

## **EDUCAÇÃO E CONTRADIÇÕES SOCIAIS: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS DE ENSINO MÉDIO EM GOIÁS À LUZ DO DISCURSO LEGISLATIVO E DAS REPRESENTAÇÕES COTIDIANAS**

*Edmilson Borges da Silva* <sup>1</sup>, *Veralúcia Pinheiro* <sup>2</sup>

### **Resumo**

Nesse artigo analisamos as exigências impostas à educação em uma sociedade marcada por conflitos de classes, interesses divergentes e o predomínio de ideologias que sustentam as desigualdades estruturais. Nosso foco foram os programas de Governo implantados em cerca de duas décadas no ensino médio em Goiás, visando analisar, à luz do discurso legislativo e das representações cotidianas, as práticas educativas adotadas. Concluímos que a educação, enquanto ferramenta de reprodução social, reflete as contradições do sistema capitalista, restando como única saída a transformação social por meio da resistência e a construção de uma educação crítica e emancipadora, que supere as limitações impostas pelas concepções pedagógicas exportadas para a educação regional, pautada na legislação nacional e nos interesses de quem controla o setor produtivo.

**Palavras-chave:** Educação; discurso; programas; representações.

### **EDUCATION AND SOCIAL CONTRADICTIONS: AN ANALYSIS OF THE GOIAS HIGHSCHOOL PROGRAMS IN LIGHT OF THE LEGISLATIVE DISCOURSE AND THE EVERYDAY REPRESENTATIONS**

### **Abstract**

In this article, we analyze the demands placed on education in a society marked by class conflicts, divergent interests, and the predominance of ideologies that sustain structural inequalities. Our focus was on government programs implemented over two decades in secondary education in Goiás, aiming to analyze, in light of legislative discourse and everyday representations, the adopted educational practices. We conclude that education, as a tool for social reproduction, reflects the contradictions of the capitalist system, leaving social transformation through resistance and the construction of critical and emancipatory education as the only viable solution. This approach seeks to overcome the limitations imposed by pedagogical conceptions exported to

<sup>1</sup> Doutor em sociologia pelo programa de Pós-Graduação em Sociologia na faculdade de Ciências Sociais/UFG, Pós-doutorando no PPG/IELT – UEG, Professor na SEDUC/GO. Bolsista CAPES.

<sup>2</sup> Doutora em educação pela Unicamp/SP, docente na graduação e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG/IELT – Universidade Estadual de Goiás.



regional education, shaped by national legislation and the interests of those who control the productive sector.

**Keywords:** Education; discourse; programs; representations.

## 1 Introdução

Em uma sociedade com conflitantes interesses, constantes disputas; dissimulações, ideologias e representações são construídas para amainar essas disputas, camuflar as intensas contradições e impedir erupções sociais. Todas essas contradições, tem sua origem na divisão social do trabalho e constituídas nas relações de produção dominante (Viana, 2014, 2015). Nesse emaranhado, marcado por entraves sociais, a rotina leva ao mesmo lugar, ou seja, a exaustão do existir em busca da sobrevivência. O ideólogo, como representante do trabalho intelectual, sistematiza esse sistema de pensamento ilusório, as ideologias, que circulam numa rede de manutenção do *status* social.

Instigado pela formulação acima, como a teoria das representações cotidianas e análise do discurso vitorioso nas leis que formulam a educação de ensino médio, buscamos analisar as contradições, as tensões, o discurso derrotado, as representações sobre o jovem e seu papel orientado. Enfim, nosso intuito é compreender a forma como o Estado regula a educação para jovens, tendo por referência as necessidades dominantes do modo de produção, porém, deixando, em alguns momentos, escapar, no âmbito da própria legislação, o discurso que denuncia as representações conflitantes com a hegemonia social.

O sistema nacional de educação possui mecanismos de análises, pautados em “notas escolares” e instaurou de vez na ponta do sistema, a escola, a competição, com tudo que ela tem de pior, a manipulação da rotina, para ficar bem na moldura final. Nessa competição por notas, conteúdos, formas e aparências, são incentivadas por organismos internacionais, adotadas por governos nacionais, amplificada por setores empresariais com interesses na educação e, na outra ponta, os que resistem a esse desmando que vai deteriorando a educação, os que resistem e formulam possibilidades alternativas, via de regra, não conseguem deter o avanço de governos e empresas que amplificam no holofote de suas mídias, suas teses falsamente interessadas na salvação da educação, imputam seu fracasso às vítimas do sistema: pais, professores, estudantes e em última instância a sociedade, sendo que as empresas e seus agiotas (ideólogos e social média – mais conhecido como influenciador digital) se colocam fora e acima dessa sociedade que condenam como fracassada nas políticas educacionais.

Nessa perspectiva, nos debruçamos no esforço de compreender as leis que regulam o sistema educacional, seu sistema hierárquico, assim como o processo de reprodução nacional no espaço estadual de Goiás e suas particularidades. Percebemos a forma como o regional reproduz as contradições,

as representações, embora adote um verniz particular. No espaço regional, muitas vezes, a resistência diminui e aqueles que dominam o modo de produção se impõem sem pudor. Desse modo, ousam transformar a vida da chamada “comunidade escolar” numa rotina semelhante a lógica da empresa, ou melhor, um experimento educacional para atender os interesses empresariais. Imputam à juventude, uma vertente única de educação, educar-se para se submeter ao mercado de trabalho e suas regras empresariais, a produção e não o desenvolvimento da razão, da crítica, da sabedoria, da arte, da alegria e das possibilidades de libertar o trabalho dos grilhões da produção de coisas que impõe o valor de troca sobre o valor de uso, submetendo o trabalhador a exaustão física e mental.

A teoria das representações cotidianas e a análise do discurso, ambas utilizadas como amplificadores da letra da lei, nos possibilitou analisar o explícito, o implícito, o aparente e a essência, bem como, explicitar as representações cotidianas, as congruentes e as complexas que permeiam a política de educação executada por governos, em nome do Estado nacional e suas sucursais regionais, considerando a juventude na letra da lei, como sujeito final dessa ação programada e impositiva.

Ao final do percurso textual será possível concluir que a lei é expressão, síntese da luta de classes no momento de sua formulação, por isso, revela tensões, contradições, contradiscurso e, sobretudo, as ideias predominantes das classes dominantes e seus interesses na elaboração de uma política pública, dedicada em larga escala, a filhos de trabalhadores. As possibilidades de fracasso, frustrações, derrotas são imperativamente deixadas a cargo dos próprios jovens e suas famílias, enganadas com o encanto ilusório do “empreendedor” de almas e corpos, da vida juvenil; nas mãos de inúmeras instituições, carregadas de atravessadores e reprodutores de ilusões, sem disposição de resistir às torrentes avassaladoras do Estado como representantes das forças empresariais no topo do modo de produção, programando e orientando o que se faz na educação de jovens.

## 2 Referencial Teórico

Segundo Viana (2015), as representações mais simples (cotidianas) têm relação com o pensamento complexo (ideologias e teorias), estas possuem complexa sistematicidade, no entanto, existem representações intermediárias (congruentes) que possuem certo grau de ordem e coerência em seu conjunto, porém, suas contradições e lacunas são oriundas dos seus limites, essas podem ser analisadas em suas formas religiosas, doutrinárias, mitológicas, utópicas etc. Já as representações coletivas ou consciência coletiva, como definida por Durkheim (1978), denotam um esforço de uma intelectualidade muito mais complexa que um indivíduo, é por isso que, segundo o autor, a sociedade deseja conservar e reforçar, em dados intervalos de tempos, esses sentimentos coletivos que faz sua unidade. “A consciência coletiva é a mais alta forma da vida psíquica, porque é uma consciência de consciências” (Durkheim, 1978, p.



243), com isso Durkheim afirma a generalização e a coercitividade dessa forma de representação. As possibilidades da ação individualizada, inclusive a de conceber conceitos, está dada mediante o desenvolvimento dessa consciência coletiva. Na sociedade orgânica, expressão da sociedade industrial, a mediação de grupos e corporações, no universo do trabalho, viabiliza o avanço simultâneo da consciência coletiva e dos indivíduos, nesse entendimento, comandada pelos contratos jurídicos, que são reparativos na ordenação da vida.

Se partíssemos dessa abordagem teórica nossa lupa seria atrofiada ao olharmos para a instituição Estado, essa robusta construção que aparece acima dos interesses de classes e não a teríamos visto como uma legítima representante dos interesses da classe dominante. A sociedade como totalidade das relações sociais (Marx, 1964), suas instituições garantidoras do modo de produção e de suas políticas estatais, terminariam sendo vistas como querem algumas ideologias: definitivas, impositivas, possuidoras do juízo da verdade e fora da transformação social. Por isso, essa abordagem pouco ajuda entender a complexidade da disputa de educar as novas gerações, já que procura evitar a convulsão social e deseja sua reprodução enquanto consciência coletiva.

A abordagem das representações sociais, permite observar os grupos sociais como criadores e possuidores de representações

peças e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. [...] Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem (Moscovici, 2003, p. 41).

As representações sociais, afirma Moscovici (2003), não são as primitivas e nem as sobreviventes desse extrato, mas sim, as representações atuais, da sociedade vigente, são essas que criam tanto a realidade, como o senso comum, necessário como sentido e imagens no cotidiano operativo. Portanto, para Moscovici, as representações sociais são as possibilidades de interação, comunicação e compreensão social, que os grupos e indivíduos utilizam, operam na vida cotidiana, assim, instalam a realidade por meio dessas representações.

Por meio dos mecanismos da ancoragem, os quais consistem em classificar e dar nomes (tornar o não familiar em familiar) aliado ao mecanismo da objetividade (descobrir a imagem, comparar, preencher o vazio), que consiste em um processo intelectual de abstração onde a representação, conceitualmente, substitui o real. Com esses processos, o complexo das teorias sociais tomam corpo no cotidiano de maneira simplificada, simultaneamente, o senso comum, investigado pelo comportamento científico, pode ganhar explicação complexa nas elaborações científicas. Nesse contexto, as representações sociais ganham sentido, explicam o cotidiano, ao mesmo tempo, dão corpo à realidade produzidas na dinâmica dos grupos sociais e manuseadas por indivíduos em interação.

O social do universo teórico de Moscovici são as possibilidades reais do relacionamento social compartilhado e os processos simbólicos compartilhados por mais de uma pessoa em vida interativa, aqui reside o processo de compreensão e explicação das representações sociais. É na vida social interativa e significativa do cotidiano relacional, entre os grupos, que os indivíduos se apropriam e replicam as representações sociais como verdades na ausência das coisas em si, dando assim, sentido e significado para suas ações e explicações para os ausentes representados.

Moscovici (2003), considera que as representações sociais se constituem simultaneamente como fenômeno, ou objeto de estudo, como senso comum, como saber popular, como saber cotidiano e sua expressão conceitual, bem como, sua forma metodológica. Logo, as representações sociais é um produto da sociedade moderna e sua dinamicidade. Ora, sendo a sociedade atual conflituosa, com interesses díspares em sua base, com grupos disputando possibilidades distintas, evidentemente que não se trata de uma sociedade estática como nas representações coletivas, ao contrário, é uma sociedade que exige respostas diferentes diante de várias situações. Por isso, Moscovici (2003, p. 216) define o fenômeno:

representar significa, a uma vez e ao mesmo tempo, trazer presentes as coisas ausentes e apresentar coisas de tal modo que satisfaçam as condições de uma coerência argumentativa, de uma racionalidade e da integridade normativa do grupo.

As representações sociais, em Moscovici e seus adeptos ou continuadores, recebem uma crítica comparativa em todos os elementos que Moscovici (2003) critica em Durkheim e, ainda, essa avaliação crítica segue em outros elementos percebidos na abordagem das representações sociais. Essa abordagem não supera os elementos que critica em Durkheim, tais como sua estaticidade, sua dimensão heterogênea e ampla de conhecimento, entidades explicativas absolutas, sem necessidade de análises; segundo Viana (2008), existe uma lacuna teórica entre representações sociais e coletivas, pois, as representações coletivas não se limitam às sociedades simples, tal como concebe Durkheim em relação a religião moderna.

Viana (2008), ressalta que a abordagem de Moscovici permanece presa às representações sociais como objeto isolado e sem filiação a uma teoria mais completa. Apresentando, desse modo, um problema metodológico grave, a falta de uma concepção abrangente da sociedade e o isolamento das representações sociais, o que retira sua capacidade explicativa de sua abordagem.

Outro limite dessa abordagem é ignorar, segundo Viana (2008, p. 74), “a importância explicativa das classes sociais e grupos sociais e seus conflitos no processo de elaboração do saber cotidiano”. De acordo com o autor, ainda tomam como verdade o senso comum; considerando que a verdade se constitui como uma categoria do pensamento e não da realidade, a verdade é um problema da consciência e não da existência.



Contudo, pensar as representações numa perspectiva dialética e, à luz da teoria do materialismo histórico, exige entender o que é consciência, ideologia, o modo de produção como determinação fundamental da sociedade capitalista, perceber as contradições, os conflitos, as disputas, enfim, entender todas as tensões e oposições na forma de regularização das relações sociais (Viana, 2007, p. 74). Portanto, a educação e tudo a ela apensado, tem relação e derivação nas relações produtivas, bem como, desenvolvimento, estabilidade e dinâmica nas formas de regularização social, com esse movimento, retroalimenta e afeta o desenvolvimento das relações produtivas.

As representações cotidianas não têm a elaboração de uma teoria, a sistematicidade de uma ideologia e nem mesmo a organização e produção de uma doutrina, no entanto, pode ser elevada a complexidade de uma teoria, quando por esta assimilada, chega à sistematicidade de uma ideologia quando por esta ideologicamente elaborada. Sendo as representações o que orienta, normatiza, naturaliza e simplifica a vida no cotidiano, ninguém escapa às suas conduções, mesmo o mais requintado teórico tem um estoque de representações cotidianas sobre aquilo que não domina.

Compreender as representações como imagens, como elaborações sobre as relações, como determinantes sobre a ordenação da vida cotidiana, enfim, como elaborações mentais que repõem o ausente, dando presença a essa ausência e mobilizando forças, interesses, valores, sentimentos que dão vazão à existência social, exige uma escolha metodológica, que pressupõe uma adequação teórica que orientou a pesquisa, as representações reais são reais porque seu conteúdo é verdadeiro. A atitude metodológica é partir da realidade para compreender a representação (Viana, 2008).

Os seres humanos em sua realização histórica, viva, real e relacional são afetados por noções e pré-noções, por doutrinas, ideologias e teorias, tudo isso, elaborado e simplificado se converte em elaboração sistemática. Isso permite aos indivíduos que são gregários, formular e reter valores, ratificar sentimentos e interesses que são assimilados como seus, do grupo próximo ou da comunidade ampliada, dessa forma, o existir concreto, o trabalho como efetivação da vida singular e coletiva, convoca a consciência da existência, a reflexão sobre o agir coletivamente, o anteparo racional que diz da minha existência pessoal e social.

Essa formulação singular e social chamada consciência, diria Marx (2009, p. 93), "a consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real". O ser consciente do seu processo real de vida, é um ser imbuído do que lhe afeta, do que lhe é vendido como verdade e não contraditório, portanto, pode ser e quase sempre é, uma falsa sistematização para lhe impor uma ordem absurdamente contraditória e submetê-lo, por isso, essa ordem social é invariavelmente material, daí

o representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparece, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se

apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo (Marx, 2009, p. 93).

A assertiva de Marx parece correta, a vida real, concreta, sua existência produtiva, exige e mobiliza os seres humanos em relações, nessa lógica competitiva, consumista, de produção de coisas, em outras palavras, no capitalismo os indivíduos têm suas ideias e representações condicionadas para justificar sua própria existência,

os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias e assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas (Marx, 2009, p. 93).

A autonomia das ideias, ideologicamente produzida, parece normatizar a base produtiva, e de fato normatiza, no entanto, foi antes condicionada pelas bases dessa produção, assim, a uma mútua afetação entre a base produtiva e as formas de regularização dada por instituições, mentalidade, cultura etc. Uma forte conotação dessa ordem produtiva e cultural é a produção de ideologias, esta, só se torna possível, afirma Marx (2009), com a divisão do trabalho intelectual e o manual, assim, emerge o ideólogo que maneja uma consciência emancipada do real

a partir desse momento, a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real – a partir de então, a consciência está em condições de emancipar-se do mundo e lançar-se à construção da teoria, da teologia, da filosofia, da moral etc. “puras” (Marx, 2009, p. 35).

Marx (2009) nos apresenta a ideologia como inversão, usando o exemplo da câmera escura, assim, em toda ideologia, diz Marx que os homens e suas relações aparecem invertida, de cabeça para baixo. Numa sociedade em que se aprofundaram as contradições, evoluíram os processos burocráticos e avolumaram-se as instituições, a divisão do trabalho possibilitou tudo isso e a autonomia da consciência, podendo a partir daí, elaborar ideias que justifiquem a ordem econômica, o processo produtivo que legitima o operário produzir e não poder possuir o produto que lhe é estranho sem rebelar contra os processos produtivos e suas ideias legitimadoras.

Metodologicamente, Marx critica a filosofia de sua época, diz partir da terra aos céus e não o contrário, para assim entender as relações e suas estruturas de pensamento. Portanto, a classe social que domina os processos produtivos, domina a mão de obra, é dona dos meios de produção e produz a

sustentação ideológica para subsistir, neste sentido é que Marx observa na história, diferentes modos de produção, com classes dominantes específicas, propalando ideias adequadas à sua existência e se reproduzindo até a exaustão. “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (Marx, 2009, p. 47).

A ideologia é um produto da consciência, emancipada das relações de produção, por esta afetada e determinada, a ela se volta como produto externo e autônomo reordenando o *lócus* de sua origem. No seio das classes dominantes têm os que produzem ideologias e os que a consomem como organizadores da base produtiva, às vezes gerando tensões entre essas frações, logo dissipada quando seus interesses estão ameaçados. Marx (2009, p. 134), refutando Stirner, fornece uma percepção dessa manipulação histórica, maquiada no discurso sistematizado como ideologia, que é inversão da realidade por ser um sistema de pensamento ilusório,

a história se torna, assim, uma mera história de ideias ilusórias, uma história de espíritos e fantasmas, enquanto a história real, empírica, que constitui o fundamento dessa história de fantasmas, só é explorada a fim de produzir os corpos para esses fantasmas; dela são tomados de empréstimo os nomes necessários para vestir os fantasmas com a aparência da realidade”.

A consciência, como o ser consciente, é uma consciência ilusória na sistematicidade do pensamento ideológico, gerando e alimentando representações que podem ser verdadeiras ou falsas na delimitação do cotidiano, terreno onde se efetiva as relações sociais pautadas no modo de vida, cuja determinação é o modo de produção, no entanto, tem os elementos das formas de regularização – Estado, outras instituições, a luta cultural, a arte etc.

As representações cotidianas são de natureza simples, produzidas no processo de assimilação e criação, por aqueles em que suas vidas estão entregues aos processos produtivos, não lhes restam tempo para analisar, pesquisar, sistematizar a sua existência e as relações nas quais estão submetidos. Em oposição a estas, as formadas no pensamento complexo, aqui estão os ideólogos, possuem tempo para sistematizar suas análises, o processo produtivo os remunera nessa função. Segundo Viana (2015), existe um nível intermediário, denominado de representações congruentes, estas assumem formas como religião, doutrina, mito, utopia, que, embora não chegue a possuir a complexidade das ideologias, possuem ordem e coerência de conjunto.

As representações cotidianas em seu conteúdo podem ser reais, contraditórias ou ilusórias, em seu aspecto formal, suas características podem ser a simplificação, a naturalização, a regularidade, também são consideradas, geralmente, contraditórias, dispersas, incoerentes, no entanto, o ser humano tem a necessidade e a tendência de abolir a contradição, a incoerência e a dissonância. A dissonância ocorre quando dois elementos relevantes não se

ajustam entre si na consciência de um indivíduo. Mas, ao surgir a dissonância, surge, simultaneamente, a tendência para superá-la, porém, existem contradições e incoerências não percebidas (Viana, 2008). Destes elementos surgem desafios para teoria das representações cotidianas que são resolvidos no avanço da elaboração. Como entender essa tendência em abolir a contradição e sua permanência nas representações cotidianas?

A ideia de núcleo central e sistemas periféricos de Abrinc, e “metasistema” e “sistema operatório” de Moscovici (Sá, 1998, p. 77), coincide com a elaboração das representações cotidianas, nessa distinção de duas partes componentes das representações cotidianas (Viana, 2008, p. 135). A diferença substancial, afirma o autor, é que Moscovici e Abrinc tomam o aspecto cognitivo e sua constituição idêntico com o saber científico. Assim, o saber cotidiano torna-se uma projeção simplificada do conhecimento científico, ao contrário, a teoria das representações cotidianas toma os sentimentos, crenças etc., recorrendo à teoria psicanalítica, como constituídos socialmente.

Nessa perspectiva, as representações cotidianas são constituídas por duas partes, sendo seu centro as convicções, como núcleo e as opiniões como elementos temporários. As convicções são formadas por crenças que não é um elemento perpassado por análises profundas e tradições, têm como característica a prevalência do passado que, normatiza a comunidade e afeta a mentalidade dos indivíduos, no entanto, são elementos provenientes e muitos consistentes das sociedades pré-capitalistas, hoje,

em seu lugar aparecem as doutrinas políticas, as ideias pseudocientíficas, a estrutura sentimental dos indivíduos, as misturas de concepções (ciência-religião, por exemplo), as concepções artísticas etc. Isto significa que a convicção tende a ter caráter “racional”, ou seja, busca fundamentar-se em um discurso supostamente racional, em elaborações intelectuais, misturadas, geralmente, com resquícios de crenças, religiões etc. (Viana, 2008, p. 144).

A convicção, como núcleo, mantém uma coerência interna que nem sempre pode ser captada pela lógica formal e mantém relações com seu elemento complementar, a opinião, esta sim, pode estar em contradição com o núcleo. Desta forma, a contradição mantida é aquela que não foi revelada e sim camuflada, escondida na requintada elaboração ideológica que a mantém como ordem aceita e assimilada. A consequência direta é que as representações cotidianas operam na mentalidade, *lócus* que motiva e faz os indivíduos agirem,

assim, a mentalidade expressa valores, desejos, sentimentos etc. socialmente constituídos, sendo fonte de ideias, representações, ideologias (ou seja, tanto pensamento complexo quanto representações cotidianas). É justamente nesta esfera que se

constituem as convicções de um indivíduo e, portanto, o núcleo das representações cotidianas (Viana, 2008, p. 140).

Portanto, as ideologias têm alto grau de rigor em suas elaborações e afetam as representações cotidianas, bem como, por estas podem ser afetadas, no entanto, reelaborando-as, para novamente afetar o cotidiano. As doutrinas são representações congruentes, como antes denotado, que também afetam as motivações particulares, afetando as representações cotidianas. Em resumo, as representações cotidianas são uma totalidade composta por núcleo (convicções) e elementos complementares (opiniões) que carregam em si as características de naturalização, simplificação e regularidade (Viana, 2008). Assim, podemos definir, em concordância com Viana (2015, p. 40), o conceito de representações em análise representações cotidianas como "atos da consciência que buscam tornar-se novamente presente algo que está ausente, sendo presença e ausência, por isso manifestação parcial da consciência, produzida em nossa vida cotidiana, ou seja, diariamente".

Complementa Viana (2015, p. 40), dando a materialidade de sua existência nas relações concretas "são formas de representar o mundo em nossa cotidianidade e reproduzindo suas características".

Perceber como os projetos de governos e suas ratificações legais, bem como o inverso, a legitimidade da lei expressa em projetos de governos, revelam representações cotidianas, congruentes ou elaborações complexas, ou seja, olhando a realidade em movimento, as lutas e suas sínteses, permitiu formar consciência crítica sobre as representações expressas na formalização e realização do ensino médio em Goiás. Adiante falaremos destas.

### 3 Metodologia

A análise sobre a formulação da lei constitui-se, ainda, como uma síntese discursiva. Trata-se de discursos que estiveram e estão em disputas nas relações de forças na sociedade. Portanto, a lei é uma síntese instituída, uma vitória das forças que são, em dada conjuntura, vitoriosas. Com isso, a lei prescreve, ordena o operacional, pode ser um discurso, e quase sempre é, um discurso negociado, e pode ser um discurso hegemônico, em que as forças majoritárias se impuseram. Daí, que ela pode revelar, ao ser analisada no contexto de sua produção, as forças e seus interesses, valores, consequentemente, derrotados e vitoriosos.

A linguagem é um processo social, por isso, acionamos os recursos da análise de discurso com o intuito de desvelar a semiótica do discurso legislativo e assim, melhor compreender seu conteúdo e seus agentes, inseridos em um determinado contexto histórico e social permeado por disputas.

A linguagem não diz respeito meramente a questões estruturais ou de métodos [...]. ela é utilizada como instrumento de poder e forma de regulação social para que a classe dominante possa impor sua ideologia, concepções, valores e mentalidade ao conjunto da população” (Pinheiro; Vasco, 2016, p. 109).

Para se chegar às representações no escopo das leis e nos projetos de governo que versam sobre o ensino médio faz-se necessário entender a prescrição legal (o escrito), a lei por excelência; o contexto que gera a síntese legal (o sobrescrito) e o que está oculto na prescrição legal, só entendendo o contexto é possível chegar ao que o discurso legislativo não revela de forma explícita, esses elementos são o que está (subscrito). Inspirando-nos em Viana (2019), podemos superar a mera aparência do texto legal e atingir sua essência, também no que se refere ao ensino médio em Goiás.

No escrito, no discurso legislativo em si, está o sobrescrito, suas determinações, e por isso está presente e pode ser identificado através da análise do sobrescrito (a constituição da lei) e dos signos que expressam ele, não somente no escrito, mas no subscrito. O subscrito é o oculto, onde poderemos identificar os valores e representações (Viana, 2019, p. 44).

Afinal, a lei é operacional e impositiva, ainda que possa ser contestada, interpretada e, em um ato de ruptura e desobediência, não cumprida, pois, o mundo social é humanamente desenvolvido e ratificado. É nesse sentido que Bakhtin, percebe a linguagem, como um fenômeno humano, ancorado em um aparelho biológico e realizado nas interrelações humanas

portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem (2014, p. 73).

## **4 Resultados e Discussões**

### **4.1 O escrito como unidade de análise**

O que diz a Constituição Federal de 1988 no capítulo III, da educação, da cultura e do desporto, seção I, art. 205:

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.

A constituição do Estado de Goiás, como um discurso, subordinado, reafirma em seu art. 156 o que o art. 205 da constituição federal prescreve.

O art. 22 da Lei nº 9.394 (LDB), afirmando as finalidades da educação básica, consolida uma concepção de educação para jovens, a saber “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Este artigo, e, sobretudo, o art. 35 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, diz quais são as finalidades do ensino médio. Finalidades essas reafirmadas na legislação em Goiás. As finalidades do ensino médio, com duração mínima de três anos, são estabelecidas em lei complementar nº 26, de dezembro de 1988 no Estado de Goiás, no seu art. 50 afirma, nos incisos de I ao IV que o ensino médio é a etapa de: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos; preparação para o trabalho e a cidadania; formação ética, autonomia intelectual e o pensamento crítico; por fim, compreensão tecnocientífico relacionando teoria com prática.

A resolução nº 3 de 2018 do Conselho Estadual de Educação de Goiás, em seu art. I, descreve o que entende por educação

a educação é o processo de construção e aquisição de conhecimentos, de habilidades, de atitudes e de valores que a pessoa humana vai construindo, intencionalmente, durante toda existência e que norteia seu comportamento pessoal, político, ético, estético e social na busca dos mais elevados valores da humanidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela resolução nº 4 de 2018 do Conselho Nacional de Educação, traz uma noção de juventude, adotada nas orientações dispersas em todo o sistema nacional de educação que se efetiva em colaboração pelos entes federados,

trata-se, portanto, de adotar uma noção ampliada e plural de juventude, entendida como diversa, dinâmica e participante ativa do processo de formação que deve garantir sua inserção autônoma e crítica no mundo. (BNCC, 2018, p. 463).

O reflexo da BNCC (2018), nas diretrizes curriculares de 2024 de Goiás é clara e confirma essa concepção de juventude, implicando diretamente no trabalho de ensino/aprendizagem que se desenvolve nas unidades escolares. Do ponto de vista do discurso oficial, frases como gestão democráticos, valores

consagrados nos direitos humanos, trabalho como condição para a juventude, continuidade dos estudos, condições de exercício da cidadania; projeto de vida, autonomia e senso crítico como condições de realização plena da juventude, fazem parte do léxico escolar, em sintonia com a BNCC (2018).

#### **4.2 Os projetos de governos implementados pela educação em Goiás**

Os projetos de governos, em Goiás, ao longo de 24 anos, para implementar o direito social a educação, encontra-se prescrito na legislação, incluindo orientação em legislação complementar e, ordenado em portarias e resoluções do poder público estadual. Portanto, de 1999 até 2022, em mais de duas décadas, projetos de governos para o ensino médio em Goiás, dizem respeito, a formação de professores e estudantes com bolsa de estudo, bolsa de qualificação e permanência para estudantes, já que o critério é estar matriculado e frequentando a escola, somado ao rearranjo no plano de carreira dos professores, reorganização curricular e do formato de execução, adequações legais e outros.

Uma estratégia adotada pela Secretaria de Educação de Goiás foi o período de intensificação da aprendizagem (PIA). Esse foi um dos programas implementados na gestão de Thiago Peixoto, secretário da educação em Goiás de 2011 a 2013. Também foi dessa gestão o "pacto pela educação", proposta elaborada por uma consultoria internacional "por isso, acabou optando pela Bain & Company, outra empresa com sede nos Estados Unidos, mas com a escalação de consultores goianos para o projeto" (Rosa, 2018, p. 7). Nessa gestão, o índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação Anísio Teixeira (INEP) e operacionalizado pelo MEC/INEP, passou a ser o critério, o farol de organização e operacionalização do ensino médio em Goiás "em uma gestão focada na aprendizagem, o IDEB era o norteador. Em suas visitas, Thiago logo concluiu que o desconhecimento sobre o índice agravava ainda mais o fraco desempenho de muitas escolas no sistema de avaliação do MEC, com reflexos em toda a rede" (Rosa, 2018, p. 9).

Na Gestão do governador Perillo, ocorreu uma intensa tentativa de transferir escolas públicas para organizações sociais, um modelo de privatização das escolas. Essa iniciativa foi refutada por estudantes, profissionais da educação e o ministério público. Outro programa desse período foi o "bolsa futuro", programa voltado para jovens oriundos dos programas sociais, portanto, o alvo não era só jovens do ensino médio, mas, impactava esse segmento. A bolsa para qualificação profissional foi de 75,00 reais. Programa similar, porém, diretamente aplicado ao ensino médio é o bolsa estudo do atual governo (Ronaldo Caiado), este programa visa todos os estudantes do ensino médio matriculados e frequentes, foi criado pela Lei nº 21.162, de 16 de novembro de 2021. A bolsa inicialmente era de R\$ 100,00 e a partir de agosto de 2022 passou a ser de R\$ 111,92 mensal.

No governo de Alcides Rodrigues, o projeto de reorganização do ensino médio foi nomeado “ressignificação”. Um amplo processo de reflexão e adesão voluntária das escolas foi instituído pela superintendência dessa fase do ensino básico. Constituiu em repensar o currículo e semestralizar o ensino médio como forma de combater a evasão e melhorar a qualidade.

#### **4.3 O sobrescrito – o contexto desses projetos com foco no ensino médio**

Quais são as forças históricas que sempre disputaram e disputam mentes e corações da juventude? Quais as consequências para a juventude e a sociedade? Passeando por essas perguntas é necessário ir além do escrito, descobrir as motivações e interesses. Nesse caminho de investigação é necessário o passo seguinte para conhecer o externo, “O sobrescrito”, que, segundo Viana (2019, p. 37), “é o que está acima do texto. [...] O primeiro ponto é a ideia de sobrescrito que em análise do discurso em geral pode ser entendido como os conceitos de totalidade e determinação, ou, simplesmente, contexto”.

No Brasil, nossa histórica colonização forjada na exploração ao extremo, desenvolveu uma elite parasitária e submissa, sem piedade no olhar e nas ações. Como colônia e como base de exploração da burguesia mercantil portuguesa, os territórios além do mundo civilizado europeu, era base de todo tipo de vilipêndio e pilhagem, não era nação, nem povos, nem civilização, era margem de acumulação de riquezas “[...] o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas” (Ribeiro, 1984, p. 25).

A educação nesse processo é civilizatória, já que na percepção dos colonizadores, por aqui viviam chucros e desalmados, o controle e a introdução da régua moral e religiosa europeia, era o critério. A independência da colônia em relação à metrópole corrobora para entender a cristalização dessa elite que empreende preocupada com seus ganhos “o movimento pela autonomia une a classe dominante colonial, que encontra, além disso, o apoio das outras classes ou camadas sociais” (Ribeiro, 1984, p. 47). A autora firma que foi “[...] no sentido de configurar o país à sua imagem e semelhança” (1984, p. 47).

A ausência de um sistema nacional que coordene e distribua as responsabilidades pela educação Brasileira, tem como principal consequência um desenvolvimento pontual, com projetos específicos, recursos escassos. Esta situação leva a evasão e a persistência do analfabetismo. Neste modelo agrícola-exportador, com concentração de renda, o atendimento dos populares não era possibilidade, isso, colocava aos educadores o seguinte desafio, segundo Ribeiro (1984, p. 82), “atender menos e melhor, ou mais e pior”.

Com a advento da ideologia do “nacional desenvolvimentismo”, sobretudo, nos governos de Juscelino Kubitschek e Getúlio Vargas, é que se vê aumento dos recursos e melhores possibilidades de Estados, voltados para a educação com o objetivo de alfabetizar e combater a evasão escolar. O

manifesto dos pioneiros da educação de 1932, talvez seja, a primeira manifestação intelectual mais consistente em prol da existência de um sistema nacional de educação com princípios, diretrizes e forma orgânica estruturada (Ribeiro, 1984). O debate, já nas primeiras décadas do século XX, entre os interesses dos escolanovistas, de inspiração iluminista, e os católicos, com interesses no controle geral, também é histórico e conhecido na luta por definir o que é educação e quem deve e pode fazê-la (Góes, 1985; Romano, 1985; Ribeiro, 1984).

Preparar a elite, por meio de uma educação ampla, rica do ponto de vista cultural, administrativa e operacionalmente. Enquanto para preparar a mão de obra é preciso outro modelo de educação, voltada para as camadas ou classes populares, visando o fazer com as mãos. “O ensino industrial, além de ser o que mais apresentou crescimento de matrícula, foi o que parece ter recebido maior atenção quanto ao reaparelhamento...” (Ribeiro, 1984, p. 133). A educação demorou séculos para se desenvolver como sistema orgânico e voltada, também, para as maiorias, no entanto, seus rumos são para atender as demandas do modelo político e sua consequente organização econômica “desta forma, a capitalização interna necessária foi conseguida através da imposição de grandes sacrifícios à maioria da população” (Ribeiro, 1984, p. 121).

O esquema evolutivo segue na ditadura militar de 1964. A educação é para atender a mão de obra voltada para o modelo econômico, neste caso, imerso na submissão internacional e, numa primeira fase, voltado para empréstimos internacionais que possibilitava a industrialização interna, aceitando as demandas das empresas externas. O que hoje se chama de reforma empresarial da educação (Freitas, 2018) é a continuidade de uma lógica produtiva que se renova.

O modelo empresarial se universaliza, se impõe, é narrado por seus asseclas como a única saída para toda a sociedade, mais ainda, a cada reorganização da base produtiva, ou seja, a cada regime de acumulação, uma adaptação é exigida para a educação, assim, passa a atender suas necessidades e não as necessidades sociais. Laval, analisa esses avanços agressivos do setor empresarial para reformar a educação pública seguindo suas fórmulas de resultado “as reformas impostas à escola vão ser em seguida, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral” (2004, p. 12).

Se Laval (2004) olha o modelo francês, Freitas (2018) analisa o modelo americano, sendo que ambos são faces do mesmo movimento, reformar a educação pública seguindo o modelo empresarial. Ao preferir a denominação das reformas americanas como reforma empresarial da educação, Freitas, justifica essa opção

[...] pois caracteriza o “modelo empresarial” que se quer para a escola (e para todos os direitos sociais) e define a autoria, financiamento e intencionalidade da proposta de forma mais direta:

destruir o sistema público de educação e não o dotar de uma nova gestão pública (2018, p. 54).

O modelo americano de privatização via *vouchers*, somado às propostas de organismos multilaterais de provas avaliativas, se espalham e são adaptados em muitas economias, não importando sua posição na divisão internacional dos blocos capitalistas. Esse modelo, segundo Freitas, é um fracasso, no entanto, continua movendo narrativas de projetos políticos conservadores espalhados em diversos terrenos nacionais.

Seu fracasso desmonta o conjunto da proposta e revela que sua manutenção como alternativa ao ensino público só se sustenta pelas necessidades de controle político e ideológico do aparato escolar, para que ele atenda a interesses específicos de uma parcela da população – os próprios empresários e suas corporações –, o que representa uma dupla interdição ética: pelos números e pelas finalidades (2018, p. 75).

Esse modelo, que coloca os professores como inimigos, o Estado como incompetente em tal fim, percebe a juventude, filha de trabalhadores, como potencial a ser treinado para o mundo do trabalho e, para isso,

os passos indicados – por um adepto – podem ser vistos nos procedimentos da reforma empresarial da educação: *padronização* através de bases nacionais curriculares (etapa 1 e 3), *testes censitários* (etapa 2 e 4) e *responsabilização verticalizada* (etapa 5). A lógica esperada é que, definindo o que se deve ensinar, a escola saberá o que ensinar, os testes verificarão se ela ensinou ou não, e a responsabilização premiará quem ensinou e punirá quem não ensinou. A isso a reforma chama de “*alinhamento*” (Freitas, 2018, p. 78).

A percepção de condução da educação reduz seu conceito a resultados em língua e matemática, relega as demais disciplinas e impõe metas, quantifica a escola e a prática educativa. Cerceia a criatividade e combate a criticidade como elemento doutrinário, sendo que a única doutrina aceita é a condutividade pelo modelo empresarial.

No estado de Goiás foi implementado nas últimas décadas um modelo com tais características. A percepção primeira do indicado para a pasta da educação, Thiago Peixoto, no terceiro governo de Marconi Perillo, foi observar que

o foco de qualquer sistema de ensino deveria ser a melhoria da aprendizagem dos alunos. Daí sua crença de que o corporativismo

de professores e demais trabalhadores da educação era um dos principais obstáculos, se não o maior, para fazer a rede pública avançar (Rosa, 2018, p. 5).

A partir de 2015, Thiago Peixoto, promove visitas às escolas públicas de Goiás, percebendo o pouco conhecimento das direções escolares sobre o IDEB, tomou este indicador como meta de reorganização do sistema educacional em Goiás. Fez, então, viagens ao exterior para conhecer alternativas e, como filho de família já experiente na política local, oriundo da assembleia legislativa e recém-eleito para a câmara federal, adotou de imediato os critérios de competitividade, bem como, tratou de exigir a qualificação na gestão nos moldes competitivos para a direção escolar.

O secretário de educação, supramencionado, seguindo suas perspectivas empresariais, não hesitou em adaptar uma série de projetos, para enfrentar a realidade local. Premiar professores promovendo a competição, expor as notas das escolas, reordenar a carreira pública do magistério retirando direitos, exigir qualificação em gestão para ser diretor de escola, criar avaliação estadual, direcionar o foco na avaliação nacional etc. Para professores mal remunerados, a solução seria oferecer bônus com exigência de resultados, essa era a visão do secretário, antes de assumir a pasta da educação “Eu terei um contrato de metas e isso vai descer até o professor. Vamos estabelecer um sistema de bônus por desempenho com base nas avaliações que vamos criar” (Rosa, 2018, p. 16). O possível, diante do quadro de impossibilidades encontrado em um Estado que remunera mal seus servidores, foi: “[...] lançaram o Programa Reconhecer – Estímulo à Regência. O programa começaria já no segundo semestre, com pagamento aos professores que estivessem lecionando, proporcional à carga horária em sala de aula” (Rosa, 2018, p. 18).

O secretário, apesar dos desgastes, sobreviveu com seus projetos, apesar da reação do sindicato e sua categoria:

Ele atribui ao Período de Intensificação da Aprendizagem (PIA), estratégia instituída pela Seduc, a aprovação de alunos sem conhecimento suficiente. O PIA é realizado nos últimos dias de aula do semestre letivo. O aluno que não obteve boas notas recebe acompanhamento especial. O que ele não aprendeu em seis meses, aprende em uma semana (Sintego, 2013, n.p.).

A lógica de impor o critério quantitativo das avaliações nacionais, que por sua vez, mira os índices internacionais, se impuseram e são fortalecidas, no quadro competitivo entre os estados regionais da república, na ordem educacional vigente.

No Brasil, um estudo de Capocchi (2017) procura verificar se há evidência empírica do emprego de estratégias indesejadas

associados à *accountability* nas avaliações em larga escala do Saeb (eliminação de estudantes de baixo desempenho das avaliações, além de fraudes). A resposta que o estudo fornece é que ela existe e de modo consistente com o indicado em literatura internacional (p. 164) (Freitas 2018, p. 90).

Em 2015, o governo de Goiás, propõe a transferência de escolas públicas de ensino médio para organizações sociais, com o custo para o Estado. A resistência foi generalizada com ocupações de escolas e reações de profissionais da educação. As suspeitas eram inúmeras sobre a qualidade, o custo e os resultados diante do que já revelavam as avaliações internacionais sobre esse movimento de reforma empresarial.

[...] pode-se inferir que essas PPPs entre a Seduce e o Programa Novo Futuro (em parceria com o ICE e o Programa Jovem do Futuro do Instituto Unibanco), vêm criando as condições objetivas e legais para a implantação das OSs na rede estadual de Goiás” (Mundim; Silva, 2019, p. 116).

Os programas e projetos calcados na busca do IDEB nacional, tiveram resultados, durante a campanha eleitoral de 2014, foram divulgados os resultados do Ideb de 2013, quando a rede estadual de Goiás alcançou a primeira colocação no ranking nacional do ensino médio, com índice de 3,8. Thiago relembra: “Acho que foi o dia mais feliz da minha vida” (Rosa, 2018, p. 24). O IDEB de 2024, publicados em relação a 2023, Goiás atingiu 4,8, volta ao primeiro lugar e atingindo, com mais dois estados, as metas estabelecidas por esse índice. A que custo para os profissionais da educação? Qual as condições de averiguar as manipulações ou fraudes como no estudo já mencionado por Freitas? Esse índice, com base em dois componentes curriculares, aprovação e desistência, denota a distância de uma educação de excelência, o que se tem para comemorar?

#### **4.4 O subscrito: o escrito e as representações que o sobrescrito revela**

A sistematicidade adquirida em um projeto para o ensino médio, levada a cabo pela superintendência de mesmo nome, da Secretaria de Educação de Goiás, é uma fonte volumosa de como as ciências específicas absorvem o discurso legal e a este dá organicidade e viabilidade sistemática. O projeto ficou conhecido pela alcunha de “ressignificação do ensino médio”, foi um projeto forjado para combater a evasão, motivar a continuidade dos jovens na escola e desenvolver um projeto adaptado das bases nacionais curriculares. Esse projeto não combatia o que já havia sido incorporado das ações anteriores na educação de Goiás, mas, propunha sua construção ouvindo os agentes envolvidos nos processos educativos e sua efetivação por adesão.

Como a maioria dos projetos, este também não teve continuidade devido à baixa adesão e poucos resultados. No entanto, seu diferencial encontra-se em sua elaboração, a qual, revela a profundidade das representações do discurso legal absorvido nas referências pedagógicas sistematizadas por professores da Seduc/GO e convidados de universidades.

Se o discurso incorporado de práticas empresariais na educação é o de competência, com base em resultados quantificados por metas que devem, necessariamente, serem cumpridas, portanto, é efetivar competências e habilidades, consagradas na BNCC. O trabalho é a referência para educar os jovens de classes subalternas. Então, trabalho, cidadania e empreendedorismo viram mantras nos currículos, pois, estão consagrados desde a lei maior à menor portaria que regulam o sistema de educação e suas colaborações republicanas, como dizem os gestores e os burocratas de Estado e da iniciativa privada.

No entanto, os profissionais, os pensadores, aqueles encarregados pela formulação da política educacional ressaltam a diversidade, a pluralidade, os direitos da juventude, sempre conjugadas com as exigências das novas tecnologias e a nova natureza do trabalho, fazem ainda menção a uma tal criticidade necessária que a educação escolar deve possibilitar à juventude. Uma criticidade esvaziada de sentido, posto tratar-se de uma política educacional voltada a submissão do indivíduo aos ditames das empresas, cuja lógica é a exploração. Se a natureza empresarial vem sendo absorvida na educação, em que pese as resistências, as transformações do mundo do trabalho é o discurso da ordem, a adequação às tecnologias é condição *sine qua non*, então, a diversidade, a pluralidade, os direitos humanos, a cidadania, a criticidade são para perceber essa lógica e nessa condição desenvolver, não refutá-las.

A dinamicidade da escola percebida nas elaborações do projeto ressignificar, toma a forma de um contrassenso a condição de bloco monolítico, se considerarmos o modelo de gerenciamento da escola. O modo de produção é atenuado a sociedade do conhecimento – e nela, o cenário brasileiro – demanda cidadãos críticos, proativos e autônomos em relação à própria formação. “Pessoas capazes de comprometer-se com seu autodesenvolvimento e de ajudar a responder de forma qualificada aos desafios contemporâneos” (Bemfeito *et al*, 2010, p. 14). Diversas foram as nomenclaturas para designar a sociedade capitalista, ela já foi cunhada por sociedade industrial, pós-industrial, sociedade de serviços e sociedade do conhecimento. Contudo, o conhecimento é o último que a escola na sociedade capitalista busca desenvolver, em vez disso, ela se volta para a adaptação aos critérios avaliativos e a preparação da mão de obra adaptada.

Cidadãos críticos para responder os desafios contemporâneos, quais? O de aprender mais todos os dias para melhor ser absorvido no trabalho precarizado que pode dispensá-lo a qualquer instante ou, o das empresas que combinam salários (vide denúncias de 2024 do CADE, facilmente encontradas na internet) para desmotivar a concorrência empresarial? A educação para ser crítica é longa, precisa de adesão e consistência no processo formativo para desvelar as artimanhas e ao mesmo tempo promover um profundo

questionamento dessa sociedade. Ora, isso é tudo que a educação empresarial, fomentada pelo Estado, partilhado entre seus agentes, não querem.

O currículo vem sendo padronizado, orientado e submetido, hierarquicamente, como condição de padronização e não da diferenciação, de particularidades, ou, de possibilidades para além da metrificacão, quantificacão e de possibilidades que fogem dos padrões operacionais do gerenciamento empresarial. O desenvolvimento curricular é para atender demandas produtivas e conter essa massa perigosa, transformando-a em massa amorfa.

O universo empresarial dá as cartas, o governo evita o desgaste, esse mundo é avesso ao debate e ao discurso filosófico, científico. Para Saviani (1980), a reflexão filosófica é radical, rigorosa e de conjunto, com forte influência na formação profissional de professores, mas, com pouca efetividade prática no cotidiano escolar, cotidiano este, preparado na gestão ordinária, para atingir resultados e efetivar uma prática gerencial muito bem-organizada pela burocracia e seus hábitos escolares. A educação com a finalidade de orientar os jovens para o trabalho e a cidadania é vinculada aos mais nobres valores humanos; portanto, os direitos humanos são largamente visualizados na legislação e nas representações elaboradas por seus formuladores. A democracia, como valor universal, vivido na gestão escolar é representação que se repete nas leis; a percepção comum é que existe singularidade numa diversidade de juventudes e por isso, a escola deve se qualificar para atender diferentes demandas. Essa é a tônica do discurso legislativo.

Como consequência dessa percepção juvenil, o tema do protagonismo juvenil (Souza, 2009), é convergente. O discurso do projeto de vida como instigador do envolvimento e adequação da juventude na sociedade; a prontidão crítica dessa juventude como objeto direto do processo educativo, constituem-se como assertivas para uma representação acerca de sua participação ativa e efetiva na escola e nos processos de construção do conhecimento.

Todo esse universo representacional encontra-se presente no discurso da legislação educacional, contudo, ausente em sua prática. Embora reivindicadas por muitos, as representações de uma escola cidadã capaz de preparar a juventude para exercer sua autonomia, garantindo-lhe uma vida digna, se limita a ordem do discurso. Resta então, também no âmbito do discurso, transferir essa responsabilidade para a família e para o próprio jovem, em última instância são eles, a família e sua prole que não se esforçaram o suficiente para se adequar às mudanças da sociedade, tornar-se um empreendedor, assumir um projeto de vida rumo ao progresso.

## 5 Considerações Finais

Neste artigo, analisamos os programas de ensino médio em Goiás à luz do discurso legislativo e das representações cotidianas, revelando as contradições sociais inerentes ao sistema educacional. A educação, enquanto instrumento de reprodução social, reflete as desigualdades estruturais do



capitalismo, sendo moldada por interesses dominantes que priorizam a formação para o mercado de trabalho em detrimento de uma educação crítica e emancipadora.

Os resultados demonstram que as políticas educacionais implementadas em Goiás nas últimas duas décadas estão alinhadas a um modelo empresarial de educação, influenciado por organismos internacionais e orientado por métricas quantitativas, como o IDEB. Essas políticas, visam promover a competitividade e a padronização, negligenciam as necessidades reais dos jovens, especialmente os oriundos de classes trabalhadoras, ao reduzir a educação a um mero treinamento para a submissão ao sistema produtivo.

A análise do discurso legislativo evidenciou a presença de representações contraditórias: enquanto a legislação enfatiza valores como cidadania, autonomia e pensamento crítico, a prática educativa é marcada pela imposição de lógicas mercadológicas, como a meritocracia e a responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso escolar. Projetos como o "Pacto pela Educação" e a "Ressignificação do Ensino Médio" ilustram essa dualidade, ao mesmo tempo em que revelam a resistência de profissionais da educação e estudantes contra a precarização do ensino público.

A educação pública em Goiás, assim como no Brasil, está subordinada aos interesses do capital, reproduzindo desigualdades e limitando as possibilidades de transformação social. A única saída para superar essas limitações reside na construção de uma educação verdadeiramente crítica, que valorize o desenvolvimento humano integral e fortaleça a resistência contra as imposições do modo de produção capitalista. Para isso, é essencial romper com as amarras ideológicas que naturalizam a exploração e promover práticas pedagógicas emancipatórias, capazes de desvelar as contradições do sistema e inspirar a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEMFEITO, Ana Paula *et al.* **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. In: Abreu, Maria do Carmo Riberio *et al.* (Org.). Referências curriculares para o ensino médio, área – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, componente curricular – matemática. 2ª edição. Goiânia: [s.n]. 2010.

BONIN, Robson. **Cade investiga 33 multinacionais por formação de cartel no país**. Revista Veja, Brasília, 10, de out., 2024. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/cade-investiga-33-multinacionais-por-formacao-de-cartel-no-pais>. Acesso em: 03, dez., 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2020. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996: dispõe sobre as diretrizes e base da educação nacional**. Brasília, DF: Casa Civil, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 12, dez., 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018: institui a base nacional comum curricular do ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da educação/Conselho nacional de educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc-2013-ensino-medio>. Acesso em: 12, dez., 2024.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares de vida religiosa**. São Paulo: Paulinas, 1989.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Coleção: Os pensadores. São Paulo: Abril cultural, 1978.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GÓES, Moacyr. **Escola pública: história e católicos**. In: Cunha, Luiz Antônio (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Autores associados, 1985. p. 31-50.

GOIÁS (Estado). **Diretrizes curriculares de Goiás. Secretaria de educação, 2024**. Disponível em: [https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/ProcessoSeletivoSimplificado/DesportoEducacional/Diretrizes\\_Pedagogicas\\_Seduc\\_2024.pdf](https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/ProcessoSeletivoSimplificado/DesportoEducacional/Diretrizes_Pedagogicas_Seduc_2024.pdf). Acesso em: 12, dez., 2024.

GOIÁS. **Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998. Estabelece as diretrizes e bases do sistema educativo do Estado de Goiás**. Goiânia: Casa Civil. Disponível em: [https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa\\_legislacao/101024/lei-complementar-026](https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/101024/lei-complementar-026). Acesso em: 4 dez. 2024.

GOIÁS. **Resolução CEE/CP nº 3 de 16 de fevereiro de 2108: estabelece diretrizes para as etapas da educação básica em Goiás**. Disponível em: <https://goias.gov.br/cee/resolucoes-conselho-pleno/>. Acesso em 12 dez. 2024.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.  
MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2009.



MARX, Karl. **A concepção materialista da história**. In: Bottomore, T. B. & Rubel, M. (org.). Sociologia e filosofia social de Karl Marx. Rio de Janeiro: Zahar, 1964. p. 61-75.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, Marcos Elias. **Ressignificação do ensino médio: um caminho para a qualidade**. In: Moreira, Marcos Elias (Org.). Resignificação: ensino médio em travessia. Goiânia: Editora da UEG, 2009.

NAVES, Amanda Tavares et al. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. In: Abreu, Maria do Carmo Riberio et al (Org.). Referências curriculares para o ensino médio, área – ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, componente curricular – Química. 2º edição. Goiânia: [s.n.] 2010.

PINHEIRO, Veralúcia & VASCO, Edinei Oliveira. **Educação e linguagem: elementos para uma introdução crítica ao preconceito linguístico**. Revista de educação. Campinas, SP, v.21, n.1, p.103-115, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2880/2244>. Acesso em: 2 dez. 2024.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1984.

ROMANO, Roberto. **Ensino laico ou religioso?** In: Cunha, Luiz Antônio (org.). Escola pública, escola particular e a democratização do ensino. São Paulo: Autores associados, 1985. p. 13-29.

ROSA, Demétrio Weber. **Uma reforma sem “reinventar a roda”: o projeto de transformação que passou por cima de diretores e professores em Goiás**. In: Braga, Felipe Michel; Dalmon, Danilo Leite & Siqueira, Caetano Pansani. Políticas Educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação? São Paulo: Edições SM, 2018. p. 229-263. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3978>. Acesso em: 3, jan., 2025.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SINTEGO. **Ensino médio: pressão por bons resultados**. Sintego, Goiânia, 4 de novembro de 2013. Disponível em: <https://sintego.org.br/noticia/ensino-medio-pressao-por-bons-resultados>. Acesso em: 3 jan. 2025.

SOUZA, Regina Magalhães de. **Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz**. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, Curitiba, v.1, n.1, p. 1-28, 2009.

VIANA, Nildo. **A consciência da história: ensaios sobre o materialismo histórico-dialético**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.

VIANA, Nildo. **A pesquisa em representações cotidianas**. São Paulo: Chiado, 2015.

VIANA, Nildo. **Políticas de saúde no Brasil e discurso legislativo: uma análise dialética do discurso**. São Paulo: Saramago, 2019.

VIANA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru: Edusc, 2008.

Recebido em: 13 de janeiro de 2025.

Aceito em: 31 de maio de 2025.

Publicado em: 25 de junho de 2025.