

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-160205-3415>

O EFEITO SUJEITO-DISCENTE E O EFEITO SUJEITO-DOCENTE NO DISCURSO DO DADEB: BREVE ANÁLISE DISCURSIVA SOB A PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE*

Janete Silva dos Santos**

Universidade Federal do Tocantins
Araguaína, TO, Brasil

Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves***

Universidade Federal de Goiás
Departamento de Letras
Catalão, GO, Brasil

Karyleilla dos Santos Andrade****

Universidade Federal do Tocantins
Palmas, TO, Brasil

Resumo: Este artigo, apoiando-se em pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, analisa certos efeitos do discurso que apela à reconfiguração identitária de sujeitos no âmbito educacional, focando especificamente o Ensino Médio e mobilizando, nesse contexto, discursos de sustentabilidade, conforme Hargreaves e Fink. O corpus da investigação constitui-se de excertos do documento *Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica (DADEB)*, produzido pelo Ministério da Educação (MEC). Os resultados da reflexão apontam o esforço, mediante estratégia discursiva, de apagamento dos conflitos que inevitavelmente perpassam a reconfiguração identitária projetada no referido documento, visto que, ao propor um novo perfil para o sujeito-discente, não deixa de instaurar a necessidade de reconfiguração do perfil do sujeito-docente, silenciando, porém, os entraves para essa desejada reconstrução identitária.

Palavras-chave: Discurso. Identidade. Sustentabilidade. Ensino Médio.

* Agradecemos a leitura crítica do professor João de Deus Leite (UFT) dispensada ao nosso trabalho.

** Doutora em Linguística pela UNICAMP, professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins. Bolsista de produtividade em pesquisa/UFT (2014-2015). E-mail: janetesantos35@yahoo.com.br

*** Doutora em Análise Linguística pela UNESP e professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás, campus de Catalão. É coordenadora do projeto de pesquisa *Dicionário escolar: reflexões e possibilidades e DIT – Dicionário temático infantil de língua Portuguesa*. sheilacpgoncalves@yahoo.com.br

**** Doutora em Linguística pela USP, professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, com pós-doutorado pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra/Portugal, processo CAPES nº 1787/14-4, 2014-2015. Bolsista de produtividade em pesquisa/UFT (2014). karylleila@gmail.com

O desafio que está posto é o da formação criativa da escola e de seus tempos e espaços pedagógicos, reafirmando o direito ao acesso, a permanência e aos processos formativos. (BRASIL, 2013a, p. 3).

1 INTRODUÇÃO

Pensar a sustentabilidade de nosso ecossistema educacional¹ é pensar nas mudanças que as contingências e as vicissitudes do mundo moderno provocam, exigindo de todos arranjos, rearranjos, (re)posicionamentos, adaptações nem sempre de fácil compreensão nem confortáveis. E a linguagem assume, nesse processo de mudança, lugar de destaque, já que é ela que medeia as relações humanas. Nessa medida, a linguagem é a materialidade pela qual o discurso se constrói e circula ao sabor das vozes que podem incluí-lo e incliná-lo a (des)favor de grupos e de indivíduos inseridos na luta pela palavra. Desse modo, a divulgação de material² atualizado que busca contemplar as demandas contemporâneas por nova configuração das identidades de sujeitos, que circulam e agem no contexto educacional, provocou em nós alguns questionamentos iniciais, textualizados na presente análise. Assim sendo, neste artigo, fazemos uma breve reflexão sobre a (re)construção discursiva do sujeito estudante do ensino médio no documento, produzido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), que versa sobre o *Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica* (DADEB), discutindo também a reconfiguração do efeito docente que perpassa o discurso de ressignificação do perfil do sujeito-discente dessa etapa educacional. Problematizamos, outrossim, alguns aspectos de discursos de sustentabilidade que se implicam na exequibilidade da nova proposta para a formação do público do ensino médio. Nossa investigação documental, de caráter interpretativista, apoia-se em teorias do discurso, como a Análise de Discurso (AD) francesa, e em reflexões sociológicas, filosóficas e educacionais, a fim de dar conta, mesmo que sabidamente de modo incompleto, desses questionamentos iniciais que as novas perspectivas para a educação básica passam a instigar no meio acadêmico. Para tal discussão, afóra a introdução e as considerações finais, o artigo dividiu-se em quatro seções: (i) Sustentação teórico-metodológica; (ii) A nova identidade discente ressignificando identidades docentes; (iv) Discursos de sustentabilidade: como (des)naturalizar soluções pouco exequíveis; (v) Sobre a sustentabilidade do discurso construído pelo DADEB.

2 SUSTENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Como frisado introdutoriamente, nossa investigação é documental e de abordagem interpretativista, pautada, assim, em pressupostos teórico-metodológicos da AD francesa (discurso, sujeito, efeito), os quais serão mobilizados ao longo do texto, conforme o

¹ Usamos a expressão “ecossistema educacional” porque, além de estar em sintonia com a perspectiva da sustentabilidade que mobilizamos em nossa análise, remete ao fato de que a escola não é um aspecto estanque da vida tanto do discente quanto do docente, mas compõe a rede que tece a vida mais ampla, ambiental e cultural, destes e de todos os demais envolvidos.

² No caso deste artigo, iremos focar recortes de material (*Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica-DADEB*) ainda pouco divulgado, produzido pelo MEC.

delineamento da análise. Importa ressaltar que, dada a nossa perspectiva de análise, ao entrarmos em contato com o documento do MEC, que versa sobre o *Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica* (DADEB), um aspecto central desencadeou, em nosso gesto de leitura, a necessidade de problematizarmos pontos das novas demandas do discurso que perpassa essa materialidade, tendo em vista que:

Para a perspectiva discursiva materialista, os sentidos são efeitos que se produzem sob determinações históricas, por isso não podemos deixar de perguntar quais as condições para que algo seja dito de uma determinada maneira para determinado(s) interlocutor(es) em determinado contexto sócio-histórico. E muito importante: sempre perguntaremos o que não está sendo dito e o que não pode ser dito naquelas mesmas condições. O que está sendo reafirmado e o que está sendo silenciado [...]? (LAGAZZI, 2011, p. 499)

Nesse linha, sendo o discurso efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 2008) e o sujeito, tal qual o sentido, efeito que se configura conforme as condições de produção do discurso e da leitura, no *corpus* sobre o qual nos debruçamos, dado nosso dispositivo de análise, buscamos compreender como novos efeitos-sujeito são projetados a fim de que novas posturas sejam assumidas. Assim, a fim de que o enunciador encontre condições favoráveis para que seu discurso seja incorporado por seus destinatários (interlocutores) com menos resistência (luta entre formações discursivas a ponto de abrir para diferença de sentidos), muitos conflitos vão sendo apagados (ou silenciados), mediante estratégias discursivas nem sempre perceptíveis para determinados leitores, inclusive muitos daqueles a quem o discurso se dirige.

Vale salientar que o que se entende por resistência em AD não se afina com a ideia de heroísmo (ORLANDI, 2012) ou vontade consciente, mas com as condições de produção dos discursos, com o modo pelo qual tanto sujeitos como sentidos irrompem com sentidos outros, sentidos inesperados, dados os deslocamentos não previsíveis no funcionamento da ideologia, pois é ela, como destaca Orlandi (2012, p. 231), “um ritual com falhas”, sendo, por isso, “[...] Condição para que os sujeitos e os sentidos possam ser outros, ‘fazendo sentido do interior do não-sentido’”. [destaque da autora].

Desse modo, e seguindo a perspectiva de Pêcheux (2008, p. 55) de que discurso é tanto estrutura como acontecimento, buscamos, nesta análise, compreender o funcionamento discursivo que ancora a produção de certo efeito-discente e de certo efeito-docente no âmbito das diretrizes do *Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica* (DADEB, 2013).

Nossa análise dialoga também com discursos de sustentabilidade conforme pontuam Hargreaves e Fink (2007, p. 24-25), ao defenderem o que consideram posturas promissoras sobre liderança sustentável, para os gestores da aprendizagem. Por conta disso, em sua obra, articulando e adaptando princípios sustentáveis na educação, oriundos do contexto ambiental, propõem que, para o êxito das práticas escolares, sejam observados princípios como profundidade, amplitude, durabilidade, justiça, diversidade, engenhosidade e conservação, os quais estariam intrinsecamente interrelacionados e favoreceriam o princípio geral dessa abordagem, a saber, o princípio da solidariedade, que fundamentaria uma prática de vida em que a meta é o bem-comum de todos os envolvidos nos diferentes relacionamentos, projetos e ações, seja no presente, seja no

porvir, ao se fazer uso, com equidade, dos recursos humanos e não-humanos disponíveis, a fim de que a geração presente avance sem esgotar os recursos disponíveis para que a geração futura não fique desprotegida. Tal proposta, porém, seja no contexto educacional, seja no ambiental, esbarra, indubitavelmente, nas contingências da vida contemporânea, seja em que âmbito for, visto que, na atualidade, são os princípios do capital, via de regra, que orientam os imaginários sobre os valores da vida em sociedade. Daí que, conforme observou Lagazzi (2011) anteriormente, concernente às práticas discursivas e às condições de emergência dos enunciados, questionamento como o de Araújo e Santos (2015, p. 10) encontra ocasião propícia para sua formulação: “[...] como implementar os princípios da sustentabilidade na educação [...] se esta se encontra articulada com o processo de globalização da economia, cuja base são os princípios mercadológicos baseados na filosofia econômica do neoliberalismo que representam seus pilares?”

Além das barreiras como as citadas no excerto acima, no *corpus* que analisamos um dos aspectos conflitantes, no que se refere à sustentabilidade, diz respeito ao acolhimento da diversidade como uma prática favorável ao novo perfil dos sujeitos em relação. Todavia, desconsidera-se a necessidade de mudanças estruturais profundas na configuração da sala de aula, como será discutido nas próximas seções.

3 A NOVA IDENTIDADE DISCENTE RESSIGNIFICANDO IDENTIDADES DOCENTES

Antes de trazermos à baila o *corpus* a ser analisado, ressaltamos que, seguindo a linha teórico-metodológica da AD francesa, delimitamos nossa perspectiva de sujeito como posição social, isto é, como lugar social (ORLANDI 2003, p.49), pois sempre filiada ou filiando-se a determinadas formações discursivas (quadros de sentidos), que materializam formações ideológicas, mobilizadas por ocasião das práticas enunciativas, sendo o sujeito, por isso mesmo, efeito de condições sócio-histórico-ideológicas (ORLANDI, 2003), razão pela qual sua construção identitária, que se dá mediante a linguagem (WOODWARD, 2000), é vista como sempre movente (HALL, 2002).

Não é surpresa, para o público atento aos debates sobre educação no Brasil, que o ensino médio figurou, por certo tempo, não apenas no imaginário, mas em muitas práticas escolares, como uma etapa de ensino que, em tese, mais se ocupava em revisar conteúdos do Ensino Fundamental, que de operar acréscimo de conteúdos e ampliação das competências dos estudantes na perspectiva esperada. Tanto que, quando o mercado percebeu a demanda por mais informação e mais preparo por parte dos estudantes durante esse nível e para egressos desse nível de ensino, a fim de posterior ingresso nas universidades, não foram poucos os cursinhos pré-vestibulares abertos Brasil afora. Tais cursos foram se fortalecendo de modo progressivo, à medida que se percebia que o ensino médio, mormente o das escolas públicas, pouco preparavam os estudantes para a concorrência nos vestibulares. Isso se preferirmos ignorar também a preparação nem sempre satisfatória para o próprio mercado de trabalho, mesmo considerando ainda que, até 2002, as oportunidades de ingresso nas universidades eram pouco palpáveis para grande parte da população. Vale destacar ainda que, até essa data, grande contingente

vivia excluído de acessos a muitos bens culturais e simbólicos, como pouco acesso a informações e experiências privilegiadas, bem como à língua de prestígio, para dar algum exemplo. Ressalte-se que a popularização do computador e da internet até essa época, no Brasil, também era quase impensável para classes menos favorecidas.

Talvez por isso, e apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, as DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), através da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012 (p. 1-2), definem (ou realçam) especificidades para a organização curricular do ensino médio. Como se pode observar no artigo 4º, do Capítulo II, há a ênfase de que, na configuração do respectivo nível de ensino, estão:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Considerando os incisos do art. 4, elencados anteriormente, reconhecemos a ênfase quanto ao objetivo do ensino médio, que é, de fato, contribuir para uma formação integral dos alunos. Para tanto, o currículo deve garantir ações que fomentem a compreensão do significado da ciência, das letras, das artes, bem como o desenvolvimento da educação tecnológica. Conforme as DCN do Ensino Médio (2013b), a base comum curricular é composta pelas quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Além dessas quatro áreas, é prevista também uma parte denominada ‘diversificada’, a qual deve estar articulada com o todo. Nesse sentido, é pensar o todo nas partes e as partes no todo, com todas as áreas mobilizadas a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, tendo em vista os três eixos: saberes, experiências e atitudes. Mas como o sujeito, principalmente o sujeito-alvo, é apresentado nas DCNEM? Quanto à oferta e organização do ensino médio, considera-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo partindo da indissociabilidade entre educação e prática social. Na construção e na implementação de um Projeto Político-Pedagógico, os sujeitos são projetados como um “sujeito histórico e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (BRASIL, 2012, p. 6). Ou seja: o sujeito no ensino médio é complexo. O sentido de complexidade é o mesmo dado por Morin (2005): como aquele capaz de aceitar uma proximidade maior com o real em sua multidimensionalidade. A complexidade sugere pensar nos contrários como sendo alternativos e complementares, implica a dialética e o dialógico. Portanto, o sujeito no ensino médio deve atuar como agente no processo histórico, cultural e literário de sua época. Deve ser visto como fundante e central no processo educativo. É a fase de aprimoramento, como pessoa humana: formação ética e construção de uma autonomia intelectual e crítica, momento de descobertas, de produzir e de construir relações, é tempo de pensar no futuro, de fazer escolhas.

Mas queremos chamar a atenção, dentre os itens transcritos anteriormente, para o enunciado do item I, visto que esse imaginário aludido ainda há pouco acaba sendo retomado (e mesmo reforçado), apesar do apelo ao “aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental”, como mediação “possibilitando o prosseguimento de estudos”. Por conta dessa reflexão contínua, sempre em busca de inalcançável completude, sobre o que o Brasil quer do e para o ensino médio, com vistas a uma educação integral e de qualidade, novas comissões foram formadas para discutir referenciais mais promissores ou que alavanquem as diretrizes já em vigor. Surge, então, nova documentação, ainda não disponibilizada abertamente no portal do Ministério da Educação, como proposta de ampliação das reformulações da educação, a saber: reflexões sobre os *Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento do estudante da Educação Básica* (BRASIL, 2013a), doravante DADEB.

A versão por nós analisada foi elaborada tendo como base as DCN da Educação Básica (2013b), com foco na aprendizagem e no desenvolvimento como direitos da criança, “que se realizam em experiências projetadas num currículo que tenha como foco os sujeitos a quem se destina” (BRASIL, 2013b, p. 1). É preciso destacar que o referido documento vem sendo criticado por professores e por pesquisadores que trabalham na educação e que a ele já começam a ter acesso. No entendimento destes, não adianta mais uma orientação curricular se não há mudanças na estrutura da escola: condições mais favoráveis de trabalho e melhoria salarial, por exemplo. Com relação ao documento, que versa sobre os direitos à aprendizagem, deter-nos-emos em aspectos que nos interessam em relação ao ensino médio, como o excerto que segue:

Para orientar o debate nacional este texto faz uma abordagem sobre a perspectiva que deve subsidiar a reformulação de propostas curriculares, a partir das quais as diferentes áreas indicarão suas formas de intervenção, com o necessário diálogo com os demais componentes curriculares **cumprindo a finalidade orientadora das DCN do Ensino Médio que é o de realizar o processo formativo orientado para a garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.** Compreende que **os sujeitos que acessam nesta etapa de ensino constituem-se numa população heterogênea, portadora de experiências, valores, expectativas e que respondem por papéis diferenciados na sociedade.** Esta multiplicidade de fisionomias deverá ser fonte de enriquecimento das propostas curriculares e nos arranjos institucionais que viabilizem a realização do processo formativo em sua integralidade. Assim, **propõe-se que a trajetória educacional dos estudantes se dê em torno de três eixos organizadores dos componentes curriculares: conhecimentos, experiências e atitudes.** O conhecimento, tomado como a matéria prima do currículo, ganha significado no processo formativo ao dialogar com as experiências de que os estudantes são portadores, possibilitando a elaboração de novos significados. **Este processo deverá possibilitar uma nova maneira de o estudante situar-se no seu espaço imediato, na sua relação com a escola, com seus pares, com o universo mais amplo e com o próprio conhecimento.** (BRASIL, 2013, p.4, destaque nosso)

Na primeira parte destacada, pontua-se o direito [do estudante] à aprendizagem e ao desenvolvimento, construindo-se por tal menção a imagem de um sujeito jurídico em posição mais favorável, a quem o Estado não mais impõe a mera obrigação de estudar, de se formar para simplesmente melhor servir à sociedade, ao contrário, o estudante agora é alçado em valor simbólico, pois construído como um sujeito a quem o Estado atribui não mais o dever, mas o “direito de aprender e de se desenvolver”, com base em um currículo

pautado em três eixos (conhecimentos, experiências e atitudes), a fim de que, como destacado na terceira parte negritada, essa educação possibilite uma nova maneira de este [novo] sujeito “situar-se no seu espaço imediato, na sua relação com a escola, com seus pares, com o universo mais amplo e com o próprio conhecimento”.

A revolução tecnológica contemporânea e as múltiplas possibilidades de interconexão com o mundo local e global, mesmo com suas imperativas limitações ou inevitáveis adaptações, propiciam a assunção de novo efeito de sujeito-discente, isto é, de um sujeito mais resistente a versões tradicionais de relações com a escola e tudo mais que a compõe, bem como com o mundo que o envolve. Nesse sentido, Orlandi (2012) destaca como se dá a produção discursiva que reitera ou desloca sentidos, a depender das condições de sua produção, como segue:

Ainda aqui, devemos referir ao materialismo histórico para o qual os modos de produção da vida material condicionam o conjunto dos processos da vida social e política. O discurso é produzido nessas condições, o sujeito e os sentidos, embora pareçam estar sempre lá, também são produzidos, e isto é efeito da ideologia em sua materialidade. (ORLANDI, 2012, p. 85).

Considerando-se as observações feitas por Orlandi (2012), é importante destacar aqui que, se antes, para a formação do sujeito-estudante, as condições de produção ‘favoreceram’ uma imagem de professor visto e aceito como o contraponto básico dessa formação, fosse (i) na relação dicotômica e assimétrica que diferenciava aquele que detinha o conhecimento a ensinar daquele que precisava aprender (o aprendiz despossuído do saber), e o desejável era que o fizesse de modo submisso, fosse (ii) na relação interacionista (noção mais atualizada e bastante em voga ainda) em que o professor passa a figurar como o mediador da aprendizagem do estudante, agora, porém, no discurso construído por certos enunciados na materialidade do documento sobre o DADEB, a noção de professor é ressignificada, perdendo o outrora *status* de alto valor simbólico, ao ser nivelada aos demais componentes que integram a educação escolar: “é necessário que a escola, seus professores e o currículo proposto dialoguem com a realidade dos estudantes, acolham a identidade dos sujeitos na sua diversidade [...]”, conforme reiteradamente destacado abaixo:

Ao buscar entender melhor quem são os sujeitos do Ensino Médio, percebe-se que algumas questões devem ser consideradas no desafio de como tratar toda essa diversidade na escola. Isso traz à tona a reflexão de como ouvir as vozes dos diferentes grupos e propor ressignificações a fim [de] contribuir para a construção de conhecimentos escolares.

Nesse sentido, **é necessário que a escola, seus professores e o currículo proposto dialoguem com a realidade dos estudantes, acolham a identidade dos sujeitos na sua diversidade**, contemplando assim tanto as diferentes juventudes como o público adulto e trabalhador. Esse acolhimento das identidades dos estudantes requer reconhecer as diferenças estabelecendo estratégias que permitam um processo formativo capaz de promover a apropriação de conhecimentos, cuja significação se torna possível no trânsito entre as experiências e vivências dos sujeitos e suas significações e a reelaboração dessas experiências e vivências a partir das experiências curriculares [...].

O Brasil é um país de muita diversidade e disparidades regionais, étnicas, culturais e socioeconômicas. **O perfil da juventude expressa essa diversidade e disparidade, que devem ser vistas como possibilidades de enriquecimento da experiência escolar e não como dificuldade.** (BRASIL, 2013a, p. 9, destaque nosso).

Essa ressignificação do efeito sujeito-professor não é aleatória, pois ocorre como consequência da ressignificação feita sobre o valor da voz do estudante do ensino médio, ou melhor, sobre o novo efeito sujeito-estudante do ensino médio. Esse efeito-borboleta educacional – noção que trazemos da teoria da complexidade (MORIN, 2005), que discute sistemas complexos, como o de nossa sociedade, e complementa a teoria do caos (de onde vem o termo efeito-borboleta) – visto que qualquer movimento (alteração) num ponto de uma conjuntura ou organização altera também outro(s) de seu(s) ponto(s), justifica-se, pois, pelas políticas de governo atuais pelas quais classes ou grupos antes menos visibilizados alçam, mesmo que, por enquanto, apenas discursivamente a certas situações, posição favorável ou de maior destaque, isto é, de primazia no ‘novo’ cenário, o que vai afetar os demais envolvidos nessa relação. Tal reconfiguração evidentemente vai provocar a ressignificação do discurso pedagógico que, se antes se objetivava como autoritário (ORLANDI, 2006), agora deve ter efeito de refinadamente dialógico. Desse modo também, o que antes se constituía em uma das dificuldades do trabalho docente deve agora ser ensejado como atributo positivo de atuação do professor e dos demais componentes de seu cenário (escola e currículo): “O perfil da juventude [estudantes do ensino médio] expressa essa diversidade e disparidade, que devem ser vistas como possibilidades de enriquecimento da experiência escolar e não como dificuldade.”.

A questão que se coloca é o fato de que, outrora, a escola era reconhecida majoritariamente como o único ambiente no qual ocorria o processo formal de ensino e aprendizagem, e o professor, o principal responsável por conduzir este processo. Nesse momento, tanto o professor quanto a escola passam também a se ressignificar, uma vez que "o papel da escola, tradicionalmente marcado como lugar privilegiado de construção de conhecimento e crítica da informação e dos modelos de compreensão da realidade, deve dimensionar-se para um papel que, não sendo absolutamente novo, é construído sobre novas possibilidades (BRASIL, 2013a, p. 12).

Na atualidade, frente a grandes evoluções sociais, científicas e tecnológicas, é mister que se construa um novo perfil tanto para a escola quanto para a identidade do professor, que, conforme reiterações das diretrizes, precisa se conscientizar de sua capacidade formadora, como agente de transformação, mas também como sujeito parte de um processo que envolve muitos saberes e conflitos. Nesse cenário, o professor é visto como sujeito senhor de sua vontade, logo, também de sua discursividade, ou seja, é um sujeito que pode se modificar e modificar o mundo, no caso, o mundo do trabalho no qual se insere, mediante uma “conscientização consciente”, o que, evidentemente, desenha-se como uma estratégia discursiva redundante para nosso dispositivo de análise.

Nos documentos do MEC, o professor, ciente de seu papel diante da realidade social, econômica e tecnológica na qual o aluno do ensino médio está inserido, é instigado a oportunizar aos estudantes momentos de reflexão que conduzem ao espírito crítico, atuante e transformador da realidade em que está inserido. Vejamos mais um excerto das diretrizes, que ancora as referidas considerações:

Os sujeitos da educação com seus saberes e conhecimentos, suas vivências, os valores que compartilham com o grupo imediato, os desafios que lhes são impostos pela sociedade da informação, os sentidos e significados que elaboram e que compartilham, as expectativas projetadas em seu núcleo de convivência são a base sobre a qual se alicerça o processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, MEC/SEB, 2013a, p. 12).

Soma-se a isso a dificuldade em promoção da aprendizagem, que sabemos não ser uma tarefa simples, pois demanda não apenas compromisso e responsabilidade isolados – como parece, de certo modo, admitido no efeito discursivo em que se ancoram as diretrizes, apesar de outros dizeres contrários –, mas uma atualização profissional constante por meio da formação contínua, além da busca de novos métodos de trabalho, o que torna o papel do professor um desafio constante que necessita ser adotado e absorvido a cada dia. Entretanto, como o sistema educacional brasileiro, que pouco compensa o trabalho docente na educação básica (ED) via salários pouco ou nada atrativos, salas de aula com número excessivo de alunos para o pretendido trabalho diferenciado, estruturas físicas e ambientais das escolas pouco ou nada satisfatórias etc., pode colaborar para um perfil com tais características de um profissional que tem outras demandas na vida e, como formador de opinião que também é, não pode deixar de manifestar-se, por diferentes modos, críticas e resistências em relação às suas próprias condições de trabalho?

E é aqui que se questiona a sustentabilidade dessa nova proposta de reconstrução identitária dos profissionais do ensino médio (EM), dada a ressignificação de sua própria prática docente, ao atribuir novos sentidos ao efeito sujeito-estudante do ensino médio. Discursivizar direitos dos estudantes deste nível, com fins de alteração efetiva na prática escolar, requer o não silenciamento de um contraponto concernente aos direitos dos docentes deste mesmo nível, no sentido de fortalecimento de sua identidade, de seu perfil desejável de agente cujas condições de trabalho pouco favoráveis, notoriamente, projetam obstáculos certos para as almejadas mudanças de atitude nessa nova relação pretendida pelas novas diretrizes. Qualificar a diversidade, conforme o texto do DADEB, como *possibilidades de enriquecimento da experiência escolar e não como dificuldade*, mediante uso de oração modalizadora deôntica (*devem* ser vistas), que implica obrigatoriedade, destaca um discurso que, se por um lado contempla um dos princípios sustentáveis como a diversidade (HARGREAVE; FINK, 2007), que pede a recusa a padronização, o que sem dúvida é necessário, por outro, porém, ao tentar dar uma nova feição a esse acolhimento como algo possível, dando-lhe efeito de possibilidade motivadora e tranquila, procura minimizar os obstáculos do trabalho docente, com turmas lotadas e as demais contingências desfavoráveis de suas condições de atuação, mediante o apagamento (discursivo) de tais conflitos.

Isso porque, para tal alcance, é exigido – pois aparece acentuada essa necessidade – que o professor, por meio do planejamento, enfrente, “com criatividade e organização pedagógica”, os diversos desafios inerentes à sua prática pedagógica e passe a ser um “mediador” ressignificado, silenciando-se a necessidade de mudanças estruturais profundas na composição da sala de aula (quantidade de alunos por turma, quantidade de turmas que o professor é obrigado a assumir etc.), que independe da mera vontade do professor, bem como nas condições do trabalho docente. Nosso gesto de leitura identifica a estratégia argumentativa do apelo ao modo de ação, projetado no DADEB mediante a estrutura linguística “com criatividade e organização pedagógica”, como a instauração de um discurso que mais uma vez individualiza a responsabilidade do que é sistêmico, isto é, lança o peso do êxito ou do fracasso à boa ou à má vontade do professor, tanto quanto à sua competência individual, excluindo do poder estadual (esfera que administra o nível

de ensino em comento [ensino médio]) a responsabilidade de efetivamente atuar no sentido de rever, no mínimo, a distribuição de turmas por docente e de alunos por turma, afora a oferta de outros insumos.

Assim, por meio de estratégias discursivas voltadas para o apagamento de conflitos e incompatibilidades, a prática docente passa a ter um novo significado, um novo olhar que deverá buscar um fazer diferente, mesmo que não se limite mais a conhecimentos específicos de áreas de atuação do professor, mas sim à sua competência pedagógica inserida na escola como um lugar de reconhecimento de diversidade, independente dos impasses inerentes a tais reposicionamentos.

Nesse contexto, o conhecimento passará a ser único, específico e coletivo, e deverá alcançar cada um e todos, sem diferenças. Esse é o ideário delineado nas reflexões sobre o *Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante da educação básica* (BRASIL, 2013a, p.13), ao afirmar que:

O desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva da formação integral e como direito de todos os indivíduos estarão assentados em uma proposta de ação pedagógica que compreenda os indivíduos como portadores de experiências significativas, dadas pelas suas formas de inserção na dinâmica societária, mediada por valores, normas, padrões e modelos de convivência. Estas formas de inserção trazem impactos na forma como os estudantes percebem o papel da escola. (BRASIL, 2013a, p. 13).

Mas o desafio posto para discussão neste artigo diz respeito à nova identidade discente ressignificando identidades docentes. Proposta que ainda envolve o currículo. Nessa nova configuração, enquanto o efeito discente ascende a uma posição-sujeito de sua própria história, o que é louvável, parece-nos que, no DADEB, há um efeito docente sujeito-objeto, pois mais próximo do efeito ferramenta a serviço do novo efeito discente. Assim compreendemos, com base na AD francesa, visto os conflitos da função docente serem apagados ou minimizados, quando ressignificados.

4 DISCURSOS DE SUSTENTABILIDADE: COMO (DES)NATURALIZAR SOLUÇÕES POUCO EXEQUÍVEIS

A sociedade atual vem se "aprimorando" progressivamente, sofrendo decerto diversas e novas influências, além de alterações políticas, sociais, tecnológicas. Tal configuração é didaticamente destacada por Gadotti:

O cenário está dado: globalização provocada pelo avanço da revolução tecnológica, caracterizada pela internacionalização da produção e expansão dos fluxos financeiros; regionalização caracterizada pela formação de blocos econômicos; fragmentação que divide globalizadores e globalizados, centro e periferia, os que morrem de fome e os que morrem pelo consumo excessivo de alimentos, rivalidades regionais, confrontos políticos, étnicos e confessionais, terrorismo. (GADOTTI, 2000, p. 34)

É evidente que essas transformações provocam mudanças também no contexto escolar, uma vez que estamos diante de um "novo" sujeito-aluno e um "novo" sujeito-

professor, projetados, de certo modo, e nivelados agora como verdadeiros agentes de transformação. Cherkaoui (1986) salienta que a escola (com exceção da família e do mercado de trabalho) é a única instituição social que possui a capacidade de exercer um poder desmedido sobre o cidadão/aluno e seu destino. E, por isso, certamente é na escola que forçosamente nos transformamos de modo mais monitorado, buscamos e seguimos “nossas” ideologias (incutidas em nós sócio-historicamente).

Como discutimos anteriormente, porém, a escola não é mais a única detentora do saber, e o novo desafio agora passa a ser agregar essas mudanças na realidade escolar do aluno, promover uma "nova" educação que promova o sucesso, bem como a reflexão sobre as suas práticas cotidianas e ações no âmbito individual e coletivo. Desse modo, toda essa problematização provoca no âmbito do ambiente escolar uma série de indagações: Qual deverá ser o perfil da "nova" escola? Qual deverá ser o perfil do "novo" docente? Qual deverá ser o perfil do "novo" discente? Qual deverá ser a concepção de conhecimento implícita a essa "nova" formação?

Muitas respostas subjazem a essas indagações. Sem dúvida, entre elas, no sistema educacional atual, está a valorização do refletir, pensar, buscar respostas e se tornar sujeito crítico e capaz de construção de novos saberes. Por outro lado, é preciso que a escola, na busca de alcançar esse novo perfil de aluno e de professor, preocupe-se com o desenvolvimento de um ensino inter-relacionado com os problemas sociais atuais e, conseqüentemente, desapegado de um ensino fragmentado e descontextualizado.

Dessa forma, nesse contexto, o processo de ensino e de aprendizagem deverá ser visto a partir de uma óptica voltada para o discente, uma vez que esse processo deve considerá-lo, tendo em vista as suas especificidades (tanto afetiva, social e culturalmente), integralmente inserido, é evidente, no ambiente que o circunda.

Por outro lado, como muito bem afirmam Hargreaves e Fink (2007, p.11), "mudança em educação é fácil de se propor, difícil de se implementar e extraordinariamente mais difícil de se sustentar". Além disso, para os autores, "aprimoramento sustentável depende de liderança bem-sucedida. Porém, tornar uma liderança sustentável também é difícil.". E, segundo explanam os mesmos autores, a liderança sustentável se apoia no tripé profundidade, amplitude e durabilidade, visto que:

Apesar das muitas concepções equivocadas sobre o conceito de sustentabilidade, ele se ocupa basicamente do desenvolvimento e da preservação do que importa, se difunde e dura, de modo a criar conexões e desenvolvimento positivos entre as pessoas e não prejudicar os outros no presente e no futuro. Na educação, Michael Fullan define a sustentabilidade educacional como “a capacidade de um sistema de se engajar nas complexidades do aprimoramento contínuo consistente com valores profundos de propósito humano (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 23)

Desse modo, não se poderia pensar em sustentabilidade em qualquer gestão educacional ou de aprendizagem sem se considerar os benefícios e os prejuízos que cercam o sistema como um todo, ou seja, todos os seus envolvidos, mais ainda priorizando um dos componentes como necessitado de maior atenção, sem que se leve em conta seu(s) contraponto(s). É o que parece ocorrer, a nosso ver, dados os questionamentos já instados por docentes (e por nós aqui discutidos) concernentes ao discurso promovido pelo DADEB.

5 SOBRE A SUSTENTABILIDADE DO DISCURSO CONSTRUÍDO PELO DADEB

A institucionalização da educação no Brasil, nos últimos 60 anos, apresenta-se em um movimento que parte de um processo de exclusão para a inclusão. Nos anos 1970-1980, o sistema escolar era naturalmente excludente e atendia uma pequena parte da população. Ao final dos anos 1980 até 1990, inicia-se o processo de democratização escolar, acesso e permanência na escola. Dos anos 1990 à atualidade, caracteriza-se como uma escola inclusiva: todos têm garantido o direito à aprendizagem.

A LDBEN, 9394/96, Título III, “Do direito à educação e do dever de educar”, dispõe sobre uma política de direitos, explanada no Art. 4º, diz que:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma

[...]

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996)

É bom lembrar que a Emenda Constitucional nº 59/2009, Art. 208, diz claramente que é dever do Estado, com a educação, assegurar o atendimento da população de 4 a 17 anos de idade, inclusive àquela parcela que se encontra em defasagem idade-tempo de organização escolar ou, até mesmo, distante da escola. Nessa mesma Emenda, o Art. 212, § 3º, prevê-se que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ‘ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização’, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Portanto, é dever do Estado garantir a entrada e permanência do aluno na escola. E um dos indicativos de atendimento, ainda não integral, à universalização escolar é que estudos apontam que 98% das crianças brasileiras com idades entre 7 e 12 anos estão matriculadas nas escolas, mesmo assim, não há reflexos de melhoria na educação básica. Para travar, quase em ritmo de batalha, índices mais aceitáveis, o Plano Nacional de Educação (2014/2024) tem por finalidade elevar o nível da qualidade do ensino do país.

Como se pode compreender pelos dados documentais anteriormente transcritos e por nosso dispositivo de análise, a projeção de uma educação de qualidade que dê conta de atender a complexidade, tanto dos gestores da aprendizagem quanto da população que acessa ou que precisa acessar a escola, vem sendo discursivizada já de longa data, no entanto, na prática, o que se tem conseguido efetivar ainda parece distante do desejado, atualizando a ressalva de Hargreaves e Fink (2007) quanto a projetos e diretrizes para a educação e sua execução, pois, para ser sustentável, há de se observar o caráter tridimensional do que é sustentável, a saber: considerar os princípios da profundidade, da durabilidade e da amplitude, enfatizando os autores que “A liderança e o aprimoramento educacionais sustentáveis preservam e desenvolvem aprendizado profundo para tudo que se difunde e dura, de modo a não prejudicar e, de fato, criar benefícios positivos para os outros a nossa volta, agora e no futuro.” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 23).

Nesse sentido, entendemos que apenas se vislumbram possibilidades de mudança, cuja efetivação, porém, não tem data definida para de fato ocorrer (na prática). Assim, essa reconfiguração atualizada e projetada no enfoque que aqui traçamos carecerá transpor os obstáculos para que se prove sustentável, pois o que é visível é que a idealização na ressignificação das figuras de docente e de discente só é possível, por ora, discursivamente, visto que, na prática cotidiana de sala de aula e dada as condições de existência de discentes e docentes e suas relações com o mundo do trabalho, familiar, social, escolar etc., essas novas configurações não podem eliminar os conflitos prementes nas relações desses sujeitos e entre tais sujeitos (dados os contextos pouco favoráveis em que o trabalho docente se realiza), que não deixam de ser também orientados por um sistema de exclusão muitas vezes mascarados ou de inclusão com todas as ressalvas possíveis, dadas as condições sócio-históricas de vivências de tais sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nossa análise, duas questões centrais se destacaram em torno do *corpus* da pesquisa: (i) a unidade lexical “direito” e seus complementos “à aprendizagem” e “ao desenvolvimento” acabam por produzir uma ressignificação de um sujeito jurídico que, antes, era obrigado a estudar, mas, agora, é considerado como sujeito que detém o direito à educação. E, no caso do documento em pauta, trata-se de uma educação que permeie/integre três grandes eixos: “conhecimentos, experiências e atitudes”; (ii) desloca-se, numa rede de memória acerca do aluno, aquela que o coloca em uma relação de dever com a educação para uma rede que o ressignifique, a ponto de colocá-lo como detentor do direito à educação. Assim, a educação é um direito, estando, porém, embutido, nesse direito, efeito de uma educação panfletária, integralizadora entre conhecimento, experiência e atitude.

Isso por entendermos que uma educação que prime por uma política de direitos não deve ser apenas um discurso normativo do Estado, pois, entre reformas, construções e reelaborações de diretrizes e orientações preconizadas e a prática real, viva e efetiva dos sujeitos que as operacionalizam, há uma distância considerável. Sabemos que qualquer que seja a mudança no sistema educacional causa desestabilidade nos sujeitos envolvidos, de alguma forma. Como consequência, inflama-se a escola de discussões e

questionamentos que, quase sempre, geram resistências às mudanças. E o que poderia fomentar novas posturas, novos olhares e ressignificações nos documentos oficiais, frente aos problemas da educação, pode tornar-se, para os sujeitos envolvidos, uma situação de desconforto. É nesse contexto que sintomaticamente viceja um possível sentimento de fraqueza diante da impossibilidade de a escola construir seus próprios caminhos, partindo dos referenciais teóricos na tentativa de contextualizar questões de ordem cultural, política e histórica que abarcam a sociedade brasileira, a qual tem sido afetada por uma sociedade de consumo. Portanto, nas noções de conhecimento e visão de mundo, que compreendem os documentos, perpassa um sujeito que vive numa sociedade marcada pela acumulação do capital, é o que preconiza o Art. 4, inciso IV, da Resolução Nº 2, de 30 de janeiro de 2012: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática”. (BRASIL, 2012, p. 1). Observa-se que não se pode separar educação da prática social, e a historicidade está atrelada ao conhecimento e à formação do sujeito, uma vez que ele é posto como sendo sócio-histórico por natureza.

O novo documento que vem sendo discutido pelo MEC, o DADEB (2013a), subsidiado pela DCNEB (2013b), discute de forma enfática uma política de direitos, focada no aluno, política esta que se consolidou na chamada sociedade moderna, embora não tenha sido, de fato, universalizada. Mas é sempre bom lembrar que a Emenda Constitucional nº 59/2009 assegura uma Educação Básica, dos 4 aos 17 anos, obrigatória e gratuita. Esse cenário prioriza que o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno sejam compreendidos do ponto da perspectiva da formação integral. O aluno é, portanto, um sujeito de direitos. E a escola, frente às novas exigências da Educação Básica, é condicionada a uma reinvenção do seu papel, em diferentes espaços e tempos educativos. É preciso “priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida” (BRASIL, 2013b, p. 16).

Assim, o que os sujeitos da escola têm diante de si é mais um desafio: reinventar-se. Todavia, a questão que se coloca à nossa reflexão, afora o que versa a epígrafe deste artigo, é que os sujeitos discursivizados nessas diretrizes, tomados pela AD como sujeitos sócio-historicamente constituídos, provocados internamente pelo inconsciente e externamente pela ideologia, não podem ser vistos como poderosos agentes que decidem suas ações a partir de uma vontade deliberada e autônoma, ou seja, como agentes de um “[...] voluntarismo inscrito em teorias que se sustentam na onipotência dos sujeitos e dos sentidos que mudam à vontade” (ORLANDI, 2012, p.231), pois, além de imersos em sistemas cujas forças hegemônicas lhes negam, implícita ou explicitamente, muitos de seus direitos, estão inseridos em modos complexos de assujeitamento que os condicionam a se filiarem a certas formações discursivas e não a outras (isto é, a certos quadros de sentidos, que reiteram enunciados, posições, vozes com as quais os sujeitos se identificam e/ou se desidentificam em dada interpelação), as quais também os constroem e com as demais entram em conflitos, implicando na não tranquilidade da reconfiguração pretendida pelos novos discursos ou pelos novos efeitos de sentidos de já-ditos em outro lugar.

Dessa forma, o desafio proposto pelo discurso do DADEB compreende ver os sujeitos em sua singularidade, sem esquecer a coletividade. É o momento de encontros e confrontos que assegure a inserção de princípios e práticas por uma educação de mais inclusão social, mas, ressaltamos, sem desconsiderar também as demandas de uma das partes envolvidas no processo em detrimento de outras. Isso requer observância de princípios de valorização sustentável entre todas as partes, ao se reconfigurarem identidades do sujeito-discente que afetam identidades do sujeito-docente, a fim de que o efeito panfletário da nova ordem se desestabilize em favor de um efeito de educação mais libertadora, tanto para o que ensina como para o que aprende, incluindo a contínua reversibilidade inerente a essa relação de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. Z. F.; SANTOS, J. S. *Avaliação como prática sustentável na formação docente: Parfor em questão*. (mimeo, 19 p.), 2015.
- BRASIL. *Plano Nacional da Educação (2014-2024)*. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 mar. 2015.
- _____. MEC/SEB, *Direito à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica*. Brasília, 2013a.
- _____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013b.
- _____. MEC/CEB/CNE. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012*. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2015.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2015.
- _____. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 mar. 2015.
- CHERKAOUI, M. *Sociologie de l'éducation*. Paris: PUF. 1986.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HARGREAVES, A; FINK, D. *Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem*. Tradução de Adriano Moraes Migliavacca. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LAGAZZI, S. A equivocidade na circulação do conhecimento científico. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 11, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2011.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- ORLANDI, E. P. *Análise do discurso – princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2003.
- _____. *A linguagem em seu funcionamento – as formas do discurso*. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2006.
- _____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. et al. (Org.). *Identidade e diferença – A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

Recebido em: 13/10/15. Aprovado em: 19/05/16.

Title: *Subject-student and subject-teacher effect in discourse of DADEB: discursive brief analysis from the sustainability perspective*

Authors: *Janete Silva dos Santos; Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves; Karyleilla dos Santos Andrade*

Abstract: *This article, relying on theoretical and methodological assumptions of the French Discourse Analysis, analyzes certain effects of speech calling for the identity reconfiguration of subjects in the education sector, focusing specifically on high school and mobilizing in this context sustainability discourse, as Hargreaves and Fink. The corpus of our research are excerpts of the document Law to learning and development in basic education (DADEB in Portuguese acronym), produced by the Ministry of Education (MEC, also in Portuguese acronym). The results of our analysis suggest the effort by discursive strategy, deletion of the conflicts that inevitably permeate the identity reconfiguration designed in this document because, by proposing a new profile for the subject-student, does not fail to establish the need for reconfiguration profile subject-teaching, silencing, however, the obstacles to that desired identity reconstruction.*

Keywords: *Discourse. Identity. Sustainability. High School.*

Título: *El efecto sujeto-dicente y el efecto sujeto-docente en el discurso del DADEB: un corto análisis discursivo bajo la perspectiva de la sustentabilidad*

Autores: *Janete Silva dos Santos; Sheila de Carvalho Pereira Gonçalves; Karyleilla dos Santos Andrade*

Resumen: *Este artículo se basa en los supuestos teórico-metodológicos del Análisis del Discurso de línea francesa, analiza ciertos efectos del discurso que llama por una reconfiguración de identidad de sujetos en el ámbito educacional, tiene foco específicamente en la Escuela Secundaria y moviliza, en ese contexto, discursos de sustentabilidad, de acuerdo con Hargreaves y Fink. El corpus de la investigación se constituye de extractos del documento Directo al aprendizaje y al desarrollo en la Educación Básica (DADEB en su acrónimo en portugués), producido por el Ministerio de la Educación (MEC). Los resultados de la reflexión apuntan el esfuerzo, delante de la estrategia discursiva, de la borrada de los conflictos que inevitablemente pasan por la reconfiguración de identidad proyectada en el dicho documento, pues al proponer un nuevo perfil para el sujeto-discente, no deja de establecer la necesidad de reconfiguración del perfil de sujeto-docente, silenciando, sin embargo, los obstáculos para esa deseada reconstrucción de identidad.*

Palabras-clave: *Discurso. Identidad. Sustentabilidad. Escuela Secundaria.*



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.