligências do ensino no campo das práticas de estudo e pesquisa dificultará o processo do aluno de ter autonomia de estudos e de pensamento.

(...) compreensão do que é preciso saber/conhecer e do porquê/para quê deve sabê-lo/conhecê-lo, tendo em vista diferentes objetivos e o estabelecimento de procedimentos de estudos com vistas a uma **autonomia** relativa à construção do conhecimento (BRASIL, 2018, p.506, grifo nosso).

O trecho apresentado faz complementação ao trecho da análise anterior (Figuras 39, 40 e 41), e apresenta um recorte de habilidades que auxiliarão nos objetivos do ensino do campo das práticas de estudo e pesquisa.

Nota-se a seguinte relação actancial:

Figura 42: Relação actancial – autonomia – p. 506 (d)



Fonte: Autor (2021)

A Figura 42 apresenta o Destinator *Sistema governamental* que institui o Sujeito *Escolas de Ensino Médio* em busca do Objeto de valor *Alunos com habilidade de compreensão do que é preciso saber/conhecer e do porquê/para quê deve sabe-lo/conhece-lo, tendo em vista diferentes objetivos e o estabelecimento de procedimentos de estudo com vistas a uma autonomia relativa à construção do conhecimento*. A busca conta com o Aduvante *Desenvolver as habilidades do campo da prática de estudo e pesquisa* e o Oponente *Não desenvolver muito bem as habilidades do campo da prática de estudo e pesquisa*.

Assim, nota-se o sujeito manipulado pela intimidação (as escolas precisam desenvolver com os estudantes as habilidades do campo da prática de estudos e pesquisa ou seus estudantes não desenvolverão habilidades importantes do Ensino Médio). O sujeito possui a virtualizante do dever (as escolas devem trabalhar as habilidades do campo da prática de estudo e pesquisa).

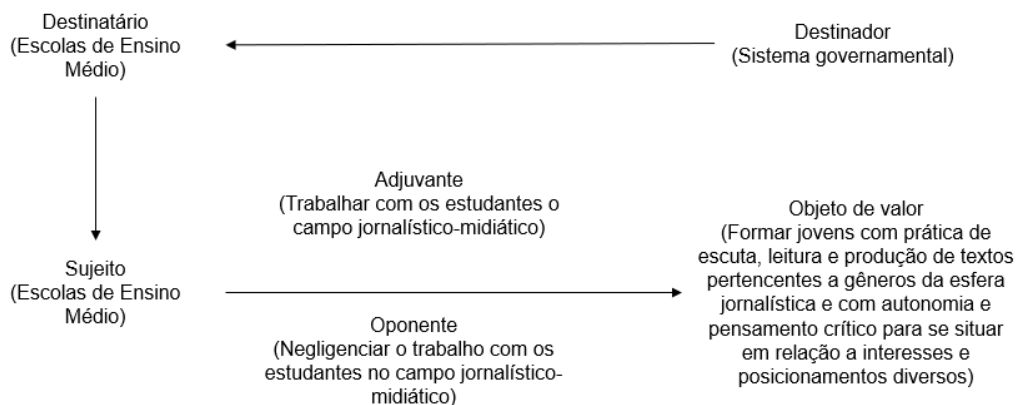
Complementa-se que se as escolas não trabalharem bem as habilidades do campo da prática de estudo e pesquisa, os estudantes podem não conseguir desenvolver algumas das habilidades do Ensino Médio.

Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam **autonomia** e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos. (BRASIL, 2018, p.510, grifo nosso).

O trecho em destaque também foi extraído do Capítulo 5.1.2.1. do documento da BNCC, que tem como título “Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades” (BRASIL, 2018, p. 497). Entretanto, este excerto faz referência ao campo jornalístico-midiático que tem como finalidade “ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião” (BRASIL, 2018, p. 510).

A partir do trecho, é possível denotar-se a seguinte relação actancial:

Figura 43: Relação actancial – autonomia – p. 510 (a)



Fonte: Autor (2021)

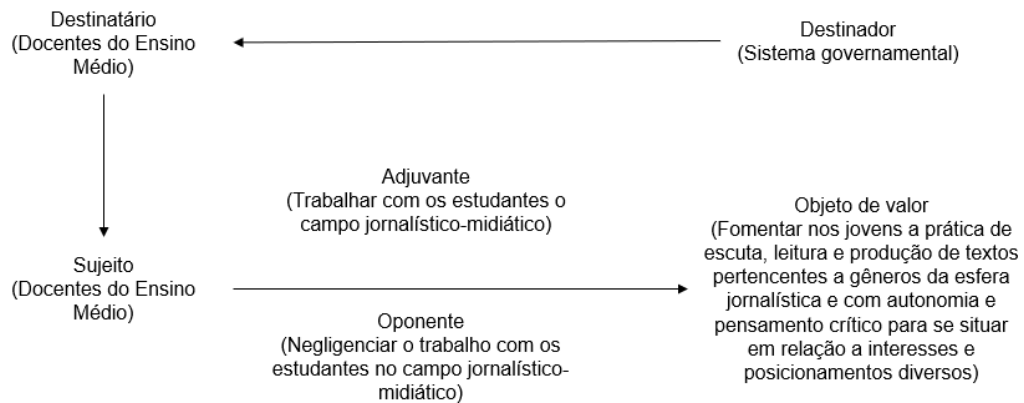
A análise da Figura 43 permite visualizar um Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Escolas de Ensino Médio* em busca do Objeto de valor *Formar jovens com prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística e com autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos*. A busca conta com o Ajuvante *Trabalhar com os estudantes o campo jornalístico-midiático* e o Oponente *Negligenciar o trabalho com os estudantes no campo jornalístico-midiático*.

Nota-se um processo de manipulação por meio da intimidação por meio do dever (as escolas de Ensino Médio devem trabalhar o campo jornalístico-midiático

com os estudantes ou não formará jovens com prática de escuta, leitura e produção de textos...). Assim, o sujeito apresenta a modalidade virtualizante do dever.

Outra relação actancial pode ser percebida a partir do trecho:

Figura 44: Relação actancial – autonomia – p. 510 (b)



Fonte: Autor (2021)

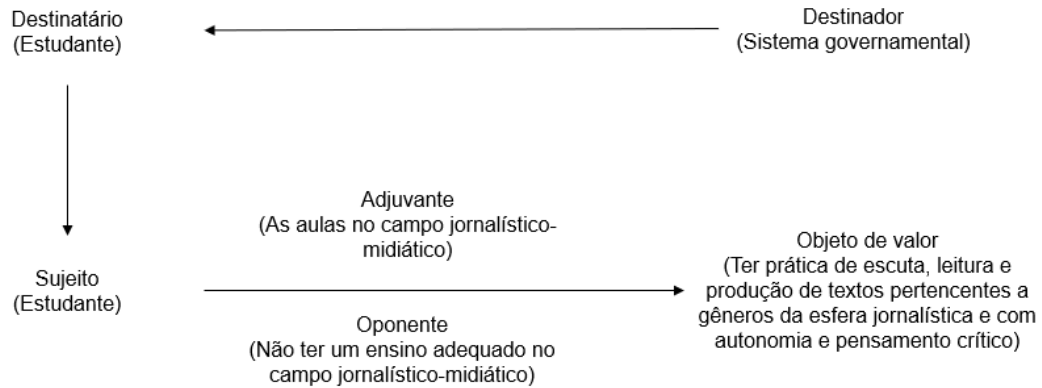
A Figura 44 apresenta um Destinatador *Sistema governamental* que instaura um Destinatário *Docentes de Língua Portuguesa* que está para o Objeto de valor *Fomentar nos jovens a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística e com autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos*. Para tal, conta-se com o Adjuvante *Trabalhar com os estudantes o campo jornalístico-midiático* e o Oponente *Negligenciar o trabalho com os estudantes no campo jornalístico-midiático*.

Dessa maneira, nota-se um processo de manipulação por meio de sedução (se os docentes do Ensino Médio trabalharem com os estudantes o campo jornalístico-midiático, fomentarão neles a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística e com autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos). O Sujeito tem as modalidades virtualizantes (querer, dever) e atualizante (poder-fazer).

Complementa-se que se os docentes negligenciarem o trabalho com o campo jornalístico-midiático, dificultará o processo para que os estudantes tenham prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística. Assim, também dificultará o fomento à autonomia e ao pensamento crítico dos estudantes.

Outra relação actancial pode ser percebida:

Figura 45: Relação actancial – autonomia – p. 510 (c)



Fonte: Autor (2021)

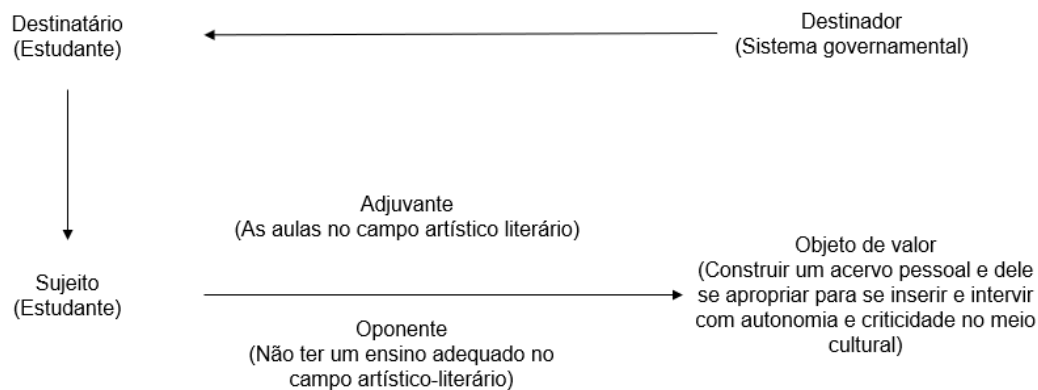
A Figura 45 apresenta um Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Estudante* em busca do Objeto de Valor *Ter prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística e com autonomia e pensamento crítico*. Nessa busca, terá o Adjuvante *As aulas no campo jornalístico midiático* e o Oponente *Não ter um ensino adequado no campo jornalístico-midiático*.

Nota-se o processo de manipulação por meio da sedução (por meio das aulas no campo jornalístico-midiático, você poderá desenvolver prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística e com autonomia e pensamento crítico). O Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer e a atualizante do poder.

(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com **autonomia** e criticidade no meio cultural. (BRASIL, 2018, p.515, grifo nosso).

O trecho representado foi extraído do quadro com as habilidades propostas para o artístico literário, ainda inserido no capítulo intitulado “Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades” (BRASIL, 2018, p. 497). A análise da habilidade apresentada no excerto destacado permite interpretações de relações actanciais, conforme se mostra a seguir:

Figura 46: Relação actancial – autonomia – p. 515 (a)



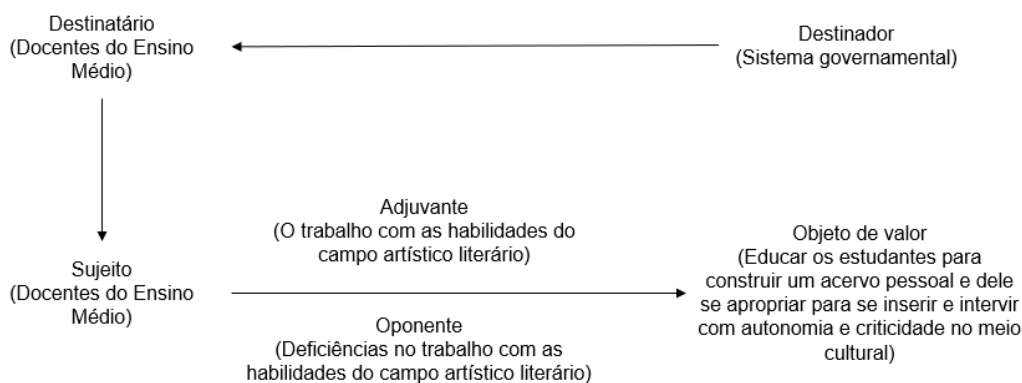
Fonte: Autor (2021)

A análise da Figura 46 apresenta o Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Estudante* para o Objeto de valor *Construir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural*. O Sujeito conta com o Adjuvante *As aulas no campo artístico literário* e o Oponente *Não ter um ensino adequado no campo artístico literário*.

A manipulação se dá pela sedução (se você participar das aulas no campo artístico literário, você poderá construir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural). O Sujeito, por sua vez, tem a modalidade virtualizante do querer (os alunos querem ter autonomia e criticidade no meio cultural) e a modalidade atualizante do poder (os alunos podem ter autonomia e criticidade no meio cultural).

Outra relação actancial pode ser evidenciada:

Figura 47: Relação actancial – autonomia – p. 515 (b)



Fonte: Autor (2021)

A análise da Figura 47 permite identificar o Destinatador *Sistema governamental* que institui o Sujeito *Docentes do Ensino Médio*, apresenta o Objeto de valor *Educar os estudantes para construir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural*. A busca pelo Objeto de valor conta com o Ajuvante *O trabalho com as habilidades do campo artístico literário* e o Oponente *Deficiências no trabalho com as habilidades do campo artístico literário*.

Há manipulação com meio da intimidação (se os docentes não trabalharem bem as habilidades do campo artístico literário, os estudantes podem não desenvolver autonomia e criticidade no meio cultural). O Sujeito, portanto, apresenta a modalidade virtualizante do dever (os docentes devem trabalhar com as habilidades do campo artístico literário) e do querer (os docentes querem educar os estudantes para ter autonomia e criticidade no meio cultural).

A pergunta bem elaborada e a dúvida sistemática contribuem igualmente para a construção e apreciação de juízos sobre a conduta humana, passível de diferentes qualificações. Elas também colaboram para o desenvolvimento da **autonomia** dos sujeitos diante de suas tomadas de decisão na vida cotidiana, na sociedade em que vivem e no mundo no qual estão inseridos. (BRASIL, 2018, p.549, grifo nosso).

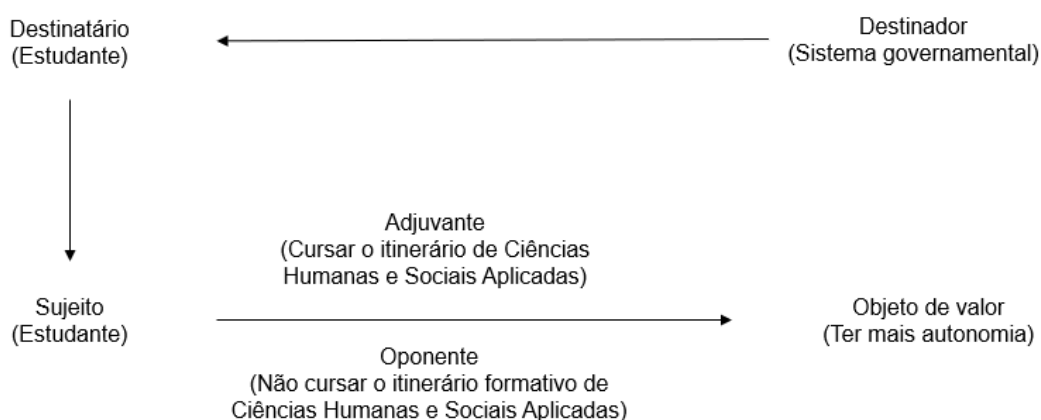
O trecho destacado foi extraído da seção 5.4 da BNCC, sobre o itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, composta pelos componentes curriculares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia e tem como objetivo o aprofundamento de algumas aprendizagens já desenvolvidas no Ensino Fundamental

(BRASIL, 2018). Assim, o documento ressalta que

Os jovens intensificam os questionamentos sobre si próprios e sobre o mundo em que vivem, o que lhes possibilita não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais (BRASIL, 2018, p. 548).

Isto posto, apresenta-se o trecho em que se discute uma das contribuições do itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: “Aprender a indagar” (BRASIL, 2018, p. 549). A partir do excerto, verifica-se a seguinte relação actancial:

Figura 48: Relação actancial – autonomia – p. 549



Fonte: Autor (2021)

A análise da relação actancial proposta na Figura 48 apresenta o Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Estudante* em busca do Objeto de valor *Ter mais autonomia*. A busca conta com o Ajuvante *Cursar o itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* e o Oponente *Não cursar o itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*.

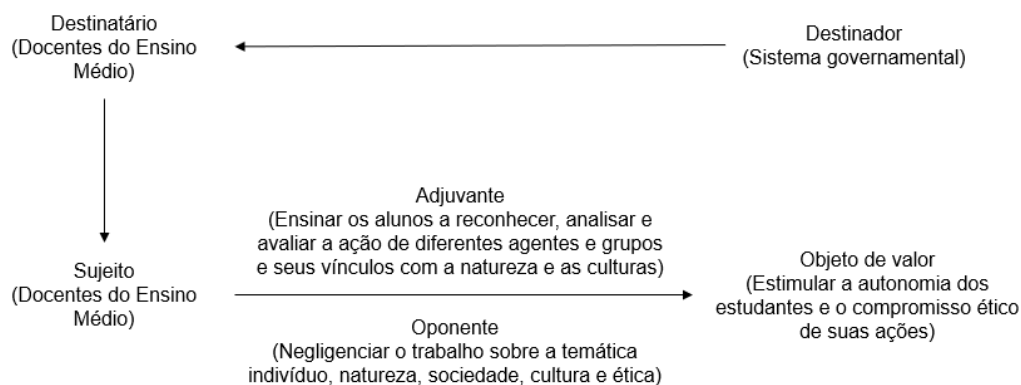
Nota-se a manipulação por meio da sedução (se você cursar o itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, você terá mais autonomia). O Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer (o Estudante quer ter mais autonomia) e a modalidade atualizante do poder (o Estudante pode ter mais autonomia).

Reconhecer, analisar e avaliar a ação de diferentes agentes e grupos e seus vínculos com a natureza e as culturas são uma forma de estimular a **autonomia** dos estudantes e o compromisso ético de suas ações. (BRASIL, 2018, p.555, grifo nosso).

Ainda sobre o itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o trecho destacado está na subseção intitulada “Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética” (BRASIL, 2018, p. 553).

A partir do excerto em destaque, é possível verificar a seguinte relação actancial:

Figura 49: Relação actancial – autonomia – p. 555



Fonte: Autor (2021)

A Figura 49 apresenta o Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Docentes do Ensino Médio* em busca do Objeto de valor *Estimular a autonomia dos estudantes e o compromisso ético de suas ações*. Na busca, conta com o Ajuvante *Ensinar os alunos a reconhecer, analisar e avaliar a ação de diferentes agentes e grupos e seus vínculos com a natureza e as culturas* e com o Oponente *Negligenciar o trabalho sobre a temática indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética*.

Neste sentido, a manipulação se dá por meio da sedução (se os Docentes do Ensino Médio ensinarem o estudante a reconhecer, analisar e avaliar a ação de diferentes agentes e grupos e seus vínculos com a natureza e as culturas, os alunos serão estimulados a ter mais autonomia e compromisso ético em suas ações). O Sujeito tem a modalidade virtualizante do querer e a atualizante do poder (os Docentes do Ensino Médio querem/devem fazer os estudantes terem mais autonomia e

compromisso ético em suas ações).

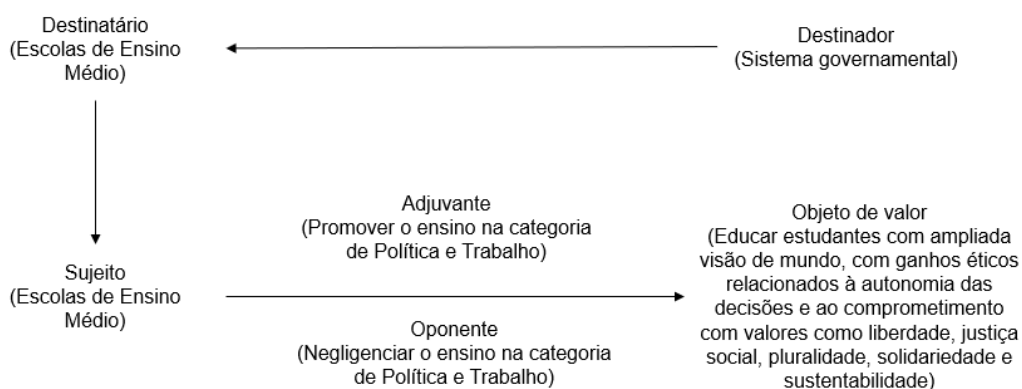
Complementa-se que se os Docentes do Ensino Médio negligenciarem o trabalho sobre a temática do indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética, eles não estarão a estimular a autonomia dos estudantes e o compromisso ético de suas ações.

No tratamento dessas categorias no Ensino Médio, a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral, e nas produções escolares, em particular. Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à **autonomia** das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2018, p.557, grifo nosso).

O trecho destacado se encontra na parte da BNCC em que se trata do itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especificamente no que tange a categoria de Política e Trabalho.

É possível denotar-se uma relação actancial a partir do excerto:

Figura 50: Relação actancial – autonomia – p. 557 (a)



Fonte: Autor (2021)

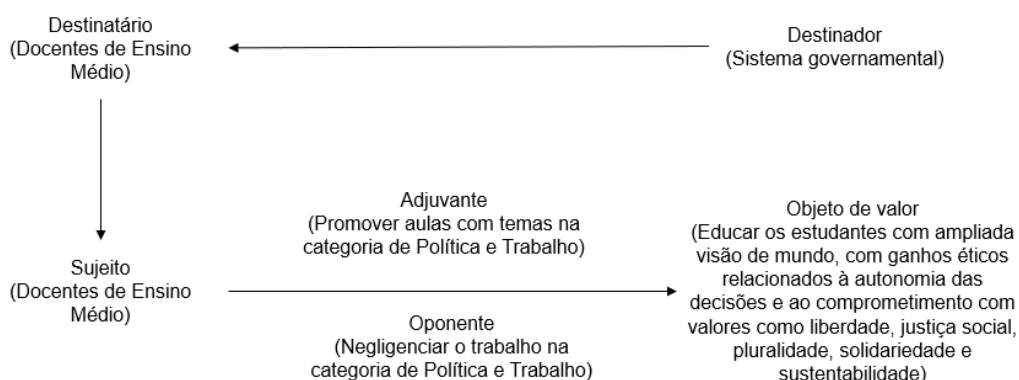
A Figura 50 apresenta o Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Escolas de Ensino Médio* em busca do Objeto de valor *Educar estudantes com ampliada visão de mundo, com ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade*. Na busca, o Sujeito tem o Adjuvante *Promover o*

ensino na categoria de Política e Trabalho e o Oponente Negligenciar o ensino na categoria de Política e Trabalho.

Assim, nota-se o processo de manipulação por meio da sedução (se as Escolas de Ensino Médio promoverem o ensino na categoria de Política e Trabalho, dará aos estudantes a possibilidade de se educarem com ampliada visão de mundo, com ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade). Dessa maneira, o Sujeito tem a modalidade virtualizante do querer (as Escolas de Ensino Médio querem educar os estudantes para uma ampliada visão de mundo) e a modalidade atualizante do poder (as Escolas de Ensino Médio podem educar os estudantes para ter uma ampliada visão de mundo).

Outra relação actancial pode ser percebida:

Figura 51: Relação actancial – autonomia – p. 557 (b)



Fonte: Autor (2021)

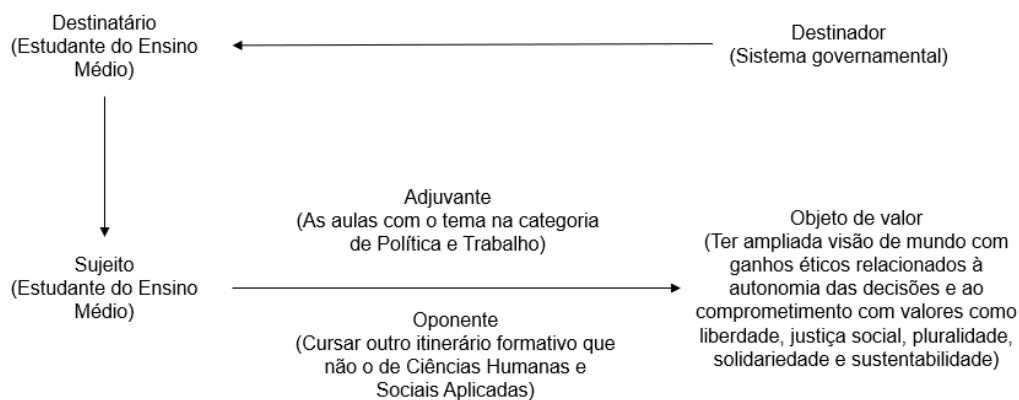
A Figura 51 demonstra uma relação actancial onde o Destinator *Sistema governamental* instaura o Sujeito *Docentes de Ensino Médio* em busca do Objeto de valor *Educar os estudantes com ampliada visão de mundo, com ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade*. Na busca, estão o Ajuvante *Promover aulas com temas na categoria de Política e Trabalho* e o Oponente *Não promover o ensino na categoria de Política e Trabalho*.

Nota-se o processo de manipulação por meio da sedução (se os Docentes de Ensino Médio promoverem aulas com temas na categoria de Política e Trabalho, educarão os estudantes para ter uma visão ampliada de mundo, com ganhos éticos

relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade). Assim, o Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer (os Docentes de Ensino Médio querem educar os estudantes para ter uma ampliada visão de mundo), ao passo que também possui a modalidade do dever (os Docentes de Ensino Médio devem trabalhar temas na categoria de Política e Trabalho para promover uma educação para uma ampliada visão de mundo).

Outrossim, pode-se perceber uma outra relação actancial, agora, com o Destinatário *Aluno*:

Figura 52: Relação actancial – autonomia – p. 557 (c)



Fonte: Autor (2021)

Nesta relação, o Destinatador *Sistema governamental* instaura o Sujeito *Estudante do Ensino Médio* em busca do Objeto de valor *Ter ampliada visão de mundo com ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade*. A busca conta com o Ajuvante *As aulas com o tema na categoria de Política e Trabalho* e o Oponente *Cursar outro itinerário formativo que não o de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*.

Dessa maneira, nota-se a manipulação por conta da sedução (se você cursar as aulas com o tema na categoria de Política e Trabalho, terá ampliada visão de mundo com ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade). Nesse sentido, o Sujeito tem a modalidade virtualizante do querer (você quer ter ampliada visão de mundo com ganhos éticos

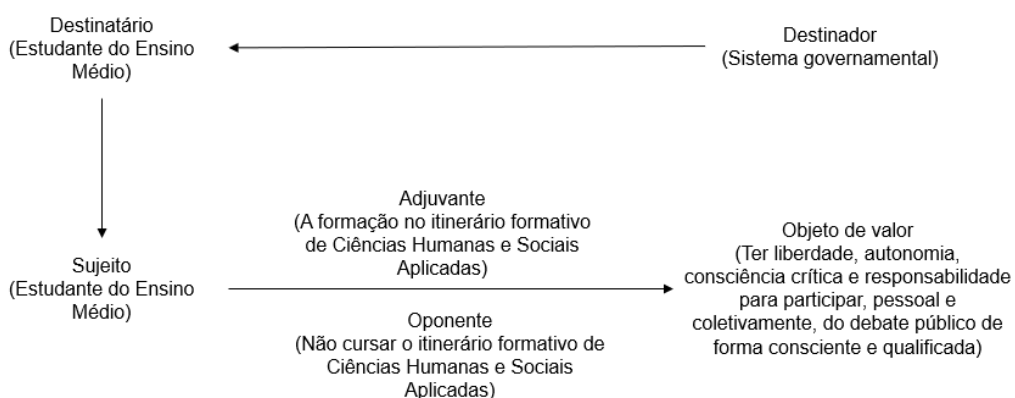
relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade), ao passo que também tem a modalidade atualizante do poder (você pode ter uma ampliada visão de mundo com ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade).

Complementa-se que se os Estudantes do Ensino Médio cursarem outro itinerário formativo que não o de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, eles perderão essa oportunidade de serem educados para ter uma ampliada visão de mundo com ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, **autonomia**, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.558, grifo nosso).

O excerto em destaque se trata da competência número 6, da parte do documento em que se fala sobre as “Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 558). A partir do trecho, podem-se verificar relações actanciais, conforme se apresenta a seguir:

Figura 53: Relação actancial – autonomia – p. 558 (a)



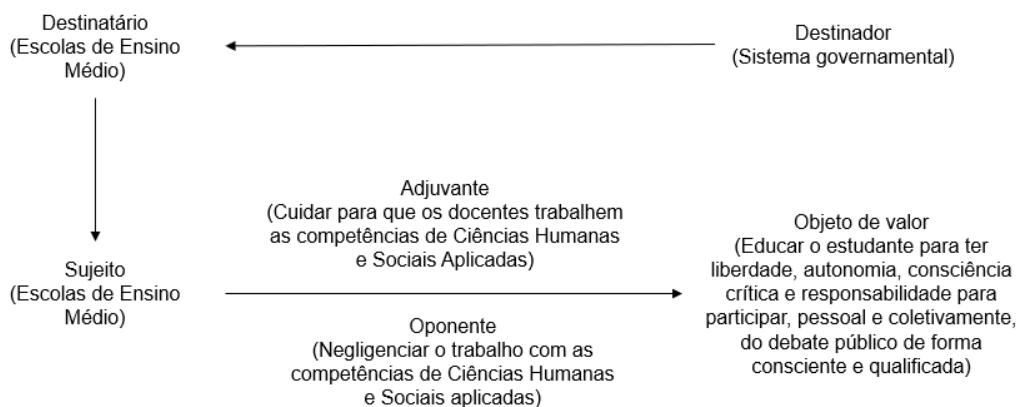
Fonte: Autor (2021)

A Figura 53 apresenta o Destinatador *Sistema governamental* que institui o Sujeito *Estudante do Ensino Médio* em busca do Objeto de valor *Ter liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade para participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada*. O Sujeito conta com o Adjuvante *A formação no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* e o Oponente *Não cursar o itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*.

Dessa maneira, nota-se o processo de manipulação por meio da sedução (se você cursar o itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais, você aprenderá a ter liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade para participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada). O Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer (os Estudante do Ensino Médio querem ter liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade para participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada).

Outra relação actancial pode ser percebida:

Figura 54: Relação actancial – autonomia – p. 558 (b)



Fonte: Autor (2021)

A relação actancial apresenta o Destinatador *Sistema governamental* que institui o Sujeito *Escolas de Ensino Médio* para o Objeto de valor *Educar o estudante para ter liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade para participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada*. O Sujeito conta com o Adjuvante *Cuidar para que os docentes trabalhem as competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* e o Oponente *Negligenciar o trabalho com as*

competências de Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

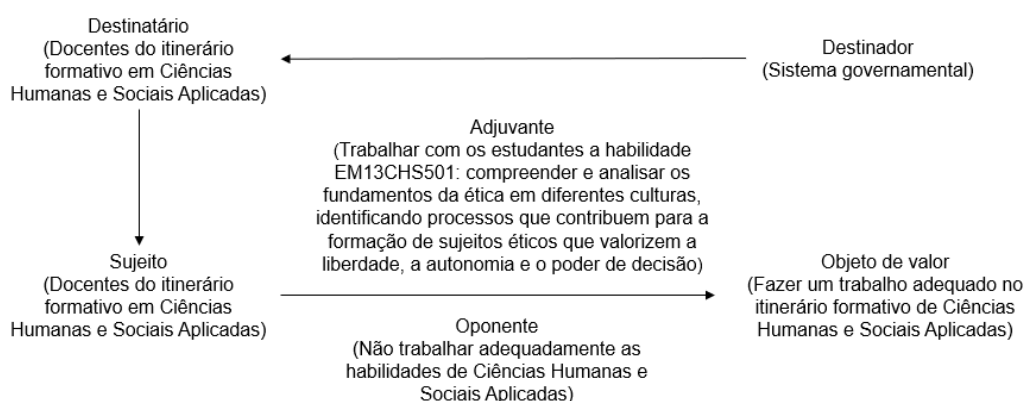
Assim, nota-se o processo de manipulação por meio da sedução (se as Escolas de Ensino Médio cuidarem para que os docentes trabalhem as competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os estudantes serão educados para ter liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade para participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada). O sujeito apresenta a modalidade virtualizante do dever (as Escolas de Ensino Médio devem cuidar para que os docentes trabalhem as competências de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a **autonomia** e o poder de decisão (vontade) (BRASIL, 2018, p.564, grifo nosso).

Além da competência específica de número 6 a apresentar em sua narrativa o significante *autonomia*, a competência específica de número 3 apresenta o significante em uma de suas habilidades, como se destaca no trecho acima.

Desse trecho, podem-se destacar algumas relações actanciais, conforme se apresenta:

Figura 55: Relação actancial – autonomia – p. 564



Fonte: Autor (2021)

A Figura 55 apresenta o Destinator *Sistema governamental* que instaura o Sujeito *Docentes do itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* em busca do Objeto de valor *Fazer um trabalho adequado no itinerário formativo de*

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A busca conta com o Adjuvante Trabalhar com os estudantes a habilidade EM13CHS501: compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão e o Oponente Não trabalhar adequadamente as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

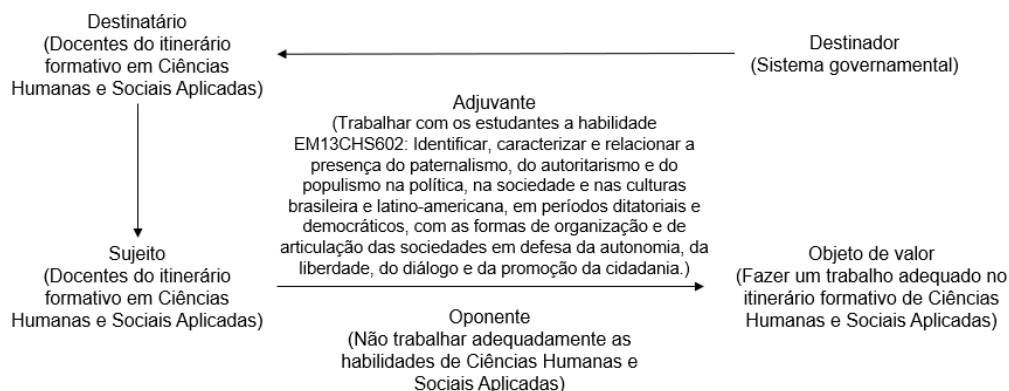
A análise demonstra um processo de manipulação por meio da sedução (se você trabalhar com os estudantes a habilidade de compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão, você fará um trabalho adequado no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Assim, o Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do dever (os Docentes do itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais aplicadas devem trabalhar a habilidade EM13CHS501 em suas aulas).

(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da **autonomia**, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania. (BRASIL, 2018, p.565, grifo nosso).

O trecho destacado acima também é uma habilidade extraída das competências específicas do itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a de número 6.

A leitura da relação actancial se assemelha a análise do recorte anterior, como se mostra:

Figura 56: Relação actancial – autonomia – p. 565



Fonte: Autor (2021)

Nessa relação, o Destinador *Sistema governamental* instaura o Sujeito *Docentes do itinerário formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* na busca pelo Objeto de valor *Fazer um trabalho adequado no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. A busca conta com o Adjuvante *Trabalhar com os estudantes a habilidade EM13CHS602: Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania* e o Oponente *Não trabalhar adequadamente as habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*.

Dessa maneira, nota-se o processo de manipulação no Sujeito por meio da sedução (se você trabalhar em suas aulas a habilidade EM13CHS602, você fará um trabalho adequado no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). O Sujeito tem a modalidade virtualizante do dever (os Docentes do itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais aplicadas devem trabalhar a habilidade EM13CHS602 em suas aulas).

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS RESULTADOS - DISCUSSÃO

Se o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? (FOUCAULT, 1996, p. 20)

Neste capítulo, retomam-se algumas definições teóricas em busca de leituras fundamentadas sobre as análises feitas até aqui. Dessa maneira, far-se-ão interpretações sobre as relações actanciais evidenciadas no Capítulo 2, sobre o sentido de autonomia nas esferas social, política e pedagógica; e sobre o da relação entre autonomia e Educação Profissional.

3.1 A autonomia nas relações actanciais

O segundo capítulo dessa pesquisa permitiu que se evidenciassem, em diversos trechos ao longo do documento, relações actanciais percebidas, a partir do significante *autonomia*, ora servindo como Objeto de valor a um Sujeito instituído, ora como elemento Adjuvante ao Sujeito. Outrossim, foi possível, também, a verificação de alguns padrões que se repetiam ao longo das análises.

Nesse sentido, destaca-se em quase todas as relações actanciais⁴ o Destinator como sendo o *Sistema governamental*, que segundo a Semiótica discursiva, é um *sujeito coletivo*. E, mais que se pretender dizer o “sentido”, pretende-se falar das condições em que este se apresenta em uma série de contextos intersubjetivos e interativos. Segundo essa metodologia de análise, um percurso de manipulação se constitui entre o Destinator e o Destinatário-Sujeito.

⁴ Com exceção ao trecho extraído do capítulo introdutório do documento, em que o enunciador se evidencia como *Ministério da Educação*, uma vez que contém a assinatura do ministro Mendonça Filho.

Destinatário-Sujeito (D^{ÁRIO-S}) ← Destinator-Manipulador (D^{OR})

No estabelecimento de um contrato, caracterizam-se tipos de manipulação:

provocação sedução	<i>na ordem do saber</i>
tentação intimidação	<i>na ordem do poder</i>

(GREIMAS, 1976)

A percepção desse Destinator acontece pelo fato de que a BNCC se trata de um documento oficial da União, ou seja, é regida legalmente. Em especial, a etapa do Ensino Médio, mote dessa pesquisa, é instituída pelo Parecer CNE/CP nº. 15/2018⁵ e pela Resolução CNE/CP nº. 4/2018⁶. Portanto, uma vez posicionada como documento legal e engendrada por instâncias governamentais, o Destinator *Sistemas governamentais* foi concebido como enunciador do documento.

Para Fiorin (2005, p. 56), “o enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor. Não são o autor e o leitor reais, de carne e osso, mas o autor e o leitor implícitos, ou seja, uma imagem do autor e do leitor construída pelo texto”. Assim, mesmo que os atores Destinator e Destinatário não estejam destacados por assinatura pessoal, eles não deixam de ser atores presentes no discurso.

Dessa maneira, também é possível verificar que um mesmo trecho, provindo de um mesmo Destinator e em um mesmo documento pode ser direcionado a Sujeitos diferenciados, uma vez que o fato de se haver comunicação não se resume no estabelecimento da informação, mas sim, na construção da persuasão. Ou seja, “o ato de comunicação é um complexo jogo de manipulação com vistas a fazer o enunciatário crer naquilo que se transmite [...], ele é sempre persuasão” (FIORIN, 2005, p. 75).

Nesse sentido, vários Sujeitos diferenciados foram evidenciados, entretanto, é

⁵ Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

⁶ Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

possível se destacar quatro categorias de Sujeitos ao longo das análises. Essas categorias e sintetizações podem ser observadas no Quadro 3:

Quadro 3: Classes de análise

Sujeito	Classe de análise
Docentes	Docentes
Docentes de Ensino Médio	
Docentes do itinerário formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Estudante	Estudantes
Estudante do Ensino Médio	
Estudantes	
Estudantes da Educação Básica	
Estudantes do Ensino Médio	
Jovens estudantes do Ensino Médio	
Juventudes	
Familiares dos estudantes	Familiares
Escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas
Escolas de Educação Básica	
Redes de ensino	
Redes de ensino e escolas	
Redes de ensino e escolas de Educação Básica	
Redes de ensino e escolas de Ensino Médio	
Redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares	
Sistemas de ensino, redes de ensino e escolas	
Sistemas e redes de ensino	

Fonte: Autor (2021)

Para Dijk (2008) os atos discursivos provindos de instâncias governamentais (leis, pareceres, documentos regulatórios, entre outros) possuem funções pragmáticas diretivas, provindas de uma força ilocutória e de caráter coercitivo, direta ou indiretamente. Para o autor, os discursos políticos, por sua vez, possuem um grau de abrangência e legitimidade próprios que o permitem ser relevantes para todos os cidadãos. Assim, a reprodução ideológica de um sistema toma poder a partir da formação de consenso e legitima uma classe dominante através do discurso.

Todavia, as análises realizadas concentraram-se na esfera discursiva da metodologia de análise semiótica do discurso, segundo Greimas, e tomar-se-á, por base, a análise de significantes dentro da narrativa. Ressalva-se em Greimas (1976), que os significantes permitem, dentro de uma estrutura semântica, a aparição de significação, ao nível da percepção. Cabe lembrar que, para Greimas (1976, p. 17) o significado se constitui como sendo “a significação ou as significações que são recobertas pelo significante e manifestadas graças à sua existência”.

Dessa maneira, as análises desta pesquisa evidenciaram que os processos de manipulação instaurados pelo Sujeito *Sistemas governamentais* geraram outros tipos de resultados além da possibilidade citada por Dijk (2008), da coerção, ou manipulação. Evoca-se Foucault ao dizer, portanto, que

O discurso nada mais é do que um jogo, de escrita, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante (FOUCAULT, 1996, p. 49).

Os processos de manipulação dos sujeitos permitiram identificar padrões, como se apresentam a seguir:

Quadro 4: Ocorrências de manipulação por intimidação

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação
6	Redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação
11	Escolas de Educação Básica	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação
14	Redes de ensino e escolas de Educação Básica	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação
16	Redes de ensino e escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação
19	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação
23	Escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação
40	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Intimidação
42	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação
43	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação
47	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Intimidação

Fonte: Autor (2021)

O Quadro 4 apresenta todos os trechos da análise em que o processo de manipulação aconteceu pela intimidação. Nesse caso, apesar de serem quatro as classes de análise do sujeito, verifica-se que a manipulação pela intimidação só pôde ser percebida em 2 classes: Sistemas ou Redes de Ensino e escolas e Docentes.

Dessarte, apresenta-se a seguir a mesma correlação feita a partir do processo de manipulação por meio da sedução:

Quadro 5: Ocorrências de manipulação por sedução

Continua

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação
4	Estudante	Estudantes	Sedução
5	Familiares dos estudantes	Familiares	Sedução
7	Estudantes	Estudantes	Sedução
8	Estudantes	Estudantes	Sedução
9	Familiares dos estudantes	Familiares	Sedução
10	Estudantes da Educação Básica	Estudantes	Sedução
12	Escolas de Educação Básica	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
13	Sistemas e redes de ensino	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
15	Estudantes	Estudantes	Sedução
17	Docentes	Docentes	Sedução
18	Redes de ensino	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
20	Estudantes	Estudantes	Sedução
21	Redes de ensino e escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
22	Estudante	Estudantes	Sedução
24	Juventudes	Estudantes	Sedução
25	Sistemas de ensino, redes de ensino e escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
26	Estudante	Estudantes	Sedução
27	Jovens estudantes do Ensino Médio	Estudantes	Sedução
28	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
29	Escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
30	Estudante	Estudantes	Sedução
31	Escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
32	Estudante	Estudantes	Sedução
33	Estudantes do Ensino Médio	Estudantes	Sedução

Continuação

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação
34	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
35	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
36	Estudante	Estudantes	Sedução
37	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
38	Estudante	Estudantes	Sedução
39	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
41	Estudante	Estudantes	Sedução
44	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Sedução
45	Estudante	Estudantes	Sedução
46	Estudante	Estudantes	Sedução
48	Estudante	Estudantes	Sedução
49	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Sedução
50	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
51	Docentes de Ensino Médio	Docentes	Sedução
52	Docentes de Ensino Médio	Docentes	Sedução
53	Estudante do Ensino Médio	Estudantes	Sedução
54	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução
55	Docentes do itinerário formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Docentes	Sedução
56	Docentes do itinerário formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Docentes	Sedução

Fonte: Autor (2021)

O Quadro 5, por sua vez, demonstra que o processo de manipulação por meio da sedução aconteceu em todos os Sujeitos evidenciados e em diversos trechos do documento. Ou seja, infere-se que, por mais que a BNCC se trate de um documento legal e de referência obrigatória dentro de todo território nacional, há a percepção de que o Destinator também procura convencer os Sujeitos sobre aquilo que propõem, além de se pautar unicamente no rigor obrigatório da lei. Cabe aqui a ressalva de que em todas as narrativas onde o Sujeito era constituído pelas classes Estudantes ou Familiares, o processo de manipulação se deu por meio da sedução.

Não obstante, todos os discursos de uma sociedade evidenciam uma estrutura

de poder, que se caracteriza, nas análises, sob os aspectos de intimidação ou sedução, mas que, todavia, instituem modalidades ao sujeito, combinadas ou não, por condições virtualizantes, atualizantes ou de competência. Essas modalidades darão as transformações no decorrer da narrativa (BONINI & PRADOS, 2017).

Segundo Foucault (1996, p. 44) “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, portanto, as análises realizadas também evidenciaram as modalidades que os Sujeitos apresentavam ao longo dos trechos do discurso educacional da BNCC. Algumas relações sobre os Sujeitos e suas modalidades apresentadas podem ser verificadas a seguir:

Quadro 6: Modalidades dos Estudantes

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades
4	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
7	Estudantes	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
8	Estudantes	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
10	Estudantes da Educação Básica	Estudantes	Sedução	Querer
15	Estudantes	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
20	Estudantes	Estudantes	Sedução	Querer
22	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
24	Juventudes	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
26	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
27	Jovens estudantes do Ensino Médio	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
30	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer
32	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer
33	Estudantes do Ensino Médio	Estudantes	Sedução	Querer
36	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer
38	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer
41	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
45	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
46	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
48	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder
53	Estudante do Ensino Médio	Estudantes	Sedução	Querer

Fonte: Autor (2021)

O Quadro 6 demonstra que a classe de análise Estudantes apresenta unicamente as modalidades virtualizantes do querer, poder ou a combinação das duas. Assim, nota-se um Sujeito que quer algo, ou seja, por meio da sedução, instaura-se um Sujeito que quer um Objeto de valor apresentado na narrativa. Outrossim, por vezes, esse mesmo Sujeito também é apresentado como um Sujeito

que pode algo. Ou seja, ao mesmo tempo em que se apresentam aos estudantes um Objeto de valor, do qual ele quer, também se apresenta aos estudantes que eles podem alcançar tal objetivo.

Quadro 7: Modalidades dos Familiares

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades
5	Familiares dos estudantes	Familiares	Sedução	Querer
9	Familiares dos estudantes	Familiares	Sedução	Querer

Fonte: Autor (2021)

Já o Quadro 7 faz referência às modalidades que os familiares dos estudantes apresentam nas narrativas a partir do significante *autonomia*. Nesse exemplo, é possível notar que todos os processos de manipulação instaurados entre *Sistemas governamentais* e os *Familiares dos estudantes* aconteceram por meio da sedução e que em todos os casos o Sujeito apresenta a modalidade virtualizante do querer.

Essa relação demonstra que os familiares dos estudantes querem o Objeto de valor apresentado nas narrativas, principalmente pelo fato de que, por se tratar de um documento educacional, os familiares são seduzidos a querer algo que contribuirá para uma melhor educação ou formação dos seus filhos e filhas. Verifica-se isso na análise da Figura 5, em que os Familiares dos estudantes almejam que seus filhos *estudem em um local de educação com qualidade*. O mesmo na Figura 9, em que os familiares dos estudantes querem que seus filhos e filhas *estudem com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação*.

Quadro 8: Modalidades dos Docentes

Continua

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades
17	Docentes	Docentes	Sedução	Querer; Dever; Poder
40	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Intimidação	Querer; Poder
44	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Sedução	Querer; Dever; Poder
47	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Intimidação	Querer; Dever
49	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Sedução	Querer; Dever
51	Docentes de Ensino Médio	Docentes	Sedução	Querer; Dever

Continuação

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades
52	Docentes de Ensino Médio	Docentes	Sedução	Querer, Poder
55	Docentes do itinerário formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Docentes	Sedução	Dever
56	Docentes do itinerário formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Docentes	Sedução	Dever

Fonte: Autor (2021)

Quando o Sujeito na análise são os *Docentes*, nota-se que o processo de manipulação acontece de duas maneiras: por sedução e por intimidação. Outrossim, essa classe de análise apresenta além das modalidades virtualizantes do querer e do dever, a modalidade atualizante do dever. Nesse sentido, infere-se que, aos docentes, por vezes, são apresentados, na BNCC, trechos em que eles são Sujeitos de um querer, como na Figura 40 em que se percebe que os docentes querem educar os estudantes para que eles consigam se inserir no meio cultural. Não obstante, os docentes também são evidenciados como Sujeitos de um poder, embora todas as vezes em que se percebeu a modalidade do poder, os Sujeitos também apresentavam a modalidade do querer, ou seja, com base ainda na Figura 40, os docentes querem e podem educar os estudantes para que eles consigam se inserir no meio cultural.

Todavia, em alguns exemplos, os Docentes apresentam a modalidade do dever. Nesses casos, nota-se um rigor do documento que se assume como método legal e, portanto, obrigatório, de forma que aos Sujeitos só resta o dever fazer algo. Exemplo disso se dá na Figura 55, em que a relação actancial mostra que os Sujeitos são direcionados a fazer um trabalho adequado no itinerário formativo de Ciência Humanas e Sociais aplicadas, mas que, para isso, eles deveriam trabalhar com os estudantes a habilidade EM13CHS501, deste itinerário formativo. Em suma, nota-se que quando se tratam de metas, habilidades e competências, os Docentes são apresentados com a modalidade do dever, talvez pelo fato de esses pontos não permitirem subjetividades, mas, ao contrário, serem objetivos e literais.

Quadro 9: Modalidades dos Sistemas ou Redes de Ensino e escolas

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades
6	Redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever
11	Escolas de Educação Básica	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever
12	Escolas de Educação Básica	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer; Dever
13	Sistemas e redes de ensino	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Dever
14	Redes de ensino e escolas de Educação Básica	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever
16	Redes de ensino e escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever; Poder
18	Redes de ensino	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer
19	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever
21	Redes de ensino e escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Dever
23	Escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever
25	Sistemas de ensino, redes de ensino e escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer; Dever
28	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Dever
29	Escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer; Poder
31	Escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer; Poder
34	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Poder
35	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Poder
37	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Poder
39	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Poder
42	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever
43	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever
50	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer; Poder
54	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Dever

Fonte: Autor (2021)

O Quadro 9 apresenta todas as modalidades que a classe de sujeitos *Sistemas ou Redes de Ensino e escolas* apresentou nas análises. Nesse modelo, nota-se que a o processo de manipulação se assemelha ao modelo com os Docentes, ou seja, ora por sedução, ora por intimidação.

Entretanto, o que se percebe de diferente nesse quadro é que, muitas vezes, os Sujeitos são apresentados apenas com uma das modalidades do dever ou do poder, e não com a combinação das duas. Exemplo disso pode ser observado na Figura 21, em que o Sujeito é apresentado com o dever de contribuir para o aprimoramento do educando como pessoa humana; ou na Figura 35, em que o Sujeito é observado sob a condição de poder apresentar as habilidades no Ensino Médio de um jeito próximo ao requerido pelas práticas sociais.

Desses exemplos, denota-se que à classe de análise *Sistemas ou Redes de Ensino e escolas* geralmente são atribuídas modalidades do dever e do poder pelo fato de que esses Sujeitos são os principais responsáveis por organizar currículos, contratar professores, gerenciar escolas, ou seja, são os responsáveis por fazer com que as propostas da BNCC sejam observadas e implantadas nos currículos e propostas pedagógicas regionais.

Durante as análises, o termo *autonomia* pôde ser percebido em condições diferentes dentro das relações actanciais, ora como integrante do Objeto de valor, ora como Adjuvante na busca do Sujeito. Algumas comparações podem ser observadas nos quadros a seguir:

Quadro 10: A autonomia nas relações actanciais com os Estudantes

Continua

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades	Autonomia na relação
4	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	não aparece de maneira literal
7	Estudantes	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
8	Estudantes	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
10	Estudantes da Educação Básica	Estudantes	Sedução	Querer	Adjuvante
15	Estudantes	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	não aparece de maneira literal
20	Estudantes	Estudantes	Sedução	Querer	Objeto de valor

Continuação

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades	Autonomia na relação
22	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
24	Juventudes	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
26	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
27	Jovens estudantes do Ensino Médio	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	Adjuvante
30	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer	Objeto de valor
32	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer	Objeto de valor
33	Estudantes do Ensino Médio	Estudantes	Sedução	Querer	Objeto de valor
36	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer	Adjuvante
38	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer	Objeto de valor
41	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
45	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
46	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
48	Estudante	Estudantes	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
53	Estudante do Ensino Médio	Estudantes	Sedução	Querer	Objeto de valor

Fonte: Autor (2021)

O Quadro 10 apresenta, de forma mais detalhada, todas as vezes em que os Estudantes configuraram o Sujeito nas relações actanciais. Além disso, especifica, a partir do significante *autonomia*, qual o processo de manipulação instaurado pelo Destinador e quais modalidades o Sujeito apresenta. Não obstante, complementa-se com a descrição de onde a *autonomia* pôde ser observada nas relações actanciais, se como Adjuvante ao Sujeito ou como Objeto de valor da relação.

Dessa forma, nota-se que, majoritariamente, as relações configuradas com os Estudantes, têm a *autonomia* como um Objeto de valor, ou seja, os Estudantes são seduzidos para quererem, ou poderem ter, a autonomia em algum aspecto ou consequência da sua formação. Exemplo disso pode ser verificado na Figura 8, em que os Estudantes são seduzidos a quererem agir pessoal e coletivamente com autonomia, ao mesmo tempo em que lhes é dito que eles podem, com a ajuda da sua formação na Educação Básica, atingir esse objetivo.

Entremente, em dois momentos a *autonomia* aparece nas relações actanciais como um Adjuvante os Estudantes, como se vê nas Figuras 10 e 36. Nesses casos,

a autonomia é vista como uma capacidade que possibilita ao Estudante atingir um determinado Objeto de valor. Na Figura 10, por exemplo é exposto que a educação para a autonomia permite aos Estudantes que eles se reconheçam em seu contexto histórico e cultural, além de outras várias habilidades expostas na condição de um querer aos Estudantes. Dessarte, na Figura 36 a *autonomia* é vista como uma característica já presente nos estudantes do Ensino Médio e que ela possibilita que eles possam aprender sob um currículo mais dinâmico.

Em dois casos, nas Figuras 9 e 15, identifica-se o significante *autonomia* como elemento ativo na análise discursiva, entretanto, não enquadrado literalmente nas relações actanciais.

Quadro 11: A autonomia nas relações actanciais com os Familiares

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades	Autonomia na relação
5	Familiares dos estudantes	Familiares	Sedução	Querer	não aparece de maneira literal
9	Familiares dos estudantes	Familiares	Sedução	Querer	Objeto de valor

Fonte: Autor (2021)

O Quadro 11 demonstra que nas relações configuradas com os Familiares, é possível perceber a autonomia como um Objeto de valor, como o que ocorre na Figura 9, em que os Familiares querem que os estudantes, com o auxílio da formação na Educação Básica, sejam seres autônomos, responsáveis, com flexibilidade, resiliência e determinação. Já na relação apresentada na Figura 5 o significante *autonomia*, por mais que presente no discurso, não aparece literalmente na relação actancial.

Quadro 12: A autonomia nas relações actanciais com os Docentes

Continua

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades	Autonomia na relação
17	Docentes	Docentes	Sedução	Querer; Dever; Poder	não aparece de maneira literal
40	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Intimidação	Querer; Poder	Objeto de valor
44	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Sedução	Querer; Dever; Poder	Objeto de valor
47	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Intimidação	Querer; Dever	Objeto de valor
49	Docentes do Ensino Médio	Docentes	Sedução	Querer; Dever	Objeto de valor

Continuação

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades	Autonomia na relação
51	Docentes de Ensino Médio	Docentes	Sedução	Querer; Dever	Objeto de valor
52	Docentes de Ensino Médio	Docentes	Sedução	Querer, Poder	Objeto de valor
55	Docentes do itinerário formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Docentes	Sedução	Dever	Adjuvante
56	Docentes do itinerário formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Docentes	Sedução	Dever	Adjuvante

Fonte: Autor (2021)

Quando as relações são estabelecidas com os Docentes, o Quadro 12 permite visualizar que, assim como com os Estudantes, a *autonomia* aparece majoritariamente como parte de um Objeto de valor. Entretanto, o que se difere nas relações com os Estudantes é que, na maioria dos casos, os Docentes têm a modalidade do dever, não evidenciada com Estudantes ou Familiares.

A Figura 47, por exemplo, demonstra uma relação em que os Docentes devem educar os estudantes para construir um acervo pessoal, para que eles possam se utilizar disso para se inserirem e intervirem com autonomia e criticidade no meio cultural. Nesse exemplo, portanto, a autonomia se configura como elemento significativo dentro de um Objeto de valor.

Por outro lado, a Figura 55 apresenta um Sujeito que busca fazer um trabalho adequado dentro do itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas que, para tal, necessita trabalhar com os estudantes uma das habilidades desse itinerário. Essa autonomia diz:

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade) (BRASIL, 2018, p. 564).

Nesse sentido, nota-se a *autonomia* como parte integrante do Adjuvante ao Sujeito que deve atingir um determinado Objeto de valor. Outrossim, na Figura 17 a *autonomia* é percebida como elemento do discurso, mas não aparece literalmente na relação actancial.

Quadro 13: A autonomia nas relações actanciais com os Sistemas ou Redes de Ensino e escolas

Continua

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades	Autonomia na relação
6	Redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever	Objeto de valor
11	Escolas de Educação Básica	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever	Adjuvante
12	Escolas de Educação Básica	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer; Dever	Adjuvante
13	Sistemas e redes de ensino	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Dever	Adjuvante
14	Redes de ensino e escolas de Educação Básica	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever	Objeto de valor
16	Redes de ensino e escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever; Poder	Adjuvante
18	Redes de ensino	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer	Adjuvante
19	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever	Objeto de valor
21	Redes de ensino e escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Dever	Objeto de valor
23	Escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever	Objeto de valor
25	Sistemas de ensino, redes de ensino e escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer; Dever	Objeto de valor
28	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Dever	Adjuvante
29	Escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
31	Escolas	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
34	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Poder	Objeto de valor
35	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Poder	Adjuvante
37	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Poder	Adjuvante
39	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Poder	Objeto de valor

Continuação

Figura	Sujeito	Classe de análise	Manipulação	Modalidades	Autonomia na relação
42	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever	Objeto de valor
43	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Intimidação	Dever	Objeto de valor
50	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Querer; Poder	Objeto de valor
54	Escolas de Ensino Médio	Sistemas ou Redes de Ensino e escolas	Sedução	Dever	Objeto de valor

Fonte: Autor (2021)

O Quadro 14 apresenta uma relação dos trechos onde a análise actancial, a partir do significante *autonomia*, teve como Sujeito os Sistemas ou Redes de Ensino e escolas. Ademais, complementa-se com a manipulação exercida sobre o Sujeito e as modalidades que ele apresenta. Verifica-se que a *autonomia* aparece variadamente, tanto como Objeto de valor, quanto como Adjuvante à busca do Sujeito, não sendo possível identificar um padrão quanto à sua construção actancial.

Entretanto, como diferencial às outras classes de análise, encontra-se a *autonomia* como Objeto de valor a um Sujeito que apresenta unicamente a modalidade virtualizante do dever, como no caso da Figura 6, onde o documento estabelece que o Sujeito Redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares devem promover a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservação da autonomia dos entes federados. Assim, nota-se a autonomia como um Objeto de valor apresentado a um Sujeito de dever.

Exemplo similar acontece na Figura 28, porém, com a *autonomia* sendo apresentada como Adjuvante ao Sujeito que busca a formação de jovens com participação na vida pública e na produção cultural. Nesse caso, a *autonomia* é um elemento Adjuvante a um Sujeito de dever que busca um Objeto de valor.

3.2. O sentido de autonomia na esfera social

A autonomia na esfera social foi apresentada nesta pesquisa a partir de contribuições da teoria crítica, como Adorno (1985; 2011), Adorno e Horkheimer

(1985) e Manacorda (2007). De forma geral, defende-se, portanto, que é na autonomia do indivíduo que “se cristaliza a resistência contra o poder cego e opressor do todo irracional” (ADORNO & HORKHEIMER, 1985, p. 226). Assim, a autonomia quando vista a partir da ótica de uma esfera social, se representa o processo ou a condição do indivíduo de se portar esclarecida e criticamente na sociedade em que vive ou atua. Ou seja, o processo ou condição de um indivíduo sair de uma heteronomia para uma condição de emancipado, capaz de lutar contra os princípios da dominação que a ele são impostos (ROCHA, 2019).

Ao longo das análises, foi possível a percepção da esfera social de interpretação da autonomia em diversas relações actanciais estruturadas a partir do significativo e em todas as classes de Sujeitos.

Assim, a Figura 53, por exemplo, apresenta uma relação estabelecida com a classe de sujeitos *Estudantes* em busca do Objeto de valor *Ter liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade para participar pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada*. Nesse mesmo sentido, evidencia-se a Figura 9, em que se estabelece uma relação actancial com a classe de sujeitos *Familiares*. O Objeto de valor apresentado se constitui em *Estudantes com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação*. Nesse sentido, nota-se um discurso introjetado a partir do significativo *autonomia* que se insere nas definições da esfera social de análise, ou seja, ter autonomia para ser poder se portar, autônoma e criticamente, dentro da sociedade.

Não obstante, evidencia-se a relação actancial observada na Figura 19, em que o Objeto de valor apresentado à classe de sujeitos *Sistemas ou Redes de Ensino e escolas*, se constitui em: contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, que entendem a autonomia como capacidade de tomar decisões fundamentais e responsáveis. Nesse caso, nota-se um Objeto de valor semelhante à definição dada por Adorno e Horkheimer (1985), de uma autonomia para a criticidade do indivíduo, que o faz se libertar da heteronomia e agir de forma emancipada na sociedade.

Quando se analisada a Figura 56, nota-se uma relação actancial instaurada com a classe de sujeitos *Docentes*. Nesse exemplo, o significativo aparece não como parte do Objeto de valor, mas como elemento de valor do Adjuvante, que se constitui em *Trabalhar com os estudantes a habilidade EM13CHS602: Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e*

democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

Nesse sentido, nota-se que, em alguns trechos, a BNCC apresenta o sentido da autonomia dentro de uma esfera social, que busca o rompimento de uma estrutura social guiada pela heteronomia através da manifestação autonomia e identitária dos sujeitos.

3.3. O sentido de autonomia na esfera filosófica

O sentido de autonomia analisado sob a ótica de uma esfera filosófica remete às definições defendidas desde Platão (DEBUS, 2018) e Kant (2012; 2019), em que o indivíduo autônomo é aquele capaz de olhar para si, pensar por si, e agir com racionalidade em uma sociedade. Assim, enquanto a esfera social apresenta a definição de um sujeito capaz de agir socialmente, a esfera filosófica apresenta um indivíduo autônomo que consegue ser capaz de si, de controlar seus pensamentos e sua racionalidade (DEBUS, 2018).

O sentido de autonomia sob essa esfera pode ser percebido na relação actancial presente na Figura 8, em que o Sujeito *Estudantes* tem a modalidade do querer em busca do Objeto de valor *Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários*. Nesse sentido, nota-se um Sujeito seduzido a ter autonomia para tomar decisões dentro de uma condição de racionalidade, ou seja, respeitando princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Faz-se referência ao que sustenta Debus (2018, p. 30), que diz que “a educação é um dos âmbitos que possibilitaria isso [tornar-se moral] e, enquanto prática pedagógica, ajudaria o indivíduo a atingir o ‘esclarecimento’ de uma forma totalmente autônoma”. Por esclarecimento compreende-se a capacidade do indivíduo sair de uma minoridade para uma maioria, uma condição de emancipação de si (DEBUS, 2018).

Nesse mesmo sentido, a Figura 23 apresenta uma relação actancial em que o Sujeito está inserido na classe de análise *Sistemas ou Redes de Ensino e escolas*. Nessa relação, o Sujeito está em busca do objeto de valor *Garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, por meio do estímulo ao*

desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida.

Assim, percebe-se a autonomia apresentada como uma condição daquele que é capaz de ter abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação. Outrossim, o trecho descreve a autonomia em algumas classes: pessoal, profissional e política. Dessa maneira, nota-se semelhança à concepção platoniana de que o indivíduo autônomo é aquele que apresenta, em suas competências, os princípios políticos, éticos e estéticos, além de, a partir de seus próprios pensamentos, direcionar-se para o lugar certo (DEBUS, 2018).

Cabe a ressalva de que, para a BNCC (BRASIL, 2018, p. 461), a autonomia é definida como “a capacidade de tomar decisões fundamentais e responsáveis”. Essa definição se assemelha à visão kantiana de que os processos educativos necessariamente deveriam visar a moralização do indivíduo, ou seja, capacitá-los para além da prática, além da teoria, além da formação, mas que, por fim, seja um indivíduo capaz de alcançar a autonomia perante as adversidades da vida (BRITO & LIMA, 2017).

3.4. O sentido de autonomia na esfera pedagógica

Ao se analisar o sentido de autonomia a partir da esfera pedagógica de compreensão, automaticamente se remete às concepções de Freire (2006; 2011), cujas obras, por vezes, perpassavam a análise da autonomia dentro do processo educativo. Para Freire (2011) o respeito à autonomia dos estudantes também é um imperativo ético. Ou seja, é preciso que o espaço, o tempo, as particularidades e identidades dos estudantes sejam respeitados dentro do processo de educação.

Todavia, retoma-se a definição de Paiva (2006, p. 87) que diz que

Os conceitos de autonomia focam um ou mais dos seguintes pontos

- Capacidade inata [...]
- Responsabilidade sobre a própria aprendizagem [...]
- Direito/liberdade para fazer suas próprias escolhas e para construir a própria aprendizagem.

Assim, o sujeito autônomo, na percepção da esfera pedagógica, pode ser

compreendido como aquele que apresenta capacidades inatas, que tem consciência e responsabilidade do seu próprio processo de aprendizagem, e que, por fim, assume o protagonismo desse processo.

Nesse sentido, retoma-se a relação actancial apresentada na Figura 26, em que o Sujeito *Estudante* é seduzido ao Objeto de valor *Ampliar sua autonomia, seu protagonismo e sua autoria nas práticas de diferentes linguagens*. Assim, nota-se semelhança entre o exposto na estrutura actancial e o significado percebido para a autonomia na ótica da esfera pedagógica. Ou seja, por fim, há um Sujeito seduzido a ter responsabilidade em suas práticas pedagógicas ao mesmo tempo em que assume o protagonismo desse processo.

Outra comparação pode ser feita quando retomada a análise apresentada na Figura 47, desta vez, com o Sujeito pertencente à classe de análise *Docentes*. Nesse exemplo, há um Objeto de valor definido por *Educar os estudantes para construir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural*. Nesse exemplo, tem-se o Sujeito *Docentes* que busca capacitar seus estudantes para que tenham base para exercerem sua autonomia no meio cultural. Evoca-se, em comparação, um trecho de Paiva (2006, p. 90) que diz que “o professor pode ajudar o aprendiz a ser autônomo tanto na sala de aula quanto fora dela”.

Ao se observar uma relação actancial onde o Sujeito está inserido na classe de análise *Sistemas ou Redes de Ensino e escolas*, também é possível perceber influências de um sentido da esfera pedagógica no discurso sobre a autonomia. Exemplo disso pode ser notado na Figura 42 onde o Sujeito *Escolas de Ensino Médio* estão em busca do Objeto de valor *Alunos com habilidade de compreensão do que é preciso saber/conhecer e do porquê/para quê deve sabe-lo/conhece-lo, tendo em vista diferentes objetivos e o estabelecimento de procedimentos de estudo com vistas a uma autonomia relativa à construção do conhecimento*.

Nesse sentido, nota-se a busca das Escolas de Ensino Médio para formar sujeitos com habilidades de compreender o seu processo de aprendizado, além de assumir um papel de protagonismo na construção do conhecimento. Assim, faz-se referência a Paiva (2006, p. 89) que diz que “autonomia depende da vontade do aprendiz em se responsabilizar pela sua própria aprendizagem” e que “autonomia requer consciência do processo de aprendizagem”. Portanto, evidenciam-se, por vezes, trechos onde o Enunciador *Sistemas governamentais* apresenta a autonomia

a partir do sentido de uma esfera pedagógica.

3.5. O sentido de autonomia na Educação Profissional

Uma vez que se considera a Educação Profissional comprometida com o processo de educação com vista à emancipação do sujeito, e que se vê na Educação Profissional a formação do sujeito omnilateral (NEVES, 2009), a busca pelo sentido de autonomia aqui, confunde-se com o próprio sentido do que é esse modelo de educação.

Evidencia-se, novamente, que a Educação Profissional é observada nessa pesquisa sob um aspecto crítico, que a enxerga como o processo educativo capaz de levar o sujeito da minoridade para a maioria autônoma (ADORNO, 2011; DEBUS, 2018), ao mesmo tempo em que se envolve com a educação para o mundo do trabalho, como forma inerente da vida humana e condição necessária para a sua total autonomia (MARX, 1994; MANACORDA, 2017). Assim, percebe-se a Educação Profissional como uma educação emancipatória (MÉZÁROS, 2008) e uma educação baseada no respeito pelo trabalho e pela autonomia do indivíduo, por fim, uma educação integral (BAKUNIN, 1986).

Assim, os sentidos da autonomia na Educação Profissional se apresentam de variadas formas, a depender do aspecto a ser analisado. Exemplo disso é que a Educação Profissional está envolvida tanto na formação do indivíduo para as suas capacidades morais e intelectuais (autonomia a partir da esfera pedagógica); quanto na formação do indivíduo crítico dentro de uma proposta de reordenação social a partir do trabalho (autonomia a partir da esfera social); tudo isso sem perder de vista a formação do sujeito para o pensamento racional, com reflexões éticas e conscientes de um dever moral (autonomia a partir da esfera filosófica).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos educacionais apresentam, subjacentes aos seus textos, discursos direcionados a diferentes sujeitos, e nesse sentido que se produz, apresenta-se um processo de manipulação discursiva. Ao longo da pesquisa, foi discutida a relação de manipulação, que não deve ser vista à luz de uma interpretação pejorativa, haja vista que todo indivíduo, de uma maneira racional ou não, mais ou menos perceptível, está inserido em uma esfera de manipulação, desde os programas, aos quais assiste, dos livros que lê, da educação oferecida em seu bairro, sua casa, ou sua escola; desde o local em que trabalha até nas leis que o regem, enquanto cidadão de uma cidade, um estado ou uma nação.

Para tanto, esta pesquisa utilizou da análise do discurso da linha francesa greimasiana para identificar os atores presentes nos discursos educacionais e os processos de manipulação instaurados aos sujeitos do discurso. Não obstante, ressalta-se que não houve o comprometimento com a identificação da intencionalidade do discurso, pois que, para tal, necessitar-se-ia o aprofundamento em outras searas da análise discursiva. Essa sugestão não foi descartada ao início do trabalho, entretanto, foi considerada apenas como uma possibilidade para continuidade do estudo em outras etapas acadêmicas.

A motivação desta pesquisa se pautou em analisar todos os trechos da BNCC em que o termo *autonomia* fosse referenciado. Assim, identificou-se um total de trinta e uma evidências; contudo, alguns trechos apareceram de forma duplicada ao longo do texto, ficando assim vinte e nove evidências para análise. Dessas evidências, foram identificadas cinquenta e seis relações actanciais constituídas de sujeitos distintos, agrupados em quatro classes de análises: Estudantes; Familiares; Docentes; e Sistemas ou Redes de Ensino e escolas.

Apesar de se tratar de um documento oficial, portanto, obrigatório, os processos de manipulação identificados nem sempre aconteciam via intimidação, que é um dos tipos de manipulação, segundo a Semiótica do discurso. Na realidade, o processo de manipulação mais notado nas análises foi o de sedução, o que condiz com a proposição de que a BNCC, por se tratar de uma promessa para a finalização de um ciclo da Reforma do Ensino Médio, teria um caráter sedutor tanto para os dirigentes

da educação, quanto para os docentes e alunos que seriam atingidos pelas mudanças propostas.

A respeito da leitura sob as esferas social, filosófica e pedagógica, apesar de se tratar de um discurso educacional, a esfera mais notada nas análises discursivas foi a social. Atribuiu-se a isso, o fato de que a etapa do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica brasileira, é apresentada na LDBEN 9.394/1996, principalmente após as atualizações da Lei nº. 13.415/2017, como uma preparação dos estudantes para um projeto de vida, que envolve sua vocação acadêmica e sua inserção no mundo do trabalho. Dessa forma, os estudantes aparecem projetados sob uma esfera social de autonomia, ou seja, sujeitos com futura atuação social, seja no mundo do trabalho, na cultura ou nos debates éticos, políticos e ecológicos.

Isto posto, percebe-se, à vista das esferas de interpretação, que o sentido de autonomia se apresenta de maneira diferente, dependendo do sujeito identificado no discurso. Nessa pesquisa, quando o Sujeito se constitui em *Sistemas ou Redes de Ensino e escolas*, percebeu-se que sempre havia a condição de responsabilidade, ou seja, são eles os responsáveis por criar condições para que a autonomia possa ser trabalhada, refletida ou ensinada. Todavia, quando o Sujeito se constituiu em *Docentes*, notou-se uma condição de poder, ou seja, há nos docentes o poder para se trabalhar, refletir ou ensinar a autonomia. Assim, ao Sujeito *Familiares* a autonomia se apresentou sob a condição do querer, ou seja, os familiares querem que os filhos e filhas tenham a autonomia. Por último, aos *Estudantes*, a autonomia se manteve nas condições de querer e de poder.

Assim, ao analisarmos o sentido de autonomia sobre os *Estudantes* produto de todo discurso educacional, notamos quando na esfera social, como uma capacidade do sujeito de utilizar de sua racionalidade para se posicionar, crítica e ativamente, em suas relações sociais, locais ou mais amplas; como uma condição de um sujeito não-heterônomo, mas que age de forma autônoma contra os sistemas de dominação a ele impostos. Quando na esfera filosófica, nota-se a autonomia como uma capacidade pessoal de fazer suas próprias reflexões acerca da ética, da moral e da sua racionalidade; o sujeito autônomo, na esfera filosófica, tem competências para ser crítico de si e dos seus impactos na sociedade. Outrossim, quando na esfera pedagógica, percebe-se a condição de um sujeito capaz de compreender o seu processo educativo e dele ser protagonista; um sujeito capaz de trilhar um caminho de formação intelectual e ético para a construção do seu projeto de vida.

A respeito da Educação Profissional e o sentido de autonomia, percebeu-se que a autonomia é condição essencial para que a Educação Profissional aconteça, uma vez que esse modelo de educação visa à formação do indivíduo de forma integral, omnilateral e autônoma. Assim também, dentro dos pretextos da Educação Profissional, notam-se todas as três esferas de leitura da autonomia aqui evidenciadas.

Cabe ressaltar que esta pesquisa terá continuidade no estabelecimento de um produto, que se constituirá na realização de um *workshop* sobre o sentido de autonomia entre os docentes da Educação Profissional. O evento permitirá a observação de como os docentes trabalham a autonomia em suas práticas pedagógicas e servirá como uma complementação a esta pesquisa documental e bibliográfica, expandindo-se, então, em uma análise empírica. O primeiro evento está agendado para o mês de julho e terá como tema “Práticas de autonomia na Educação Profissional”. Esse primeiro evento intitula-se “1º Workshop das Etecs da Regional Campinas-sul⁷”.

Por fim, destaca-se a importância da reflexão sobre a autonomia por todos os agentes envolvidos com a educação nacional, sejam dirigentes, docentes, estudantes ou familiares, haja vista que a todos há um sentido diferenciado de ação proposto. Assim, apesar de este trabalho ter se limitado às análises greimasianas dos textos da BNCC, propõem-se estudos posteriores com maior abrangência, seja em outros discursos educacionais, seja ampliando as esferas de análise e classes de sujeitos, seja utilizando outras correntes de análise do discurso.

⁷ Vide Anexo A e Anexo B.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: saberes e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKUNIN, M. **Integral education**. 1986. Disponível em: <http://www.theyliewedie.org/ressources/biblio/en/Bakunin,_Michael_-_Integral_Education_1.html>. Acesso em: 20 out 2020
- BAKUNIN, M. **Textos escolhidos**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1983.
- BONINI, L. M. de M.; PRADOS, R. M. N. **Ensaio de semiótica aplicada**. Curitiba: CRV, 2017.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 10 set. 2020
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. Lei. nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 01 de agosto de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.
- BRITO, J. W. R.; LIMA, F. J. G. A educação em Kant como condição de autonomia do indivíduo. **Revista Eletrônica de Filosofia**. São Paulo, vol. 14, nº. 2, julho-dezembro, 2017, p. 199-217. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pragmatismo>>. Acesso em: 13 jan 2021.
- DEBUS, J. C. S. **Educação para a autonomia**: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças. 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DICIO. **Dicionário on line de Português**. 2021. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/educacao/>>. Acesso em 02 fev 2021.

DIJK, T. A. V. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FIORIN, J. L. **Elementos de Análise do Discurso**. 14^a ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org) **Texto ou discurso?**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUCAULT, M. **Qu'est-ce que les Lumières?** In: FOUCAULT, M. Dits et écrits. Paris: Gallimard, 1994.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso** - aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FRANCO, F. C.; PRADOS, R. M. N. História do ensino e discursos político-educacionais na educação de São Paulo. **HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 60, p. 215-229, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/rho.v14i60.8640556>>. Acesso em: 29 out 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GREIMAS, A. J. **Semântica estrutural: Pesquisa de método**. São Paulo: Cultrix, 1976.

GREIMAS, A. J.; CORTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 2008.

GUINOTE, P. **Educação e Liberdade de Escolha**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella, 2^a ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KANT, I. Resposta à Questão: O que é Esclarecimento? **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**. São Paulo: CEP/PUC-SP, vol. 14, nº. 2, julho-dezembro, 2017, p. 199-217. Disponível em: <<https://idoc.pub/download/resposta-a-questao-o-que-e-esclarecimentopdf-34m7vde87846>>. Acesso em: 14 jan 2021.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Volume 1. 14ª ed. Tradução de Reginal Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 4ª ed. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEVES, S. G. A produção omnilateral do homem na perspectiva marxista: a educação e o trabalho. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 9., 2009. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 8875 -8885.

OLIVEIRA, A. L. P.; PRADOS, R. M. N. A reforma do ensino médio e os desafios que ela impõe. In: XV Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional – CEETEPS, 11 a 12 de novembro de 2020. **Anais...** Disponível em: <<http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1034/d7e09a2ac49b83f8c5bc12dbd1e252c7.pdf>>. Acesso em: 29 out 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, nº. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

PRADOS, R. M. N.; FERNANDEZ, S. A. F. Educação profissional no Brasil: reflexões sobre discurso político-educacional, currículo e formação técnica. **Devir Educação**, Lavras, vol.2, n.2, p. 90-100, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.30905/ded.v2i2.104>>. Acesso em: 29 out 2020.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

RESENDE, V. M. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROCHA, C. J. Educação e emancipação na teoria crítica da sociedade de Theodor W. Adorno. **Griot : Revista de Filosofia**, Amargosa - BA, v.19, n.2, p. 194-217, junho, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.31977/grirfi.v19i2.1180>>. Acesso em: 29 out 2020.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: A escola em tempos de dispersão. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraopondo, 2012.

TAYLOR, C. **As fontes do self**: A construção da identidade moderna. 2ª ed. São

Paulo: Edições Loyola, 2005.

ANEXO A – DESCRIÇÃO DO PRODUTO

1º WORKSHOP DAS ETECS DA REGIONAL CAMPINAS-SUL

DOCUMENTO NORTEADOR AOS PARTICIPANTES EXPOSITORES

Caros Professores e Caras Professoras,

No dia 03 de julho de 2021 acontecerá o nosso 1º Workshop das Etecs da Regional Campinas-Sul. Neste evento, estaremos reunidos para trocarmos experiências de boas práticas sobre o tema “**Práticas de Autonomia na Educação Profissional**”.

Escolhemos esse tema justamente porque sabemos do potencial dos trabalhos que vocês já desenvolvem em sala de aula. Não é à toa que anualmente alcançamos resultados tão positivos com os nossos alunos... não é à toa que as Etecs são escolas que se destacam nacionalmente no cenário educacional e profissional...

Assim, neste evento nós gostaríamos que vocês apresentassem para nós um resumo de alguma prática que você desenvolveu nesse período de atividades remotas e que, em sua percepção ou na percepção dos seus colegas e gestores, promoveu a autonomia em nossos estudantes!

Para todos e todas que forem se apresentar conosco, pedimos que reflitam sobre essas 5 perguntas básicas:

1. **Como a minha aula (ou alguma atividade que eu propus) promoveu a autonomia nos estudantes?**
2. **Como eu fiz essa aula ou trabalho?**
3. **Que ferramentas eu utilizei para fazer essa aula ou trabalho?**
4. **Quanto tempo durou?**
5. **De que forma os alunos se envolveram no que eu propus?**

Será um prazer enorme para nós da Supervisão saber o que vocês andam fazendo aí em suas Unidades... Ah, mesmo que o seu trabalho, porventura, não seja escolhido para apresentação neste momento, ele será evidenciado e incluído nos anais do nosso evento, que serão distribuídos posteriormente para todos os outros docentes e Etecs.

Para se inscrever, basta preencher o formulário pelo link: <https://forms.gle/kufcySWSPu5gTzo77>

Para quaisquer dúvidas, fique à vontade para perguntar ao Coordenador(a) Pedagógico(a), Orientador(a) Educacional ou Diretor(a) da sua unidade.

Atenciosamente,
Grupo de Supervisão da Regional Campinas-Sul

ANEXO B – CONVITE PARA A REALIZAÇÃO DO PRODUTO PROPOSTO

Figura 57: Convite para Workshop (produto)



1º Workshop das Etecs da Regional Campinas-Sul

**Tema: Práticas de autonomia
na Educação Profissional**

 **Dia 03/07, a partir das 13h00**

 **Submissão de resumos até 20/06**

**Inscrições e indicações pelo link:
<https://forms.gle/uP4HRbWEttt88SEG9>**



Fonte: Autor (2021)