

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

JOÃO ROQUE DAS CHAGAS FILHO

**Os estudantes de ensino médio de Inhumas:
contextos, percepções e projetos de vida**

Inhumas

2024

JOÃO ROQUE DAS CHAGAS FILHO

**Os estudantes de ensino médio de Inhumas:
contextos, percepções e projetos de vida**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr^a. Valdirene Alves de Oliveira

Inhumas

2024



PPGE
Programa de Pós-graduação
em Educação

**Campus
Metropolitano**
UnU - Inhumas



**Universidade
Estadual de Goiás**



**ESTADO
DE GOIÁS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECADIGITAL
(BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor.

DADOS DO AUTOR (A)

Nome Completo: João Roque das
Chagas Filho

E-
mail:joaoroque171@hotmail.com

DADOS DO TRABALHO

Título: Os estudantes de ensino médio de Inhumas: contextos, percepções e projetos de vida

(X) Dissertação

Concorda com a liberação
documento?

[X] SIM [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 01 de abril de 2024



Documento assinado digitalmente
JOAO ROQUE DAS CHAGAS FILHO
Data: 03/04/2024 20:24:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do autor.

Valdrene Alves de Oliveira

Assinatura da orientadora

UEG/Unidade Universitária de Inhumas - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UEG/Inhumas)

Av. Araguaia, n.400. Vila Lucimar, Inhumas-Go. CEP 75403-577 - Contatos: (62) 3514-3122 - www.ppge.ueg.br - E-mail: ppge@ueg.br

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CJ89e Chagas Filho, João Roque das
Os estudantes de ensino médio de Inhumas: contextos,
percepções e projetos de vida / João Roque das Chagas
Filho; orientador Valdirene Alves de Oliveira. --
Inhumas, 2024.
214 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2024.

1. neoliberalismo. 2. ensino médio. 3. Inhumas. 4.
Projeto de Vida. 5. estudantes. I. Oliveira, Valdirene
Alves de, orient. II. Título.



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA
INHUMAS

Ata Nº 8 da sessão de Defesa de Dissertação de **JOÃO ROQUE DAS CHAGAS FILHO** que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás-PPGE/UEG, na área de concentração em **Educação**.

Aos quatorze dias do mês de março de dois mil e vinte e quatro (14/03/2024), a partir das **09:30h**, nas dependências da UnU Inhumas, de forma presencial, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**Os estudantes de ensino médio de Inhumas: contextos, percepções e projetos de vida**". Os trabalhos foram instalados pela Prof^a Dr^a Valdirene Alves de Oliveira (Presidente), Prof.^a Dr.^a Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto - PPGE/UEG-Inhumas (Membro Interno), Prof.^a Dr.^a Camila Grassi Mendes de Faria - UFPR (Membro Externo). Durante a arguição, os integrantes da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato aprovado pelos seus integrantes, condicionado à incorporação das indicações da banca e à revisão rigorosa de português e de ABNT na dissertação, dentro do prazo estabelecido. Proclamados os resultados Prof^a Dr^a Valdirene Alves de Oliveira, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos quatorze dias do mês de março de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof^a Dr^a Valdirene Alves de Oliveira (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto - PPGE/UEG-

Inhumas (Membro Interno)

Prof.^a Dr.^a Camila Grassi Mendes de Faria - UFPR (Membro Externo)

Prof.^a Dr.^a Renata Ramos da Silva Carvalho - PPGE/UEG-Inhumas (Suplente Interno)

Prof.^a Dr.^a Cláudia Valente Cavalcante - PUC/Goiás (Suplente Externo)



Documento assinado eletronicamente por **VALDIRENE ALVES DE OLIVEIRA, Docente de Ensino Superior**, em 15/03/2024, às 17:45, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **SYLVANA DE OLIVEIRA BERNARDI NOLETO, Docente de Ensino Superior**, em 18/03/2024, às 11:49, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CAMILA GRASSI MENDES DE FARIA, Usuário Externo**, em 22/03/2024, às 17:59, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **56858176** e o código CRC **71E48E01**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE
UNIVERSITÁRIA INHUMAS
AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR -
INHUMAS - GO - CEP 75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo
nº 202400020002929



SEI 56858176

Dedico este trabalho à senhorita Agnes, minha filha. Sonho ardentemente que ela cresça em um mundo mais igualitário, livre da perversão do capital. Esta dedicatória é mais do que um gesto simbólico; representa meu comprometimento ativo em construir um futuro onde Agnes e as gerações futuras possam usufruir de oportunidades acessíveis a todos, independentemente de origem, gênero ou condição social. Que este trabalho contribua para inspirar reflexões sobre as transformações necessárias para alcançar essa visão.

AGRADECIMENTOS

Sempre procurei evitar clichês, mas há um que não posso deixar de utilizar neste momento: a escrita acadêmica é um esforço solitário construído por diversas mãos. Destacar as pessoas que, de alguma forma, colaboraram com este trabalho é, para mim, uma fonte genuína de prazer. Apesar do receio de ser traído pela memória, desejo registrar nestas páginas toda a minha gratidão pelo apoio, companheirismo e amizade. Dessa forma, expresso meus agradecimentos:

Aos meus pais, João Roque e Deuselina, pela formação familiar que me proporcionaram e por nunca desistirem de me incentivar a estudar.

À minha avó Francisca, já falecida, por sempre demonstrar muito orgulho em ter um neto professor.

À minha esposa Leiliane, que esteve ao meu lado durante toda essa jornada, compartilhando momentos serenos e outros desafiadores, com grande companheirismo e paciência; que, mesmo em meio à agitação da vida, dedicou seu escasso tempo para me auxiliar na elaboração dos gráficos e tabelas.

À minha filha Agnes, sua chegada em meio a todo esse processo trouxe muita alegria, servindo de acalento para meus dias.

Ao meu velho amigo Leonardo Cidrão, que me acompanha desde a graduação, por me incentivar a ingressar em um programa de mestrado.

Aos meus amigos Túlio Fernando, Oscar Mendes e Hamilton Júnior pela conversa inicialmente desinteressada que tivemos e que me fez despertar para a importância de continuar minha formação. Também por todo apoio durante essa trajetória.

Aos companheiros Pedro Henrique, Daniel Lucas, Flávio Henrique, Edison Nunes, José Carlos Henrique e Juliana Borges pelas conversas e orientações que muito me ajudaram nessa trajetória.

Aos colegas de mestrado pela parceria ao longo desta jornada, compartilhando ideias, esclarecendo dúvidas e proporcionando, por vezes, momentos de boas risadas. Também expresso minha gratidão aos colegas do GEPPE e do GEPEB pelas considerações e momentos de estudo.

Ao corpo docente das instituições pesquisadas, em nome das professoras Livia Seabra e Patrícia Teixeira, do CEPI Ary Valadão; Erica e Marília, do C. E. Rui Barbosa;

Rosimeire, do Colégio Zênite; Eunice, do CEPMG-MV; e Simone Correa, do Colégio Einstein.

A todos os estudantes que colaboraram com essa pesquisa, sem vocês nada disso seria possível. Estendo meus agradecimentos aos meus alunos que, mesmo sem saber, desafiam-me a ser um profissional melhor a cada dia.

Ao meu amigo Matheus Timoteo pelo auxílio na confecção dos mapas e a Rose Mendes pelo excelente trabalho de revisão.

Aos meus companheiros de biblioteca Lucas Lemes, Paula Simões e Maristela Palmeira, o auxílio de vocês na reta final desse trabalho foi de grande valia.

A todos os professores e funcionários da UEG-Inhumas pelo cuidado e dedicação evidenciados ao longo de todo o meu processo de formação. Quero estender meus agradecimentos aos graduandos de pedagogia pelo acolhimento durante o período de estágio.

Às professoras Sylvana Noleto e Camila Grassi agradeço pelas orientações ao longo da elaboração desta pesquisa e por aceitarem o convite para participar das bancas de qualificação e defesa.

Finalmente, mas não menos importante, quero expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Valdirene Oliveira, pela oportunidade concedida e por acreditar na minha capacidade de realizar este trabalho. Esse período de proximidade foi fundamental para que eu pudesse enxergar a educação e o mundo por uma perspectiva diferente.

“apesar de poderosa, a pressão neoliberal ainda não triunfou na escola pública, que está mais para um campo de batalha do que para o campo de ruínas como é descrita algumas vezes” (Laval, 2019, p. 306).

RESUMO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, inserido na linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais. Neste texto dissertativo analisamos o avanço das políticas neoliberais sobre a educação brasileira e como essas políticas impactam diretamente na vida dos estudantes visando trazê-los, juntamente com suas percepções, para o centro do debate. Dessa forma, objeto de estudo deste trabalho são os estudantes do Ensino Médio em Inhumas e a relação entre os contextos em que estão imersos e suas perspectivas futuras, orientadas pela concepção neoliberal de projeto de vida. O enfoque foi a investigação do perfil desses estudantes e suas relações no espaço social, sendo que a problemática de estudo foi norteada pela seguinte questão: quais são as perspectivas futuras dos estudantes do Ensino Médio em Inhumas, orientadas pela concepção neoliberal de projeto de vida? O objetivo geral foi analisar as perspectivas de futuro dos estudantes de Ensino Médio da cidade de Inhumas, orientadas pela relação com os elementos do componente curricular Projeto de Vida. Em primeiro momento sistematizamos o conhecimento acumulado, etapa caracterizada como pesquisa bibliográfica e documental. Em seguida, aplicamos questionários aos estudantes. Para auxiliar no trabalho de análise deste objeto recorreremos ao referencial teórico ancorado em questões que o filósofo, etnólogo e sociólogo Pierre Bourdieu (1930-2002) utilizou em suas pesquisas. Essas contribuições teóricas, para além de conceituais, também trazem contribuições metodológicas construídas ao longo das décadas, sendo que três aspectos centrais foram considerados: o conhecimento praxiológico, a construção do *habitus* e a disposição dos diferentes capitais na disputa por posições no campo de poder. A pesquisa está estruturada em três capítulos, cada um dedicado a um aspecto específico do tema em análise. No primeiro capítulo abordamos a racionalidade neoliberal e seu impacto nas estruturas estatais. No segundo capítulo analisamos o espaço social onde a pesquisa de campo foi realizada, relacionando-o com contexto político e educacional contemporâneo. No terceiro capítulo está a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa de campo. Nas considerações finais buscamos fornecer uma análise e reflexão crítica sobre as questões fundamentais abordadas neste trabalho. Nota-se que as perspectivas de futuro dos estudantes estão profundamente entrelaçadas com o contexto em que estão imersos. Essa interligação é, em primeiro lugar, pensando no campo educacional, moldada pela natureza neoliberal da formação escolar, que, entre outros elementos, utiliza um componente curricular para esse propósito – o Projeto de Vida – e, ao mesmo tempo, em um plano mais amplo, está vinculada aos diferentes tipos de capital disponíveis para esses estudantes.

Palavras-chave: neoliberalismo; ensino médio; Inhumas; Projeto de Vida; estudantes.

ABSTRACT

This study is linked to the Graduate Program in Education (PPGE) at the State University of Goiás (UEG), Inhumas University Unit, inserted in the research line Work, State, and Educational Policies. In this dissertation, we analyze the advancement of neoliberal policies on Brazilian education and how these policies directly impact students' lives, aiming to bring them and their perceptions into the center of the debate. Thus, the object of study of this work is high school students in Inhumas and the relationship between the contexts in which they are immersed and their future perspectives, guided by the neoliberal conception of life project. The focus was on investigating the profile of these students and their relationships in the social space, with the research problem guided by the following question: what are the future perspectives of high school students in Inhumas, guided by the neoliberal conception of life project? The general objective was to analyze the future perspectives of high school students in the city of Inhumas, guided by the relationship with the elements of the curricular component Life Project. Initially, we systematized the accumulated knowledge, characterized as bibliographic and documentary research. Then, we applied questionnaires to the students. To assist in the analysis of this object, we relied on a theoretical framework anchored in questions that the philosopher, ethnologist, and sociologist Pierre Bourdieu (1930-2002) used in his research. These theoretical contributions, beyond conceptual, also bring methodological contributions built over decades, with three central aspects considered: praxiological knowledge, habitus construction, and the disposition of different capitals in the dispute for positions in the power field. The research is structured into three chapters, each dedicated to a specific aspect of the theme under analysis. In the first chapter, we address neoliberal rationality and its impact on state structures. In the second chapter, we analyze the social space where the field research was conducted, relating it to the contemporary political and educational context. The third chapter presents the analysis of the data obtained through field research. In the final considerations, we seek to provide an analysis and critical reflection on the fundamental issues addressed in this work. It is noted that students' future perspectives are deeply intertwined with the context in which they are immersed. This interconnection is, first and foremost, in the educational field, shaped by the neoliberal nature of school education, which, among other elements, uses a curricular component for this purpose - the Life Project - and at the same time, on a broader level, is linked to the different types of capital available to these students.

Keywords: neoliberalism; High School; Inhumas; Life Project; students.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

| | |
|-------------|---|
| BIRD | Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CEPI | Centro de Ensino em Período Integral |
| CEPMG | Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás |
| CNEG | Campanha Nacional de Educandários Gratuitos |
| CNV | Comissão da Nacional da Verdade |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| COPAI | Cooperativa Educacional de Pais de Inhumas |
| CRE-Inhumas | Coordenação Regional de Educação em Inhumas |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do ensino médio |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GEPEB | Grupo de Estudos e Pesquisa em Bourdieu |
| GO | Goiás |
| GREMI | Grandes Revelações da Mocidade Inhumense |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| ICE | Instituto de Corresponsabilidade pela Educação |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFG | Instituto Federal de Goiás |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| MP | Medida Provisória |
| MPF | Ministério Público Federal |
| MPL | Movimento Passe Livre |
| PDDE | Plano de Desenvolvimento da Escola |
| PNDH3 | Programa Nacional de Direitos Humanos |
| PL | Partido Liberal |
| PMDB | Partido do Movimento Democrático Brasileiro |

| | |
|-----------|--|
| PNAE | Programa Nacional de Alimentação Escolar |
| PNE | Plano Nacional para a Educação |
| PRN | Partido Republicano Nacionalista |
| PPP | Plano Político Pedagógico |
| PROEMI-JF | Programa ensino médio Inovador Jovem de Futuro |
| PROESCOLA | Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola |
| PROFEN | Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno |
| PSD | Partido Social Democrático |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SEDUC | Secretaria de Estado de Educação de Goiás |
| SINTEGO | Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TPE | Todos pela Educação |
| UEG | Universidade Estadual de Goiás |
| UNDIME | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Distribuição dos estudantes de ensino médio de Inhumas em relação a gênero, por unidade educacional | 131 |
| Gráfico 2 - Distribuição dos estudantes de ensino médio de Inhumas em relação à idade, por unidade educacional..... | 132 |
| Gráfico 3 - Autodeclaração dos estudantes do ensino médio de Inhumas quanto a raça, por unidade educacional | 133 |
| Gráfico 4 - Município de domicílio dos estudantes de ensino médio da cidade de Inhumas, por unidade educacional..... | 134 |
| Gráfico 5 - Meios de transporte mais utilizado pelos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional..... | 136 |
| Gráfico 6 - Orientação religiosa dos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional | 137 |
| Gráfico 7 - Condições de moradia dos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional | 139 |
| Gráfico 8 - Declaração da quantidade de moradores por residência dos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional | 140 |
| Gráfico 9 - Composição familiar dos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional | 141 |
| Gráfico 10 - Renda mensal familiar dos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional | 143 |
| Gráfico 11 - Número de pessoas que vivem da renda mensal familiar dos estudantes de ensino médio de Inhumas | 143 |
| Gráfico 12 - Grau de instrução do chefe da família dos estudantes de ensino médio de Inhumas | 145 |
| Gráfico 13 - Hábito de leitura dos pais ou responsáveis dos estudantes de ensino médio de Inhumas..... | 146 |
| Gráfico 14 - Relação de estudantes ensino médio de Inhumas que exercem atividade laboral com participação nas despesas domésticas | 153 |
| Gráfico 15 - Sobre o gosto pela leitura dos estudantes de ensino médio de Inhumas | 156 |
| Gráfico 16 - Sobre o tipo de atividade praticada pelos estudantes de ensino médio de Inhumas em seu tempo livre | 161 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 17 - A percepção dos estudantes de ensino médio de Inhumas sobre se ter um componente curricular voltado para a construção do seu projeto de vida..... | 170 |
| Gráfico 18 - Como os estudantes de ensino médio de Inhumas avaliam a continuidade dos estudos e o ingresso no mundo do trabalho..... | 177 |
| Gráfico 19 - Como os estudantes de ensino médio de Inhumas avaliam o componente curricular Projeto de Vida | 183 |
| Gráfico 20 - Qual fator os estudantes de ensino médio de Inhumas entendem ser necessário para o sucesso de seu projeto de vida..... | 185 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Tipos de unidades escolares de ensino médio em Inhumas..... | 23 |
| Quadro 2 - Relação das instituições escolares em Inhumas..... | 108 |
| Quadro 3 - Quantidade/percentual de alunos respondentes por unidade escolar... | 114 |
| Quadro 4 - Outras estruturas familiares indicadas pelos estudantes de ensino médio de Inhumas..... | 142 |
| Quadro 5 - Tipo de leitura realizada pelos pais ou responsáveis dos estudantes de ensino médio de Inhumas | 147 |
| Quadro 6 - Profissões dos pais dos estudantes de ensino médio de Inhumas | 150 |
| Quadro 7 - Profissões das mães dos estudantes de ensino médio de Inhumas..... | 151 |
| Quadro 8 - Profissões de outro responsável dos estudantes de ensino médio de Inhumas | 152 |
| Quadro 9 - Frequência de leitura dos estudantes de ensino médio de Inhumas x Tipos de leitura..... | 158 |
| Quadro 10 - Sobre o tempo dedicado aos estudos pelos estudantes de ensino médio de Inhumas..... | 160 |
| Quadro 11 - Quais atividades são realizadas pelos estudantes de ensino médio de Inhumas | 165 |
| Quadro 12 - Relação anseio x expectativa dos estudantes de ensino médio de Inhumas, sobre seu projeto de vida a partir do ano de 2024 | 179 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Nuvem de palavras sobre os maiores problemas que as famílias enfrentam no entendimento dos estudantes de ensino médio de Inhumas..... | 148 |
| Figura 2 - Nuvem de palavras com as atividades declaradas pelos estudantes-trabalhadores | 154 |
| Figura 3 - Nuvem de palavras do estilo musical preferido pelos estudantes de ensino médio de Inhumas..... | 162 |
| Figura 4 - Comparativo dos gráficos quanto ao incentivo para o futuro dos estudantes de ensino médio de Inhumas por parte da família e da equipe escolar e sua percepção sobre sua formação básica | 173 |
| Figura 5 - Nuvem de palavras dos assuntos que os estudantes de ensino médio de Inhumas gostariam que fossem discutidos na escola | 182 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|---|-----|
| Fotografia 1 - Desfile em comemoração ao aniversário de Inhumas nas primeiras décadas do século XX..... | 100 |
| Fotografia 2 - Desfile aniversário de Inhumas em 2011 | 101 |
| Fotografia 3 - Desfile Bloco do Zé Pereira Em 2015 | 102 |
| Fotografia 4 - Grupo 19 de Março - 1936 | 103 |
| Fotografia 5 - Inauguração do Cefet, hoje IFG, com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva | 107 |
| Fotografia 6 - Flamboyant no pátio da UEG-Inhumas | 109 |
| Fotografia 7 - Fachada do CEPI Ary Ribeiro Valadão Filho | 118 |
| Fotografia 8 - Fachada do Colégio Einstein Júnior..... | 120 |
| Fotografia 9 - Inauguração do CEPMG-Manoel Vilaverde, em destaque o deputado Roberto Balestra discursando | 122 |
| Fotografia 10 - Fachada do Colégio Estadual Rui Barbosa | 126 |
| Fotografia 11 - Fachada do Colégio Zênite | 129 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|--|-----|
| Mapa 1 - Planta da Fazenda Goiabeira..... | 84 |
| Mapa 2 - Mapa geográfico de Inhumas dividido por regiões, com a localização das instituições pesquisadas | 135 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 19 |
| | |
| 1 A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SEU AVANÇO SOBRE O CAMPO EDUCACIONAL NO BRASIL | 32 |
| 1.1 NEOLIBERALISMO – HISTÓRIA E CONCEITO | 33 |
| 1.2 O ESTADO NEOLIBERAL | 39 |
| 1.3 O AVANÇO NEOLIBERAL SOBRE O CAMPO EDUCACIONAL..... | 45 |
| 1.4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ROMPIMENTO DEMOCRÁTICO OCACIONADO PELO GOLPE JURÍDICO-PARLAMENTAR EM 2016 | 51 |
| 1.5 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS..... | 59 |
| 1.6 O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA | 73 |
| | |
| 2 INHUMAS: CONSTRUÇÃO SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL DA CIDADE | 81 |
| 2.2 VOCÊ É FILHO DE QUEM? O CAPITAL SOCIAL HERDADO | 88 |
| 2.3 O CAMPO ECONÔMICO DE INHUMAS..... | 92 |
| 2.4 O CAMPO CULTURAL DE INHUMAS | 98 |
| 2.5 CAMPO EDUCACIONAL EM INHUMAS..... | 102 |
| | |
| 3 OS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE INHUMAS E O PROJETO DE VIDA | 111 |
| 3.2 HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS | 115 |
| 3.2.1 Centro de Ensino em Período Integral Ary Ribeiro Valadão Filho (Cepi Ary Valadão) | 116 |
| 3.2.2 Colégio Einstein Júnior | 119 |
| 3.2.3 Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Manoel Vilaverde (CEPMG-MV) | 121 |
| 3.2.4 Colégio Estadual Rui Barbosa (C. E. Rui barbosa) | 124 |
| 3.2.5 Colégio Zênite | 129 |
| 3.3 OS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE INHUMAS | 130 |
| 3.4 PERFIL FAMILIAR DOS ESTUDANTES..... | 138 |

| | |
|---|------------|
| 3.5 A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O MERCADO DE TRABALHO..... | 149 |
| 3.6 HÁBITOS DE CULTURA E LAZER..... | 155 |
| 3.7 EXPECTATIVA DOS ESTUDANTES QUANTO AO FUTURO: O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA EM QUESTÃO | 168 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 187 |
| REFERÊNCIAS..... | 192 |
| APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO..... | 204 |
| APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA - UEG | 209 |
| APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) | 211 |
| APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) | 214 |

INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa analisamos o avanço das políticas neoliberais sobre a educação brasileira, pois essas políticas impactam diretamente na vida dos estudantes. Por esse motivo a proposta era trazer os estudantes e suas percepções para o centro do debate neste estudo. Entendemos que cada estudante possui capital social¹, econômico² e cultural³ próprio, o qual consideramos fator de interferência na forma como se relacionam no espaço social. Da mesma forma, esses elementos podem colaborar ou serem fatores de resistência na construção da racionalidade neoliberal junto a esses atores. Partimos do pressuposto de que esses elementos são interiorizados primariamente no ambiente familiar e refletem a forma como o mundo social é apresentado a eles.

O interesse pelo objeto de pesquisa passa, inicialmente, pela vivência deste pesquisador, como professor regente em escolas de ensino médio da rede estadual de Goiás, e pela constante inquietação em relação à percepção e ao entendimento, por parte dos estudantes, acerca das políticas públicas a eles destinadas. O desinteresse de alguns estudantes em relação à vida acadêmica, em contraste com o crescente interesse por uma rápida inserção no mundo do trabalho⁴, chama a atenção em um momento de mudanças emanadas para a última etapa da Educação Básica.

A vivência desse pesquisador, enquanto docente da rede pública estadual, exercendo atividade laboral com turmas de ensino médio em variados modelos pedagógicos e de gestão, e em diferentes espaços, levou à indagação acerca de que tipo de educação está sendo proposta e executada nas escolas. Outro fator que motivou essa pesquisa é o entendimento que temos sobre o papel atribuído aos

¹ Segundo Bourdieu (2014, p. 75), “O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento”.

² Segundo Marteleto (2017, p. 39), “o capital econômico assegura a posse de riquezas materiais ou financeiras e, portanto, é um elemento importante na manutenção da ordem e das relações sociais, uma vez que opõe aqueles que o detêm e os despossuídos.

³ O conceito de ‘capital cultural’ engloba a posse de bens ou símbolos culturais que remetem a três estados complementares: estado incorporado (diferentes domínios de conhecimento, domínio da linguagem, retórica e compreensão dos códigos sociais); estado objetivo (patrimônio de bens culturais como obras de arte, livros, instrumentos, mídias, equipamentos); estado institucionalizado (títulos, diplomas, sucesso em concursos, premiações) (Marteleto, 2017).

⁴ O termo ‘mundo do trabalho’ está inserido na LDB/1996 e em outros documentos que regulamentam a educação brasileira. Esse conceito nos possibilita a compreensão do trabalho em suas diversas dimensões, entendendo “o trabalho como categoria ontológica da humanidade e o Mundo do Trabalho como o conjunto de relações sociais em torno do trabalho que, em um dado período histórico, se estabilizam” (Achterberg, 2023, p. 31).

professores pelas recentes políticas públicas educacionais, fazendo-nos questionar qual o papel social que essas políticas estão destinando a nós, professores, e como os principais interessados – que entendemos ser os estudantes, percebem esse movimento.

Dessa forma, a pesquisa está permeada pelos interesses do pesquisador, despertando questionamentos e buscando respostas, mesmo que isso leve a novas perguntas. Portanto, a ideia de uma ciência neutra é inconcebível. O pesquisador, sendo um ser subjetivo, é inseparável da pesquisa. A pesquisa reflete características específicas de cada pesquisador, como a ênfase em pontos particulares ou a omissão de outros, de acordo com suas experiências de vida.

Segundo Severino (2016), o conhecimento construído por meio da pesquisa é guiado por três dimensões: epistêmica, pedagógica e social. A dimensão epistêmica sugere que é possível construir conhecimento sobre a realidade por meio da busca por informações e possíveis explicações para questionamentos específicos. Na dimensão pedagógica, por meio de práticas e intervenções pedagógicas, é possível desenvolver os processos de ensino e aprendizagem. Na dimensão social os impactos da pesquisa se tornam visíveis, contribuindo para a reflexão sobre a sociedade em que estamos inseridos.

Assim, após o planejamento, a pesquisa é estruturada, desenvolvida e seus resultados sistematizados, gerando uma responsabilidade epistemológica, pedagógica e social com o público para quem se destina. Para tal, é essencial que se tenha compreensão de que o desenvolvimento de uma pesquisa, os percursos e as bases epistemológicas nela empregados são atos políticos (Severino, 2016).

Compreendendo a complexidade que envolve a temática políticas públicas educacionais, esta pesquisa teve, como objeto de estudo, os estudantes do ensino médio em Inhumas, a relação entre os contextos em que estão imersos e suas perspectivas futuras orientadas pela concepção neoliberal de projeto de vida. O enfoque foi a investigação do perfil desses estudantes e suas relações no espaço social, sendo que o estudo foi norteado pela seguinte questão: quais são as perspectivas futuras dos estudantes do ensino médio em Inhumas orientadas pela concepção neoliberal de projeto de vida?

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, inserido na linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Teve por orientação o estudo da temática Estado e políticas educacionais, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta universidade⁵.

Em contexto nacional o Brasil passou por um momento de instabilidade política com a retirada de poder de Dilma Rousseff, em 2016, por meio de golpe político-jurídico (Neira, 2018), e a consecutiva efetivação de seu vice, Michel Temer, que teve um curto mandato. A reviravolta

[...] mal deu tempo para os educadores comemorarem o Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei 13.005 que, entre outras metas, previa em sua meta de 20 anos a ampliação dos investimentos em educação ao patamar para 10% do PIB até 2024, novo golpe de Estado tornou letra morta as conquistas sociais, inclusive o PNE. Não é demais registrar que os recursos para a ampliação dos investimentos em educação seriam garantidos por meio das reservas brasileiras de pré-sal, recentemente descobertas, mas isso não agradou as grandes corporações de exploração do petróleo. Não é estranho, portanto, o orquestrado ataque à Petrobras e a aprovação, em novembro de 2016 da Lei 13.365 (Lombardi; Lima, 2018, p. 51).

A reforma, que promete resolver o problema da educação, vem acompanhada por um corte nos investimentos e um retrocesso nos avanços do financiamento da educação, o qual foi conquistado a partir da chamada Lei dos Royalties do Petróleo⁶. O desmonte da educação pública tem, como finalidade, apresentar uma escola frágil, vendendo a ideia de estado fraco e inoperante. Por outro lado, as políticas neoliberais fortalecem a ideia de uma escola eficiente e eficaz, que supre de forma competente as novas exigências mercadológicas na preparação de alunos para o mundo do trabalho. Iniciativas políticas variadas surgiram dos segmentos neoliberais a partir da nova aliança hegemônica⁷.

Michel Temer, que havia tomado posse após o impedimento de Dilma Rousseff, em seu primeiro ato como Presidente, no dia 22 de setembro de 2016, publicou a Medida Provisória (MP) n. 746/2016, no Diário Oficial (Brasil, 2016b) e a encaminhou ao Congresso Nacional para tramitação e aprovação. Posteriormente, em 16 de

⁵ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual de Goiás, sob o parecer de nº 5.881.422, do dia 8 de fevereiro de 2023, como consta no Apêndice B desta dissertação.

⁶ Lei nº 12.734, de 30 de novembro de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12734.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

⁷ Saad Filho e Moraes (2018) relatam o surgimento de uma aliança de privilégios baseada na aliança neoliberal, impulsionada pela mídia tradicional, e composta por três grupos: a) a burguesia internacionalizada e burguesia interna; b) maior parte da classe média, descontentes pela mudança na composição social do Estado; c) grandes setores da juventude, sistema judicial, segmentos da classe trabalhadora informal e membros de seitas protestantes.

fevereiro de 2017, sem o devido debate público, a MP foi convertida na Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

A Lei n. 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, foi concluída a implementação em Goiás no ano letivo de 2022. A partir da Reforma do Ensino Médio essa etapa passou a ter uma nova configuração. O ensino médio é a última etapa da Educação Básica, assim, essa formação, ou a falta dela, tem relevância na formação dos sujeitos.

Dentre entre as alterações advindas da Reforma do Ensino Médio destacamos, neste trabalho, a instituição do componente curricular Projeto de Vida⁸, que entendemos ser a materialização de “um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso” (Alves; Oliveira, 2020, p. 32).

A Reforma do Ensino Médio foi apresentada como uma grande novidade, contendo a promessa de ser uma espécie de grande salvação nacional, imiscuída por discursos políticos que prometiam mudar estruturalmente os currículos escolares, tornando-os mais flexíveis. Buscando, assim, atender as demandas de formação dos jovens segundo suas destrezas e habilidades, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.

Entendemos o ensino público como uma das poucas ferramentas de ascensão social para estudantes das camadas populares. A reforma, conforme foi apresentada, atenderia no sentido de formar e preparar as gerações desses estudantes para o mundo do trabalho. As políticas públicas voltadas para essa fase da formação estudantil têm sido objeto de estudos de intelectuais da área da educação e da sociologia, pesquisadores que buscam entender os nexos constitutivos desse tema.

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Inhumas, que está localizada no estado de Goiás, distante 35 quilômetros da capital Goiânia. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem população estimada de 53.655 habitantes (Brasil, 2022a). A escolha desse município para a pesquisa de campo se justifica pela heterogeneidade em que a etapa de ensino médio é ofertada, sendo que

⁸ Componente curricular e disciplina são termos distintos, sendo que o primeiro é mais amplo e engloba atividades acadêmicas não necessariamente ligadas a uma divisão por matérias ou conjunto sistematizado de conhecimentos. Neste trabalho também se fala Projeto de Vida enquanto disciplina, tendo em vista que a disciplina é um dos diversos tipos de componentes curriculares que se pode encontrar em uma formação.

possui sete instituições com diferentes modelos pedagógicos e de gestão, como se pode visualizar no Quadro 1.

Quadro 1 - Tipos de unidades escolares de ensino médio em Inhumas

| Instituição | Tipo | Quantidade | Administrador |
|--|--|-------------------|--------------------------|
| Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Manoel Vilaverde | Colégio militarizado | 01 | Polícia Militar de Goiás |
| Colégio Estadual Rui Barbosa | Colégio de ensino regular sem projeto específico | 01 | Governo do estadual |
| Instituto Federal de Goiás – Campus Inhumas | Instituto Federal, que oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agroindústria, Informática e Química | 01 | Governo federal |
| Centro de Ensino em Período Integral Ary Ribeiro Valadão Filho | Centro de ensino em período integral | 01 | Governo estadual |
| Colégio Einstein Júnior Colégio Monsenhor Angelino | Colégio particular | 02 | Particular |
| Colégio Zênite | Colégio administrado por cooperativa | 01 | Cooperativa de pais |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dito isto, a proposta de pesquisa inscreve-se como estudo de caso, entendendo que este “refere-se a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno” (Gil, 2002, p. 107), sendo que, no caso aqui apresentado, o objeto foram os estudantes de ensino médio da cidade de Inhumas; escolhido pelo pesquisador por ser a etapa em que atua como regente há 15 anos, assim como pela particularidade de ser a etapa que encerra a Educação Básica. Nesta particularidade entendemos que o objeto “[...] é uma unidade que se analisa profundamente” (Triviños, 2019, p. 133), que se engaja em uma abordagem qualitativa, na qual o pesquisador se preocupa “[...] com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória” (Goldenberg, 2009, p. 14).

Buscamos, assim, a aproximação do objeto de estudo, entendendo que “através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social” (Goldenberg, 2004, p. 34), inserido em uma abordagem qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos

motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] entendido como parte da realidade” (Minayo, 2009, p. 21).

Os estudos iniciais no mestrado e as leituras levaram à escolha do tema de pesquisa relacionado ao contexto e às percepções de futuro dos estudantes do ensino médio de Inhumas. Consideramos, como mencionado, nesse contexto, o componente curricular Projeto de Vida, estabelecido pela Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017a). Sendo assim, entendemos ser de suma importância conhecer as percepções dos jovens estudantes a respeito da sua formação.

Em primeiro momento sistematizamos o conhecimento acumulado, etapa caracterizada como pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, permitindo chegar a conclusões inovadoras. Posteriormente foram aplicados questionários aos estudantes, sendo o questionário um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado, conforme Gil (2002). Ao utilizar esta técnica de pesquisa objetivamos desvelar o objeto de estudo, indo, assim, ao encontro das inquietações propostas; podendo as respostas nos levar outras inquietações.

A decisão de utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados foi baseada na premissa de que o estudo envolvia estudantes com idade inferior a 18 anos, além de este instrumento possibilitar maior alcance entre o público alvo. A utilização do questionário assegura o anonimato das respostas, permite que os participantes respondam no momento mais conveniente e evita a exposição dos pesquisados, garantindo que não sejam influenciados pela presença do pesquisador. Neste estudo optamos pela participação dos estudantes da terceira série do ensino médio – por esta ser a série de conclusão da Educação Básica –, regularmente matriculados em unidades de ensino localizadas na cidade de Inhumas, Goiás.

Para auxiliar no trabalho de análise deste objeto recorreremos ao referencial teórico ancorado em questões que o filósofo, etnólogo e sociólogo Pierre Bourdieu⁹

⁹ Meu contato com a teoria bourdesiana se deu através do Grupo de Estudos e Pesquisa em Bourdieu (GEPEB) vinculado à UEG. Entende-se que esse referencial teórico vai ao encontro dos anseios e expectativas desse pesquisador em relação às possíveis revelações sobre o objeto de estudo. A teoria de Pierre Bourdieu, conhecida por sua análise das relações de poder, *habitus* e campo social, oferece uma base sólida para investigar e compreender as dinâmicas e estruturas presentes no objeto de estudo em questão. Ao utilizar essa abordagem teórica tem-se a oportunidade de explorar aspectos como as relações de poder, as práticas sociais e as estratégias dos agentes envolvidos, contribuindo assim para uma compreensão mais profunda e abrangente do fenômeno em estudo.

(1930-2002) utilizou em suas pesquisas, tendo em 'A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino' (1978) e em 'Os herdeiros: os estudantes e a cultura' (2018) a suas duas grandes obras. Essas contribuições teóricas, para além de conceituais, também trazem contribuições metodológicas construídas ao longo das décadas, sendo que três aspectos centrais foram considerados: o conhecimento praxiológico, a construção do *habitus* e a disposição dos diferentes capitais na disputa por posições no campo de poder.

[...] o campo de poder (que não deve ser confundido com campo político) não é um campo como os outros: ele é o espaço de relações de força entre os diferentes tipos de capital ou, mais precisamente, entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão (Bourdieu, 1996, p. 52).

Essa disputa ocorre entre agentes ou grupos posicionados no espaço social, sendo esse um conjunto de posições distintas e coexistentes, estando distribuídos em função da diferenciação do capital econômico e capital cultural que possuem. Por conseguinte, todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, tendo como forma de poder o valor simbólico do capital em questão naquele universo; o valor simbólico do capital irá variar de acordo com as disputas e as posições no campo de forças.

O espaço social é estruturado em diferentes campos, tais como econômico, político, educacional e da saúde, nos quais agentes individuais, coletivos e institucionais ocupam posições e lutam constantemente para se posicionar nesse espaço social. Ortiz (1983) entende que o campo é um espaço permeado por conflitos e relações de poder, onde aqueles que possuem maior quantidade de capital exercem domínio. Dessa forma, o campo é compreendido

[...] como um espaço onde se manifestam relações de poder [...] A estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referência dois pólos opostos: o dos dominantes e o dos dominados. Os agentes que ocupam o primeiro pólo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no pólo dominado se definem pela ausência ou pela raridade do capital social específico que determina o espaço em questão (Ortiz, 1983, p. 21).

Na teoria de Pierre Bourdieu capital não se refere apenas a bens materiais adquiridos, mas ao agente que acumula capital cultural, econômico e simbólico

através das transições entre os campos e das relações de poder. Dessa maneira “O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar” (Bourdieu, 2014, p. 75).

Bourdieu (1996) compreende que as representações sociais sofrem influência de crenças, valores e ideologias pré-existentes em uma sociedade e estão presentes na linguagem que utilizamos para nos comunicar nas relações da vida cotidiana, como a religião. Existe forte correlação entre esperança subjetiva e oportunidade objetiva, que irá condicionar as atitudes frente à escola, de modo a ver, nela, de um lado a oportunidade objetiva de ascensão, de outro, reforçado pelos apelos de ordem de grupo, a esperança subjetiva é progressivamente interiorizada. E esta, por sua vez, estará ligada a experiências de sucesso ou fracasso.

Pierre Bourdieu teve o mérito de formular uma resposta original para o problema das desigualdades escolares ao jogar luz sobre as contradições existentes entre o subjetivismo e o objetivismo, a sociedade e o indivíduo, evitando tanto um quanto o outro para analisar fenômenos educacionais. A estrutura social conduziria as ações individuais, que, por sua vez, tenderia a se reproduzir através delas, em um processo que não seria direto, rígido ou mecânico (Ortiz, 1983).

Dessa forma o sujeito não é determinado mecanicamente e submetido às condições objetivas, mas também não é reflexivo, isolado e consciente de suas ações. Sendo assim, o sujeito não é autônomo, traz consigo uma característica social herdada.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (Bourdieu, 2014, p. 51).

Nesse sentido, as primeiras inquietações de Pierre Bourdieu foram sobre os índices de reprovação em camadas economicamente mais baixas, diferente dos indivíduos que pertenciam às mais altas. O estudioso questiona quais seriam as práticas que levariam esses alunos à reprovação e o que leva os sujeitos a agir de determinada forma, incorporando as práticas sociais, e, a partir desse processo, reproduzir um modelo social. “Muitos trabalhos de Bourdieu, a partir de meados dos anos de 1960, abordavam a maneira pela qual as instituições públicas, sobretudo o

sistema de ensino, participam da dominação de classe e da reprodução social” (Laval, 2020, p. 175).

O tema central da teoria bordieusiana sobre capital cultural é considerar que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condição de igualdade, mas atores socialmente construídos que trazem bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável para o mercado escolar (Nogueira; Nogueira, 2002).

Para Ortiz (1983) o mundo social é analisado a partir do conhecimento praxiológico, tendo o objeto relação dialética entre as estruturas estruturadas que também funcionam como estruturas estruturantes, em um processo de interiorização-exteriorização e, da mesma forma, de exteriorização-interiorização, sendo assim, o objeto deixa de ter somente relações objetivas.

A partir da teoria de Pierre Bourdieu podemos progredir na compreensão dos avanços neoliberais sobre a educação, apropriando-nos de sua teoria e inquietações e as promovendo na análise de dados na pesquisa. “Bourdieu foi um dos sociólogos mais conscientes de que, com o neoliberalismo, estavam em jogo o destino da ação coletiva e a capacidade política de uma sociedade em manter o controle sobre seu futuro” (Laval, 2020, p. 155). Ainda segundo este autor,

[...] a tensão que atravessa a sociologia de Bourdieu reside no fato de que ele considera a conduta humana como fundamentalmente dupla. Ela combina a luta pelos recursos raros nos diferentes campos concorrenciais com a atividade simbólica, isto é, a manutenção, a produção e a circulação dos signos que produzem vínculo entre os membros do grupo e da sociedade (Laval, 2020, p. 206).

Dentre os muitos aspectos dispostos, fica evidente a dimensão simbólica das relações que ocorrem no espaço social; sua interpretação parte da realidade que cada grupo espera de seu integrante, estando as trocas simbólicas diretamente ligadas aos interesses materiais e pessoais do sujeito.

As várias formas de capital e sua taxa de conversão são fundamentais nas disputas que ocorrem dentro do espaço social, especialmente na disputa pelo princípio dominante – econômico, cultural ou social – onde o capital social está ligado à antiguidade, notoriedade do nome e qualidade da rede de relações, gerando oposição entre as frações da classe dominante.

O neoliberalismo¹⁰, antes de ser uma ideologia ou uma política econômica, é, em primeiro lugar e fundamentalmente, uma racionalidade (Dardot; Laval, 2016). Nessa perspectiva, a racionalidade é construída a partir da relação dialética entre sujeito e sociedade, a relação entre o *habitus* individual e a estrutura social. Compreende-se como *habitus*

[...] as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*. Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Ortiz, 1983, p. 60-61).

Dessa forma, o *habitus* é responsável por gerar práticas classificáveis e por classificar tais práticas. A relação entre a capacidade de produzir práticas e apreciar essas práticas constitui o mundo social representado, ou seja, o espaço dos estilos de vida. A relação entre a condição econômica e social e os traços distintivos do estilo de vida é explicada pelo *habitus* como fórmula geradora que permite justificar práticas e produtos classificáveis, bem como julgamentos que constituem essas práticas (Bourdieu, 1996).

O *habitus* está no princípio da ação, realizando um cálculo de probabilidade que suponha a transformação do efeito passado em futuro esperado. O *habitus*, então, é o princípio gerador e unificador que transpõe as características próprias e relacionais, por certo, pode-se encontrar no *habitus* o princípio ativo de unificação das práticas e das representações (Bourdieu, 1996).

Nessa perspectiva, a constituição do sujeito neoliberal¹¹ perpassa pela constituição de um novo *habitus*; não se trata mais das antigas disciplinas de adestramento de corpos por meio de coerção com a finalidade de converter os espíritos tornando-os mais dóceis, "trata-se agora de governar um ser cuja

¹⁰ O contato com os autores e as obras que dão subsídios teóricos para análise dessa temática advém primeiramente da participação desse pesquisador no GEPPE/UEG.

¹¹ Dardot e Laval (2016) referem-se ao novo sujeito unitário, constituído a partir da racionalidade neoliberal, utilizando os termos sujeito empresarial, sujeito neoliberal ou simplesmente 'neossujeito'.

subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra” (Dardot; Laval, 2016, p. 327).

A subjetivação empresarial neoliberal na educação está se fortalecendo, com o sujeito neoliberal buscando maximizar resultados por meio da competição e assumindo os riscos e as responsabilidades por eventuais fracassos. A racionalidade empregada na escola leva o estudante a internalizar a ideia de se tornar empreendedor de si mesmo.

Conforme a problemática levantada, esta pesquisa teve, como objetivo geral, analisar as perspectivas de futuro dos estudantes de ensino médio da cidade de Inhumas, região metropolitana de Goiânia, orientadas pela relação com os elementos do componente curricular Projeto de Vida. Dentro desse contexto, os objetivos específicos elencados foram:

- a) Descrever o perfil socio-econômico-cultural dos estudantes do ensino médio da cidade de Inhumas, situada no estado de Goiás;
- b) Relacionar a construção socio-econômica-cultural da cidade de Inhumas às disputas que ocorrem neste espaço;
- c) Inferir as perspectivas socioculturais presentes nos dados coletados junto aos estudantes participantes da pesquisa;
- d) Compreender a posição pedagógica das escolas de ensino médio em Inhumas, bem como sua construção política e social;
- e) Localizar os diferentes posicionamentos no estrato social, cultural e econômico dos estudantes de ensino médio, por unidade escolar pesquisada;
- f) Compreender o contexto da aprovação da Lei n. 13.415/17, que instituiu a oferta do componente curricular Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio.

O texto da dissertação é composto por três capítulos, cada qual abordando um aspecto específico do tema em questão, intencionamos propor o debate partindo do macro para o micro, relacionando os elementos envolvidos. Iniciamos com essa introdução, onde expomos a relação do pesquisador com o objeto de estudo, bem como a apresentação da problemática que orientou este trabalho, além de alguns conceitos fundamentais para compreender o tema em questão. Segue a apresentação do campo de pesquisa, assim como a metodologia que definiu os instrumentos e o

referencial teórico utilizado para as análises no intuito de alcançar os objetivos almejados, sendo estes apresentados em sequência.

No primeiro capítulo discutimos a racionalidade neoliberal e como ela tem moldado as estruturas do Estado. Discutimos também o percurso histórico e organizacional dessa racionalidade, examinando como suas políticas têm sido implementadas e os impactos que têm tido na sociedade. Na sequência direcionamos nosso foco para o avanço do neoliberalismo sobre a educação. Analisamos a aprovação da Lei n. 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, e os desdobramentos políticos que envolveram sua implementação. Investigamos as motivações por trás dessa reforma e como ela afeta o sistema educacional como um todo. Por fim, concluímos o capítulo examinando o componente curricular Projeto de Vida, presente na Reforma do Ensino Médio. Analisamos sua intencionalidade e os possíveis desdobramentos e implicações para os estudantes e para a formação educacional de maneira geral.

No segundo capítulo objetivamos fornecer uma análise detalhada do espaço social onde a pesquisa de campo foi realizada, explorando suas características históricas, sociais, econômicas e culturais, articulando-as com o contexto político e educacional contemporâneo. Dessa forma procuramos compreender melhor o espaço social pesquisado e como esses aspectos incidem sobre o nosso objeto de estudo.

No terceiro capítulo apresentamos as instituições escolares¹² colaboradoras desta pesquisa, explorando seus aspectos históricos, geográficos e estruturais. Em seguida analisamos os dados obtidos por meio da pesquisa de campo construindo o perfil dos estudantes de cada unidade pesquisada e de suas famílias. Com base nos dados coletados abordamos a relação desses estudantes com mundo do trabalho, seus hábitos de cultura e lazer e, por fim, suas perspectivas de futuro com base no componente curricular Projeto de Vida.

Por meio das considerações finais almejamos oferecer análise e reflexão crítica sobre as questões fundamentais propostas neste trabalho. Objetivamos, assim, promover uma compreensão mais ampla acerca dos resultados obtidos, destacando

¹² Para Saviani (2005) as instituições são criadas pelo homem para atender a necessidades humanas permanentes. Elas são estruturas materiais com agentes e meios para alcançar seus objetivos. As instituições são necessariamente sociais e surgem das relações entre as pessoas. No contexto da educação, as instituições educativas surgem da formalização da educação primária difusa e informal. As instituições educativas, como as escolas, representam uma forma específica de ação pedagógica, mas isso não significa que detenham o monopólio do trabalho pedagógico secundário.

suas implicações e contribuições para o campo de estudo das políticas públicas voltadas para a educação. Além disso, buscamos proporcionar recomendações relevantes e sugestões para futuras pesquisas visando aprimorar ainda mais o conhecimento nessa área específica.

1 A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SEU AVANÇO SOBRE O CAMPO EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo inicialmente discutimos o conceito e o histórico neoliberal, na sequência abordamos a influência da racionalidade neoliberal¹³ na estrutura do Estado, seu percurso histórico e organizacional, a implementação de suas políticas e os impactos na sociedade. Em seguida focamos no avanço do neoliberalismo na educação, analisando a Lei n. 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, e os desdobramentos políticos de sua implementação. Investigamos as motivações por trás dessa reforma e seu impacto no sistema educacional. Por fim, concluímos o capítulo examinando o componente curricular Projeto de Vida, presente na Reforma do Ensino Médio, analisando suas intenções e possíveis implicações para os estudantes e a formação educacional em geral.

Entendemos que o capitalismo está intrinsecamente ligado à história de mudanças, desafios, lutas e estratégias que o moldam. O neoliberalismo alterou profundamente o capitalismo e, por consequência, as sociedades. Dessa forma, o neoliberalismo não se resume a uma simples ideologia ou política econômica; é um sistema normativo global que aplica a lógica do capital a todas as esferas da vida e relações sociais. Compreender politicamente o neoliberalismo requer compreender o projeto social e político que ele representa e promove desde os anos de 1930 (Dardot; Laval, 2016).

Para tanto, organizamos o capítulo em seis subseções: 1.1) Neoliberalismo – história, conceito e práticas; 1.2) O Estado neoliberal; 1.3) O avanço neoliberal sobre o campo educacional; 1.4) A Reforma do Ensino Médio no contexto do rompimento democrático ocasionado pelo golpe jurídico-parlamentar em 2016; 1.5) A implementação da Reforma do Ensino Médio no estado de Goiás; 1.6) O componente curricular Projeto de Vida.

¹³ “O conceito de ‘racionalidade política’ foi elaborado por Michel Foucault em relação direta com as pesquisas que dedicou à questão da ‘governamentalidade’. Assim, encontramos na explanação do curso dado no Collège de France em 1978-1979 – publicado com o título de Nascimento da biopolítica – uma apresentação do ‘plano de análise’ escolhido para o estudo do neoliberalismo: trata-se, diz Foucault, em resumo, ‘de um plano de análise possível – o da ‘razão governamental’, isto é, dos tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de Estado, a conduta dos homens’. Uma racionalidade política é, nesse sentido, uma racionalidade ‘governamental’” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

1.1 NEOLIBERALISMO – HISTÓRIA E CONCEITO

No decorrer do século XIX o liberalismo baseado no direito natural à propriedade privada, à liberdade de comércio e à exaltação das virtudes do equilíbrio do mercado – dogmas do pensamento liberal dominante – começaram a sofrer críticas tanto no plano político quanto no doutrinal. Ao término da fase de industrialização e urbanização, a doutrina do livre mercado não conseguiu abarcar as novas necessidades do capitalismo e o liberalismo entrou em crise. A tensão provocada gerou crise na governabilidade liberal (Dardot; Laval, 2016).

O liberalismo tem seu surgimento a partir das definições da Teoria Econômica Clássica de Adam Smith¹⁴, que defende que “o liberalismo econômico fundamentado nas ideias de não interferência do Estado no que diz respeito à produção e distribuição das riquezas na abertura do comércio, e na livre concorrência entre as empresas, a partir da qual se dá autorregulação” (Zaluca, 2020, p. 56).

A crise de governabilidade liberal foi intensificada logo após a Primeira Guerra Mundial e atingiu seu ponto mais alto com o colapso da bolsa de Nova Iorque em 1929, desencadeando a Grande Depressão. A qual demandou um novo modelo econômico que exigiu a intervenção do Estado na política econômica; intervenção esta que se materializou em iniciativas como investimentos em obras de infraestrutura, que não apenas contribuíram para a recuperação dos empresários, mas também para a criação de empregos, sendo essencial para movimentar a economia (Zaluca, 2020).

Dardot e Laval (2016) nos alertam que a crise do liberalismo é também uma crise interna, gerando tensão entre duas correntes liberais: os defensores da liberdade individual como fim absoluto e os reformistas sociais. Essa fissura foi se aprofundando até o fim do período entre guerras no século XX. Os mencionados autores consideram que há duas respostas, em ordem cronológica, para a crise do modo de governo liberal, procurando atender as necessidades organizacionais do capitalismo, as relações de forças internacionais e aos conflitos de classe. Seriam elas: o ‘novo liberalismo’ e o ‘neoliberalismo’.

¹⁴ Adam Smith foi um filósofo, professor e economista escocês do século XVIII. Ficou popularmente conhecido como o “pai do capitalismo” e, ainda hoje, é entendido como o grande representante do liberalismo econômico. Foi autor de um dos livros mais lidos por economistas, “A Riqueza das Nações”, publicado em 1776. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/adam-smith.htm>. Acesso em: 9 jan. 2024.

O ‘novo liberalismo’, exemplificado principalmente pela teoria econômica de John Maynard Keynes¹⁵, consistiu em romper com o dogmatismo do *laissez-faire*¹⁶, propondo que o Estado protegesse os direitos essenciais de uma sociedade liberal – leis de proteção ao trabalho, auxílios sociais obrigatórios, imposto progressivo sobre a renda – com base na proteção do interesse coletivo como garantia para as realizações de fins individuais. John Keynes defendia “que a única maneira de sair da situação depressiva e voltar ao pleno emprego era pela interferência direta do Estado na economia, captando e gastando o montante de recursos entesourados (ociosos) mantidos pela população” (Peringer, 1985, p. 126).

Nesse contexto, o modelo econômico proposto por John Keynes surgiu em resposta à crise de 1929. O keynesianismo, movimento composto por seguidores de John Keynes, constituiu a base para as políticas de bem-estar social (*welfare state*)¹⁷, que foi adotada inicialmente pelos principais expoentes da economia liberal – Estados Unidos e Inglaterra – e, posteriormente, expandiu-se por toda Europa. O declínio do modelo keynesiano ocorreu anos mais tarde, entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, impulsionado pelo governo de Ronald Reagan nos Estados Unidos e por Margaret Thatcher na Inglaterra. O declínio foi influenciado pela crise do petróleo que ocorreu naquele período.

O ‘neoliberalismo’ veio posteriormente, como uma alternativa às intervenções econômicas e reformas sociais propostas pelo ‘novo liberalismo’. Os neoliberais compartilham a ideia de intervenção do Estado, mas se opõem a qualquer ação que restrinja a concorrência entre interesses privados. Eles buscam desenvolver e purificar o mercado concorrencial por meio de um enquadramento jurídico cuidadosamente

¹⁵ John Maynard Keynes (1883-1946), considerado por muitos o ‘pai’ da moderna macroeconomia, deixou um legado sistemático e profundo sobre o funcionamento do capitalismo. Sua obra mais importante, Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda, publicada em 1936, chocou-se com o pensamento neoclássico da época, mas levantou questões fundamentais para a reforma do capitalismo após a Grande Depressão. A principal delas foi a defesa do papel regulatório do Estado para minimizar as instabilidades do mercado. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2267:catid=28&Itemid=23. Acesso em: 9 jan. 2024.

¹⁶ *Laissez-faire* é uma expressão francesa que significa literalmente ‘deixar fazer’ e é considerada um símbolo da economia liberal defendida pelo capitalismo. O Estado deve ‘deixar o mercado fazer’, sem interferir no funcionamento deste, limitando-se apenas a criar leis que protejam os consumidores e os direitos de propriedades. Uma economia *laissez-faire* não é controlada pelo governo, podendo as empresas resolverem os seus negócios sem qualquer tipo de interferência do Estado.

¹⁷ “O Estado de bem-estar (Welfare State), ou Estado assistencial, pode ser definido, à primeira análise, como Estado que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade, mas como direito político” (Wilensky, 1975 *apud* Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 516).

ajustado, visando satisfazer o interesse coletivo por meio do jogo de rivalidade. O neoliberalismo torna a concorrência o eixo central da vida social e individual, combinando intervenção pública com a noção de mercado orientada pela concorrência. Conceitualmente “o neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Porquanto, as duas respostas à crise do liberalismo ocorreram em períodos diferentes e têm eixos norteadores distintos. Elas se diferem principalmente pela forma como encaram a relação Estado-sociedade-sujeito na reestruturação do capitalismo, sendo que o primeiro compreende essa relação pautada no papel do Estado em garantir os direitos coletivos para as realizações individuais e o segundo tendo o Estado como garantidor da concorrência entre os sujeitos. Nesse ínterim, o neoliberalismo seria, então, uma resposta não só à crise liberal, mas também às orientações de políticas protecionistas, reguladoras, assistencialistas, planificadoras e redistributivas; as quais os neoliberais entendiam ser uma degradação dos princípios liberais, conduzindo ao coletivismo (em suas formas comunista e fascista).

Dardot e Laval (2016) afirmam que a criação da Sociedade Mont-Pèlerin, em 1947, não foi o momento fundador do neoliberalismo como é atribuído com frequência. Mas que o Colóquio Walter Lippmann seria esse momento, realizado em Paris no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor à Unesco), por cinco dias a partir do dia 26 de agosto de 1938, sendo a primeira tentativa de criação de uma entidade internacional neoliberal. Estiveram presentes no evento Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhelm Röpke e Alexander von Rüstow.

Longe do embate sobre qual seria o momento fundador do neoliberalismo, de fato, esses dois momentos se relacionam, a Sociedade Mont-Pèlerin seria o prolongamento do Colóquio Walter Lippmann. Em ambos houve a preocupação com a refundação intelectual da doutrina neoliberalista.

[...] o neoliberalismo vai desenvolver-se segundo várias linhas de força, submetendo-se a tensões das quais devemos reconhecer a importância. O colóquio de 1938 revelou discordâncias que, desde o princípio, dividiram os intelectuais que reivindicavam para si o neoliberalismo. Aliás, ele mostra bem as divergências que, após a Segunda Guerra Mundial, continuarão a agir de forma cada vez mais patente. Essas divergências são de vários tipos e não devem ser confundidas. O Colóquio Walter Lippmann mostra, em primeiro lugar, que a exigência comum de reconstrução do liberalismo ainda não

permite, em 1938, distinguir completamente as tendências do “novo liberalismo” e as do “neoliberalismo” (Dardot; Laval, 2016, p.17).

Na mesma linha de raciocínio, o foco do Colóquio não foi o ‘novo liberalismo’, mas sim a celebração de uma abordagem diferente para a reconstrução, baseada nas disputas sobre as bases para a reconstrução liberal. Essas disputas tinham em comum a oposição ao Estado intervencionista e ao coletivismo em ascensão. A questão era se o ‘neoliberalismo’ desejado seria uma ressurreição do liberalismo clássico ou uma transformação do liberalismo com novos fundamentos. A Sociedade Mont-Pèlerin conseguiu materializar essa oposição, reunindo diferentes correntes do neoliberalismo, entre elas a corrente austro-americana – influenciada por Ludwig von Mises e Friedrich A. Hayek; e a corrente do ordoliberalismo alemão – representada por Walter Eucken e Wilhelm Röpke (Dardot; Laval, 2016).

Em termos objetivos o pensamento austro-americano pode ser sintetizado com base na ideia de que

[...] atribui um papel central ao mercado, é porque o vê como um processo subjetivo. A palavra-chave, mercado, ainda é a mesma do pensamento liberal tradicional, mas o conceito que ela designa mudou. Não é mais o de Adam Smith ou o dos neoclássicos. É um processo de descoberta e aprendizado que modifica os sujeitos, ajustando-os uns aos outros (Dardot; Laval, 2016, p. 139).

Doutro modo, no caso alemão, os ordoliberais

[...] visa[m] [...] fundar uma ordem social e política sobre um tipo determinado de relação social: a concorrência livre e leal entre indivíduos perfeitamente soberanos de suas vidas. Qualquer distorção da concorrência traduz uma dominação ilegítima do Estado ou de um grupo de interesses privados sobre o indivíduo. Ela pode ser assimilada à tirania e à exploração (Dardot; Laval, 2016, p. 116).

Posto isso, em termos conceituais, o neoliberalismo não é uma unidade. A aceitação e implementação desses ideais, em outras palavras, o exercício prático da doutrina, relaciona-se com as circunstâncias de determinados espaços, com as relações de forças e em determinado momento histórico.

A doutrina ordoliberal obteve ampla aceitação na Alemanha pós-Segunda Guerra Mundial. A República Federal da Alemanha, ou Alemanha Ocidental como ficou conhecida no período de Guerra Fria, procurava a integração com o restante do mundo carregando ainda as cicatrizes do Nazismo, intencionando, assim, legitimar a

refundação do Estado. O campo oferecia condições ideais para a doutrina ordoliberal pois o país, por muito tempo relutante em relação ao liberalismo puro, encontrava-se, naquele momento, machucado com o recente passado nacionalista e autoritário.

O ordoliberalismo atendia aos interesses da Alemanha Ocidental, promovendo um liberalismo organizado com a aceitação do Estado forte, porém, respeitando os interesses privados no jogo de concorrência. Nas palavras de Rocha (2021), o ordoliberalismo defendido pelos alemães, ao contrário do *laissez-faire*, considera que o funcionamento do mercado é imperfeito e que o Estado deve atuar para corrigir suas falhas, as quais teriam desencadeado a crise de 1929.

O modelo ordoliberal se tornou hegemônico na Alemanha no período pós Segunda Guerra Mundial devido aos fatores citados, estendendo-se até o final dos anos de 1960, quando ocorreu a mudança: “o ‘modelo alemão’ se ‘social-democratiza’ e se ‘keynesianiza’ [...]. Em 1967, a lei da ‘promoção da estabilidade e do crescimento da economia’ exemplifica essa conjunção inesperada de ordoliberalismo e a política conjuntural keynesiana” (Dardot; Laval, 2016, p. 258).

A primeira crise do petróleo, em 1970, associada a outros fatores, ocorrida ainda no Estado de bem-estar-social, foi determinante para a ascensão do neoliberalismo em nível mundial. O modelo econômico radical, sugerido pelos neoliberais, passou a ser aceito como resposta a esta crise. A aceitação decorreu do papel estratégico de intelectuais neoliberais, como Friedrich Hayek e Milton Friedman, influenciando os departamentos econômicos de prestigiadas universidades (Freitas, 2018).

As primeiras experiências políticas neoliberais sob a influência da corrente de pensamento austro-americana passaram a ser adotadas no ano de 1979 por Margaret Thatcher, na Inglaterra, e em 1981, por Ronald Reagan, nos Estados Unidos. Sobre o processo de difusão e aceitação do modelo neoliberal por parte da opinião pública, em Rocha (2021) temos o seguinte esclarecimento:

Em 1955, seguindo as orientações de Hayek, Fisher criou em Londres o Institute of Economic Affairs (IEA) com o objetivo de difundir ao longo do tempo o ideário pró-mercado e, na metade da década de 1970, foi para a América do Norte, onde ocorria uma onda de fundação de think tanks de direita. À medida que tais organizações foram sendo criadas, políticas de inspiração neoliberal começaram a ser implementadas para combater a inflação durante o governo do democrata Jimmy Carter (1977-81) nos Estados Unidos e o governo do trabalhista James Callaghan (1976-9) na Inglaterra. Poucos anos depois, na década de 1980, os governos de Augusto Pinochet, Ronald Reagan e Margaret Thatcher se tornaram modelos no que

tange à adoção mais ampla de políticas neoliberais. Os governos de Pinochet e Reagan foram influenciados diretamente pela Escola de Chicago, capitaneada por Milton Friedman, e o governo de Thatcher por Hayek (Rocha, 2021, p. 31-32)

De fato, podemos afirmar que a implementação de medidas neoliberais por esses dois governos, Inglaterra e Estados Unidos, foi a mola propulsora para a expansão do modelo neoliberal para outros países. Porém, Anderson (2012) alega que a primeira experiência neoliberal se deu no Chile durante o governo ditatorial de Augusto Pinochet¹⁸ que

[...] começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização dos bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra. No Chile, naturalmente, a inspiração teórica da experiência pinochetista era mais norte-americana do que austríaca. Friedman, e não Hayek, como era de se esperar nas Américas. [...]. O neoliberalismo chileno, bem entendido, pressupunha a abolição da democracia e a instalação de uma das mais cruéis ditaduras militares do pós-guerra (Anderson, 2012, p. 19).

Este mesmo autor aborda o interesse de relevantes conselheiros do governo de Thatcher pelo modelo chileno, modelo esse que foi formulado pelos chamados *Chicago boys*, como ficaram conhecidos os economistas chilenos que se orientaram por estudos na Universidade de Chicago para a elaboração das políticas econômicas do governo Pinochet. Mais tarde esse modelo serviu para as políticas implementadas na Inglaterra.

Como apresentamos ao longo dessa seção, o neoliberalismo é complexo desde a sua concepção, com várias vertentes, não é um modelo econômico ou de governança unitário. Inclusive a sua própria compreensão é difusa entre os autores, depende do ponto do qual parte a análise. Em Saad Filho e Morais (2018) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

O neoliberalismo é mais que uma ideologia ou um conjunto claramente definido de políticas tais como privatização, liberalização financeira e das importações ou ataque coordenado ao Estado de bem-estar social. Concebe-se o neoliberalismo, aqui, como o sistema de acumulação dominante (ou seja, o estágio atual, a etapa ou o modo de existência do capitalismo

¹⁸ O general Augusto Pinochet liderou o golpe militar no Chile em 11 de setembro de 1973, desencadeando uma das piores ditaduras da América do Sul. Ele governou o país durante a ditadura até 1990 e, no fim de sua vida, foi acusado pelos crimes cometidos no período ditatorial. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historia-america/augusto-pinochet.htm>. Acesso em: 12 jan. 2024.

contemporâneo). Esse sistema de acumulação tem quatro características dignas de nota: a financeirização da produção, da ideologia e do Estado; a integração internacional da produção (“globalização”); um papel proeminente do capital externo na integração global da produção e na estabilização do balanço de pagamentos; e uma combinação de políticas macroeconômicas baseada em políticas fiscais e monetárias contracionistas e em metas de inflação, na qual a manipulação das taxas de juros se torna a principal ferramenta de política econômica (Saad Filho; Morais, 2018, p. 96-97).

Todavia, para Laval (2020), tendo como referência o pensamento de Pierre Bourdieu, o neoliberalismo designa

[...] a nova forma da dominação simbólica e política que se exerce sobre a sociedade contemporânea no fim do século XX, e isso em uma época em que o Estado é dirigido e monopolizado por uma oligarquia convertida aos ideais do capitalismo mundializado, o que ele vai chamar de "mão direita do Estado" (Laval, 2020, p. 159).

Por ora, nesse estudo consideramos e compreendemos a complexidade de conceituar neoliberalismo. Entretanto, para a análise do objeto em discussão, sem ignorar outras perspectivas, partimos do preceito de que as políticas neoliberais ultrapassam o campo econômico, ordenando as relações sociais conforme o modelo do mercado, constituindo a racionalidade neoliberal pautada concorrência, produzindo o sujeito empreendedor, que é um modo de governo de si. Em outras palavras, a construção do *habitus* econômico, “a capacidade de se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida. Em resumo, trata-se de fazer com que cada indivíduo se torne o mais ‘enterprising’ possível” (Dardot; Laval, 2016, p. 151).

1.2 O ESTADO NEOLIBERAL

O Estado moderno é conceitualmente complexo e dinâmico, sendo a base de sustentação do modo de produção capitalista e caracterizado pela estreita relação entre poder político e poder econômico. Visto que não existe vácuo nas estruturas de poder, o Estado como organização social passa a ser dominante na Modernidade, período que sucede o declínio da sociedade medieval. A Idade Média teve como característica o amplo domínio da Igreja, a saber, o poder político-econômico seria concebido como dependente do espiritual.

Para Bobbio (2020, p. 85) “É indiscutível que a palavra ‘Estado’ se impôs graças à difusão e ao prestígio do Príncipe, de Maquiavel”. De certo, o Estado, quanto ao termo, é uma criação moderna, com o intuito de apresentar consigo a ideia do novo, indicando coisa nova, embora não exclua ordenamentos políticos precedentes ao modelo moderno, apresentando tanto analogias quanto diferenças entre eles.

Assim sendo, o termo é dissociado da origem. Não iremos nos aprofundar na origem do Estado que precede a Modernidade neste momento, todavia, para efeito de contextualização, entendemos ser importante a compreensão de tal. O Estado é um fenômeno histórico que surge em determinado momento do desenvolvimento humano, derivado das comunidades primitivas, sendo essas formadas por parentesco. Em busca de sustento e proteção esses grupos se unem – essa fase pode ser entendida como a passagem do homem primitivo para o homem civilizado, portanto, desde então, podemos fazer paralelo com a definição de Estado baseado em três elementos: o povo, o território e a soberania (Bobbio, 2020).

Ao pensarmos a organização da *polis* grega na antiguidade, tendo como referência a definição aristotélica de constituição (*politeia*), que constituía o ordenamento de uma cidade, bem como o ordenamento de magistraturas e a distribuição de cargos e atribuições distintas, ela pode fornecer elementos reveladores para observação com efeito de comparação com os ordenamentos políticos modernos. Em Bobbio (2020) se encontra o seguinte esclarecimento:

Não se explicaria esta contínua reflexão sobre a história antiga e as instituições dos antigos se a um certo momento do desenvolvimento histórico tivesse ocorrido uma fratura grande o suficiente para dar origem a um tipo de organização social e política incomparável com as do passado, tão incomparável que apenas ele mereceria o nome de "Estado" (Bobbio, 2020, p. 92).

Igualmente tal reflexão poderia ser utilizada para pensarmos desde a organização romana até a formação dos grandes Estados territoriais. Ora, o Estado estava identificado com a figura de um homem, sendo esse legitimado pelo poder divino, e a essa divindade se devia à administração pública, além disso, era o único autorizado a fazer uso da força com o intuito de manter a paz e a justiça. Tal situação encontra similaridade na concepção weberiana de definição do Estado moderno, criada a partir de dois elementos característicos: “a presença de um aparato

administrativo com a função de prover à prestação de serviços públicos e o monopólio legítimo da força” (Bobbio, 2020, p. 89).

Certamente a origem do Estado não é algo simples de responder, muitos estudiosos se ocupam em debater a continuidade ou descontinuidade do Estado, tendo como referência o início da modernidade – período que, vale frisar, durou séculos –, com argumentos plausíveis para ambos os lados. A solução desta questão depende “unicamente da definição de Estado da qual se parta: se de uma definição mais ampla ou mais estreita” (Bobbio, 2020, p. 90).

Para Cambi (1999) a Modernidade pode ser entendida como uma de sociedade de caráter revolucionário frente a uma sociedade estática, momento em que a Europa laiciza politicamente e economicamente. No período medieval, que antecede a Modernidade, era negado o exercício das liberdades individuais em favor da Igreja e do Império, que eram, então, os grandes organismos coletivos. A renovação, caracterizada como revolução social, econômica e política, impulsionou um salto em relação ao passado e como surgimento de nova ordem.

Como revolução social ocorreu a formação e a afirmação de uma nova classe social: a burguesia. No âmbito econômico o sistema feudal entrou em declínio – modelo econômico fechado – para ativar uma economia de intercâmbio; surgiu o sistema capitalista. Como revolução política a modernidade orbitou no surgimento do Estado Moderno (Cambi, 1999).

O conceito de Estado não é menos complexo do que sua origem, estando, na Modernidade, ligado visceralmente ao capitalismo, sistema econômico caracterizado pela divisão de classes. Essa ligação se estende à classe burguesa, que, nesse cenário, emergiu como detentora do poder econômico, definido como aquele que se beneficia “da posse de certos bens, necessários ou percebidos como tais, numa situação de escassez, para induzir os que não os possuem a adotar uma certa conduta, consistente principalmente na execução de um trabalho útil” (Bobbio, 2020, p. 107).

Nesse ínterim temos definidos os atores dessa nova sociedade: Estado, capitalismo, burguesia e classe trabalhadora. Mas é nas relações entre eles que se encontra a complexidade de conceituar Estado; ao mesmo tempo em que ele é o todo também é parte de uma estrutura. Para Osório (2019), explicitando a complexidade do conceito e suas relações,

[...] o Estado é muito mais do que dominação de classes. Mas é essencialmente dominação de classes. O Estado é muito mais do que a condensação de relações de poder, mas é fundamentalmente a principal condensação das relações de poder. O Estado é muito mais do que as relações que conformam uma comunidade, mas é essencialmente uma comunidade, porém ilusória. Enfim, o Estado é muito mais do que coerção. Mas é principalmente violência concentrada (Osório, 2019, p. 17).

De fato, é ilusória – no sentido de que o mundo moderno ignora a comunidade, que é a unidade interna e a ideia do bem comum – uma relação constituída diante do outro sem o intermédio de instituições. O modo de produção capitalista dá origem à sociedade, que tem como marca primordial a individualidade de seus integrantes, separados um dos outros por seus desejos e interesses.

Diferentemente da organização em comunidades (princípio da indivisão) a organização social moderna (divisão interna) se baseia nos princípios contratualistas; em outras palavras, um contrato social entre indivíduos que irá formar uma sociedade. Portanto, “é nessa individualização que se escora a materialidade institucional do Estado capitalista” (Poulantzas, 1980, p. 73).

De certo, o processo de desenvolvimento histórico do sistema capitalista beneficiou a estruturação de um sistema social baseado em aparente dicotomia entre os poderes políticos e econômicos, configurando um estatuto cívico particular que realçava princípios de igualdade política, mas sem que esta implicasse na desigualdade econômica, assentada na divisão de classes.

O Estado moderno capitalista se desenvolveu respondendo às demandas de uma nova estrutura de sociedade, vinculadas aos direitos e aos interesses que não devem ser sintetizados em dilemas de propriedade e relações de classes, todavia, o Estado está submerso em relação de classe.

Partimos da ideia de que há duas situações que legitimam o poder em uma sociedade: o poder derivado da autoridade de Deus e o poder delegado pelo povo. O primeiro caso foi amplamente utilizado no período medieval em favor da Igreja; e o segundo caso é característico da sociedade moderna capitalista, representado pelo Estado. Conforme Osório (2019), há ao menos quatro particularidades que resumem a importância do Estado na sociedade moderna capitalista:

a) O Estado é a única instituição que tem a capacidade de fazer com que interesses sociais restritos possam aparecer como interesses de toda a sociedade. Esta tarefa não pode ser realizada por instituições tão importantes na organização societária moderna como as igrejas, os meios de comunicação, as corporações empresariais, os partidos políticos, os

sindicatos ou outra qualquer, que não o Estado. b) O Estado sintetiza costumes e valores compartilhados e projeta rumos e metas comuns para os membros da sociedade. O Estado se apresenta como comunidade. c) O poder se reproduz em e a partir de todos os rincões e vasos capilares da sociedade, sendo o Estado o centro do poder político, a condensação em que todas as redes e relações de poder encontram seu núcleo de articulação. d) As sociedades não apenas produzem, mas também se reproduzem, nos campos material, social, político e ideológico, e é o Estado a entidade que cumpre o papel essencial nesse processo. Os tecidos fundamentais que geram a reprodução societária estão atravessados pelas funções estatais (Osório, 2019, p. 18-19).

É nesse sentido que o Estado, em nome do público, ocupa o espaço de poder como mediador social legítimo, espaço este que anteriormente era ocupado pela Igreja em nome de Deus. É de competência do Estado, através de seu aparato, fazer o controle social, seja por meio de aparelho ideológico, seja pelo uso da força.

Quanto ao aparelho estatal podemos diferenciá-lo em dois corpos: a) as funções técnicas e burocratas representadas pelas instituições, corpo de funcionários e legislações – que atuam sobre coisas; b) as funções políticas de dominação – que atuam sobre pessoas. De fato, é no segundo que se encontra o exercício do poder político, que pode ser entendido como a “modalidade particular de relações que se estabelece entre classes sociais, como a capacidade de alguns em levarem adiante seus projetos e interesses, em detrimento dos interesses e projetos de outras classes” (Osório, 2019, p. 27).

Em concordância, Bobbio (2020, p. 51) acrescenta que “a legitimidade do poder político depende de estar ele fundado sobre o contrato social, a sociedade do consenso por excelência é o Estado”. Em uma sociedade estratificada como a capitalista o poder político atende prioritariamente aos interesses das classes mais altas economicamente, que passa a ser a classe dominante, sendo esta legitimada através do Estado, pervertendo a lógica do poder político como pertencente ao público. Nessa perspectiva, o Estado é um campo de várias disputas, nas quais os interesses públicos e privados, coletivos e individuais, manifestos e secretos, estão constantemente em conflito, em uma correlação de forças tensionadas pelos atores da sociedade moderna capitalista.

O sistema capitalista funciona de maneira cíclica, as crises e reestruturações são corriqueiras desde sua origem. Quanto à sua periodização, podemos definir da seguinte forma: a) capitalismo de mercado no quadro econômico do mercantilismo (séculos XVI-XVII); b) capitalismo dos empresários industriais, quadro econômico (século XIX); c) capitalismo dos gerentes, no quadro tecnoburocrático ou monopolista

(século XX); d) capitalismo financeiro – no quadro do neoliberalismo (década de 1980 do século XX em diante) (Bresser-Pereira, 2020)

Nessa fase do capitalismo o modelo neoliberal caracteriza o funcionamento do capitalismo contemporâneo, sendo que o Estado protege incondicionalmente o sistema financeiro. O Estado não controla o mercado como uma análise ingênua pode concluir, ele é coprodutor das regras que permite competitividade em desfavor do assalariado e a favor do endividamento das massas. O Estado como instituição de domínio público teoricamente sempre esteve muito presente na defesa do mercado, ao contrário da falácia do Estado mínimo liberal. Assim sendo, o mercado não atua sozinho, está sempre resguardado pelo Estado, utilizando de seu aparato para fazer da concorrência o princípio central da vida social e individual.

Para Bresser-Pereira (2020, p. 53) “O capitalismo implica a construção de suas duas instituições básicas - o Estado moderno e o mercado, este último incluindo os mercados domésticos e o mercado mundial”. Dessa forma, Estado moderno e sistema capitalista têm uma relação de dependência mútua, hora na função de criador, hora na função de criatura. Sob o mesmo ponto de vista,

A governança do Estado toma emprestada da governança da empresa uma característica importante. Da mesma forma que os gerentes das empresas foram postos sob a vigilância dos acionistas no âmbito da *corporate governance* predominantemente financeira, os dirigentes dos Estados foram colocados pelas mesmas razões sob o controle da comunidade financeira internacional, de organismos de *expertise* e de agências de classificação de riscos. (Dardot; Laval, 2016, p. 276)

Como descrito, o neoliberalismo é produto de processo histórico de uma reestruturação estratégica, cuja lógica é permear de forma geral todas as esferas sociais, inclusive o Estado. É a forma mais perversa do capitalismo, atuando dentro do aparelho estatal a fim de minar sua própria existência, enfraquecendo suas estruturas em favor do mercado, delegando, à iniciativa privada, serviços de ordem pública.

O Estado neoliberal, assim como todo o processo histórico do Estado moderno capitalista, tem por base o controle social pelo poder econômico, convertido em poder político e concentrado nas mãos da classe capitalista, desejosos de sempre aumentar sua parte na distribuição de renda. Em outras palavras, “o verdadeiro motor da história continua a ser o poder do capital, que subordina o Estado e a sociedade, colocando-

os a serviço de sua acumulação cega” (Dardot; Laval, 2016, p. 23).

1.3 O AVANÇO NEOLIBERAL SOBRE O CAMPO EDUCACIONAL

Com os problemas econômicos surgidos na década de 1970, provenientes da crise do petróleo, países como Estados Unidos, governado por Ronald Reagan, e a Inglaterra, governado por Margaret Thatcher, adotaram o neoliberalismo como modelo econômico, expandido posteriormente a outros países. Durante a década de 1980 ocorreu a ascensão neoliberal e o dismantelamento dos regimes socialistas.

O cenário mundial da Guerra Fria começou a se desintegrar, culminando na queda do muro de Berlim, em 1989. Simultaneamente o Brasil começava a passar pelo processo de redemocratização, com o fim do regime militar, em 1985, consolidado pela eleição indireta de um presidente civil.

O período que compreende até o final da década de 1980, no Brasil, foi de recessão econômica e de sobrevivência sob a legislação, ainda, do antigo regime. Um país sem modelo econômico e social definido, criando, ao mesmo tempo, um cenário político para a consolidação da democracia através da promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

Segundo Saad Filho e Morais (2018), nos anos de 1980 a economia brasileira entrou em declínio e enfrentou estagnação por duas décadas, enquanto a inflação disparou, atingindo um pico de mais de 5.000% em meados de 1994. O Plano Real conseguiu eliminar esse problema, mas sua implementação foi controversa devido à transição para o neoliberalismo. A transição para a democracia, entre 1974 e 1988, foi inclusiva, promovendo a cidadania e um Estado de bem-estar social de estilo escandinavo em uma economia periférica. Já a transição para o neoliberalismo, entre 1988 e 1999, foi excludente, resultando em financeirização, deterioração das condições de vida e concentração de renda.

O discurso neoliberal floresceu fazendo apologia às virtudes práticas do mercado livre e afirmando a justiça ética da liberdade individual e a diminuição do Estado. Na perspectiva de os campos serem aderentes e de dependência recíproca, tal proposta, menos Estado e mais mercado, chegou à educação. De acordo com Hayek (1983), quanto mais conscientes estivermos do poder que a educação pode exercer sobre a mente humana,

[...] mais convencidos devemos estar do perigo de entregar esse poder a uma única autoridade. Hoje, mais do que nunca, não só é indefensável a ideia de que o governo deve administrar as escolas como também não se justificar a maioria dos argumentos antes apresentados em seu favor [...]. Hoje como as tradições e instituições da educação universal estão firmemente implantadas e como a maioria dos problemas criados pela distância já foi resolvida pelo transporte moderno, não é mais necessário que a educação seja não só financiada, mas também ministrada pelo governo (Hayek, 1983, p. 450-451).

De fato, em contradição com o pensamento de Friedrich Hayek, o modelo neoliberal em vigor cingidamente propõe retirar a gestão estatal da educação, instaurando um mercado empreendedor na área, mas não renunciam ao Estado como financiador, reposicionando e redefinindo o papel do Estado nesse campo. “Os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor” (Freitas, 2018, p. 40).

As disputas no campo político foram estendidas ao campo educacional, propondo reformas ligadas à modernização do campo econômico objetivando a promoção do capital humano¹⁹, entendidas como investimento. Neste sentido, Ricci (2003) destaca três proposições internacionais projetadas no vínculo das novas exigências profissionais e projetos educacionais que pautaram as reformas educacionais em todo o mundo nas décadas de 1980 e 1990: a) Escola Dual Alemã; b) Propostas do Banco Central; c) Programas de qualidade total.

As reformas educacionais que se seguiram no Brasil estariam atreladas às concepções liberais propostas pelo Banco Mundial. Em 1990 ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. No evento foi inaugurado um projeto educacional mundial financiado por agentes financeiros internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Na ocasião, 155 países estiveram presentes, entre eles o Brasil, que foi um dos mais cobrados acerca de

¹⁹ “A teoria do capital humano apresentada pelo economista Theodore Schultz tinha por objetivo explicar os ganhos de produtividade gerados pelos trabalhadores na produção. A conclusão apontou que, quanto mais qualificado o trabalhador, maior a produção e o ‘ganho’ individual. O pressuposto central da teoria é o de que o capital humano é algo produzido, isto é, resultado de decisões deliberadas de investimento em educação e/ou em treinamento. A teoria de Schultz tomou corpo e encontrou campo nos diferentes caminhos da educação com o trabalho do também economista Gary Becker (1930), que publicou, em 1964, a obra *Human capital: a theoretical and empirical analysis with especial reference to education*, pela Universidade de Columbia. O discurso econômico hegemônico apregoa que o grau de educação de cada indivíduo correlaciona-se positivamente com os rendimentos pessoais, e a teoria do capital humano, afirmando que uma educação adicional elevaria rendimentos futuros, subsidia esses discursos. A principal hipótese que está subjacente a este tratamento da educação é a de que aumentos significativos na renda de um país são consequências de adições a essa forma de capital” (Martins, 2016, p. 61).

realizar ações que diminuíssem sua taxa de analfabetismo, *ranking* no qual o país figurava entre as maiores (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Nesse período teve início, ainda no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), do Partido Republicano Nacionalista (PRN), as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que seria promulgada apenas seis anos depois, já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na forma da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).

Fernando Henrique Cardoso (FHC) construiu um governo de centro-direita, seguindo doutrinas internacionais para tornar o Brasil seguro para o capital estrangeiro, adotando um modelo político atrelado ao neoliberalismo econômico. Desta forma, as disputas na construção da LDB resultaram do desprezo do Executivo ao longo processo de elaboração da lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Frigotto; Ciavatta, 2003). Segundo estes autores, o governo de FHC buscava um padrão educacional neoliberal.

[...] se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 103).

Sendo assim, a educação durante o referido governo apresentou um modelo neotecnista em conformidade com as teorias dos órgãos internacionais financiadores, partindo da configuração da ideologia de mercado. A Lei n. 9.394/96, em seu artigo 87, §1º, determina a criação de um Plano Nacional para a Educação (PNE), que foi finalizado em 2001, com objetivos a serem alcançados no decênio 2001-2010 (Brasil, 2001), uma fase que compreende a transição entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Desse modo, coube a Lula implementar uma escola pública para todos, tendo, como marco significativo, a continuidade de modelos neoliberais, mas sob perspectivas alinhadas ao caráter social (Guimarães, 2015).

Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito Presidente da República pela primeira vez nas eleições de 2002. Lula havia sido derrotado nas três eleições anteriores para presidente, de formação política forjada nos movimentos sindicais de trabalhadores na década de 1980, era visto com

desconfiança pelos capitalistas e pela burguesia interna. Político habilidoso, abandonou o discurso radical e construiu aliança fora do espectro da esquerda. Lula se atentou em mudar sua imagem também, passou a manter a barba sempre aparada e a vestir ternos bem cortados, distanciando, assim, da imagem do sindicalista radical de outrora.

Para compor a chapa, na vice-presidência Lula escolheu colocar o industrial mineiro José Alencar Gomes da Silva, do Partido Liberal (PL), um dos líderes da burguesia interna. O PL, um partido de direita, alinhado a princípios neoliberais e amplamente apoiado por diversas igrejas evangélicas, com Alencar na chapa, diminuiu a desconfiança da burguesia quanto a um possível mandato de Lula.

Outro ponto importante na estratégia de conquistar a confiança dos capitalistas foi o lançamento da 'Carta ao povo brasileiro'²⁰, em 22 de junho de 2002, onde Lula assumia o compromisso de honrar os contratos, tanto os referentes ao serviço da dívida interna e externa, quanto em manter as políticas econômicas do governo FHC. Além disso, garantia o cumprimento das cláusulas do novo acordo com o Fundo Monetário Internacional (FMI), assinado em setembro (Saad Filho; Morais, 2018).

A estratégia no jogo político deu certo, a burguesia interna, ressentida com o governo FHC devido às políticas econômicas adotadas que beneficiavam o capital internacionalizado, apoiou a candidatura de Lula, e, assim, antes das eleições de 2002 a Fiesp, a Bovespa, a Febraban e mais de 100 empresários assinaram um manifesto em apoio a Lula. Segundo Saad Filho e Morais (2018),

[...] apesar de permanecerem ligados à ideologia neoliberal e tenderem a apoiar as políticas fiscais, trabalhistas e sociais associadas ao neoliberalismo, a burguesia interna reconhecia que a regulação governamental, as políticas de bem-estar social e o aumento do salário mínimo poderiam aumentar a coesão social, promover a estabilidade política e impulsionar o mercado interno. Este grupo também estava debilitado pela estagnação da economia, a ofensiva do capital transnacional, as altas taxas de juros, a sobrevalorização da moeda e a pressão das importações baratas (Saad Filho; Morais, 2018, p. 106).

É importante, contudo, observarmos que duas frações da burguesia, a de capital interno e a de capital internacionalizado, disputavam posições no campo político, cada qual almejando elevar seu capital político. FHC, em seu governo, havia focado na financeirização da economia e em sua internacionalização, ou seja, a

²⁰ Texto disponível para ler na íntegra em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/cartaaopovobrasileiro.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

burguesia internacionalizada foi dominante nesse período. A burguesia internacionalizada é composta pelos proprietários de capital financeiro, indústrias transnacionais e a grande imprensa, alinhada aos interesses do capital transnacional e finanças globalizadas. Ela prefere estratégias de acumulação transnacionalizada e financeirizada baseadas no modelo neoliberal, com privatizações e liberalização do mercado, reduzindo o papel do Estado na alocação de recursos e rejeitando a redistribuição. Durante o período de transição para o neoliberalismo apoiou o PSDB e seus aliados, sendo politicamente dominante nos governos de Collor e de FHC e retornando no governo de Michel Temer (2016-2018), que era do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), após o golpe jurídico-parlamentar de 2016 (Saad Filho; Morais, 2018).

Os citados autores descrevem essa frente organizada por Lula e o PT como a 'aliança dos perdedores', referindo a grupos que passaram pela experiência de perdas durante o processo de transição neoliberal, tais como a classe trabalhadora sindicalizada, servidores públicos de camadas inferiores, segmentos da classe média, classe trabalhadora informal, capitalistas proeminentes da burguesia interna, oligarquias, latifundiários e políticos de direita das regiões mais pobres do país. Com o compromisso público de Lula em não romper com as políticas econômicas neoliberais, esses grupos entendiam que o apoio a Lula seria uma boa estratégia para poder levá-los, em um futuro governo, a galgar posições importantes no campo político.

De fato, foi o que ocorreu, após a vitória eleitoral de Lula em 2002 esses grupos ganharam influência no governo, uma nova aliança foi formada e a burguesia interna, que havia liderado a defesa de Lula no caso do mensalão²¹, impedindo seu *impeachment*, consolidou como base de apoio para sua reeleição em 2006 e para a eleger Dilma Rousseff (2011-2016) como sua sucessora nas eleições em 2010.

Com o alto capital político conquistado junto ao governo o empresariado avançou sobre o campo educacional através organizações empresariais como o Instituto Faça Parte, a Fundação Lemman, o Instituto Unibanco, o movimento Todos

²¹ O neologismo 'mensalão' foi popularizado por Roberto Jefferson, ex-deputado federal, em uma entrevista que ganhou grande repercussão nacional. Ele utilizou esse termo para se referir a um esquema de corrupção envolvendo o pagamento de uma espécie de 'mesada' a parlamentares com o objetivo de garantir votos favoráveis a projetos de interesse do Poder Executivo. Esse escândalo ficou conhecido como 'mensalão' devido à associação com a ideia de uma mesada regular e ilegal. O caso teve grande impacto na política brasileira e resultou em investigações, processos judiciais e condenações de diversos políticos envolvidos (Souza Junior, 2013).

pela Educação (TPE), o Instituto Ayrton Senna, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entre outros, que passaram a influenciar as políticas educacionais para o ensino médio no país, promovendo uma agenda que atende aos interesses do grande capital, refletindo as teses neoliberais. Freitas (2018) aponta que

[...] o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação (Freitas, 2018, p. 31).

De certo, existe forte influência da classe empresarial nas políticas públicas educacionais, em uma perspectiva de educação neoliberal pró capital. Sob o véu da responsabilidade social e do discurso de coparticipação, seguindo a lógica empresarial de cultura de metas, promovem mudanças na gestão e no currículo escolar e implementam políticas de testes em larga escala. Não que essas organizações empresariais voltadas para o campo educacional até a eleição de Lula não tinham influência, mas foi durante seus governos que adquiriram protagonismo.

Zaluca (2020) relata que, ainda na década de 1990, a Rede Globo de Televisão idealizou o Programa Amigos da Escola, a ideia era incentivar a sociedade civil a trabalhar voluntariamente nas escolas públicas, tornando assim, partícipe do sucesso ou do fracasso. Esse trabalho ia de pintar os muros da escola a ministrar aulas de reforços, passando por contadores de história e auxiliares de inspeção. Consideramos essas ações embrionárias no processo de abertura do campo educacional a forças externas a ele, em contexto histórico, o país começava transição para o neoliberalismo.

Ao se referir a tal assunto, Oliveira, V. (2017) diz que a disputa e as estratégias para o ensino médio foram diversas e não se limitaram à inclusão dos institutos nas redes de ensino. A aproximação entre os institutos e as secretarias de educação foi vista como uma estratégia do campo econômico para fortalecer a presença empresarial no Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Essa proximidade foi considerada uma ação estratégica que valorizou o capital simbólico do campo econômico e legitimou a entrada do *ethos* empresarial nas escolas de ensino médio estaduais.

Nesse contexto, o movimento Todos pela Educação (TPE)²² se destaca pela organização e proximidade com representantes do Estado. No lançamento do TPE, em 6 de setembro de 2006, estavam presentes a presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Maria do Pilar Lacerda, o presidente do Consed, Mozart Neves Ramos, e o Ministro da Educação, Fernando Haddad. Essas presenças simbolicamente demonstram a ligação entre os poderes executivos das três instâncias de poder (Município, Estado, União) com o movimento.

Para as organizações empresariais uma educação de qualidade não pode ser alcançada apenas pelo Estado, mas requer uma aliança entre governos e sociedade civil, envolvendo o setor público, a iniciativa privada e as organizações da sociedade civil. Esse tipo de racionalidade orienta o Estado, onde a correlação de forças prioriza a lógica da esfera privada, resultando na mercantilização de várias áreas e instituições sociais. Martins (2016, p. 11) enfatiza que “este movimento ocorre sob uma nova lógica do papel do Estado, tornando-o mínimo, porém, forte, acentuando a capacidade de controle do aparelho estatal”.

Cada vez mais a política educacional global está sendo transformada por novos atores atuando em espaços privados, o que tem impactado a governança educacional e o papel do Estado. Essas mudanças têm reconfigurado a educação como uma oportunidade de lucro, com serviços e políticas educacionais sendo mercantilizados. A relação entre o Estado e os provedores privados de serviços educacionais está cada vez mais baseada na lógica de mercado, com o setor privado assumindo responsabilidades práticas do governo na educação (Ball, 2018).

1.4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ROMPIMENTO DEMOCRÁTICO OCACIONADO PELO GOLPE JURÍDICO-PARLAMENTAR EM 2016

A compreensão da construção da Reforma do Ensino Médio se torna crucial diante de toda a disputa no campo político que ocorreu anteriormente e

²² O movimento Todos pela Educação “denomina-se uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e de gestores públicos da educação. Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para a Educação Básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação. [...]. O grupo também justifica sua atuação a partir da corresponsabilidade pela educação, valendo-se de sua experiência empresarial na tentativa de reorganizar a educação pública” (Martins, 2016, p. 13).

simultaneamente a esse processo, evidenciando a complexidade e as diferentes perspectivas envolvidas. A reforma tem sido alvo de intensas críticas desde o início e esteve presente no debate público. Atualmente, com a alternância de poder no executivo federal, entidades científicas e sociedade civil organizada se capitalizaram no campo político e ganham força na reivindicação de sua revogação.

No ano de 2016 o país passou por momentos de turbulência política que culminaram com golpe jurídico-parlamentar contra a presidenta petista Dilma Rousseff, essa vitória no campo político da nova direita foi determinante no rumo das políticas públicas que sucederiam esse episódio. Entendemos que precisamos retornar ao período anterior ao golpe na nossa explanação para melhor compreensão de toda a disputa que estava em jogo na promulgação da Reforma do Ensino Médio.

Em junho de 2013 eclodiu uma onda de protestos no país, meses antes o governo da presidenta Dilma Rousseff, o terceiro mandato consecutivo do PT, havia recebido a aprovação de dois terços dos brasileiros, mas viu sua popularidade diminuir de forma drástica. A princípio os protestos procuravam passar a imagem de ser um movimento apolítico, mas logo foi cooptado pela nova direita.

A nova aliança da direita foi constituída de base mais ampla, formada pelos “neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma certa fração da nova classe média de gerentes e profissionais qualificados em ascensão social”. (Apple, 2003, p. 44), alicerçada na constante retórica de “mobilizar a opinião pública contra os ‘desperdícios’, os ‘abusos’ e os ‘privilégios’ de todos os parasitas que povoam a burocracia e vivem à custa da população honesta e trabalhadora” (Dardot; Laval, 2016, p. 290).

Para Freitas (2018) uma nova direita se organizou no Brasil após o fim da ditadura civil-militar (1964-1985), no contexto da redemocratização, permanecendo imersa no tecido social e atuante na sociedade civil. Essa atuação estava organizada a partir de fóruns alternativos, principalmente nas redes sociais. “A nova direita passou a se organizar em uma rede descentralizada composta de diversos grupos, movimentos, organizações, partidos, políticos, intelectuais e militantes” (Rocha, 2021, p. 10).

Em 2006, após a eclosão do escândalo do mensalão, o Orkut, rede social mais utilizada no Brasil naquele momento, contava com comunidades que possuíam milhares de membros nomeadas ‘Fora Lula 2006’ e ‘Eu odeio o PT’. Outro fator relevante que cooptou neoconservadores para a nova direita brasileira foi o Programa

Nacional de Direitos Humanos (PNDH3), que abordava, de forma progressista, a questão do aborto, da união homoafetiva e do direito a adoção por esses casais, indo contra ao que entendem ser a cultura da vida²³. Nesta disputa, alguns parlamentares e juristas se posicionaram contrários à legalização dessas práticas e o aborto pautou o debate presidencial das eleições de 2010. Os agentes do campo político favoráveis à legalização da prática abandonaram a disputa e, sem ter um polo de resistência, o movimento iniciado na rede social ganhou força a partir de 2011, desembocando nas manifestações de 2013 (Rocha, 2021).

Dilma Rousseff venceu as eleições presidenciais de 2010, tomando posse no cargo em janeiro de 2011, tornando-se, assim, a primeira mulher a presidir o Brasil. O cenário era de otimismo, “por todo o país graças às conquistas dos governos Lula e à impressionante recuperação do Brasil após a primeira onda da crise econômica global. O PT estava forte politicamente, e a coalizão que apoiava o governo dominava o Congresso” (Saad Filho; Moraes, 2018, p. 169).

Rocha (2021) complementa afirmando que o ano de 2011 inaugurou um novo ciclo de protestos no Brasil, como a II Marcha contra a Corrupção e a Impunidade, sendo que essas manifestações contavam tanto com pessoas ideologicamente ligadas à direita quanto à esquerda no espectro político. Esses movimentos tinham uma pauta mais difusa, porém, começava a consolidar o tema anticorrupção, mas ainda não era abertamente uma rejeição ao PT e a Lula. Os protestos continuaram e se aprofundaram no ano seguinte.

Nesse ínterim, Dilma Rousseff avançou em políticas progressistas e o campo conservador sentiu-se desprestigiado no campo político.

[...] ao longo do primeiro mandato de Dilma Rousseff os conservadores sentiram um verdadeiro “choque progressista”. A despeito da permanência, ou mesmo do aumento, dos altos índices de violência contra pessoas LGBTQ+, negros e mulheres, em um intervalo de apenas quatro anos o Brasil passou a contar com a legalização da união civil entre pessoas do mesmo sexo, a garantia de cotas raciais nas universidades, a permissão para interromper a gravidez em casos de anencefalia fetal e a proibição de castigos físicos destinados a crianças e adolescentes por pais ou responsáveis (Rocha, 2021, p. 131).

²³ “De acordo com o entendimento dos ativistas antiaborto, a ‘cultura da vida’ diz respeito à manutenção de uma ordem conservadora que extravasa a questão do aborto em si e diz respeito à defesa de um modo de vida tradicional que consiste em se posicionar contrariamente ao uso de métodos contraceptivos, ao uso de células-tronco para pesquisa, à legalização da prática da eutanásia, aos avanços dos direitos das mulheres e da população LGBTQ+, entre outras pautas relacionadas, caracterizadas como pertencentes a uma ‘cultura da morte’” (Rocha, 2021, p. 138).

Assim, descontentes e acreditando estar sendo atacados e desrespeitados em suas tradições, seguindo a lógica do ‘nós contra eles’, buscaram se capitalizar no campo político embarcando de vez no projeto da nova direita. As citadas medidas, somadas à criação da Comissão da Nacional da Verdade (CNV), em novembro de 2011, que apurava crimes cometidos pelo Estado ditatorial brasileiro entre 1946 e 1988, foram cruciais para que grupos conservadores, religiosos e das forças armadas repudiassem o governo de Dilma Roussef e o PT.

Os neoconservadores dos diferentes grupos convergiram, em sua maioria, no sentido de uma visão baseada na romantização do passado, período “em que o ‘verdadeiro saber’ e a moralidade reinavam supremos, onde as pessoas ‘conheciam o seu lugar’ e em que as comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, protegiam-nos dos estragos da sociedade” (Apple, 2003, p. 57).

A classe média apegada aos privilégios e à hierarquia social nutriu antipatia pelos governos petistas por proporcionar, à classe trabalhadora, políticas públicas que expandiam os direitos sociais e melhoravam a distribuição de renda no país. A classe média entendia que não havia o devido mérito por parte da classe trabalhadora que justificasse essa ascensão no estrato social, somava-se a isso, o fato de que o grande capital prosperava e a classe média não via ganhos similares (Saad Filho; Moraes, 2018).

Como discurremos, a nova direita brasileira foi se consolidando ao longo dos governos petistas. Os grandes protestos de junho de 2013 tiveram início na manifestação liderada pelo Movimento Passe Livre (MPL), que reuniu cerca de 2 mil pessoas na Avenida Paulista, cidade de São Paulo, estava em pauta o aumento de R\$ 0,20 (vinte centavos) na tarifa de transporte público. Inicialmente atacada pela polícia e criticada pela imprensa tradicional, o movimento se espalhou e a grande mídia ligada a setores de direita logo mudou seu posicionamento, passando a apoiar o movimento. As manifestações foram ganhando adeptos, igualando-se aos maiores protestos brasileiros, como o da campanha pela democracia na primeira metade da década de 1980 e o do impeachment de Fernando Collor de Melo, em 1992.

A princípio não havia causa única nos protestos,

[...] os temas incluíam, por exemplo, os serviços públicos (a favor); a Fifa, a Copa das Confederações de 2013 e a Copa do Mundo de 2014 (contra); o voto compulsório (principalmente contra); os direitos dos homossexuais e a

legalização das drogas (principalmente a favor, mas, no caso da maioria das igrejas, contra); aborto e questões religiosas (contraditório); gastos públicos, privatizações e monopólios estatais (posições pouco claras); Dilma Rousseff e o PT (contra); e, com forte destaque da mídia, a corrupção (contra a qual todos podiam marchar juntos). Muitos manifestantes de classe média aproveitaram a oportunidade para criticar a provisão de serviços públicos que eles raramente usam (embora, se os serviços fossem melhores, talvez fossem utilizados por pessoas de renda mais elevada) (Saad Filho; Morais, 2018, p. 208).

Ao observarmos os temas, vemos iniciada a convergência para o tema anticorrupção e nos anos que sucederam os protestos essa temática foi ganhando força. O que a princípio era uma revolta contra a classe política como um todo, e aos governos petistas especificamente, passaram a ser temas centrais na formação da nova direita. Logo o discurso anticorrupção e do antipetismo estariam ligados, sob a alegação de que os petistas teriam tomado o Estado em benefício próprio.

Apesar da onda de protestos, da economia cambaleante, do crescente sentimento antipetista e da divulgação de denúncias da Operação Lava Jato, que se iniciara em março de 2014, Dilma Rousseff disputou a eleição presidencial de 2014. E com 52% dos votos – uma diferença de 3,5 milhões, derrotou o senador Aécio Neves do PSDB (2011-2019). O PT, assim, ganhou a quarta eleição presidencial seguida do PSDB. O candidato derrotado, conspirando contra a normalidade política, recusou-se a aceitar o resultado da eleição, contestando a lisura do processo nos tribunais. Essa atitude representou a determinação da oposição em romper com a ordem constitucional. Ao reassumir sua vaga no Senado, pós-eleição, proferiu o seguinte discurso, no dia 5 de novembro de 2014:

Perdemos as eleições por uma pequena diferença. Mas algo de novo, algo de novíssimo aconteceu no Brasil: a chama da renovação se acendeu e continua mais forte do que nunca, ultrapassando o tradicional marco do processo eleitoral. [...]. Tenho a dizer a todos e a cada um de vocês: nosso projeto para o Brasil continua mais vivo do que nunca! [...] Senhoras e senhores, Parlamentares que lotam este plenário, travamos nessas eleições uma disputa desigual, uma disputa em que os detentores do poder usaram, despudoradamente, o aparato estatal para se perpetuarem por mais quatro anos no comando do País. Essa é a verdade. [...]. Nós assistimos, senhoras e senhores, ao despertar de um novo País: um País sem medo, um País crítico, um País mobilizado, um País com voz e convicções; um País que não aceita mais o discurso e a propaganda que tenta sempre justificar o injustificável, que tenta esconder a realidade. O Brasil que saiu das urnas é um novo Brasil, onde os brasileiros descobriram que podem, eles próprios, ser protagonistas do seu destino. [...]. Quero aqui, no alto desta responsabilidade, reafirmar, para que os *Anais* desta Casa registrem para a história, que, de todas, a mentira foi a principal arma dos nossos adversários. Mentiram sobre o passado para desviar a atenção do presente. Mentiram para esconder o que iriam fazer tão logo passassem as eleições. [...]. Digo

em nome dos nossos companheiros de oposição. Agora e a cada dia dos próximos anos estaremos presentes (Brasil, 2014b).

É notório o tom ameaçador nas palavras do senador – que posteriormente viria a ser um dos articuladores do golpe contra Dilma Rousseff, ao contestar de forma aberta o processo eleitoral e, em suas palavras, manteria vivo o projeto da oposição; mas, como veríamos posteriormente, não aguardariam o período democrático de quatro anos. Sensível ao movimento nas ruas, o senador procurou enaltecer os movimentos e alimentar o sentimento antipetista.

Diferentemente dos outros governos petistas até então, a presidenta Dilma Rousseff abandonou o discurso conciliador e se posicionou mais à esquerda, fazendo frente à escalada conservadora, que tinha a adesão em massa da classe média, fragilizando ainda mais seu governo, o qual não tinha capital político para essa disputa. Outro fator responsável pela descapitalização frente a opinião pública e integrantes dos outros poderes foi a Operação Lava Jato liderada pelo Ministério Público Federal (MPF) e pela Polícia Federal (PF), que rapidamente caiu como uma avalanche sobre seu governo, envolvendo dirigentes do PT e membros de seu governo (Saad Filho; Morais, 2018).

Imediatamente após a eleição de 2014 a imprensa passou a especular sobre o *impeachment* da presidenta. O PSDB, ainda em 2014, criou uma Comissão Parlamentar para investigar possíveis casos de corrupção na Petrobras. O governo Dilma Rousseff e o PT como um todo ‘estavam nas cordas’²⁴, atacados incessantemente pela mídia e pela oposição. Mesmo assim a presidenta ainda recorreu ao pragmatismo de acordos com bancadas objetivando a aprovação de projetos de lei que considerava essenciais. Mas a oposição buscou o caminho da ingovernabilidade e, para desestabilizar o governo, passou a contestar suas ações de forma coordenada com parte da imprensa, a PF e o Judiciário.

A enfim a estratégia da oposição para essa disputa logrou êxito,

[...] o golpe poderia ter sido executado de várias maneiras, e todas elas foram testadas na busca por uma bala de prata contra o PT. Primeiro, tentou-se impugnar a legitimidade da reeleição em 2014; em seguida, buscou-se imputar ao governo crimes fiscais por iniciativas sem consequência real e que não apenas nunca tinham sido consideradas criminosas nas administrações

²⁴ A expressão ‘estar nas cordas’ é usualmente utilizada no jargão esportivo do boxe, quando um competidor atacado, acuado, só tem como proteção as cordas do ringue, único refúgio dos que sofrem um ataque sem esboçar reação, ou entrando em defensiva. Utilizamos essa expressão como analogia ao momento da disputa que ocorria no campo político.

federais anteriores, como continuaram a ser praticadas pelos governos estaduais. Enquanto isso, o Ministério Público, em estreita colaboração com a Polícia Federal e juízes das altas cortes, desfigurava as iniciativas de Rousseff no Congresso e nos tribunais, promovendo também uma enxurrada de acusações contra políticos e servidores públicos ligados ao governo. Com isso, criminalizaram a implantação de políticas e a tomada de decisões até mesmo retrospectivamente, tornando muito arriscada qualquer iniciativa no setor público (Saad Filho; Morais, 2018, p. 235).

Dessa forma, Dilma Rousseff perdeu o cargo de Presidente da República em 31 de agosto de 2016, após três meses de tramitação do processo de *impeachment* iniciado no Senado, o qual culminou com uma votação em plenário, resultando em 61 votos a favor e 20 contra o impedimento. Na sequência Michel Temer, o então vice, foi empossado como Presidente República.

No dia 22 de setembro de 2016, em seu primeiro ato como Presidente, Michel Temer publicou a Medida Provisória (MP) n. 746/2016 (Brasil, 2016a) no Diário Oficial e a encaminhou ao Congresso Nacional para tramitação e aprovação. Posteriormente, em 16 de fevereiro de 2017, a MP foi convertida na Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017a) que se propõe a combater alguns dos maiores problemas enfrentados nesta etapa.

A elaboração de uma base nacional comum está prevista no art. 210 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e no art. 26 da atual LDB (Brasil, 1996). Além disso, a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) decênio 2014-2024 (Brasil, 2014a), cita diretamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como estratégia para o cumprimento das metas²⁵ 2, 3 e 7 do plano. Em 16 de setembro de 2015 a primeira versão da BNCC foi disponibilizada e começou, então, sua construção, tendo sido finalizada em 14 de dezembro de 2018 com a homologação da BNCC para a etapa do ensino médio (Brasil, 2018a).

O governo antidemocrático instalado pelo golpe político-jurídico em 2016, estimulado por grupos conservadores e empresariais, está bem representado no campo educacional através das políticas educacionais implementadas. A terceira versão da BNCC, que veio a público em abril de 2017, após seminários estaduais, não correu com o devido diálogo. O Conselho Nacional de Educação (CNE) dificultou o

²⁵ “Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE; Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento); Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...]” (Brasil, 2014a).

acesso a audiências regionais e, sem as significativas alterações, o documento foi aprovado e homologado em seguida pelo Ministério da Educação (MEC) (Neira, 2018).

Alves e Oliveira (2020) corroboram afirmando que os seminários realizados entre junho e agosto de 2016 nos estados foram interrompidos pela Portaria n. 790/2016 expedida pelo MEC, criando um Comitê Gestor da Base. O comitê, formado apenas por representantes do MEC, desconsiderou todo o processo anterior de debates, apresentando uma versão do documento com outra concepção. Se as primeiras versões abordavam a educação básica tendo como perspectiva os objetivos de aprendizagem, a terceira versão se pautava em competências e habilidades.

Com um olhar mais atento, consegue-se perceber alguns fatores que estavam subsumidos de maneira implícita na reforma, sendo que dois deles chamaram bastante atenção em momentos que circundaram a aprovação da Lei n. 13.415/2017 (2017a). O primeiro fato: em 9 de setembro de 2013 a então presidenta Dilma Rousseff assinou a Lei n. 12.858/2013 (Brasil, 2013a), que dispõe sobre a destinação, para as áreas de educação e saúde, de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural. Tal lei, que ficou conhecida como a Lei dos Royalties do Petróleo, determinava que 75% dos *royalties* do petróleo do pré-sal deveriam ser destinados à educação e os outros 25% à saúde. O segundo fato: em 15 de dezembro de 2016 as mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal assinaram a Emenda Constitucional nº 95, que estabelece um novo regime fiscal no governo e congela as contas públicas durante 20 anos, incluindo educação e saúde (Brasil, 2016a).

Estas reformas na educação, como apresentado, ocorreram durante um período de crise política e econômica e, em momentos assim, o senso comum é desviado, o que favorece a aceitação das transformações. O mercado avança sobre o Estado e apresenta um novo modelo de sociedade e relações.

[...] no paradigma neoliberal e de mundialização do capital, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais estão essencialmente marcadas pelas mudanças tecnológicas e pela desregulamentação das legislações trabalhistas, ambientais e sociais, constituindo um modelo de sociedade que se caracteriza pela privatização das políticas sociais e pelas inovações tecnológicas, o que atravessa incessantemente todos os aspectos da vida social e pessoal, mas, essencialmente, a educação (Souza *et al.*, 2021, p. 65).

Tais mudanças produzem certos tipos de relações sociais, certa maneira de viver, que torna a ação coletiva mais difícil, pois os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência. A racionalidade neoliberal tem, como forma de conduta, a generalização da concorrência. Dardot e Laval (2016, p. 207) nos alertam a respeito das disputas e estratégias no campo político, ressaltando que “não podemos esquecer, todavia, que não foi apenas a força das ideias neoliberais que garantiu sua hegemonia. Elas se impuseram a partir do enfraquecimento das doutrinas de esquerda e do desabamento de qualquer alternativa ao capitalismo”.

1.5 A IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE GOIÁS

Após a promulgada a Lei n. 13.415/2017, ficou estabelecido, como prazo para a implementação da Reforma do Ensino Médio, o ano de 2020, porém, em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a covid-19 como pandemia e este evento alterou a organização dos estados. Apesar disso, conforme consta no site da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), em 2020 o novo modelo já havia sido implementado em 596 colégios estaduais em Goiás. A reportagem ressalta que esse seria o maior número entre as redes estaduais do país naquele momento; de fato, o estado de Goiás no século XXI esteve na vanguarda de implementações de políticas públicas neoliberais (Goiás, [2020]).

Apresentamos, a seguir, um breve histórico das políticas implementadas no campo educacional no estado de Goiás na última década, entendemos que esses movimentos são reveladores para a compreensão da relação de forças nesse campo, e como prepararam o ‘terreno’ para a implementação da Reforma do Ensino Médio. Isso sem perder de vista que

[...] a escola neoliberal é um processo que, à medida que progride, destila contradições de diferentes ordens. Para entendermos sua lógica, temos de estabelecer a relação que existe entre elas. Há dois grandes tipos de contradições: um propriamente econômico, poderíamos dizer, e outro que diz respeito à cultura e aos valores que embasam a instituição escolar (Laval, 2019, p. 279).

Marconi Perillo, filiado ao PSDB, foi eleito governador de Goiás em 1998 e esteve à frente do executivo estadual por quatro mandatos, um período de 16 anos.

Nas eleições de 2006, após dois mandatos à frente do executivo estadual, afastou-se do cargo de governador para concorrer a uma cadeira no Senado Federal; saindo vitorioso das urnas, para o cargo de governador lançou seu vice Alcides Rodrigues, que foi eleito para o mandato 2007-2011. Marconi Perillo retornou ao governo do estado nas eleições seguintes para dois mandatos.

Naquele período as políticas educacionais estiveram alinhadas à concepção neoliberal, os secretários escolhidos por Marconi Perillo para comandar a pasta da educação mantinham estreitas relações com o campo econômico, com destacada atuação do economista e deputado federal Thiago Mello Peixoto da Silveira e da professora Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, que atualmente ocupa a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul no governo de Eduardo Leite (PSDB).

Em seu terceiro mandato como governador (2011-2014), Marconi Perillo convidou Thiago Mello Peixoto da Silveira, filiado ao PMDB, na ocasião, e, posteriormente, ao Partido Social Democrático (PSD). Seguindo as orientações de organismos internacionais para a educação, a Seduc-GO, tendo à frente Thiago Peixoto, em parceria “com uma das maiores consultorias de gestão empresarial no mundo a Bain & Company²⁶, lançou no dia 5 de setembro de 2011 um programa de reforma educacional, intitulado Pacto pela Educação - Um Futuro Melhor Exige Mudança” (Silva, 2014, p. 149).

No mês anterior ao lançamento do programa, em agosto, a Seduc-GO instalou placas na porta das instituições escolares informando a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ao apresentar as notas do IDEB, a Seduc-GO estrategicamente visava preparar o cenário político e justificar o lançamento do programa que viria na sequência. Nessa concepção, buscava apresentar uma melhoria na qualidade da educação em Goiás vinculada ao desempenho nas avaliações em larga escala. Para Zaluca (2020),

[...] subjacente ao conceito de qualidade há uma concepção de educação e de mundo, e é isso que o conceito de qualidade assume diferentes significados em diferentes contextos. Bastante utilizado no contexto educacional a partir da década de 1990, o termo qualidade tem despertado muitas discussões e debates que trazem à tona a luta por interesses distintos

²⁶ A Bain Company se define como “uma consultoria global que auxilia empresas e organizações a promover mudanças que definam o futuro dos negócios. A Bain foi inaugurada no Brasil em 1997, desde então atendemos as maiores e mais influentes empresas do mundo e assessoramos governos e entidades sem fins lucrativos”. Disponível em: <https://www.bain.com/pt-br/offices/sao-paulo/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

em torno deste campo tão disputado que é a educação (Zaluca, 2020, p. 112-113).

A concepção de qualidade alicerçada em medidas objetivas e mensuração de desempenho orienta as políticas públicas goianas no campo educacional, sendo assim, estão mais vinculadas à gestão educacional do que à aprendizagem, não tendo efetiva atuação na redução das desigualdades escolares. Para Esteban (2012) a política de avaliação e ranqueamento

[...] apresenta-se como um meio para se alcançar melhor qualidade na educação brasileira, porém se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação nas análises sobre a produção dos resultados escolares. Ao simplificar processos complexos, retira da reflexão e do debate aspectos indispensáveis à ação escolar, aos processos de aprendizagem, aos projetos de ensino e aos posicionamentos dos sujeitos em relação a seus resultados globalmente considerados, não apenas sujeitos hierarquicamente posicionados segundo seus desempenhos. Simultaneamente, sua intenção de neutralidade e objetividade não se realiza, pois a técnica não é suficiente para eliminar a dimensão sociocultural do conhecimento, dos processos de sua socialização e validação ou mesmo das dinâmicas de aprendizagem (Esteban, 2012, p. 576).

Dessa forma, ignora-se o capital social, econômico e cultural dos estudantes, bem como a gestão escolar, e os professores são responsabilizados pelos resultados alcançados no IDEB. Na lógica neoliberal implementada no campo educacional, quanto maior a responsabilização do grupo gestor e do corpo docente maior será o comprometimento com o aprendizado dos estudantes em concordância com os padrões estabelecidos.

Nessa perspectiva, o Pacto pela Educação, foi constituído sobre cinco pilares; a) valorizar e fortalecer o profissional da educação; b) adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; c) reduzir significativamente a desigualdade educacional; d) estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; f) realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (Silva, 2014).

Ademais, em uma manobra para cumprir a Lei n. 11.738/2008 (Brasil, 2008), que estabelece o piso salarial para o magistério em todo o país, o governo Marconi incorporou, ao salário base dos professores, as gratificações por titularidade, retirando direitos dos professores que foram conquistados com lutas históricas. A reação dos professores foi imediata às perdas no Plano de Carreira, várias mobilizações ocorreram em 2011 e em 6 de fevereiro de 2012 foi declarada a greve dos

trabalhadores da educação no estado. A greve durou mais de 50 dias e foi encerrada após Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO) e o governo estadual entrarem em acordo. O governador propôs reajuste salarial e pagar os dias de serviço cortados dos professores grevistas.

O reajuste proposto para o encerramento do movimento grevista dos servidores da educação veio por meio da Lei n. 17.735, de 13 de julho de 2012 (Goiás, 2012), que instituiu o 'bônus de incentivo educacional', tal lei condicionava os rendimentos financeiros dos professores ao desempenho exigido pelo estado nos moldes empresarial. Estrategicamente, com esse movimento o governo de Goiás, para o público em geral, executou o acordo realizado para encerramento da greve; paralelamente, avançou em seu projeto neoliberal no campo educacional e colocou em descrédito o sindicato, desarticulando uma imediata reação da classe.

A política de responsabilização (*accountability*) e de meritocracia foi um dos pilares do Pacto pela Educação, estruturado em sistema de remuneração e reconhecimento por mérito, tanto para professores como para alunos, gestores e tutores. Conforme consta no Pacto pela Educação (Goiás, 2011), “este fenômeno irá gerar uma disseminação dos bons exemplos e das boas práticas, construindo um ambiente de busca pela excelência e cultivo de bons valores para a educação”.

Podemos observar que a intencionalidade dessa política pública está relacionada à construção de uma subjetividade neoliberal, estando evidenciada na prescrição, aos agentes do campo educacional, de comportamento que conduza à competição. Assim sendo, cada sujeito é responsável por seu sucesso e fracasso, conduzindo-o a um individualismo violento, conduta instrumentalizada em políticas de larga escala, prestação de contas e responsabilização, visto que,

[...] um sistema de *accountability* implica frequentemente uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, bem como possibilidades diferenciadas de justificação e fundamentação, no caso dos professores, por exemplo, a dimensão de responsabilização é particularmente delicada uma vez que estes profissionais têm que prestar contas a várias instâncias hierárquicas (do ministério aos diretores de escola), incluindo também outros elementos da comunidade educativa (entre os quais, os pais e os próprios estudantes) (Afonso, 2009, p. 15).

A responsabilização de agentes do campo educacional implica na relativização da responsabilidade dos governantes, “se o aluno não aprende, alguém deve ser responsabilizado por isso” (Duarte, 2011). Nessa concepção professores e gestores

são os responsabilizados. Da mesma forma, estabelece uma competição que envolve redes de ensino, escolas, professores e estudantes em busca de melhor índice, premiando quem absorve os “bons valores para a educação” (Pacto pela Educação, 2011)

Esta estratégia é evidenciada em outros programas no Pacto pela Educação, como: Reconhecer – que institui o bônus para o magistério; Prêmio Escola – prêmio para as unidades de até R\$ 20 mil por etapa do ensino, condicionada a metas estabelecidas de acordo com o IDEB; Prêmio Aluno – destinado aos estudantes com melhor desempenho; Poupança para alunos – premiação financeira aos alunos de cada escola e região que conseguirem alcançar as melhores notas no IDEB, IDEGO e Enem; Educadores do ano – programa de reconhecimento social que premia escolas, professores e alunos que foram destaques da educação no estado por meio de homenagens em eventos, viagens de intercâmbio e reconhecimento na mídia (Silva, 2014).

Para Martins (2016), após a reforma do Estado iniciada em 1995, as políticas públicas apresentam uma nova dinâmica, chamada por ele de ‘administração gerencial’. Nessa lógica as políticas públicas passam a ser estabelecidas simultaneamente por núcleo estratégico instalado no executivo central e segmentos da sociedade civil²⁷, dessa forma, a constituição de políticas públicas deixa de ser exclusiva do Estado, passando a ser exercida conjuntamente com organizações não estatais e a iniciativa privada.

Em Freitas (2018) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

[...] constituindo um bloco de alianças que ele utiliza para pressionar as políticas públicas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende tanto aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não (Freitas, 2018, p. 105).

Nesse ínterim, na gestão de Thiago Peixoto na Seduc-GO, o campo econômico teve forte atuação no campo educacional, sendo delegados, a fundações privadas,

²⁷ “Na linguagem política de hoje, a expressão ‘sociedade civil’ é geralmente empregada como um dos termos da grande dicotomia sociedade civil/Estado. O que quer dizer que não se pode determinar seu significado e delimitar sua extensão senão redefinindo simultaneamente o termo ‘Estado’ e delimitando a sua extensão. Negativamente, por ‘sociedade civil’ entende-se a esfera das relações sociais não reguladas pelo Estado, entendido restritivamente e quase sempre também polêmica como o conjunto dos aparatos que num sistema social organizado exercem o poder coativo” (Bobbio, 2020, p. 41).

problemas de aprendizagem como a correção da distorção idade/série. Em parceria com o Instituto Ayrton Senna²⁸ foram desenvolvidos os programas Se Liga, de alfabetização, e o Acelera Brasil, de aceleração de aprendizagem, atendendo mais de mil alunos. A parceria incluía a compra de material didático, formação inicial e continuada de professores e supervisores para atuação no programa, tudo fornecido pelo Instituto Ayrton Senna. O Pacto pela Educação tinha, como outra prioridade, o projeto Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs), atendendo, em 2012, aproximadamente 17.500 estudantes em parceria com a Fundação Itaú Social²⁹ e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)³⁰, que ofertavam treinamento para os professores das EETIs (Silva, 2014).

Nas políticas públicas educacionais, na perspectiva neoliberal,

[...] [a] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGS; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 44).

²⁸ O Instituto Ayrton Senna se define como “uma organização sem fins lucrativos comprometida com a educação integral. Movidos pelo sonho de impulsionar o potencial de todos os estudantes, produzimos conhecimento com base em evidências, formamos gestores públicos e educadores e criamos componentes de políticas educacionais inovadores”. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos>. Acesso em: 24 jan. 2024.

²⁹ Conforme apresentado em seu site, “o foco do Itaú Social é contribuir com ações e programas que incidam em políticas públicas emancipatórias e viabilizadoras de mudanças estruturais na educação. O compromisso com a melhoria da aprendizagem e da trajetória escolar, buscando a redução das desigualdades por raça/cor, gênero, deficiência e nível socioeconômico, é orientado por quatro marcos estratégicos: 1) Fortalecer a capacidade das redes estaduais e municipais para desenhar e implementar políticas focadas nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). 2) Promover uma política nacional para os anos finais que induza a atuação coordenada dos estados e municípios com marcos legais, normativos, programas e recursos orçamentários visando a redução das desigualdades. 3) Desenvolver um modelo de referência de escola pública voltado para os anos finais do ensino fundamental que promova o desenvolvimento integral e dialogue com diferentes realidades. 4) Promover a melhoria das práticas pedagógicas na pré-escola das redes públicas. Para isso, aprofundar pesquisas sobre práticas pedagógicas, articular redes e lançar mão dos aprendizados acumulados com programas anteriores, como o Leia com uma criança”. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/sobre/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

³⁰ O Cenpec se define como “uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que promove equidade e qualidade na educação pública brasileira. Construímos soluções para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Nossas iniciativas contribuem para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, a formação de profissionais de educação, a ampliação e diversificação do letramento e o fortalecimento da gestão educacional e escolar”. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>. Acesso em: 24 jan. 2024.

O período Thiago Peixoto na Seduc-GO, como debatido, foi marcado por avanços de políticas neoliberais no campo educacional, da mesma forma que vem ocorrendo a capitalização do campo econômico nesse campo. O conceito de qualidade promovido pela Seduc-GO em sua gestão esteve subordinado aos resultados obtidos em testes padronizados, em detrimento de uma proposta educativa para todos.

Em seu quarto mandato como governador, 2015 a 2018, Marconi Perillo convidou Raquel Teixeira para retornar ao governo do estado, novamente à frente da Seduc-GO. Raquel Teixeira havia participado do primeiro governo de Marconi Perillo, ocupando a pasta no período de 1999 a 2001. Integrante do Conselho Consultivo do Instituto Ayrton Senna e membro licenciada do Todos pela Educação, ela se mostrou uma entusiasta da atuação do campo econômico no campo educacional, assim como seu antecessor.

Dando prosseguimento à agenda neoliberal no campo educacional, a segunda passagem de Raquel Teixeira pela pasta foi marcada, inicialmente, pela proposta de parceria público-privada na gestão das escolas goianas. Em outras palavras, a proposta consistia na implementação da gestão compartilhada entre o Estado e as Organizações Sociais (OS). A princípio seriam 200 escolas das 1.081 escolas estaduais.

Em entrevista ao Jornal Diário da Manhã (DM), em 12 de dezembro de 2015, Raquel Teixeira afirmou que o novo modelo seria um grande avanço e inovação, na criação do que seria, para ela, o melhor modelo de ensino do país.

Vamos criar o melhor modelo de gestão da educação no País, com ainda mais ganhos para estudantes, pais e professores [...]. Com a gestão compartilhada, os diretores continuam sendo eleitos pela comunidade escolar, estará mantida a autonomia do Conselho Escolar, os servidores efetivos terão todos os seus direitos adquiridos mantidos e o aluno vai continuar não pagando nada para estudar [...]. A escola é pública, a responsabilidade do resultado da escola é da Secretaria da Educação (Vamos [...], 2015).

Ainda segundo a secretária, o modelo não se tratava de privatizar a educação do estado, nem terceirizar, repassando para a iniciativa privada, mas sim uma gestão compartilhada entre as esferas pública e privada. Dessa forma, a responsabilidade da educação continuaria sendo do Estado, porém, com a colaboração de parceiros de outro campo no operacional de parte da rede escolar. Essa divisão de obrigações

possibilitaria que a secretaria se concentrasse na melhoria das políticas públicas educacionais.

Em contraposição à justificativa da secretária, Freitas (2018, p. 57) afirma que “a destruição do sistema público de educação é a agenda oculta da reforma empresarial. Não existe ‘meia’ privatização ou ‘quase-mercado’”, corroborando com o autor, tendo em vista as reformas impostas, “no novo tipo de racionalidade que passa a orientar o Estado, a correlação de forças privilegia a lógica da esfera privada, permitindo que muitas áreas e instituições sociais sejam agora mercantilizadas (Martins, 2016, p. 11).

O Decreto n. 8.469/2015 (Goiás, 2015a), expedido pelo governo estadual em 14 de outubro de 2015, dispunha sobre as providências da tratativa da transferência de forma compartilhada com a Seduc-GO, por meio de celebração de contratos de unidades escolares da rede pública estadual com a OS. O Despacho n. 596/2015 (Goiás 2015b), assinado em 7 de dezembro de 2015, tratou da transferência de gestão de unidades escolares da rede pública estadual para a OS de educação (Honório, 2016).

Apesar de toda articulação da secretária na imprensa, vendendo a ideia de que a entrada das OS na gestão de instituições escolares não configuraria um modelo de privatização, a percepção de agentes do campo educacional – como estudantes, professores, sindicatos e movimentos sociais – era outra. A tentativa de implementação das OS sofreu forte resistência de agentes do campo educacional, estudantes secundaristas, apoiados pela comunidade escolar, ocuparam escolas, sendo que, no auge das mobilizações, em dezembro de 2015, 28 escolas públicas chegaram a ser ocupadas no estado (Fernandes, 2017).

Os secundaristas apoiados por pais, professores e membros das comunidades, que voluntariamente doaram alimentos e itens de higiene e material de limpeza, mantiveram-se mobilizados por cerca de dois meses. Durante o período de ocupação o governo tentou intimidar os manifestantes por meio da ação da Polícia Militar. Em reportagem de O Popular do dia 14 de dezembro de 2014, a estudante Bárbara Ketrin, integrante do movimento, relata que inicialmente as ocupações foram tranquilas, até a ocupação do Instituto de Educação de Goiás (IEG). A partir daí os manifestantes passaram a sofrer violência simbólica da Polícia Militar do Estado de Goiás (PMGO). “Não foram truculentos, mas deixaram os carros parados na porta das

escolas ocupadas. Hoje (segunda-feira, 14), a PM além de estar presente na porta das escolas, impede a entrada de estudantes", disse (Melo, 2015).

“A ‘maneira suave’ pode ser o único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposições mais ou menos tolerantes relativas a manifestações explícita e brutal do arbítrio” (Bourdieu; Passeron, 2023, p. 39), assim sendo, a violência simbólica tende a ser mais em nível psicológico. Ela difere da violência física, apesar de, em última instância, também pode ser expressada desta forma.

A violência simbólica não se resumiu à ação da PMGO, a secretária Raquel Teixeira, ordenou o corte de água e luz das escolas ocupadas (Paulo, 2019). Os secundaristas exigiam a imediata suspensão do chamamento e do edital, o movimento foi ganhando força. O Ministério Público do Estado de Goiás (MPGO) pediu a suspensão das medidas juntamente com o Ministério Público Federal (MPF) e o Ministério Público de Contas.

[...] uma recomendação conjunta foi expedida no dia 16 de fevereiro deste ano pelo Ministério Público de Goiás, o Ministério Público Federal e o Ministério Público de Contas, após análise do Edital nº 1/2016, considerando a falta do princípio da gestão democrática do ensino, a possibilidade do uso indevido de recursos do Fundeb, o prazo excessivo dos contratos de gestão a serem firmados (12 anos no total), os valores por alunos díspares no edital, a ausência do devido credenciamento e idoneidade das OS até então selecionadas, orientando seu adiamento até o atendimento às adequações (Honório, 2016).

Dessa forma, após decisão judicial e várias tentativas de reintegração de posse, os estudantes encerraram as ocupações em fevereiro de 2016. Gabriel Tatico, então diretor da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) de Goiás, comemorou o resultado das manifestações e a decisão da justiça, "pois se não fosse nossa movimentação para divulgar o que poderia acontecer com as escolas e para apresentar esse projeto para a sociedade não conseguiríamos evitar essa terceirização nas escolas" (Fernandes, 2017).

Com o fracasso da implantação das OSs na rede estadual, a expansão da militarização das escolas surgiu como alternativa, sendo assim, em 2015 foi ampliado o processo de militarização das escolas da rede estadual. A justificativa da secretária Raquel Teixeira para a ampliação das escolas militarizadas foi o alto índice de violência presente nas escolas nos últimos anos (Paulo, 2019).

Segundo Alves, Toschi e Ferreira (2018), a ampliação do número de escolas militarizadas em 2015 faz parte do contexto da greve dos profissionais da educação ocorrida em 2012. A expansão seria uma reação do governador Marconi Perillo ao enfrentamento público que recebeu de um grupo de professores da rede estadual, dessa forma os novos colégios militares seriam um ‘castigo’ aos ‘professores baderneiros’. Santos (2016) descreve o episódio da seguinte forma:

Durante um evento solene de entrega de bolsas atleta no Centro Cultural Oscar Niemeyer, em Goiânia, promovido pelo governo de Goiás, o governador Marconi Perillo perdeu o controle ao ser vaiado por educadores da rede estadual durante seu discurso. Os servidores da educação, em greve há mais de trinta de dias, reuniram-se na entrada do Centro Cultural e, durante o discurso do governador, protestaram e vaiaram (Santos, 2016, p. 25).

Nota-se, ao relacionarmos a justificativa da secretária Raquel Teixeira e o episódio ocorrido com o governador Marconi Perillo, que a ampliação do número colégios militares na rede estadual de educação de Goiás não visa melhorias no campo educacional, o objetivo seria o controle social, tanto para os profissionais da educação quanto para os estudantes. Dessa forma, qualquer oposição ao governo, seja por meio de manifestações ou greves, poderia ser evitada com uma educação baseada no rigor, na disciplina e na obediência imposta pela PMGO nos colégios por ela geridos.

“A origem dos CPMG é atribuída a uma legislação do período da Ditadura Militar, a Lei no 8.125, de 18 de junho de 1976, sancionada pelo governador biônico Irapuan Costa Júnior, que tratava da Organização Básica da Polícia Militar do Estado de Goiás” (Alves; Toschi; Ferreira, 2018, p. 273). A efetivação do modelo ocorreu 23 anos depois no primeiro mandato de Marconi Perillo, tendo sido inicialmente implementado em 1999 na cidade de Goiânia.

Durante o período em que Marconi Perillo e seu grupo comandou o estado de Goiás o modelo de CPMG foi expandido para o interior e o número de unidades escolares entregues à gestão da PMGO aumentaram vertiginosamente. No ano de 2001 foram instaladas seis unidades em quatro diferentes cidades; em 2013 foram entregues mais 18 unidades distribuídas em 17 cidades; em 2014 mais três unidades em diferentes cidades; em 2015 mais 14 unidades em oito municípios; em 2016 foram entregues mais três unidades em três cidades; 2017 foi ano de maior ampliação do modelo: 25 unidades em 21 municípios; e, no último ano de governo, 2018, mais nove

unidades em cinco municípios (Alves; Toschi; Ferreira, 2018). A rede de CPMG atendia, em 2018, 63.595 estudantes da rede pública estadual, o que representa 12,4% desta população; quer dizer, de cada dez estudantes da rede pública um estuda em um colégio gerido pela PMGO (Rodrigues, 2018).

Em 2018, findando o seu quarto mandato como governador, Marconi Perillo se afastou do cargo para concorrer novamente ao Senado. Porém, envolvido em escândalos e denúncias de corrupção, perdeu significativo capital político, não conseguindo fazer seu sucessor para o governo do estado e não ganhou as eleições para senador; o que se repetiu nas eleições seguintes, em 2022.

Com a nova configuração de poder no campo político, a direita conservadora autoritária ganhou capital, nesse contexto Ronaldo Caiado ganhou as eleições de 2018, em primeiro turno, para governar Goiás. Foi eleito com 1.773.185 votos, representando 59,73% dos eleitores votantes (Brasil, 2018c) e reeleito para o cargo quatro anos depois, nas eleições de 2022.

A família Caiado protagoniza há mais de um século o campo político no estado de Goiás, impondo seu capital político nas relações de força no campo de poder, interferindo em decisões no estado ao longo dos anos. Ronaldo Caiado, antigo aliado político de Marconi Perillo, ganhou notoriedade no período de redemocratização, sendo um dos fundadores da União Democrática Ruralista (UDR), em 1985. Esta é uma organização do setor agropecuário de linha conservadora criada com o objetivo de defender a propriedade privada, em outras palavras, defender a manutenção dos grandes latifúndios. A UDR foi a reação dos agropecuaristas ao Movimento dos Sem Terras (MST) que, apoiado por partidos de esquerda, pressionavam pela reforma agrária (Chagas Filho; Silva; Oliveira, 2023).

Antes de ser governador de Goiás Ronaldo Caiado foi eleito para deputado federal em cinco pleitos (1990, 1998, 2002, 2006, 2010) e para senador nas eleições de 2014. Sua atuação no Senado foi marcada por forte oposição ao governo de Dilma Roussef, sendo um dos articuladores do golpe jurídico-parlamentar contra a presidenta. Posteriormente, já no governo de Michel Temer, acompanhou a movimentação para a Reforma do Ensino Médio e, em pronunciamento no Senado Federal no dia 05/04/2017, mostrou-se favorável à reforma, qualificando-a como “a maior revolução no ensino do País” (Brasil, 2017c). E, entusiasmado, prosseguiu: “nós daremos uma oportunidade aos jovens de se interessarem agora em fazer o ensino

médio, podendo optar, sim, por um curso profissional e tendo a opção também, amanhã, de fazer a sua carreira profissional” (Brasil, 2017c).

Conforme apresentado, Ronaldo Caiado participou das disputas em torno da Reforma do Ensino Médio e agora, como governador de Goiás, caberia a ele estar à frente do executivo estadual na implementação da reforma no estado. Para comandar a Seduc-GO convidou Aparecida de Fátima Gavioli Soares Pereira, consultora da Fundação Lemann³¹ e ex-secretária de Educação do Estado de Rondônia, do segundo mandato do ex-governador Confúcio Aires Moura, hoje senador.

Fátima Gavioli chegou para comandar a Seduc-GO credenciada por sua gestão na Secretaria de Educação em Rondônia, subindo a nota do IDEB do estado da 11ª para a 6ª posição. Em entrevista afirmou que “a chegada do terceiro setor [em] [...] Instituições como o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann Itaú Social e parceiras com prefeituras foram essenciais, além da ação tecnológica” (Mendes, 2020).

Para o neoliberalismo, conforme a socióloga Marilena Chaui, em palestra proferida em 2018 em evento da Fundação Perseu Abramo (Seminário [...], 2018), a sociedade opera tendo a organização empresarial como parâmetro, considerando-a como o modelo racional de organização e desconsiderando a historicidade das instituições, transformando-as em pequenas organizações empresariais que prestam serviços como saúde, educação, segurança e previdência.

[...] esta concepção de sociedade corrói a escola como uma instituição social, alterando a concepção de educação e a própria política educacional. Operando em redes difusas, o neoliberalismo constrói um vetor em direção a essa concepção de organização social que tem por base a privatização dos espaços institucionais do Estado - ele mesmo, agora, visto também como uma grande empresa (Freitas, 2018, p. 49).

A atuação de Fátima Gavioli na Seduc-GO não difere de seus antecessores e segue a agenda neoliberal para o campo educacional. Em entrevista, a secretária elogia a atuação de seu antecessor, Thiago Peixoto, que, segundo Fátima Gavioli, tem sua atuação frente a Seduc-GO citada mundialmente em palestras. E sobre seu trabalho afirma que, “para quem conhece o projeto que ele implantou, e que não foi descaracterizado no todo pelos seus sucessores na Seduc, sabe que o segredo é

³¹ Em sua apresentação no site a Fundação Lemann se diz uma instituição de filantropia familiar originada em 2002, segundo a organização ela direciona seus esforços para dois pilares estratégicos: Educação e Formação de Lideranças, pois considera esses pilares fundamentais para capacitar a população e promover transformações significativas em nossa sociedade (Fundação Lemann, [2002]).

treino para conseguir uma boa nota e chegar ao primeiro lugar no Enem (Exame Nacional do ensino médio) (Lopes, 2019).

Dando continuidade às políticas neoliberais no Estado, já bem iniciadas em gestões anteriores, o governo de Goiás pagou, aos professores da rede estadual, no mês de dezembro de 2021, bônus meritocrático relacionado a frequência de estudantes no Sistema de Avaliação Educacional de Goiás (SAEGO) e ao Sistema de Avaliação Educacional da Educação Básica (SAEB). Em outras palavras, o rendimento financeiro dos professores estava condicionado à participação dos estudantes nas provas (Chagas Filho; Silva; Oliveira, 2023).

Anteriormente, devido à baixa frequência dos estudantes goianos no primeiro dia de provas do Enem, realizado em 21 de novembro de 2021, Fátima Gavioli, em tom de ameaça, em vídeo da reunião administrativa com os diretores das escolas divulgado pela TV Bandeirantes, afirmou que iria retirar a bonificação caso a frequência não aumentasse no segundo dia de provas. A secretária pontuou: “Goiás não foi bem nas avaliações do Enem, só para deixar todos a par, que já estamos tendo que alterar a legislação e o valor do bônus porque infelizmente a frequência dos alunos não chegou a 70%”, e acrescentou: “eu iria fazer o pagamento integral do bônus de acordo com a frequência dos alunos e acho que vocês devem estar sabendo já, nós ficamos como pior do Brasil em frequência de alunos no Enem” (Fala [...], 2021).

A fala da secretária teve repercussão negativa, houve reação de professores e do Sintego, pressionada, a ameaça não se concretizou. Em sua defesa a secretária declarou que “de repente, eu me vi cobrada por fazer o meu trabalho” (Goiás, 2021).

Para Freitas (2018) a vinculação dos salários do magistério aos resultados dos estudantes em testes padronizados é destacada como um elemento central na abordagem de reforma empresarial da educação. Essa abordagem insiste que a remuneração do corpo docente deve depender, pelo menos em parte, dos resultados alcançados pelos estudantes em testes. Além disso, com o apoio da mídia, a existência de metas e leis de responsabilização cria pressão sobre os gestores, levando-os a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas. Isso resulta na introdução de soluções privatizantes nas escolas e na reprodução interna de mecanismos de pressão sobre gestores intermediários, professores e estudantes. Igualmente, “a responsabilização pelos resultados acaba sendo atribuída às equipes gestoras das escolas e ao corpo docente, como se deles e somente deles, dependessem os resultados” (Zaluca, 2020, p. 113).

“É importante não esquecermos que o neoliberalismo é uma junção entre liberalismo econômico e autoritarismo social” (Freitas, 2018, p. 116). Fátima Gavioli, como representante do Estado à frente da Secretaria de Educação, demonstra atitudes alinhadas a essa concepção, como evidenciado no caso do assassinato do professor Júlio Cesar Barroso de Sousa por um aluno na Escola Estadual Céu Azul, em Valparaíso de Goiás. Em entrevista para o jornal Correio Brasiliense, ao visitar a escola alguns dias após o ocorrido, a secretária mencionou que o excesso de democracia era um dos motivos para casos como esse na unidade de ensino (Galvão, 2019).

O governo Ronaldo Caiado também ampliou o número de colégios militares no estado. Em reportagem do Jornal Opção, de 22 de março de 2023, anunciou a instalação de dez novas unidades.

As unidades estarão localizadas nas cidades de Goiânia, Mineiros, Silvânia, Águas Lindas de Goiás, Cristalina, Bela Vista de Goiás, Cidade Ocidental, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto e Padre Bernardo. Também serão contratados mais de 1,1 mil professores para a rede de educação estadual. “Isso é importante porque Goiás responde uma demanda que eu sempre defendi”, frisou Caiado (Vera, 2023).

Mediante o exposto e parafraseando o poeta Cazuzza (O tempo [...], 1988), o Novo Ensino Médio em Goiás não passa de um ‘museu de grandes novidades’. Em outras palavras, algo que surge como promessa de novidade, mas não passa de uma releitura, continuísmo de algo velho. “A família Caiado ocupou um papel de destaque na política goiana em todo o século XX, e a retomada do poder por esse grupo não representou uma ruptura com a política em curso” (Alves; Oliveira, 2022, p. 93).

A reforma do ensino médio em Goiás teve três marcos importantes, começando com a derrota eleitoral do grupo político do governador Marconi Perillo, seguida pela eleição de Ronaldo Caiado e pela pandemia de covid-19. O plano de Governo de Ronaldo Caiado destaca o alinhamento com a valorização da meritocracia e parcerias público-privadas para atender às demandas do mercado. A ênfase na formação profissional ganha destaque na reforma em Goiás, com possibilidades de parcerias que vão desde oficinas e palestras até o patrocínio de ações educativas. Isso sugere uma desresponsabilização do estado em relação à garantia das condições para o trabalho pedagógico, ocultada pelo arranjo possibilitado pelas parcerias (Alves; Oliveira, 2022).

Alves e Oliveira (2022) afirmam que a reforma do ensino médio em Goiás parece ser uma cópia da reforma nacional, seguindo um modelo semelhante ao que deve ocorrer em outras unidades da federação. Além disso, destaca a importância da participação dos professores como estratégia na disseminação da nova racionalidade neoliberal. No entanto, há preocupação em relação à formação oferecida aos jovens, sugerindo que o governo estadual talvez não tenha compromisso com o desenvolvimento dos estudantes de acordo com as finalidades propostas para esta etapa da educação básica.

1.6 O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA

Na lógica neoliberal empregada na educação, a escola precede o trabalho, sendo assim, deve estar organizada de modo a ser flexível, e em constante inovação, atendendo aos desejos das empresas e do sujeito invertendo a lógica da escola, que deixa de ser da busca pelo conhecimento e passa a estar ligada a produtividade e a rentabilidade mercantilizada. “Não é mais uma questão de elevar os níveis de competência dos assalariados: é preciso que toda educação recebida tenda a levar mais em conta o ‘destinatário do serviço’”, ou seja, a empresa (Laval, 2019, p. 41).

A disputa em jogo no campo educacional consiste na construção de uma nova subjetividade, a reconfiguração melhor elaborada da subjetivação capitalista, que Dardot e Laval (2016, p. 31) chamou de "subjetivação contábil e financeira". Que entendemos ser o fortalecimento da construção do *habitus* empresarial a partir da escola, na relação entre a subjetivação e objetivação. Esse tensionamento provocado no campo educacional visa o “deslocamento do poder simbólico e político para os novos centros de produção do discurso legítimo sobre a escola” (Laval, 2019, p. 12).

Estrategicamente, um conjunto de ferramentas orientadas para a realização da construção do *habitus* empresarial, está alicerçada na Reforma do Ensino Médio e presente na BNCC. Tal afirmação passa pela ênfase conferida ao Componente Curricular Projeto de Vida, que passou a ter carga horária semanal mínima assegurada, que elencamos nesse estudo como hipótese de ser um elemento estratégico na construção desse *habitus*. Por estratégia em uma perspectiva neoliberal, “entenda-se o conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de

funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos” (Dardot e Laval, 2016, p.191).

“Por meio de uma combinação sutil, e dependendo da esfera e da época, a escola sempre teve laços mais ou menos diretos com o universo do trabalho” (Laval, 2019, p. 32), apesar de não estar explícito, espera-se que o estudante assuma as competências e o conhecimento necessário para que se adapte ao mundo trabalho, e não mais se defina por estatuto específico ou estabilidade no emprego, em outras palavras, que seja um empreendedor de si mesmo e de seu projeto de vida.

Conceitualmente, podemos definir o empreendedor como sujeito dotado de espírito comercial, “à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não. Ele se define unicamente por sua intervenção específica na circulação de bens” (Dardot e Laval, 2016, p.145).

Nesse contexto, entendemos que o componente curricular Projeto de Vida tem como finalidade a construção e fortalecimento do *habitus* empresarial no campo educacional, mas não é exatamente uma novidade trazida pela Reforma do Ensino Médio, ao analisarmos a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação (2013a) percebemos que sutilmente essa subjetividade já estava proposta.

As ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade (Brasil, 2013b, p. 319)

Nessa disputa, a racionalidade neoliberal e a cultura de uma mentalidade empreendedora têm ampliado seu valor simbólico no campo educacional, conseguindo nortear as agendas das políticas públicas educacionais em vários países, como é o caso do Brasil, e de organismos internacionais, sendo elementos chaves na construção da subjetividade das gerações futuras.

Na Resolução nº 3, do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a construção da subjetividade neoliberal converte-se em política pública, conforme consta no corpo do documento.

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para

a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:[...]

II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; [...]

VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; [...]

Art. 8º As propostas curriculares do ensino médio devem: [...]

V - considerar a formação integral do estudante, contemplando seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; [...]

Art. 12. A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando: [...]

V - formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. § 1º Os itinerários formativos devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino. § 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes: [...]

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias. [...]

Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar: [...]

XXIII - o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (Brasil, 2018b).

A BNCC do Ensino Médio, cinco anos depois e com todas as disputas travadas no campo político, conforme discutido anteriormente nesse trabalho, apresenta em seu texto de forma explícita a subjetividade neoliberal, dessa forma, espera-se que o estudante deve ser o protagonista de seu próprio processo de escolarização, dito em outras palavras, uma educação que possa assegurar internalizar e externalizar a racionalidade neoliberal nos demais campos, permitindo “definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos”. (Brasil, 2018a, p. 463).

Segundo Achterberg (2023), as intensas disputas no campo educacional, especialmente sobre o "Projeto de Vida", colocam em foco o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo esse, um dos maiores programas de obtenção e distribuição de livros didáticos no Brasil e no mundo. O termo "Projeto de Vida" aparece tanto no edital do PNLD quanto na matriz de referência para itinerários formativos, associado a ideias como inovação, flexibilidade e criatividade. O PNLD não só se destaca pela sua amplitude e importância, mas também traz à tona questões relacionadas à mudança curricular, influência de ideias e ao contexto de produção dos livros didáticos. Esse contexto envolve a formação e as conexões dos autores, muitos dos quais têm vínculos com o campo econômico

Empreender então, passa a ser a palavra de ordem, atendendo aos interesses dessa nova forma organizacional do mundo do trabalho, que leva o sujeito a auto subordinação pelo engajamento de si mesmo, autogerenciamento, compreendendo a eliminação de direitos, a precarização do trabalho em postos de trabalhos temporários e por aplicativos, (BARBOSA; ALVES, 2003).

O estudante, também entendido nessa concepção como empreendedor, é o sujeito ativo, criativo e eficiente, que necessita demonstrar habilidade para dedicar recursos ao seu projeto de vida. E subjetivamente é crucial manter-se dinâmico e adaptar-se de maneira eficaz às exigências essenciais para o emprego, tornando-se assim um elemento de competitividade.

O empreendedorismo de forma geral torna-se sinônimo de risco em sua própria atividade, consumando uma significativa mudança do desemprego enquanto questão social, passando o sujeito a ser responsabilizado por sua subsistência em um ambiente cercado de incertezas e precariedade. Observa-se no discurso empreendedor o “veículo para o obscurecimento das relações entre capital e trabalho, na medida em que trabalhadores aparecem como ‘chefes de si mesmos’, ou seja, desaparece a relação de subordinação, aparece uma multidão de ‘empreendedores de si próprios’” (ABILIO, 2021, p. 4.). Ao referir a tal assunto, a BNCC (Brasil, 2018a), diz que,

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018a, p. 464).

Nesse interim, e em uma concepção neoliberal de que “todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele” (Dardot e Laval, 2016, p.145), cabe a escola lapidar esse sujeito para que alcance ganhos sociais e econômicos. Essa convergência exige “um estilo emocional específico, associado à determinação, à tolerância, à resiliência e à abertura à novas experiências, entre outras competências socioemocionais” (Silva; Estormovski, 2023, p. 15), dessa forma, o neoliberalismo,

visa a eliminação de toda "rigidez", inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal. Isso não pode deixar incólume o sistema normativo da sociedade e seu sistema de educação. (Laval, 2019, p. 39)

Reafirmando essa ideia, o sujeito se capitaliza no campo social se constituindo “a partir do gerenciamento de um estilo afetivo específico, particularmente comprometido, no neoliberalismo, com a empresa, não somente como lugar de concentração da organização produtiva, mas como princípio de subjetivação” (Silva; Estormovski, 2023, p. 7).

A racionalidade neoliberal atribui valor simbólico não apenas a força de trabalho, mas a própria subjetividade, instrumentalizando a escola. O perfil empreendedor valorizado no mundo do trabalho e almejado pela escola neoliberal, e o de um sujeito inovador, proativo, produtivo e com a capacidade de investir em seu projeto de vida, valorizando seu próprio capital humano, mantendo-se mobilizado com capacidade de se adequar as circunstâncias necessárias de empregabilidade, como mecanismo pra a competitividade (BARBOSA; ALVES, 2003)

A educação tem sua existência ligada intrinsecamente no ideal humano e na ideia de excelência humana, o objetivo da escola republicana hierarquizado em “formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem” (Laval, 2019. Pág. 67), demonstra uma submissão direta as exigências econômicas. Nessa perspectiva, o crente, o cidadão do Estado, o homem cultivado do ideal humanista, a industrialização precede o homem essencialmente econômico, esse novo homem é o trabalhador e o consumidor do futuro, pensado como recurso humano e consumidor a ser atendido (Laval, 2019).

Nessa concepção, o espírito empreendedor e a cultura de empresa assim como os benefícios do sistema capitalista em relação a outros sistemas econômicos, podem

ser aprendidos desde a escola. A educação, pensada por economistas, como processo subjetivo do mercado, deve colaborar aceleração da auto formação desse sujeito (Dardot e Laval, 2016).

“A força do novo modelo e a razão por que ele vem se impondo está no fato de que o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades” (Laval, 2019, p. 21), o que por se só já é contraditório, uma vez que as disfuncionalidades sociais estão ligadas diretamente ao modelo de classes capitalista, nas palavras de Laval (2019, p.21) “na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar”.

Com o avanço da racionalidade neoliberal sobre o campo educacional e a mentalidade empreendedora, as normas exigem que o sujeito adquira novas condutas, um novo estilo de vida transformando-se ativo em todas as dimensões. No campo social, passa a ter alto valor simbólico, o comprometimento integral com a subjetividade de ser capaz em buscar de forma ilimitada o sucesso de si mesmo, aumentando seu nível de desempenho e competitividade (BARBOSA; ALVES, 2003). Nesse contexto, o Componente Curricular Projeto de vida, torna-se instrumento mobilizador das subjetividades auto moldáveis, numa conjuntura de permanente competição e realização pessoal, motivando e lapidando os pensamentos e as atitudes ligada ao desempenho e a autossuperação,

[...] não estamos retornando a nenhuma modalidade de tecnicismo, uma vez que este operava por meio de tecnologias normativas. Este atuava coletivamente valendo-se da repetição e da memorização de exercícios aplicados em larga escala. Com a reforma do Ensino Médio, no contexto brasileiro, assistimos a uma proliferação de tecnologias pedagógicas individualizantes que traçam como horizonte formativo as possibilidades de diferenciação e visam a capitalização das trajetórias dos indivíduos. Construa seu próprio percurso, defina seu projeto de vida, seja protagonista, busque seus diferenciais, seja sua própria marca, invista em seus conhecimentos, seja sua melhor versão. Não é difícil constatar que se trata de um novo tipo de investimento formativo na educação de nossos adolescentes e jovens (Silva; Estormovski, 2023, p. 5)

De fato, o Projeto de Vida, na concepção neoliberal, revela no horizonte o fortalecimento da mentalidade empreendedora, propiciando a realização pessoal e profissional, atitudes essas que seriam primordiais para tomar certas decisões ao longo da vida. Igualmente, de forma cínica, desconsidera o capital econômico, cultural e social dos estudantes, propondo sucesso educacional e conquistas profissionais, responsabilizando-os por êxitos e fracassos.

Com a forte atuação do campo econômico no campo educacional, o projeto de vida é concebido em uma perspectiva mais utilitarista e pragmática. A responsabilização dos estudantes em vista de um sistema de produção excludente e desigual. Dessa forma, o projeto de vida é a materialização de “um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso” (Alves; Oliveira, 2018, p. 23).

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)³², do campo econômico atua no campo educacional influenciando as políticas públicas, iniciado nos primeiros anos do século XXI, atualmente está presente nas cinco regiões do país. Anteriormente a Reforma do Ensino Médio e a construção da BNCC já atuava no campo educacional do estado de Pernambuco com o Modelo de Escola que denominou como a Escola da Escolha, que segundo consta em seu site³³, o “foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida”. Esse modelo tem em sua centralidade o projeto vida dos estudantes, entendido pelo Instituto como a solução para “atribuir sentido e significado do projeto escolar na vida do estudante e levá-lo a projetar uma visão de si próprio no futuro, apoiado por todos que conjugam esforços, talentos e competências”. Desde de 2013, o ICE atua no estado de Goiás em parceria com a Secretaria de Educação, foram implantadas 16 escolas, sendo uma na cidade de Inhumas.

Alves; Oliveira (2018) alertam que a expressão “projeto de vida”, que nos últimos anos está ligada a determinações de organismo internacionais e a projetos educativos de fundações privadas, é oriundo dos movimentos populares com a juventude, em um exercício de projetar o futuro e de pensar a vida individual e coletivamente. As citadas autoras, em breve retrospecto, apresentam outra perspectiva do termo “projeto de vida”.

O uso da expressão projeto de vida ecoa nos campos da educação informal e dos movimentos sociais, em especial os rurais, como o Movimento dos Sem Terra (MST), e também se vincula ao campo religioso, especificamente na Igreja Católica, no viés da Teoria da Libertação. Também figura no Plano

³² O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), presidido por Marcos Antônio Magalhães, ex-presidente da Philips no Brasil, junto com um grupo de empresas criou, em 2001, o primeiro modelo de escolas *charter* no País. Localizada em Pernambuco, vende o modelo da escola de escolha para vários estados com a promessa de aumentar os índices educacionais. Para comprovar sua efetividade no mercado educacional de políticas eles utilizam diversas estratégias, como seleção estratégica de estudantes e fechamento de turmas noturnas.

³³ Informações disponíveis em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>

Trienal (1999-2001) elaborado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) em 1998, voltado para a Pastoral da Juventude. A expressão também pode ser identificada nos registros das discussões da Constituinte de 1988, quando educadores progressistas debateram sobre politecnicidade e recorreram ao projeto de vida como uma estratégia de formação da e para a juventude (Alves; Oliveira, 2018, p. 23).

Como observado, não somente o modelo de educação, mas também o termo “projeto de vida” está em disputa, tendo entre outras concepções uma perspectiva progressista de exercício essencial para cidadania e uma vida digna, como em uma perspectiva neoliberal voltada a mentalidade empreendedora, de auto gestão e responsabilização do sujeito por seu êxito ou fracasso, desconsiderando as condições que o envolve

2 INHUMAS: CONSTRUÇÃO SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL DA CIDADE

Neste capítulo fazemos uma breve apresentação histórica da formação, consolidação, emancipação política e características sociais da cidade de Inhumas, onde foi realizada a pesquisa de campo. Em qualquer época o espaço social se caracteriza pelas relações de força entre seus agentes e as disputas nos auxiliam na compreensão sobre a trajetória histórica de Inhumas. Ou seja, sobre o processo que levou à sua constituição como povoado, deste para distrito e de distrito a município, assim como a cidade é organizada na contemporaneidade.

A configuração territorial de Inhumas é oriunda de disputas nos campos político, econômico e social. Embora este estudo esteja focado em questões contemporâneas do campo educacional, é oportuno iniciarmos uma discussão no que concerne à cidade de forma geral justificada por duas situações: a primeira passa pela compreensão das disputas históricas ocorridas no processo de formação desse espaço social; a segunda é compreender como este processo de construção dialoga com os temas que propusemos debater nesta pesquisa.

Para tanto, organizamos o capítulo em quatro seções: 2.1 As disputas no campo político no processo de emancipação; 2.2 Você é filho de quem? O capital social herdado; 2.3 Características econômicas do município; 2.4 Histórico do campo educacional em Inhumas.

2.1 AS DISPUTAS NO CAMPO POLÍTICO NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO

O atual estado de Goiás³⁴ começou a ser povoado na segunda metade do século XVII, período em que o território goiano era governado pela Capitania de São Paulo. As primeiras expedições, chamadas de Bandeiras, eram formadas por sujeitos que buscavam riquezas no interior da colônia, intencionando encontrar ouro e escravizar indígenas. Após 1780, com o declínio do ouro, a Capitania Geral de Goiás começou a ser ruralizada, impulsionada pelo governo português, que incentivou a agricultura no território. A pecuária se tornou a principal atividade econômica,

³⁴ O território goiano recebeu a denominação de estado de Goiás em 1889 com o advento da Proclamação da República, anteriormente já havia sido denominado Minas de Goiás (1727-1748), Capitania de Goiás (1748-1824) e, após a independência do Brasil de Portugal, Província de Goiás (1824-1899) (Passos, 2018).

impulsionando a ocupação de áreas desocupadas e de terras devolutas, o que conferiu a Goiás um perfil agrário (Moreira, 2004).

Segundo Passos (2018), anteriormente, em 1727, os Jesuítas iniciaram a criação de gado no estado, dando início à pecuária. Essas duas atividades – agricultura e pecuária – são a base da economia goiana e, conseqüentemente, da formação da elite econômica do estado. Assim sendo, o estado de Goiás passou por dois momentos históricos distintos e interligados nos séculos XVIII e XIX: mineração e agropecuária, que contribuíram para a sua urbanização.

Após o declínio das jazidas de ouro, que foi a responsável pelas primeiras correntes de povoamento no estado, a criação de gado emergiu como uma nova atividade econômica em Goiás, substituindo as minas auríferas como fonte de prosperidade. Nesse contexto, o povoado que viria a se tornar a cidade de Inhumas começou a ser formado entre o fim do século XIX e o início do século XX, localizado entre os arraiais de Campinas (atual setor de Goiânia) e Currálinho (hoje Itaberaí), em uma região de floresta tropical conhecida como mato grosso goiano.

A região do mato grosso goiano se caracterizava por mata fechada com árvores robustas e capim-gordura, contrastando com outras regiões do sertão goiano. A mata densa dificultava em muito a abertura de estrada que fizesse a ligação entre esses dois arraiais. Para realizar a comunicação entre Campinas e a antiga capital, cidade de Goiás, era necessário percorrer uma longa volta pela estrada que passava por Anicuns (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008).

Moreira, Abdalla e Nascimento (2008) relatam que, em 1832, padre Antônio Marinho da Fonseca, em requerimento realizado junto ao Conselho da Província de Goiás, solicitou a abertura de estrada ligando Uberaba (MG) a Goiás Velho³⁵ via Currálinho, passando por Campinas. Devido às dificuldades impostas por essa região de mata densa, apenas em 1840 foi aberta uma picada³⁶ ligando Campinas a Currálinho. Pretendia-se, dessa forma, facilitar a comunicação entre Goiás e as províncias de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, melhorando tanto o trânsito dos viajantes quanto o escoamento da produção.

³⁵ Cidade de Goiás, conhecida popularmente pelo nome de Goiás Velho, por ser ela a antiga capital do Estado de Goiás, fundada no período do Ciclo do Ouro.

³⁶ Segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, picada significa trilha, passagem ou caminho improvisado no mato (Picada, 2008).

Assim, o povoado em formação gozava de localização geográfica privilegiada, estando situado no trajeto para a capital da província, além de ser uma região de terra roxa; solo extremamente fértil, de tonalidade avermelhada, originado a partir da decomposição de rochas, nesse caso de basalto, adequada para a emergente agricultura e pecuária. Dessa forma, “os fazendeiros de Currálinho e Campinas foram arroteando o mato-grosso para as suas plantações, constituindo dezenas de fazendas dentro da mata. Estava, desta forma, consolidado o povoamento na região” (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008, p. 35).

Conforme registra Moreira (2004), a ocupação das terras nas imediações de onde hoje se localiza a cidade de Inhumas se deu no contexto da expansão da pecuária, os sujeitos menos favorecidos que aqui ficaram após o ciclo do ouro, assim como migrantes que chegavam a Goiás, procuraram as zonas rurais para habitar e se dedicar à pecuária e à lavoura. Uma minoria ligada à administração provincial já ocupava as terras mais produtivas, restando, a aqueles, apropriar-se de terras devolutas nas proximidades da estrada real, caminho que ligava à capital da província.

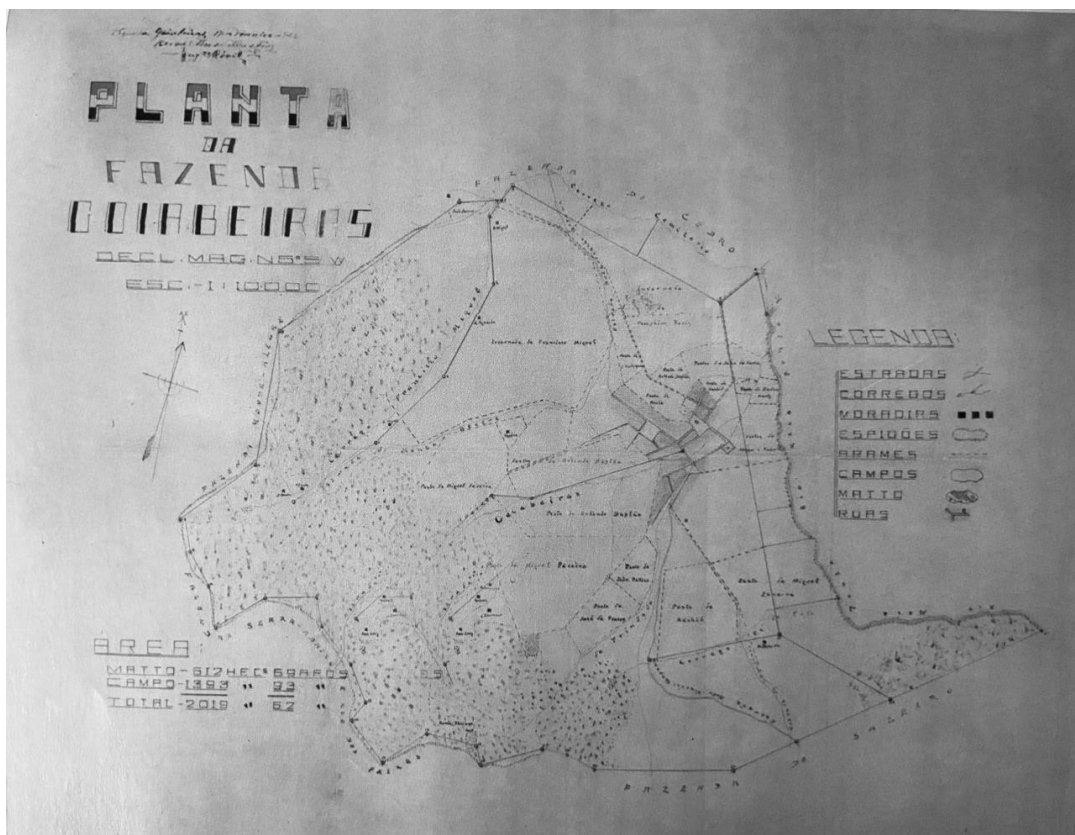
Essa era uma forma de conseguir os subsídios necessários para a sobrevivência, negociando produtos com viajantes e alugando pousadas, pastos e currais para os tropeiros³⁷ que ali circulavam. “A ocupação das terras devolutas em Inhumas e região do Mato Grosso Goiano explicitam um fator determinante, a emergência social de um novo grupo de proprietários: os negros e mestiços, oportunidades para ali se refugiarem” (Moreira, 2004, p. 20).

Basicamente a região possuía duas forças de trabalho: o posseiro e o agregado. Em relação a estes dois grupos, os posseiros tiveram maior influência na formação de povoados e centros urbanos. O segundo grupo, os agregados, eram trabalhadores das fazendas, que, por vezes, empregavam toda a família; e, por meio de opressão, ficavam presos ao patrão por processo de endividamento. Esse tipo de trabalho surgiu a partir do endurecimento de leis que aumentaram em muito os custos para a posse de escravizados.

³⁷ Os tropeiros, em sua maioria homens brancos, pertenciam a famílias conceituadas e possuíam capital para investir em animais, mercadorias e títulos de crédito. Devido ao seu capital econômico e social, muitos deles ocuparam cargos administrativos e encontraram oportunidades na vida política (Moreira, 2004).

Em 1858 Joaquim da Barra vendeu³⁸ uma grande parte da Fazenda Cedro, vinculada ao município de Curralinho, para Felix Rodrigues Ramos, que denominou esse quinhão de Fazenda Goiabeira devido ao extenso goiabal que ali existia. Nos limites territoriais da Fazenda Goiabeira teve início o povoado³⁹ que viria a ser a cidade de Inhumas, localizada às margens da estrada nova, “limitando-se ao nascente com João Ramos; pelo Norte com as terras da Nação; pelo poente com José da Barra; e pelo Sul com o Córrego Cemitério” (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008, p. 38).

Mapa 1 - Planta da Fazenda Goiabeira



Fonte: Tabelionato 1º de Notas e Registros Geral de Imóveis (*apud* Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008, p. 43).

Em meio à mata fechada os pontos naturais eram utilizados como referência, de modo que o extenso goiabal e sua abundante sombra ao longo da estrada se

³⁸ Atendendo à obrigação imposta pela Lei de Registro de Terras, de 1850, sendo dispositivo legal que, pela primeira vez, buscou regulamentar a questão fundiária no Império do Brasil (Brasil, 1850).

³⁹ A tradição oral incorpora a origem da cidade à Fazenda Cedro, porém, Moreira, Abdalla e Nascimento (2008, p. 42) afirmam que, “baseando-se em fontes oficiais, criteriosamente analisadas, constatou-se que a cidade é oriunda, de fato, da fazenda Goiabeira, que antes fazia parte da Fazenda Cedro”.

tornou ponto para pouso⁴⁰ de tropas e viajantes que transportavam mercadorias, local de descanso após longas jornadas. Com a intenção comercializar bens produzidos na região com aqueles que ali procuravam descanso aos pés das goiabeiras e próximo à confluência do Córrego Cemitério e do Rio Meia Ponte, o casal Laurindo de Oliveira e Souza e Maria Rodrigues Ramos, construiu, em 1886, um rancho para morada nas imediações do que hoje é o encontro das ruas Leopoldo de Bulhões e Joaquim Pedro Vaz. Laurindo de Oliveira, então com 38 anos, era negro de origem desconhecida – aqui damos ênfase à raça por se tratar de um momento histórico em que a escravidão ainda vigorava no país; Maria Rodrigues era sobrinha de Félix Rodrigues Ramos, primeiro proprietário Fazenda Goiabeira, tinha 56 anos nesse período e estava em sua segunda união. Ao casal é conferida a condição de primeiros moradores de Goiabeira (Miguel; Miguel; Miguel, 2003).

Estes autores informam, ainda, que naquela época já havia muitas fazendas vizinhas ao pouso que exploravam o comércio com quem ali passava rumo à capital e, nesse contexto, o povoado de Goiabeira surgiu com a característica de ser localidade de passagem. Alguns desses sujeitos viajantes e seus familiares se estabeleceram no local ao longo dos anos e outros chegaram em busca de terra fértil e prosperidade, mais adiante falaremos sobre eles.

Ainda hoje a cidade de Inhumas é, por vezes, carinhosamente chamada por seus moradores de Goiabeira, fazendo alusão ao período ora citado. É comum também, entre os inhumenses, quando se encontram em outra localidade, utilizar a alcunha de ‘goiabeira’ para se cumprimentarem. “Isso se dá pela noção de pertencimento regional, mas também histórico, pois se sabe que a cidade surgiu a partir daquela fazenda” (Oliveira, T., 2017, p. 26).

Em 1891, como era costume na época, foi construída a primeira capela como marco inicial do novo arraial. Somente em 1908 foi concluída a edificação da atual igreja em honra a Nossa Senhora Santana, a partir de terreno doado por Anna Francisca Fagundes de Souza, filha do primeiro casamento de Maria Rodrigues Ramos, à paróquia de Campinas para este fim (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008).

A partir de 1895 padres redentoristas que cuidavam da romaria de Trindade, ligados à paróquia de Campinas, foram imbuídos também da missão de atender ao

⁴⁰ Os locais para pouso não passavam de estrutura simples feitas de paus-a-pique cobertas com palhas, sem paredes, ou de alpendres de casas situadas ao longo da estrada. Em alguns casos o pouso era feito embaixo da copa de uma árvore (Moreira, 2004).

povoado de Goiabeiras. Até aquele ano a capela era cuidada por uma comissão de leigos e atendida por vigários de Currálinho; a mudança causou desgosto aos habitantes do povoado. Através de abaixo assinado enviado ao Bispo de Goiás (1891-1907) Dom Eduardo Duarte Silva, solicitaram que a antiga divisão das paróquias de Campinas e Currálinho fosse mantida e que o povoado continuasse a pertencer à paróquia de Currálinho. Dom Eduardo acatou a solicitação dos habitantes de Goiabeira, porém, continuaram a ser atendidos pelos padres redentoristas.

Nesse período algumas famílias endinheiradas de Currálinho compraram terras na região de Goiabeira, entre eles os Buenos Fernandes. Havia certa rivalidade em relação a Campinas e a decisão favorável proferida por Dom Eduardo em relação ao patrimônio eclesiástico demonstra o prestígio que estes gozavam junto à igreja e aos habitantes do povoado.

Goiabeira foi elevada à condição de distrito no ano de 1896 por influência de Vicente Bueno Fernandes, itaberino⁴¹ que havia se mudado para Goiabeira devido aos conflitos com a política itaberina. Vicente Bueno logo se tornou o líder político do novo distrito, liderança advinda de suas relações políticas na sede do município. Sendo um dos poucos moradores que sabia ler e escrever, exerceu o cargo de juiz distrital até sua morte, em 1909. Após a perda da força política de Vicente Bueno, Goiabeira perdeu a condição de distrito por força da Lei n. 50, de 11 de dezembro de 1909. As disputas no campo político foram intensificadas nos anos seguintes, sendo que o imbróglio perdurou até a restauração do distrito pela Lei n. 80, de 9 de janeiro de 1913 (Moreira, 2004).

Sobre as disputas travadas nesse período intencionando galgar posições privilegiadas no espaço social, Moreira (2004) relata que,

[...] os grupos oligárquicos representados pelos coronéis de Itaberá (Coronel Salatiel Simões de Lima, Coronel Hermenegildo Rodrigues Bessa e Coronel João Elias da Silva Caldas) que compraram terras em Inhumas (Goiabeira) justifica a permanência de seus interesses não apoiando a política de Goiabeira. Fato que nos leva a argumentar sobre a hierarquização de grupos oligárquicos via controle das representações políticas de grupos menores. Ou seja, a cooptação de uma oligarquia por outra, se anulando enquanto espaço para promoção de sua dinâmica, o que constitui a ponta do iceberg da política local em nível regional (Moreira, 2004, p. 39-40).

⁴¹ Utilizamos aqui o gentílico 'itaberino' para nos referir aos sujeitos oriundos de Currálinho, uma vez que se desconhece o gentílico utilizado no período em questão. O projeto que altera o nome de Currálinho para Itaberá foi aprovado em 5 de agosto de 1924, conforme informação disponível no site da Prefeitura. Disponível em: <https://itaberaí.go.gov.br/historia/>. Acesso em: 6 dez. 2023.

Como se vê, para este autor essas disputas de fato não resultaram em vencedores e vencidos. Elas estariam ligadas diretamente à manutenção de posições no campo poder, sendo assim, o grupo que em tese teria perdido a disputa para se manter bem posicionado nesse campo se anularia, convergindo à vontade daqueles que gozavam de maior capital político e econômico. Observamos que essa dinâmica caracteriza até os dias atuais as relações políticas locais.

A alteração do nome do povoado de Goiabeira para Inhumas se deu pela promulgação a Lei n. 40, de 2 de dezembro de 1908, por iniciativa do conselho que governava o distrito, e este era subordinado politicamente a Curalinho. É atribuído ao jornalista Moisés Santana a ideia e a divulgação do novo nome, Inhumas, que é o plural de inhuma, pássaro presente em grande quantidade na região. A inhuma é uma ave preta com ventre branco que chega a 85 centímetros quando adulta, vive em brejos, lagoas e às margens dos rios, também conhecida como inhaúma e anhiuma. Porém, ao contrário do que ainda se acredita, existe um equívoco quanto à ideia do nome para cidade, e seria o capitão José de Freitas Machado o verdadeiro responsável pela denominação (Miguel; Miguel; Miguel, 2003).

Em relação à política regional, o agora estado de Goiás por vezes esteve nas mãos de grupos oligárquicos, destacamos as oligarquias Meneses (1778-1804) no período colonial; Bulhões (1898-1905). Caiado (1905-1930); e a mais longínqua delas, a Ludovico (1930-1964) (Passos, 2018).

Os anos que antecederam a emancipação de Inhumas foram marcados por intensas disputas no campo político entre os representantes inhumenses que pleiteavam a autonomia e grupos itaberinos contrários à ideia separatista.

[...] visando minar a proposta emancipatória de Inhumas, Curalinho nomearia, pela primeira vez, um inhumense para o Conselho Municipal. Sebastião de Almeida Guerra, genro de José Rodrigues Rabelo, é indicado para coletoria municipal. Percebendo essa estratégia política contra os interesses da emancipação, Sebastião Guerra recusou-se a tomar posse. A consequência foi sua destituição empregatícia por influência dos políticos itaberinos (Moreira, 2004, p. 49).

Inhumas teve sua emancipação política efetivada quase duas décadas depois de iniciada a busca por autonomia em decorrência da Revolução de 1930⁴², que

⁴² A Revolução de 1930 depôs o presidente Washington Luís em 24 de outubro, foi uma revolta armada articulada pelas oligarquias de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, alegando fraude eleitoral e

reconfigurou a política local. Em Goiás, devido à ausência de outras forças sociais, o período pós 1930 foi caracterizado pela manutenção do sistema oligárquico, com uma alternância de poder apenas dentro desse grupo (Pereira; Brito; Capel, 2009).

Com a ascensão da oligarquia Ludovico ao poder estadual, os oligárquicos itaberinos, desamparados pelos Caiados, perderam capital político; o Decreto n. 33, de 28 de outubro de 1930, destituiu de seus cargos os políticos itaberinos ligados ao governo deposto. A emancipação de Inhumas era compreendida como ponto político estratégico no projeto de Pedro Ludovico para a construção da nova capital, Goiânia, símbolo do Projeto Nacional Marcha para o Oeste, promovido pelo governo Vargas.

Em 19 de janeiro de 1931 através do decreto n. 602, de 19 de janeiro de 1931, o interventor federal em Goiás, Pedro Ludovico Teixeira, elevou Inhumas à condição de município, emancipando-o politicamente de Itaberaí, tendo o prefeito itaberino manifestado estar de acordo com o desmembramento dos municípios. O mesmo decreto nomeou, como prefeito provisório, o tropeiro e fazendeiro José Rodrigues Rabelo, tendo 60 dias para organizar a solenidade da instalação do município. Fato que justifica o aniversário da cidade ser comemorado no dia 19 de março (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008).

2.2 VOCÊ É FILHO DE QUEM? O CAPITAL SOCIAL HERDADO

Inhumas é uma cidade relativamente jovem, muitos descendentes das famílias que aqui estavam no processo de construção e emancipação ainda residem no município. A integração e ocupação gradual dos territórios de Inhumas ocorreram, conforme demonstrado, sendo construídas por aqueles que se deslocavam pela região. Isso gerou um fluxo econômico envolvendo comerciantes, tropeiros e famílias pioneiras que estabeleceram residências ao longo das estradas visando oferecer abrigo a esses comerciantes. Dessa forma, a cidade nasceu e se desenvolveu sob o signo da imigração, sendo que ainda nos dias de hoje mantém essa característica, “imigração e migração fazem parte da história e do imaginário de Inhumas” (Oliveira, T., 2017, p. 26).

contando com o descontentamento popular pela crise econômica de 1929 e com o assassinato de João Pessoa. Os levantes armados que aconteceram causaram o fim da Primeira República e o início da Era Vargas (Bezerra, [2023]).

As principais formas de aquisição da terra na região eram por duas formas: a concessão de sesmarias, sendo que a área deveria ser cultivada por dois anos, mas poucos conseguiam cumprir essa exigência; ou tomando posse da terra, ficando sem regulamentação. É atribuída ao paulista José Cesário Silva, que exerceu a função de subintendente entre 1921 e 1926, a articulação pelo fluxo de paulistas, mineiros e de outros estados para a região. “Em virtude da facilidade de aquisição de terras no interior goiano, corretores paulistas, como José Cesário Silva, comprava em Inhumas glebas a fim de anunciá-las em jornais paulistas” (Moreira, 2004, p. 36).

Acompanhando esse fluxo, chegaram na cidade famílias inteiras de origem estrangeira que traziam consigo as economias de uma vida inteira, tais como italianos sírio-libaneses, espanhóis, japoneses e portugueses. Aqui chegando, dedicaram-se ao plantio e ao comércio, fazendo uso do capital econômico trazido para tanto.

Entre as famílias italianas, estão “os Qualhato, Gasparetto, Pessoni, Ganzarolli, Montagnini, Stival, Spessoto, Balestra, Bosco. Famílias que colaboraram junto com outras diferentes etnias para a constituição da área rural e, conseqüentemente para a área urbana de Inhumas” (Moreira, 2004, p. 106). Inicialmente essas famílias ocuparam a região conhecida como Serra Abaixo, localizada entre a cidade de Inhumas e Araçu.

“Os Síriolibaneses (família Asmar, Sahium, Raiza, Chalub, Mahmud, Gebrim, Charter, Sebba, Nacruth) foram os responsáveis diretos pela abertura do comércio na rua principal” (Moreira, 2004, p. 106). Entre os espanhóis destacamos: Munhoz, Lopes e Vila Verde Gutierrez; entre as famílias japonesas estão: Watanabe, Sagawa, Momonuki, Arataque e Honda; e entre as famílias portuguesas: Pires da Costa, Costa Gomes e Gonçalves Azevedo (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008).

Essas famílias – ao lado daquelas com posse de capital econômico no processo de emancipação, das quais algumas já foram apresentadas até o momento nesse estudo – constituem as famílias consideradas tradicionais de Inhumas. Membros dessas famílias nomeiam grande parte dos espaços públicos na cidade, principalmente na região central, dando nome a ruas, avenidas, setores, escolas, bibliotecas e outros.

Para Moreira (2004) os fluxos de imigrantes podem ser categorizados em duas fases distintas. A primeira ocorreu até a década de 1950, caracterizada pela chegada de imigrantes e sua atuação nas áreas rurais próximas à cidade. A partir das décadas de 1950 e 1960 observa-se uma maior participação urbana desses imigrantes. No

processo de urbanização o capital econômico dessas famílias foi convertido em capital político, tendo representantes dessas famílias ocupando cargo público – como o prefeito de origem portuguesa Joaquim Gonçalves de Azevedo (1959-1961), o de origem italiana Nelo Egídio Balestra (1961-1966) e o de origem japonesa Francisco Arataque (1961). No âmbito do legislativo, na segunda legislatura (1951-1954) começaram a surgir os primeiros representantes dessas famílias, tendo como vereadores Manoel Vila Verde (espanhol), Wiliam Jorge Jabur (sírio-libanês) e Otávio Balestra (italiano) (Moreira; Moreira, 1998).

Na fase urbana da migração em Inhumas vieram também os migrantes de origem nordestina, esses silenciados na historiografia local. Para Oliveira, T. (2017) a grande diferenciação, salvo algumas exceções, está ligada diretamente ao capital econômico.

Enquanto os imigrantes europeus e sírio-libaneses vinham com dinheiro no bolso, e tão logo chegavam se tornavam empreendedores rurais ou comerciais, os migrantes advindos de estados do Nordeste vinham em sua maioria, sem maiores condições financeiras. [...] não era raro virem migrantes da Bahia pra Inhumas a pé, ou em lombo de animal, não obstante o meio de locomoção mais comum em uma época que não eram utilizados os ônibus fossem os caminhões adaptados para transporte de passageiros, que entraram para a nomenclatura popular como Pau-de-arara (Oliveira, T., 2017, p. 29).

Assim sendo, atribui-se capital social diferente aos sujeitos tendo como referência a sua origem. Destaca-se a percepção de que os nordestinos, nesse espaço, eram chamados pejorativamente de baianos ou paraíbas; ademais, são lembrados não pelo seu esforço enquanto força de trabalho ativa na cidade, mas sim como um povo associado à violência. São retratados como retirantes pobres que chegam e são considerados capazes de desempenhar qualquer tipo de trabalho atribuído a eles devido à necessidade de sobrevivência (Oliveira, T., 2017).

Em décadas anteriores a esse período, como já destacado, a região possuía duas forças de trabalho: o posseiro e o agregado. De forma análoga, podemos inferir que essa estrutura da força de trabalho permaneceu vigente também no período da fase urbana da migração em Inhumas, agora com agentes diferentes: o migrante possuidor de capital econômico, geralmente de origem estrangeira, que se estabelece como proprietário de terras e comércio; e o migrante sem posses, geralmente de origem nordestina, que foi usado como mão-de-obra nas fazendas e no comércio local.

Segundo Oliveira, T. (2017), podemos compreender a construção social da cidade sob o viés dos possíveis pioneiros existentes em Inhumas: o pioneiro oficial e o pioneiro real. O 'pioneiro oficial' é aquele que alcançou capital social elevado devido ao seu capital econômico e político ligados à região de origem, descendência ou até mesmo à sua cor. Este grupo está na mesma categoria das famílias abastadas que já estavam estabelecidas na região e sua linhagem tem origem em um espaço social de prestígio. O mencionado autor identifica principalmente aqueles sujeitos cujas contribuições para a vida pública e intelectual da cidade são notáveis e dignas de registro na história local. Fazer parte desse espaço possui valor simbólico, uma vez que a associação a essas famílias e grupos específicos confere, a esses sujeitos, assinatura sociocultural distintiva em relação aos demais.

Por outro lado, os 'pioneiros reais' são os sujeitos que não herdaram traços europeus e não ritualizam sua participação na história oficial ou oficiosa da cidade. Eles fazem parte do grupo considerado estranho ao espaço social em questão, sendo percebidos como forasteiros e, ao mesmo tempo, como a força de trabalho que construiu as primeiras estruturas da cidade. Essa mão de obra, de baixo valor simbólico no campo social, foi diretamente responsável por estabelecer as relações trabalhistas no setor agrícola. Esses sujeitos estiveram presentes como trabalhadores braçais nas plantações de café e alho, contribuindo para o desenvolvimento da cidade. São migrantes de outras regiões que se integraram principalmente por meio de seu trabalho, em vez de contar com o capital social adquirido por seu capital econômico (Oliveira, T., 2017).

Para Ortiz (1983), tendo como referência a teoria bourdesiana, a sociedade é composta por diferentes campos sociais nos quais os atores sociais interagem. Estruturalmente o campo pode ser compreendido considerando-se dois polos opostos: o dos dominantes e o dos dominados. Os agentes que ocupam o polo dominante são aqueles que possuem um nível elevado de capital social, referindo-se à rede de relações sociais, contatos e influência que uma pessoa detém. Em contraste, aqueles situados no polo dominado são caracterizados pela ausência ou pela raridade desse capital social específico que é relevante para o espaço em questão.

Dessa forma, a estrutura do campo social é feita em termos de distribuição e posse de capital social, destacando as relações de poder e influência entre os participantes do campo e como essas dinâmicas impactam suas posições relativas na

sociedade. A vinculação ao polo dominante confere ao sujeito determinado capital social, seja esse vínculo sanguíneo ou por união matrimonial entre sujeitos de grupos com maior e menor capital social. Como é o caso do nordestino Paulo Francisco de Almeida, que se casou com uma mulher da família Vila Verde; após o matrimônio passou a ser chamado “Paulo Vila Verde, por que ele pegou o sobrenome da mulher que era Vila Verde. Mas o nome dele era Paulo Francisco de Almeida. Como se casou com uma Vila Verde, e ninguém conhecia ele aqui, aí todos o chamavam de Paulo Vila Verde” (Oliveira, T., 2017, p. 73).

Ao relacionarmos a estrutura do campo social em Inhumas e suas relações de poder ao nosso objeto de estudo, podemos sugerir que existe um capital social predisposto para os estudantes, tendo como referência seu capital econômico e cultural. Dessa forma, seria atribuído um valor simbólico às diversas instituições vinculadas aos seus modelos de gestão e pedagógico. Manter relações no espaço social, associadas ao polo dominante, pode ser interpretado como uma estratégia de capitalização no campo social. Isso, por vezes, implica na renúncia de seu capital cultural desvalorizado nesses ambientes, enquanto disponibilizam, em contrapartida, capital econômico, que pode ser escasso para alguns sujeitos.

2.3 O CAMPO ECONÔMICO DE INHUMAS

A cidade de Inhumas está localizada na Região Metropolitana de Goiânia (RMG), distante 35 km da capital do estado. No ano de 2021 a renda per capita do município foi de 26.208,47 reais, ocupando a 246ª posição entre as cidades goianas. Entre os municípios da Região Metropolitana de Goiânia, economicamente falando, está entre os cinco mais competitivos próximos à capital. Sua arrecadação tributária fica atrás apenas de Goiânia, Aparecida de Goiânia, Senador Canedo e Trindade (Teixeira, 2012).

Inhumas se destaca como um município de grande importância na região, especialmente pela consistência nas vendas ao longo do ano. Em 2023 o município apresentou um saldo positivo de 588 novos empregos, com mais admissões do que demissões – foram contabilizadas 7,3 mil admissões formais e 6,7 mil desligamentos. Esse desempenho superou o do ano anterior, que registrou um saldo de 410 admissões. Até janeiro de 2024 foram registradas 14 novas empresas em Inhumas, a

maioria delas operando com estabelecimento fixo. Ao longo de 2023 o município totalizou 172 novas empresas registradas (Inhumas, [2023]).

Conforme dados coletados no site Caravelas Dados e Estatísticas (Inhumas, [2023]), o município conta com uma força de trabalho de 11,1 mil pessoas empregadas formalmente. O salário médio dos trabalhadores formais na região é de R\$ 2 mil, situando-se abaixo da média estadual, que é de R\$ 2,9 mil. A distribuição de renda entre as diferentes classes econômicas em Inhumas é caracterizada por uma baixa concentração, sendo relativamente inferior à média do estado. As faixas de menor poder aquisitivo (E, até dois salários mínimos e D de dois a quatro salários mínimos) contribuem com 71,8% do total de remunerações na cidade, enquanto as classes mais elevadas representam apenas 3,4%. É notável que a distribuição de renda nas classes mais baixas de Inhumas é 24 pontos percentuais mais concentrada do que a média estadual, enquanto as faixas de alta renda têm uma participação 12 pontos percentuais abaixo da média.

Das ocupações laborais, as três principais atividades empregadoras são: administração pública em geral (com 990 empregos), regulação da saúde, educação, serviços culturais e outros serviços sociais (com 899 empregos) e fabricação de artefatos têxteis (com 691 empregos). Além disso, entre os setores distintivos da cidade merecem destaque as atividades relacionadas à fabricação de artefatos têxteis e à produção de ovos.

A participação do comércio, somado aos serviços de alojamento e alimentação, representa 22% do total de trabalhadores e está concentrada nas lojas de informática, nos supermercados e em lojas de variedades, que empregam 674 trabalhadores. Ao todo existem 49 modalidades diferentes de comércio na cidade, das 74 possíveis. Com isso, a diversidade do comércio de Inhumas é considerada alta, assim como a dos serviços, que também contempla empresas de vários setores na cidade, tornando a concorrência mais acirrada de um modo geral. O segmento das clínicas médicas costuma apresentar uma taxa esperada de 406 trabalhadores para cada 10 mil habitantes, enquanto a cidade possui uma taxa de 343, resultando em uma diferença de -63. O mesmo ocorre para o setor dos supermercados e lojas de variedades, que apresenta uma diferença entre a taxa real e esperada de -44 trabalhadores para cada 10 mil habitantes (Inhumas, [2023]).

2.3.1 Processo histórico do campo econômico de Inhumas

Inicialmente, o município considerado prospero devido às suas terras férteis, conforme relatado, atraiu muitos imigrantes em busca de trabalhar nessas terras e sob a promessa da chegada da estrada de ferro. Na década de 1920 as férteis terras roxas de Inhumas se destacaram na produção de café, alcançando a marca impressionante de 800 mil pés, cada um resultando em uma arroba. A colheita atingiu mais de 50 mil sacas, conferindo a Inhumas o título de 'Celeiro do Estado'. Essa produtividade crescente demandou um eficiente sistema de transporte para escoar o café até o porto de Santos (Moreira, 2004). Mas o fato é que a estrada de ferro nunca chegou.

Para Teixeira (2012) é importante enfatizar que a condição de grande produtor de café em Inhumas não foi suficiente para atrair a rede ferroviária para o município. O que impediu a instalação dessa infraestrutura em Inhumas? Segundo este autor a hipótese mais plausível é a de que foi por interferência da disputa política das oligarquias de Itaberaí e de Anápolis, que receavam a ascensão de Inhumas como um centro econômico regional. Uma segunda hipótese é a crise econômica de 1929, que teve um impacto significativo nas relações comerciais tanto no Brasil quanto no mundo.

As estradas, independentemente de sua classificação, desempenham um papel vital na sustentação econômica, facilitando o transporte de pessoas, mercadorias e informações. Em Goiás a implantação da ferrovia enfrentou resistência de oligarquias regionais conservadoras, especialmente as ligadas à antiga capital, Goiás Velho. Essa oposição refletiu temores de perda de influência diante da modernidade. A expansão da ferrovia nas primeiras décadas do século XX foi marcada por boicotes e crises, com obstáculos notáveis na divisa entre Goiás e Minas Gerais. A ferrovia alcançou Anápolis somente em 1935, priorizando seu papel como centro urbano-econômico. O exemplo do ramal ferroviário em Inhumas é emblemático, pois encontrou resistência local, apesar de o município se destacar na produção de café. Mesmo com esse destaque, a ferrovia não chegou aos limites de Inhumas, refletindo a complexidade e os desafios enfrentados na expansão dessa infraestrutura na região (Teixeira, 2012).

Miguel, Miguel e Miguel (2003) relatam que a Companhia Mogiana de Estrada de Ferro, fundada em 1872, inicialmente atendia às lavouras de café de Mogi-Mirim e Amparo, na Província de São Paulo. Posteriormente o projeto foi expandido para ligar

São Paulo ao Rio Araguaia, passando pela capital da província. O Imperador D. Pedro II contratou a Mogiana para a construção dessa ferrovia e, garantindo juros, o contrato foi mantido após a instauração da República. Inhumas estava incluída no traçado em 1920, mas, devido à fundação de Goiânia, em 1933, a rota foi alterada, resultando na perda do 'trem do Imperador' para Inhumas. No final da década de 1990 o projeto da ferrovia Norte-Sul incluiu Inhumas em sua rota, vinda do estado do Maranhão. No entanto, a falta de verba e de vontade política interrompeu a execução. E novamente o trem não veio.

O período entre o final do século XIX e o início do século XX foi marcado por intensas disputas no campo político. Nas eleições indiretas para presidente, em 1891, os Bulhões apoiaram o candidato derrotado, Prudente de Moraes; e os Fleury o presidente eleito, Deodoro da Fonseca. Os Bulhões se isolaram do poder central, voltando à cena com a ascensão de Floriano, cenário que foi modificado no governo de Hermes da Fonseca, "quando a chapa contrária aos Bulhões, os Fleury, não apresentando candidatos a vencê-los são apoiados pelo vice, Antônio José Caiado, dando por encerrado a hegemonia dos Bulhões na política goiana" (Moreira, 2004, p. 42).

Dessa forma, os Bulhões ganharam capital político em nível federal ao mesmo tempo em que perderam capital político no campo regional, cedendo capital político para os Caiado. Essas disputas levaram os trilhos da estrada de ferro a apontar em várias direções; a promessa da estrada de ferro que nunca chegou trouxe a valorização para as terras da região e várias famílias de imigrantes, movimentando a economia.

A estrada de ferro do Triângulo Mineiro, teria sido para Inhumas e região, mola propulsora para o desenvolvimento do capital comercial, tornando vigoroso entreposto nas relações de mercado com o Mato Grosso e todo norte do estado. As relações do sul de Goiás com o Triângulo Mineiro foram positivas no sentido de ter provocado valorização de terras, mas foram pautadas por um intercâmbio desigual e combinado no qual parte significativa dos excedentes ficou na intermediação mercantil triangulina (Uberlândia, Uberaba e Belo Horizonte) (Moreira, 2004, p. 45).

Especificamente no curso da década de 1940 havia uma estreita relação de amizade e comércio entre as cidades de Inhumas e Anápolis, impulsionada pela predominância de descendentes de origem árabe em ambos os municípios. Apesar de Anápolis se destacar em população e economia, Inhumas, como grande produtora

de café e outros cereais, colaborava significativamente. No entanto, as beneficiadoras de produtos estavam instaladas em Anápolis, tornando-o um centro intenso de comercialização. Anápolis se aproveitou da posição econômica e estratégica de Inhumas como um portal para a venda de seus produtos em direção ao estado do Mato Grosso e à antiga capital goiana (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008).

A região se destacou em nível estadual, tornando-se um importante polo de comercialização de produtos agrícolas com as cidades vizinhas. Essa afirmação é respaldada pelo número significativo de beneficiadoras de café, que exportavam para outros estados e países – mais de cinco empresas, e pela presença de diversas máquinas de beneficiamento de arroz. Essas empresas também atuavam na comercialização de feijão, milho e algodão (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008).

Em contraposição, Moreira (2004) afirma que, no que diz respeito à transformação industrial, há pouco a destacar em Inhumas durante o período. O setor era composto por pequenas empresas que atendiam às necessidades imediatas da população, principalmente no ramo de máquinas beneficiadoras de arroz e café. Prevalcia a indústria doméstica, como o artesanato e a produção de bebidas caseiras, voltada para consumo próprio ou atendendo a pequenos mercados locais.

A classe dominante em Inhumas era composta por fazendeiros envolvidos em política, deixando o comércio nas mãos dos sírio-libaneses, que chegavam frequentemente à cidade. Estratégias como redes familiares e casamentos entre conterrâneos e parentes foram adotadas para superar desafios culturais e linguísticos. Gradualmente os sírios, libaneses e italianos, com cooperação familiar, estabeleceram lojas ao longo da Rua Goiás, constituindo a principal via comercial. Apesar das condições econômicas favoráveis em Inhumas e no estado de Goiás para o desenvolvimento dos sírios e italianos, a cooperação familiar desempenhou um papel decisivo nos sucessos individuais (Moreira, 2004).

O período após a ditadura Vargas (1945) é considerado os ‘anos dourados’ de Inhumas, pois, impulsionados principalmente pela agricultura, houve o desenvolvimento da indústria, do comércio e da prestação de serviços na cidade. Naquele período ocorreu a abertura da rodovia Goiânia-Inhumas, construção de hospital, construção do palácio municipal, da primeira rua com calçamento, do prédio dos Correios, a instalação do Banco do Brasil e a construção da Cerâmica Saleiro por Belarmino Essado, família que ao lado dos Balestra protagonizaria o campo político nas décadas seguintes. Esse período se estendeu até a década de 1960, promovendo

grandes mudanças nas esferas estrutural, econômica, cultural e social do município (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008).

Na década seguinte a produção de café entrou em declínio, ocasionando a redução na oferta de trabalho no meio rural proveniente das transformações das lavouras em pastagens e em pequenas produções de arroz, milho e feijão, acompanhadas da transição do sistema de parceria para um modelo de relacionamento patrão-empregado. Nesse contexto a instalação da empresa Agroceres contribuiu para a sustentabilidade econômica de Inhumas.

A década de 1970 teve início com uma economia instável, influenciada pelas mudanças ocorridas nos anos anteriores, especialmente pelo quase desaparecimento das lavouras cafeeiras. Essa realidade causou um êxodo rural sem precedentes, semelhante ao que ocorreu no restante do país, trazendo para a cidade uma população empobrecida e desprovida de qualificação profissional. Isso elevou a taxa urbana em 43%, passando de 16.545 habitantes em 1970 para 23.568 em 1980 (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008).

A década de 1980 foi de grandes mudanças no campo econômico, as propriedades rurais foram divididas e o perfil do trabalhador mudou no município, proletarizando o homem do campo. Destaque para as empresas Centrocouros, do grupo Essado, indústria de grande porte em cenário regional pela produção-distribuição-consumo de peças de couro, e Centroálcool, destilaria de etanol do grupo Balestra, além da Purina e das granjas que empregam muitos inhumenses.

A Centroálcool S/A foi estabelecida em Inhumas no final da década de 1980, resultando em uma reestruturação produtiva, capitaneando a oferta de postos de serviços nas décadas seguintes. Em 2008 empregava 2.600 funcionários diretos e mais 200 prestadores de serviços (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008), promovendo outro fluxo migratório para a cidade; dessa vez majoritariamente da região nordeste do país, trabalhadores que vêm em busca de trabalho na safra de cana-de-açúcar.

Conforme registra Teixeira (2012, p. 128), todos os anos a Centroálcool S/A busca trabalhadores de fora, oriundos “do Piauí, Bahia e Maranhão, viajando milhares de quilômetros para depois serem alojados em ‘dormitórios’”. A destilaria quase não utiliza os trabalhadores de Inhumas/GO porque estes já conhecem bem o setor, preferindo outros tipos de empregos”. Ainda segundo este autor, a Centroálcool “concentra 30,8% (2.600) do total de postos de trabalho no município (8.437)” (Teixeira, 2012, p. 150).

Nas décadas seguintes, a reorganização da disposição do capital no campo econômico permitiu que os maiores empregadores da cidade, Balestra e Essado, também adquirissem um capital político significativo, tornando-se protagonistas no campo político inhumense, conduzindo e influenciando as decisões nesse campo.

Dessa forma, a riqueza gerada em Inhumas resulta da divisão social do trabalho no campo e na cidade, que impulsiona o comércio local diversificado, incluindo grandes marcas como Casas Bahia, Boticário, Cacau Show, Subway, entre outras, e ainda indústrias alimentícias como Sun Foods, Milhão e Rei do Milho (Teixeira, 2012).

Na primeira década do século XXI a administração municipal de Inhumas investiu cerca de dez milhões de reais (R\$ 10.000.000,00) na aquisição e doação de uma área de 50 mil metros quadrados para a implementação de 52 unidades fabris, um centro de excelência e uma unidade de pré-elaboração da matéria-prima. Adicionalmente foi feita uma significativa alocação de recursos em galpões e infraestrutura, sem deixar de considerar a instalação de equipamentos de última geração nos anos seguintes. Inicialmente o projeto proporcionou a criação de 2.500 empregos em um turno, com projeção de 7.000 postos de trabalho em três turnos, considerando uma média de 50 colaboradores por unidade fabril. Para a população local o polo confeccionista representa uma oportunidade de inclusão social, especialmente para a classe de baixa renda, que enfrentou dificuldades em períodos anteriores para entrar no mercado de trabalho (Teixeira, 2012).

2.4 O CAMPO CULTURAL DE INHUMAS

No campo cultural os primeiros registros são do início do século XX, ainda como distrito, mas a grande transformação ocorreu simultaneamente às mudanças no campo econômico. O livro “Madrugada” (1956), de Getúlio Vaz da Costa, é considerado o marco inicial da literatura inhumense; em 1978 Miguel Jorge escreveu o poema ufanista “Inhumas: nossa cidade”. As primeiras peças de teatro em Inhumas datam de um período anterior: em 1927 foi encenada “A órfã de Goiás”. No início da década de 1950 foi fundado o Teatro Recreativo Inhumense, que ficou ativo por dez anos, o grupo participou, em 1957, do lançamento do livro “Madrugada”. Foram encenadas clássicos como “A louca de ébano” e “Carteira fatal”, além das peças

“Quem dá aos pobres, empresta a Deus”, “O ébrio”, “O bailado das flores”, entre outras (Miguel; Miguel; Miguel, 2003).

Em 19 de março de 1960 entrou no ar a Rádio Jornal de Inhumas, que está em pleno funcionamento até os dias atuais. No campo da comunicação, além da rádio, Inhumas teve diversos jornais impressos como: “A Gazeta Inhumense” (década de 1930), “Tribuna de Inhumas” (1958), “A Voz de Inhumas” (1968), “A Verdade” (1977), “O Reflexo” (1977), “Jornal Regional” (início da década de 1980), “Folha do Estado” (1991) e o “O Goianão” (1979) – sendo que este foi o que circulou por mais tempo.

Segundo Miguel, Miguel e Miguel (2003, p. 290), “na medida em que alguns jovens que estudavam fora retornavam em férias, influenciada pela cultura assimilada por eles, a cidade mudava os hábitos”, dessa forma foram organizados os clubes sociais, como Inhumas Esporte Clube, Clube dos Casados, Clube dos Trinta e Associação Atlética Inhumense. As festas no Inhumas Esporte Clube são assim narradas por Miguel, Miguel e Miguel (2003):

Ali estava um balcão sem vidros, remanescente da antiga padaria. Sobre o móvel estava a eletrola que a cada disco tocado exigia a troca de agulha e, nem assim, os velhos discos de 18 rotações chiavam menos. Nas gavetas do balcão guardavam-se as armas que a rapaziada mais besta levava para os bailes. Os porteiros eram Valdomiro Sodré e Cícero, filho adotivo do médico José de Arimathea. A singeleza do clube contrastava com a finura e a educação de alguns de seus frequentadores. Eram tempos gentis em que o cavalheiro, após a dança, escoltava a dama até a sua mesa. Havia alguns que, num exagero de gentileza ou frescura, ofereciam o lenço para a moça enxugar o suor das mãos tocadas. Outros mais simplórios, por não confiarem no hálito das donzelas, ofereciam-lhes balas de menta. Era costume das moças, nas matinês dançantes, ficarem sentadas separadamente dos rapazes. Era homem de um lado e mulher do outro. Quando tocava a música, havia atropelo no momento em que os marmanjos iam tirar as moças para dançar. As que topavam dançar com o rosto colado, ou punham a mão na nuca do rapaz, eram as mais procuradas. Os bailes eram verdadeiros desfiles de modas com o esmerado zelo das mulheres no vestir. Na batalha da moda masculina sempre venciam os alfaiates que trajavam os melhores ternos. Também pudera, eram feitos à mão por eles mesmos (Miguel; Miguel; Miguel, 2003, p. 291).

Este relato revela características sociais da época, evidenciando o destaque atribuído pelos autores aos porteiros, filhos adotivos de José de Arimathea, médico e prefeito da cidade. Os membros da elite de Inhumas naquele período costumavam se reunir nesses locais para exibir suas melhores vestimentas, atribuindo um valor simbólico significativo às roupas. Isso indica que o capital social estava intrinsecamente vinculado ao capital econômico. Conseqüentemente, esses espaços de lazer eram frequentados por poucos, aqueles que possuíam capital econômico

para tal, e o sucesso social, ou a capitalização no campo social, estaria diretamente ligada a este fator.

Em Inhumas também havia cinemas, como os cines Ítalo-turco, Fátima, Karajá, Flórida e Inhumas. A primeira banda de música foi a Filarmônica Santana, regida por Mestre Quintanilha, presença no desfile do aniversário da cidade, um grande evento que sobrevive até os dias atuais (Fotografias 1 e 2). O grande destaque do campo cultural inhumense foi o festival das Grandes Revelações da Mocidade Inhumense (GREMI), promovido pelo Clube dos Trinta, iniciado em 1969 e realizado por 25 anos consecutivos (Moreira; Abdalla; Nascimento, 2008).

Fotografia 1 - Desfile em comemoração ao aniversário de Inhumas nas primeiras décadas século XX



Fonte: Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/photo/?fbid=342520682479040&set=a.342520605812381.79465.169999523064491>. Acesso em: 2 mar. 2024.

Fotografia 2 - Desfile aniversário de Inhumas em 2011



Fonte: Disponível em: <https://joaolobofilho.blogspot.com/2011/03/aniversario-de-inhumas-goias.html>. Acesso em: 2 mar. 2024.

A historiografia local retrata esse tempo com considerável saudosismo, de fato nas últimas décadas muita coisa mudou, principalmente a oferta de opções culturais na cidade. A proximidade com a capital Goiânia e a facilidade de locomoção provocaram uma transformação radical no cenário cultural de Inhumas. Atualmente as opções culturais incluem espetáculos promovidos por escolas de dança, como o Studio Inovarte e o Espaço Cultural Amor pela Arte.

A cidade dispõe de um auditório na prefeitura e no Centro de Cultura Nelo Egídio Balestra, ambos espaços públicos, onde grupos locais – como Porão Cênico, Grupo Imagem, Cia D'arte, Bicho de Pé – e artistas locais se apresentam em encenações teatrais. As tradições religiosas, como a Folia de Reis, ainda contam com um número significativo de adeptos, assim como as festividades em honra à padroeira.

O carnaval de rua foi realizado por muitos anos na cidade: iniciava na sexta-feira de carnaval com o Bloco do Zé Pereira (Fotografia 3), onde os homens se vestem de mulher e desfilam pela Rua Goiás, e se estendia até a terça-feira, com shows noturnos na rua da feira livre de domingo, a mais tradicional da cidade, na avenida Wilson Quirino.

Fotografia 3 - Desfile Bloco do Zé Pereira em 2015



Fonte: Disponível em: <https://www.tudoin.com.br/galeria/ze-pereira-2015-em-inhumas.html> Acesso em: 2 mar. 2024.

Com o passar dos anos o carnaval deixou de ser uma festa popular na cidade, os festejos se resumem, atualmente, ao desfile do Bloco do Zé Pereira, que por anos foi disputado por grupos políticos da cidade e que por pouco não o extinguiu.

2.5 CAMPO EDUCACIONAL EM INHUMAS

O primeiro registro de instituição escolar em Inhumas é datado do ano 1900. Desmembrada em 1911, separando meninos e meninas, ficava localizada na rua do comércio, hoje Rua Joaquim Pedro Vaz, a primeira via urbana construída no então Arraial de Goiabeira. Fulgêncio Antônio Sampaio, chamado de Mestre Fulgêncio, e Ana Lemes de Siqueira são considerados, pela historiografia local, os primeiros professores de Inhumas. Uma curiosidade que nos chamou a atenção: ao contrário dos seus contemporâneos que nomeiam a principais ruas do centro da cidade, essas duas figuras, consideradas pioneiras no campo educacional da cidade, emprestam seus nomes para ruas em setores mais afastados, mais precisamente para a região que anteriormente era conhecida como Vila Guerra, que compreende o parque São Jorge e a Vila Jandira, na entrada da cidade.

Com a emancipação de Inhumas, em 1931, a primeira escola estadual foi criada, recebeu o nome de Grupo Escolar 19 de Março (Fotografia 4), funcionou em um imóvel de Pedro Roriz adquirido pelo Estado. A escola foi demolida e no local está instalada a Unidade Prisional de Inhumas.

Fotografia 4 - Grupo 19 de março - 1936



Fonte: Museu da Imagem e Som *apud* Moreira (2004, p. 84).

Em 1944, o prédio para Grupo Escolar 19 de Março foi inaugurado no centro da cidade, na Praça São Sebastião. Em homenagem ao então prefeito, o nome foi alterado para Grupo Escolar José de Arimathéia e Silva, mas retornou à sua denominação original um ano após o término da administração.

Na cronicidade da Educação Estadual (1930 a 1945), Inhumas aparece como 12ª cidade a inserir-se na instrução pública inscrita no Estado. É pelo Decreto de 31/11/35 que surge o Grupo Escolar 19 de Março. A matriz curricular previa as seguintes disciplinas: A) desenho; B) leitura e escrita; C) língua materna; D) cálculo mental e aritmética e noções de geometria; E) noções de coisas em torno dos centros de interesse infantil, de acordo com o método Decroly; F) geografia geral e do Brasil e Especialmente de Goyaz; G) principais factos da história pátria e principalmente de Goyaz; H) rudimentos de higiene e de ciências naturais; I) Canto e exercícios físicos; J) trabalhos manuais (Moreira, 2004, p. 84).

Moreira, Abdalla e Nascimento (2008) relatam que na década de 1940 Inhumas não possuía estrutura para o ensino primário, levando as famílias mais abastadas a enviar seus filhos para internatos e colégios em outras localidades. Visando resolver essa questão educacional local uma cooperativa foi fundada para estabelecer e manter o curso ginásial. Clovis Fleury, funcionário de Elpídio Brandão, liderou essa iniciativa e Wisquival Borges doou um terreno para a cooperativa. No entanto, a construção não recebeu financiamento, “nenhuma cooperativa jamais prosperou em Inhumas até o início do século XXI, excetuando-se o Colégio Zênite” (Miguel; Miguel; Miguel, 2003, p.180).

Walter Guerra, filho do prefeito Sebastião Guerra, estabeleceu amizade com Felipe Tiago Gomes, presidente da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG)⁴³, o que facilitou a autorização para o funcionamento do curso ginasial em Inhumas – etapa que hoje corresponde à segunda fase do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Assim, em 1949 foi fundado o Ginásio Inhumas, com o terreno, mas sem prédio próprio; a solução foi tomar emprestado, do estado, o prédio do Grupo 19 de Março. Alguns anos depois o senador Alfredo Nasser destinou verba para a construção e instalação do prédio que abrigaria o Ginásio Inhumas no terreno doado por Wisquival Borges. Dessa forma, em 1955 o prédio foi inaugurado e os estudantes transferidos da praça central para o novo prédio, localizado em uma região que na época era limítrofe da cidade, distante da região central, próximo ao córrego Pé-de-pato. Com o passar dos anos foram acrescentados os cursos científico e de magistério (Miguel; Miguel; Miguel, 2003).

O Ginásio Inhumas foi desativado em 1972, seu prédio hoje abriga a Prefeitura Municipal. Os estudantes foram transferidos para um novo prédio, do outro lado da praça central. O nome da instituição foi alterado, passando a se chamar Colégio Estadual Manoel Vilaverde; hoje Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Manoel Vilaverde (CEPMG-MV).

A Escola Técnica de Comércio Lucca Paciolo foi o primeiro colégio de ensino médio completo, antigo 2º grau, instalado em Inhumas. No ano de 1959 o ex-seminarista e professor do Ginásio Inhumas, Joaquim de Souza Duarte, em parceria com o fazendeiro Miguel Medeiros, comprou um terreno no centro da cidade e construiu o prédio. A escola não se manteve e em 1961 o prédio foi vendido para uma sociedade de dez pessoas; não dando lucro, o empreendimento foi repassado e 1965 possuía apenas um proprietário, Athayde Peixoto de Freitas. Em 1967 passou a funcionar durante o dia, anteriormente só funcionava no período noturno, ofertando cursos gratuitos mantidos pela CNEG. Rebatizado com o nome de Instituto de Educação, chegou a ter quase mil estudantes (Miguel; Miguel; Miguel, 2003).

Em 1972 Athayde Peixoto celebrou convênio com o governo estadual, que passou a administrar a instituição, dessa forma, os cursos noturnos que até então

⁴³ A Campanha Nacional de Educandários Gratuitos foi fundada por Felipe Tiago Gomes com o intuito de possibilitar o acesso ao ensino secundário, para tanto idealizou ginásios para o estudante pobre. O movimento que se caracterizava pela atividade do voluntariado, com objetivo de ampliar a oferta do ensino secundário para atender a população carente nas diferentes localidades brasileiras.

eram pagos passaram a ser gratuitos, o prédio foi locado para a Seduc-GO, tornando-se de fato um colégio estadual. O Instituto de Educação funcionou até 1986, quando foi construído um novo prédio, os estudantes foram transferidos e o prédio inicial devolvido ao proprietário. O nome da instituição foi alterado para Colégio Estadual Horácio Antônio de Paula, hoje Centro de Ensino em Período Integral Horácio Antônio de Paula, atendendo estudantes da segunda fase do ensino fundamental (6º a 9º ano).

O Colégio Estadual Horácio Antônio de Paula chegou a ofertar ensino médio até o início da década de 2000, atendendo, juntamente com o Colégio Estadual Manoel Vilaverde, os estudantes dessa região da cidade, próxima ao setor central. No prédio do antigo Instituto de Educação funcionaram outras instituições escolares de cunho privado, como o Colégio Expansão e o Colégio Oly; hoje abriga a Escola Filosofal Balão Mágico, atendendo estudantes da educação infantil e da primeira fase do ensino fundamental (1º a 5º ano).

No mesmo período das instituições citadas também havia na cidade outras três instituições escolares que ofertavam o ensino médio (Miguel; Miguel; Miguel, 2003):

- a) Colégio Rui Barbosa – inicialmente de gestão privada e posteriormente passado para administração estadual, sendo transferido de prédio, como falaremos mais adiante. No prédio onde se iniciou as atividades foi instalado o Colégio Cora Coralina, posteriormente Colégio Moriá. Hoje a edificação serve de alojamento para trabalhadores da Centroálcool que chegam de outros estados para a safra de cana-de-açúcar;
- b) Colégio Rio Branco – extinto e o prédio que abrigava a instituição foi demolido;
- c) Colégio 19 de março – trocou várias vezes de proprietário, foi rebatizado de Colégio Inhumas, hoje extinto. No prédio que ocupava funciona uma repartição pública estadual.

Consideramos importante citar algumas instituições já extintas que contribuíram para a construção do campo educacional da cidade:

- a) Colégio Frei Nazareno – funcionou no local onde residiu o prefeito José Rodrigues Rabelo, hoje no prédio funciona o Colégio Einstein Junior;
- b) Colégio Trevisan – funcionou ao lado do extinto Colégio 19 de Março, hoje no prédio funciona o Departamento Estadual de Trânsito de Goiás (DETRAN-GO);

- c) Colégio Expansão – como citado anteriormente, funcionou no prédio do antigo Instituto de Educação, posteriormente foi vendido e alterou o nome para Colégio Oly e, juntamente com o Colégio Trevisan, foram vendidos para um único proprietário. A partir da fusão das duas instituições foi criado o Colégio Linus, que posteriormente foi vendido e teve o nome alterado para Colégio Mais, de curto funcionamento, tendo encerrado de vez suas atividades.

Entre as instituições escolares de gestão estadual extintas estão:

- a) Escola Estadual Sebastião Guerra localizada, no setor central, no prédio atualmente funciona a 7ª Companhia Independente Bombeiros Militar;
- b) Escola Estadual Aryana Guimarães, localizada na Vila América, atualmente a Secretaria Municipal de Educação está instalada no prédio;
- c) Escola Estadual Sixelísio Simões de Lima, localizada na Vila Heitor, após o fechamento da instituição o prédio acolheu a extensão dos Colégios Estaduais Manoel Vilaverde e Rui Barbosa, além do Polo da Universidade Aberta do Brasil. Atualmente abriga o arquivo morto da Coordenadoria Regional de Educação - Inhumas (CRE-Inhumas) e está cedido para a Secretaria Municipal de Educação, servindo como apoio para as unidades escolares municipais cujos prédios estão em reforma;
- d) Escola Estadual Belarmino Essado, localizada no setor Saleiro, atendia estudantes de 1º fase do ensino fundamental quando foi repassada para a prefeitura municipal que posteriormente encerrou as atividades. Hoje o prédio está desocupado.

Gostaríamos de deixar registrado neste trabalho o cuidado e a atenção dedicados aos arquivos das instituições extintas mencionadas. Os documentos estão preservados no arquivo morto da CRE-Inhumas, exceto pela documentação do Ginásio Inhumas, que está sob a responsabilidade do CEPMG-MV.

Atualmente o CRE-Inhumas atende 27 instituições escolares distribuídas em 11 cidades circunvizinhas. A cidade de Inhumas conta com oito instituições escolares em funcionamento sob a gestão da Seduc-GO, além de 23 sob a administração da Secretaria Municipal de Educação (SME), nove instituições escolares privadas e uma instituição escolar federal. Esta foi inaugurada em 20 de março de 2007, batizada de

Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e posteriormente rebatizada de Instituto Federal de Goiás - Unidade Inhumas (IFG Inhumas), em 2008 (Fotografia 5).

Fotografia 5 - Inauguração do Cefet, hoje IFG, com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva



Fonte: Disponível em: <https://www.tudoim.com.br/galeria/visita-de-lula-a-inhumas.html>. Acesso em: 2 mar. 2024.

No Quadro 2 está a relação das instituições escolares em Inhumas. As informações das instituições municipais foram fornecidas pela SME e correspondem ao ano letivo de 2023; os dados referentes à rede estadual são provenientes do censo escolar de 2024; os da rede privada, do censo escolar de 2023; e o IFG nos forneceu os dados referentes ao ano letivo de 2024 através da Coordenação de Registros Acadêmicos do Campus Inhumas.

Quadro 2 - Relação das instituições escolares em Inhumas

| Rede de ensino | Instituição escolar | Quantitativo de estudantes | Oferta de Ensino | Instituição escolar | Quantitativo de estudantes | Oferta de Ensino |
|--|---|----------------------------|--|--|----------------------------|-----------------------|
| Municipal | UEPM Professora Cleide Campos | 502 | EF 1 | UEPM Infância Feliz | 302 | EF1 |
| | UEPM Alessandro Miguel | 479 | EF1; EF2; EJA 1º e 2º etapas | UEPM Rural Monsenhor Angelino | 22 | EF1 |
| | UEPM Dentinho de Leite | 283 | EI | UEPM Odilon Roriz | 90 | EF1 |
| | UEPM Peralta | 229 | EI | UEPM João Lobo Filho | 116 | EF1 |
| | UEPM Uni Duni Tê | 348 | EF1 | CMEI Hortência Moreira de Paulo Vó Fia | 130 | Creche |
| | UEPM Cantinho do Saber | 388 | EI; EF1 | CMEI Maria Caetano Silva Ferreira | 90 | Creche |
| | UEPM Manoel Luiz da Silva Brandão | 289 | EI; EF1 | CMEI Enoque Vieira Gonçalves | 102 | Creche |
| | UEPM Moacir Luiz de Paula Brandão | 348 | EI; EF1 | Creche Municipal Monielly Cristine | 103 | Creche |
| | UEPM Sossego da mamãe | 353 | EF1 | Creche Municipal Lincovína Maria de Jesus | 89 | Creche |
| | UEPM Padre Feliciano | 160 | EIF1 | Creche Municipal Aparecida Oliveira Heitor | 92 | Creche |
| | UEPM Roberto Alcântara BEL | 89 | EI | Creche Vó Jovita | 86 | Creche |
| | UEPM Horas Felizes | 185 | EI | | | |
| Estadual | Centro de Atendimento Educacional Especializado Diurza Leao | 153 | EE | C.E Joaquim Pedro Vaz | 721 | EF2; EJA Tec 3º Etapa |
| | CEPI Ary Ribeiro Valadão Filho | 276 | EM | C.E Presidente Castelo Branco | 399 | EF2 |
| | CEPI Horácio Antônio de Paula | 200 | EF2 | C.E Rui Barbosa | 789 | EF2; EM; EMIEP |
| | CEPMG Manoel Vilaverde | 1006 | EF2; EM | Escola Estadual Antônio Augusto do Carmo | 292 | EF2 |
| Particular | Colégio Zênite | 293 | EF2; EM | Escola Amor Perfeito | 181 | Creche; EI; EF1; EF2 |
| | Escola Filosofal Balão Mágico | 166 | Creche; EI; EF1 | Colégio Einstein Júnior | 375 | EF2; EM |
| | Escola Castro Alves | 142 | Creche; EI; EF1 | Escolinha da Mônica | 290 | Creche; EI; EF1 |
| | Colégio Monsenhor | 296 | EF2; EM | Educandário Nossa Senhora do Rosário | 229 | Creche; EI; EF1 |
| | Escola Infantil Carrossel | 54 | Creche; EI; EF1 | | | |
| Federal | Instituto Federal de Goiás – Campus Inhumas | 287 | TIEM em Química, Agroindústria e Informática para Internet | | | |
| LEGENDA: EF1: Ensino Fundamental 1ª fase EF2: Ensino Fundamental 2ª fase EI: Educação Infantil EIF1: Ensino Integral Fundamental 1 EE: Ensino Especial EM: Ensino Médio EMIEP: Ensino Médio Integrado a Educação Profissional TIEM: Técnico Integrado ao Ensino Médio | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quanto ao ensino superior, para Moreira, Abdalla e Nascimento (2008) o ápice da educação foi alcançado com a inauguração do Centro de Treinamento do Magistério (Centro de Formação de Professores) em 12 de agosto de 1963. Esse projeto foi consolidado em parceria com a Unicef e a Unesco e foi implementado pelos governos João Goulart (em nível federal) e Mauro Borges (no governo estadual). Impulsionadas pelo centro de formação, inúmeras pessoas de diversos estados

migraram para Inhumas com o objetivo de aprimorar e aprofundar seus conhecimentos pedagógicos.

Em dezembro de 1999 ocorreu o primeiro vestibular para a Faculdade Estadual de Inhumas, mantida pela UEG. Inicialmente foram disponibilizadas 40 vagas para o curso de Pedagogia e 40 vagas para o curso de Letras, ambos de forma gratuita. Atualmente a instituição, agora denominada UEG-Inhumas (Fotografia 6), expandiu sua oferta acadêmica para incluir o curso de Psicologia. Em 2024 atende a um total de 461 estudantes de graduação na modalidade presencial, sendo 142 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, 86 do curso de Licenciatura em Letras e 233 estudantes do curso de Bacharelado em Psicologia. Seu público inclui estudantes residentes em Inhumas e cidades vizinhas.

Fotografia 6 - Flamboyant no pátio da UEG-Inhumas



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Flamboyant-no-quintal-da-UEG-Inhumas_fig1_356508085. Acesso em: 2 mar. 2024.

Quanto ao perfil dos estudantes da UEG-Inhumas, os estudantes são majoritariamente do gênero feminino (80,04%) e de estado civil solteiro (78,96%). Quanto à cor e etnia, 28,20% se declaram brancos; 26,25% pardos; 26,6% não quiseram declarar; 17,4% se declararam pretos; 2,17% amarelo e 0,22% indígena. Além da graduação a UEG-Inhumas oferta 20 vagas no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível mestrado, em duas linhas de pesquisa: Trabalho, Estado e

Políticas Educacionais e Cultura, Escola e Formação (Universidade Estadual de Goiás, [2024]).

Segundo dados reunidos pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo da Educação Superior/INEP 2019, em Inhumas são ofertados 420 cursos: 19 na modalidade presencial e 401 na modalidade a distância, sendo 21 de forma gratuita – 7 presenciais e 14 a distância; e 399 cursos particulares – 12 presenciais e 387 a distância (Universidade Federal do Paraná, [2024]).

Entre as instituições que ofertam ensino superior em Inhumas estão: UEG-Inhumas, Universidade de Uberaba, Universidade Castelo Branco, Universidade Paulista, Centro Universitário de Goiás, Centro Universitário Braz Cubas, Universidade Federal de Goiás - Polo UAB (UFG), Universidade Anhanguera, Centro Universitário Jorge Amado, Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR), Centro Universitário Leonardo Da Vinci, Centro Universitário de Jaguariúna, IFG-Inhumas, Faculdade de Inhumas (FAC-MAIS) e Faculdade Internacional Signorelli.

Segundo os dados disponíveis, referente ao INEP/2019, naquele ano havia 2.067 estudantes, sendo 1.896 oriundos da rede pública e 173 da rede privada, matriculados em cursos oferecidos em Inhumas (Universidade Federal do Paraná, [2024]). Por esses dados podemos inferir que os sujeitos que possuem capital econômico conservam o mesmo hábito de mandar seus filhos estudarem fora da cidade, seja por entenderem que os cursos e modalidades ofertados em Inhumas não atendem aos seus interesses ou seja por que isso lhes confere capital social.

3 OS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE INHUMAS E O PROJETO DE VIDA

Neste capítulo os resultados da coleta de dados são apresentados e a análise, decorrente da pesquisa de campo, construída a partir das respostas obtidas com os questionários. Os quais foram aplicados junto aos estudantes das cinco instituições escolares que colaboraram com este estudo. A análise está fundamentada na perspectiva bourdieusiana, almeja contribuir com os estudos sobre o ensino médio considerando os estudantes de Inhumas quanto aos contextos, percepções e projetos de vida.

Em primeiro momento explanamos sobre a metodologia empreendida na pesquisa, em seguida apresentamos o histórico de cada uma dessas instituições entendendo que esse processo de construção tende a projetar o estudante que frequenta esse espaço social. Na sequência analisamos os dados obtidos por meio da pesquisa de campo construindo o perfil dos estudantes de cada unidade pesquisada e de suas famílias. Com base nos dados coletados abordamos a relação desses estudantes com o mundo do trabalho, seus hábitos de cultura e lazer e, por fim, suas expectativas de futuro com base no componente curricular Projeto de Vida.

Para tanto, organizamos o capítulo em sete subseções: 3.1 Metodologia utilizada na coleta de dados para a pesquisa; 3.2 Histórico das instituições pesquisadas; 3.3 Os estudantes de ensino médio da cidade de Inhumas; 3.4 Perfil familiar dos estudantes; 3.5 A relação dos estudantes com o mercado de trabalho; 3.6 Hábitos de cultura e lazer; 3.7 Expectativa dos estudantes quanto ao futuro, o componente curricular Projeto de Vida em questão.

3.1 METODOLOGIA UTILIZADA NA COLETA DE DADOS PARA A PESQUISA

Em relação à amostra da pesquisa, foi definido como critério de inclusão da população amostral estudantes regularmente matriculados no ano letivo de 2023 da terceira série do ensino médio de instituições escolares da cidade de Inhumas (GO). Tal delimitação teve como um dos pressupostos fundamentais o fato de que esta série encerra a etapa da Educação Básica, desse modo, subentende-se que os estudantes perpassaram por todas as experiências dessa etapa, assim como vivenciam o

momento em que se preparam para confrontar o mundo do trabalho e, em alguns casos, o ensino superior. Neste sentido, são jovens que estão em processo de construção de identidade e consciência política, o que tende a ser pertinente para este estudo.

A etapa do ensino médio é ofertada no município de Inhumas pelas seguintes instituições escolares: Centro de Ensino em Período Integral Ary Ribeiro Valadão Filho (CEPI Ary Valadão); Colégio Einstein Júnior; Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Manoel Vilaverde (CEPMG-MV); Colégio Estadual Rui Barbosa (C. E. Rui Barbosa); Colégio Monsenhor; Colégio Zênite; Instituto Federal de Goiás - Unidade Inhumas (IFG Inhumas). Entre essas instituições obtivemos, junto à direção de seis delas, a anuência para que os estudantes participassem da pesquisa, no entanto, apenas cinco unidades participaram efetivamente.

Por divergências nas datas do cronograma, o Colégio Monsenhor ficou fora da pesquisa. Outra instituição não participante foi o IFG, pois, apesar de termos a anuência do diretor do Câmpus Inhumas, segundo o regimento interno da instituição o projeto de pesquisa deveria ser submetido via Plataforma Brasil ao Comitê de Ética do IFG, mas o período exigido para a tramitação inviabilizaria o cumprimento do cronograma já aprovado pelo Comitê de Ética da UEG.

A princípio, conforme projeto enviado ao Comitê de Ética da UEG, a coleta de dados seria realizada em uma única turma de terceira série do ensino médio por unidade educacional, tendo como prioridade as turmas com denominação A nas unidades que tivessem mais de uma turma de terceira série. Ao observar, em campo, a diversidade de oferta encontrada nas instituições, bem como uma larga variação no número de estudantes entre uma instituição e outra, passamos a considerar que a amostragem inicial poderia não ser fiel à realidade.

Diante desse fato, decidimos aplicar o questionário (Apêndice A) em todas as turmas de terceiro ano das unidades colaboradoras, limitando ao número mínimo de 20% de participação por unidade, intencionando, assim, construir um retrato mais fiel da população pesquisada. Analisamos cada instituição escolar separadamente e posteriormente as relacionamos, o que justifica, no entendimento do autor da pesquisa, que a diferença do quantitativo de participação dos estudantes entre uma unidade e outra não compromete o objetivo da pesquisa, pelo contrário, pode nos trazer dados reveladores.

Realizamos a aplicação dos questionários atentando para que a rotina das instituições não fosse alterada devido à pesquisa, respeitando os horários e as orientações da direção. Ao longo do processo de coleta encontramos apoio da comunidade escolar: no Colégio Zênite a diretora conversou pessoalmente com a turma e disponibilizou as cópias dos questionários para os estudantes; no CEPMG-MV obtivemos livre acesso e apoio dos professores, que cederam momentos de suas aulas para que fossem feitas as intervenções necessárias, sendo que o mesmo se aplica ao CEPI Ary Valadão. No C. E. Rui Barbosa as intervenções foram realizadas durante as aulas de Projeto de Vida, com a professora incentivando os estudantes a participar. No Colégio Einstein Júnior tivemos o suporte da coordenação na realização da pesquisa e na coleta dos questionários.

Dessa forma, o convite para participar da pesquisa foi feito a todos os estudantes de terceira série do ensino médio de diferentes turnos e turmas das instituições pesquisadas, procurando abranger as mais diversas realidades. Após os primeiros contatos e discussões acerca dos fundamentos e objetivos da pesquisa foi entregue, para os estudantes interessados em colaborar, a documentação referente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C) e ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice D) para que, junto com seu responsável, em caso de menores de idade, decidir ou não pela participação na pesquisa. Nesse processo, ambos os termos foram lidos e discutidos perante os participantes de modo a sanar quaisquer dúvidas. Concluída esta etapa, em um segundo momento, previamente estipulado, foram recolhidos o TCLE e o TALE. Após verificada a regularidade de toda a documentação necessária, submetemos os questionários aos participantes.

No Colégio Zênite alcançamos a participação de 27 estudantes de um total de 42, o que representa 64,28 % do grupo amostral; no CEPMG-MV alcançamos a participação de 39 estudantes de um total de 159, o que representa 24,52%; no C. E. Rui Barbosa alcançamos a participação de 50 estudantes de um total de 213, o que representa 23,47%; no CEPI Ary alcançamos a participação de 14 estudantes de 44, o que representa 31,81%; no Colégio Einstein Júnior tivemos a participação de 20 estudantes de um total de 31, o que representa 64,51%. No Quadro 3 estes dados estão reunidos de forma sistematizada para serem melhor visualizados.

Quadro 3 - Quantidade/percentual de alunos respondentes por unidade escolar

| Unidade escolar | Quantidade total de estudantes na 3ª série do ensino médio | Quantidade de estudantes respondentes | Percentual de estudantes |
|-------------------|--|---------------------------------------|--------------------------|
| Colégio Einstein | 31 | 20 | 64,51% |
| Colégio Zênite | 42 | 27 | 64,28% |
| CEPI Ary | 44 | 14 | 31,81% |
| CEPMG-MV | 159 | 39 | 24,52% |
| C. E. Rui Barbosa | 213 | 50 | 23,47% |
| Total | 489 | 150 | 30,67% |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em relação às perguntas de resposta livre priorizamos a redação original feita pelos estudantes e criamos uma nuvem de palavras sobre os assuntos mais escolhidos em três questões que abordam: a) os maiores problemas que as famílias enfrentam atualmente; b) o tipo de música que mais gostam; c) assuntos que gostariam que fossem discutidos na escola.

Alguns elementos encontrados na tabulação dos dados merecem destaque: a) Quanto às profissões, nos questionários que apresentam os termos ‘empregada doméstica’ foram agrupados e categorizados como ‘funcionária do lar’. Houve questionários que foram devolvidos com duas respostas em questões em que apenas uma resposta era adequada, gerando conflito de informação; dessa forma, para efeito de tabulação de dados, essas respostas não foram utilizadas; b) Quanto aos professores que trabalham o componente curricular Projeto de Vida nas unidades pesquisadas, encontramos profissionais com formação inicial em Pedagogia, Química, Língua Portuguesa/Espanhol, Educação Física, Ciências Biológicas e Filosofia; c) Cabe ressaltar que no momento da coleta de dados – os questionários foram aplicados no mês de março de 2023 – o ensino médio regular era ofertado no período noturno em uma das unidades pesquisadas. Em maio os estudantes que até então cursavam o ensino médio regular no período noturno foram remanejados compulsoriamente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁴⁴. Sendo assim, os

⁴⁴ A Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC) remanejou, no início do mês de maio de 2023, ao menos 18 mil estudantes do ensino médio regular para a EJA. Segundo o Fórum Goiano de EJA, a medida está relacionada à nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para melhor compreensão do assunto ver: <https://opopular.com.br/cidades/18-mil-alunos-do-ensino-medio-noturno-foram-para-a-eja-em-goias-apos-fechamento-de-turmas-1.3045781>. Acesso em: 20 jul. 2023.

estudantes pesquisados nessa amostragem aparecem, no momento da análise de dados, matriculados na EJA e não como estudantes regulares. As contribuições desses estudantes foram mantidas nesse estudo, pois, mesmo que a proposta não contemple a modalidade EJA, entendemos que esses estudantes tiveram, até o momento da coleta de dados, a vivência estudantil pertinente a esta pesquisa.

3.2 HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

No processo de levantamento de dados buscamos contribuições nos documentos internos dessas instituições – como regulamentos, regimentos, planos políticos pedagógicos (PPPs) – e nos sites do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), além de pesquisa *in loco* e coleta de informações fornecidas junto à Coordenação Regional de Educação em Inhumas (CRE-Inhumas). Dessa forma, os números e demais dados apresentados a seguir foram fornecidos pelas instituições colaboradoras da pesquisa.

Entendemos que conhecer o processo de construção histórica e social das instituições, bem como a sua localização no espaço geográfico, pode nos revelar características de sua população, os tipos de capital que estão à disposição desses estudantes e, conseqüentemente, sua relação com o mundo.

Importante ressaltar que nos últimos dez anos houve uma reconfiguração da oferta pela rede estadual para a etapa de ensino médio no município. Ocorreu a implementação de dois projetos pedagógicos e de gestão nas instituições que até então ofertavam o ensino médio; em consequência dessas alterações estudantes e professores foram remanejados de unidade.

Anteriormente a estas mudanças dois colégios da rede estadual de ensino ofertavam o ensino médio regular no município: a) o Colégio Estadual Manoel Vilaverde atendia majoritariamente os moradores da região norte/oeste e b) o Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho atendia majoritariamente a população residente na região sul/leste da cidade. Dessa forma, a organização dos estudantes que dependem da rede estadual de educação seguia uma lógica geográfica, ou seja, havia uma relação de proximidade do local de residência do estudante com a instituição escolar, bem como do capital econômico, no caso dos estudantes matriculados na rede particular.

De modo que, até então, a escolha pelo colégio por parte dos estudantes sofria grande influência do espaço geográfico, para estudantes da rede pública, e do capital econômico para os que optavam pela rede privada. Com o reordenamento da rede pública de ensino supra surgiu uma nova configuração e outros elementos ganharam relevância nessa escolha. Os modelos ofertados atualmente exigem, dos estudantes, determinado tipo de capital para o ingresso e permanência na instituição, que, por sua vez, será convertido em capital social de maior ou menor valor simbólico. Em outras palavras, para estar em uma instituição, ainda que implicitamente, os contornos institucionais evidenciam socialmente que para ser estudante da instituição A ou B é necessário abdicar de elementos culturais e de capital de baixo valor simbólico naquele espaço e absorver os de maior valor simbólico.

3.2.1 Centro de Ensino em Período Integral Ary Ribeiro Valadão Filho (CEPI Ary Valadão)

Até o ano de 1974 a rodovia que vinha de Goiânia passava por dentro da cidade no que hoje é a Avenida Bernardo Sayão. Com a mudança do traçado da rodovia a avenida Antônio Moreira passou a ser o acesso à nova estrada e este fator impulsionou o desenvolvimento da região. Nesse contexto, o Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho (CEPI Ary Valadão) foi fundado em 1982, durante a administração do governo estadual de Ary Ribeiro Valadão e recebeu esse nome em homenagem ao filho do governador, que faleceu em um acidente naquele mesmo ano.

A instituição foi construída no ano de 1981 e fundada em 1982 sob a autorização de funcionamento por meio da Portaria n. 14, de 13 de janeiro de 1982, e a posterior Lei de criação n. 9.977, de 14 de janeiro de 1986. A Lei de Denominação n. 11.948, de 20 de abril de 1993, e o reconhecimento pela Portaria n. 6160, de 14 de outubro de 1993, são algumas das regulamentações que a escola recebeu ao longo dos anos (Goiás, 2022a).

Inicialmente a instituição escolar ofertava o ensino fundamental de 5ª a 8ª série e o ensino médio técnico Assistente Administrativo, que foi extinto no ano de 1984 por falta de clientela. A partir deste mesmo ano foram implantados os cursos do ensino médio não profissionalizante pela Portaria n. 175, de 22 de fevereiro de 1984, e o curso Técnico em Magistério sob a Portaria n. 176, de 22 de fevereiro de 1984. No entanto, em 1987 houve a extinção do curso Técnico em Magistério, também por falta

de demanda. Atualmente o curso ofertado – ensino médio não profissionalizante – está amparado pela Renovação de Reconhecimento CEE/CEB n. 299, de 7 de junho de 2019, cuja validade era até 31 de dezembro de 2022 (Goiás, 2022a).

No ano de 1989 a escola passou por uma nova implantação do ensino médio não profissionalizante, que havia sido extinto anteriormente. No entanto, essa modalidade de ensino foi gradativamente extinta a partir de 1990. Em 2000 ocorreu a extinção gradual da 1ª fase do ensino fundamental, o que significa que a instituição passou a oferecer apenas a 2ª fase do ensino fundamental e o ensino médio. No ano seguinte, 2001, houve a extinção gradativa da 2ª fase do ensino fundamental e a oferta exclusiva do ensino médio. Com isso a escola tornou-se, juntamente com o Colégio Estadual Manoel Vilaverde, as únicas duas escolas estaduais a oferecer exclusivamente ensino médio regular no município. Essas mudanças foram importantes para adequar a oferta de ensino às necessidades e demandas da comunidade local.

Em 2009 a escola adotou o projeto Ressignificação do Ensino Médio, que tinha como base a semestralidade. No ano seguinte, 2010, a instituição implementou a oferta de disciplinas optativas para seus estudantes. Já em 2012, por orientação da Seduc-GO, a instituição começou, gradativamente, a extinguir a semestralidade, adotando uma nova matriz curricular para as séries iniciais do ensino médio (1º ano).

Em 2013 o Colégio Ary Ribeiro Valadão Filho passou a fazer parte do grupo de escolas de ensino médio em período integral apoiado pela Seduc-GO, pelo Programa Novo Futuro e pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), seguindo o modelo 'Escola da Escolha', resignificando, assim, práticas, princípios e metodologias conforme rege o modelo pedagógico e de gestão do programa. A escola, que até então atendia estudantes de ensino médio nos três turnos – matutino, vespertino e noturno – divididos em 28 turmas, passou a atender dez turmas em período integral (Goiás, 2022a). Muitos estudantes mudaram de escola por não conseguirem se adaptar à proposta ou por não poderem frequentar uma escola em tempo integral, por diversos motivos, dentre eles trabalho. A demanda provocada pelo fechamento das turmas foi absorvida pelo então Colégio Estadual Manoel Vilaverde.

O CEPI Ary está localizado na entrada da cidade vindo pela GO-070, sentido Goiânia-Cidade de Goiás, próximo à estação rodoviária. Situado na Avenida Antônio Moreira s/n, Vila Floresta, bairro que conta com infraestrutura e estabelecimentos comerciais próximos. Até a adesão ao programa de escolas em tempo integral,

conforme relatado, o colégio se caracterizava por atender aos estudantes dos bairros circunvizinhos dessa região da cidade. Juntamente com o Colégio Estadual Manoel Vilaverde era uma das duas unidades estaduais que ofertavam exclusivamente a etapa do ensino médio, sendo que cada uma atendia aos bairros localizados mais próximos à unidade (Fotografia 7).

Fotografia 7 - Fachada do CEPI Ary Ribeiro Valadão Filho



Fonte: Disponível em:

https://www.facebook.com/photo.php?fbid=372015178435934&set=pb.100068823640691.-2207520000&type=3&locale=pt_BR Acesso em: 2 mar. 2024.

A unidade educacional recebe recursos financeiros provenientes do governo estadual (Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola - PROESCOLA I e II, Equipar I e II, Reformar II e III, Sala de Recursos Multifuncionais AEE) e federal (Plano de Desenvolvimento da Escola/Qualidade - PDDE/Qualidade e PDDE/Educação básica). Do total recebido pelo Proescola e PDDE, 20% é destinado ao capital (bens permanentes) e 80% ao custeio (material de consumo). Desses recursos de custeio, 30% são reservados para pequenos reparos, manutenção de máquinas e materiais de higiene e limpeza (reserva técnica). Em 2019 o CEPI foi incluído no grupo de escolas do Programa Fomento, que viabiliza recursos destinados à reforma e outras necessidades da escola.

Após a implantação do novo modelo a unidade teve diversas alterações em sua infraestrutura; o CEPI ocupa uma área construída de 1.475,15 m², que inclui 12 salas de aula, sendo três delas destinadas ao Recurso Multifuncional/AEE. Além disso, a escola possui sala de professores e sala de Projeto de Vida. As salas do Laboratório de Química e Biologia, assim como a sala de Física e Matemática, estavam em construção quando feita esta pesquisa.

As dependências administrativas do CEPI incluem uma sala para a coordenação administrativa financeira, secretaria, direção, coordenação pedagógica, banheiros para servidores (um feminino e um masculino), arquivo passivo (espaço adaptado) e *hall* de entrada. A unidade possui banheiros para os estudantes, sendo quatro femininos, incluindo um adaptado para pessoas com deficiência, e quatro masculinos, também com um adaptado para pessoas com deficiência. Todos os banheiros e vestiários passaram por reforma em 2018, tornando-se novos e adaptados para acessibilidade. Os vestiários estão divididos em dois, um masculino e um feminino, cada um contendo cinco espaços para banho e dois espaços com sanitário.

O CEPI possui uma área de circulação administrativa, uma quadra de esportes coberta e um almoxarifado localizado abaixo da caixa d'água que não é adequado para uso. A escola precisa de recursos para construir um novo almoxarifado. Além disso, há um galpão coberto utilizado como refeitório, que foi ampliado após a implementação do ensino médio integral, mas a parte ampliada não possui um piso adequado, sendo de cimento grosso. A escola também conta com uma cantina que possui dois exaustores para tornar o ambiente agradável durante as três refeições oferecidas aos estudantes, um depósito de mantimentos acoplado à cantina e uma MEDIATECA com espaço de leitura e pesquisa.

A escola possui sistema de água, esgoto e coleta de lixo, com condições físicas razoáveis, exceto pelos banheiros, vestiários e refeitório, que foram reformados em 2018. Em 2020 o CEPI foi contemplado com uma reforma, que ainda não foi concluída, mas o telhado e as calçadas externas já foram trocados. As instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias são usáveis, mas precisam de reformas contínuas. As salas de aula possuem iluminação natural adequada e ar condicionado. O espaço físico é bom em relação a outras unidades, mas faltam adequações para proporcionar mais conforto para uma escola de período integral.

3.2.2 Colégio Einstein Júnior

O Colégio Einstein Júnior é uma escola particular localizada na Rua Mamédio Calil, n. 192, Centro, prédio que em outrora funcionava o Colégio Frei Nazareno. Tem como empresa mantenedora o CDC - Centro de Estudos LTDA, registrado pelo CNPJ n. 08.922.652/0001-95, e é financeiramente sustentado por meio de recursos próprios.

Esses recursos são provenientes dos pagamentos de mensalidades realizados pelos pais e/ou responsáveis dos estudantes matriculados. No ano letivo de 2023 o valor estabelecido para a mensalidade foi de R\$ 600,00.

Fotografia 8 - Fachada do Colégio Einstein Júnior



Fonte: Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/escola/colégio-einstein-inhumas>. Acesso em: 2 mar. 2024.

São ofertados pela instituição os cursos do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e do ensino médio de forma seriada. As aulas regulares ocorrem no turno matutino. No período vespertino os estudantes do ensino médio retornam para complementar a carga horária regular, assim como os estudantes que necessitam cumprir progressão parcial. Os estudantes do ensino fundamental têm a opção de participar de reforço escolar e de cumprir progressão parcial nesse horário.

De acordo com os documentos fornecidos pela instituição e utilizados nesta pesquisa, o Colégio Einstein Jr. adota uma abordagem filosófica progressista, que valoriza o aluno como parte essencial do processo educacional e respeita suas diferenças individuais. Essa filosofia busca promover uma educação inclusiva e personalizada que atenda às necessidades e potenciais de cada estudante (Colégio Einstein Júnior, 2023).

Como instituição educacional, o Colégio Einstein Jr. segue as diretrizes estabelecidas pelo MEC, pelo Consed, pela Seduc-GO e pela CRE-Inhumas. Em suas instalações o colégio conta com 12 salas de aulas, sala de diretoria, sala de

professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado a estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa, almoxarifado, auditório, pátio coberto e pátio descoberto. Quanto à infraestrutura possui água filtrada, água da rede pública, água de poço artesiano, energia da rede pública, coleta de esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica e acesso à internet.

3.2.3 Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Manoel Vilaverde (CEPMG-MV)

O Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Manoel Vilaverde (CEPMG-MV) é uma instituição de ensino pública conveniada que é administrada pela Polícia Militar de Goiás. Anteriormente denominado Colégio Estadual Manoel Vilaverde, foi criado em 11 de novembro de 1960 por José Feliciano Ferreira, então governador do estado de Goiás, com a denominação de Colégio de Inhumas. Em 7 de agosto de 1971, no governo de Leonino Di Ramos Caiado, foi transferido para o novo endereço, na Rua Goiás s/n Qd. 17/18 Lt. 01-16, Vila Lucimar, próximo à região central do município, com a denominação de Colégio Estadual Manoel Vilaverde; nome este dado em homenagem ao político inhumense Manoel Vila Verde Martins, membro de uma família considerada pioneira na cidade. A escola diferencia-se das demais na sua forma organizacional, estruturada em três divisões que se ramificam em seções: Divisão de Ensino, Divisão Disciplinar e Divisão Administrativa (Goiás, 2022b).

A unidade educacional iniciou suas atividades em 1972, através do Ato de Criação n. 10.392, de 30 de novembro de 1987, e Autorização de Funcionamento Portaria n. 429/84, Renovação de Reconhecimento CEE n. 05/2013, de 18 de janeiro de 2013, tendo como seu primeiro diretor Valtério Garcia.

Em 2013, com a adesão do C. E. Ary Ribeiro Valadão Filho ao modelo de escola em tempo integral, o Colégio Estadual Manoel Vilaverde acolheu a demanda de professores e estudantes oriundos daquela unidade. Como o colégio não possuía capacidade física para tal demanda, esses estudantes, exceto o turno noturno, foram acolhidos em uma extensão da unidade criada para esse fim, localizada na antiga Escola Estadual Szelisio Simões de Lima, onde funcionava o Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), na Rua 5, n. 153, Vila Heitor, Praça João Heitor de Paula. Os

estudantes que ali estudavam comumente eram chamados de ‘estudantes do polo’, uma vez que dividiam o prédio com o Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Goiás, 2022b).

Nesse mesmo ano, pela Lei n. 18.108, de 25 de julho de 2013, a Polícia Militar de Goiás recebeu, do governo do estado de Goiás, a instituição escolar Manoel Vilaverde, iniciando seu trabalho em 2014. A partir de então a instituição passou a ser denominada Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Manoel Vilaverde (Fotografia 9).

Fotografia 9 - Inauguração do CEPMG-Manoel Vilaverde, em destaque o Deputado Roberto Balestra discursando



Fonte: Disponível em: <https://www.tudoin.com.br/galeria/inauguracao-do-cpmg-manoel-vilaverde.html>. Acesso em: 2 mar. 2024.

A comunidade escolar reagiu à mudança de gestão, uma parcela dos professores e estudantes não aceitou a militarização da unidade. Apesar dos protestos a transferência para gestão da Polícia Militar de Goiás foi concluída. As turmas da extensão não foram absorvidas pelo projeto de militarização, a gestão das mesmas foi atribuída à direção do C. E. Rui Barbosa. Essa alteração gerou um novo fluxo de professores e estudantes, até então o C. E. Rui Barbosa ofertava o ensino fundamental e, em caráter de urgência foi implementado, na unidade, o ensino médio para acolher à nova demanda.

O CEPMG-MV iniciou, de fato e de direito, as suas atividades pedagógicas em 2014, absorvendo, na época, 740 estudantes, sob a direção e comando do Capitão

Levi Santos Santana, o qual esteve na gestão do colégio até 2016. No ano seguinte foi substituído pelo Tenente Coronel Sérgio Inácio de Araújo, que esteve no comando até 2020, sendo substituído pelo Major Marcos Barbosa dos Impossíveis, atual gestor (Goiás, 2022b).

O CEPMG-MV é mantido com recursos que recebe através das verbas do Proescola I e II, do PDDE I e II, do Programa ensino médio Inovador Jovem de Futuro (PROEMI-JF), do governo do estado de Goiás (verbas federais e estaduais) e recursos próprios adquiridos pela chamada contribuição mensal voluntária dos pais dos estudantes. No que concerne à contribuição mensal voluntária, o valor cobrado é único para todas as turmas e modalidades de ensino, sendo este de R\$ 80,00 por aluno.

O colégio recebe também verba do Programa Nacional de Alimentação Escolar para o ensino fundamental e médio, no valor de R\$ 0,25 por aluno, repassados pelo governo federal; mais R\$ 0,25 do governo estadual; e R\$ 0,11 da agricultura familiar, totalizando R\$0,61 por aluno.

Desde a militarização da unidade sua infraestrutura foi modificada consideravelmente, sendo que atualmente o CEPMG-MV ocupa uma área construída de 2.505,91 m² distribuída entre ambientes administrativos, pedagógicos e esportivos. As suas dependências estão preparadas para receber até 750 estudantes por turno, podendo atingir uma média de 1.600 estudantes distribuídos nos três turnos.

Está localizado na região oeste, próximo à região central da cidade, e é de fácil acesso devido às ruas pavimentadas. Os estudantes dos setores mais afastados da escola e os da zona rural utilizam o transporte coletivo oferecido pela Prefeitura Municipal de Inhumas. Quanto aos estudantes de outros municípios, o transporte dos mesmos é de responsabilidade dos pais e da prefeitura a qual estão jurisdicionados.

Foram instalados climatizadores em todas as salas de aula, bem como ar-condicionado na coordenação, na sala dos professores, na secretaria e na direção. O muro que cerca a unidade foi reformado, a quadra coberta também é reformada sempre que entendem ser necessário, bem como a quadra de areia. No geral as dependências passam constantemente por manutenção, que, segundo consta, serve para manter o aspecto de limpeza e organização.

Após a escola ser militarizada foram construídos jardins com grama, plantas ornamentais, árvores e bancos. No ano de 2017 foi construída uma biblioteca, que já

passou por reforma desde então, onde foi instalado o laboratório de informática para atender aos estudantes. E o espaço do antigo laboratório de informática foi transformado em sala de aula, ampliando para 13 o número de salas. Posteriormente os laboratórios de línguas foram transformados em duas salas administrativas, onde funcionam a Divisão Disciplinar e a Divisão Administrativa; o Laboratório de Ciências também foi transformado em sala de aula. No ano de 2019 o número de salas de aula foi ampliado de 13 para 19 (Goiás, 2022b).

Conforme consta nos documentos da instituição, os estudantes são conscientes da prática de civismo e cidadania, que são os princípios básicos da escola, onde cultuam, diariamente, os vultos históricos e os símbolos nacionais, que são reverenciados em todo início de aula, com o cântico do Hino Nacional e hasteamento dos pavilhões. A matriz curricular conta com a disciplina de Noções de Cidadania, que se justifica, nas palavras da instituição, pelo fato de preparar melhor o estudante para exercer seu papel de cidadão na sociedade.

A noção de cidadania apresentada e trabalhada na unidade se enquadra em uma perspectiva conservadora do termo, contribuindo para modelar o sujeito subserviente à ideologia dominante, instituindo valores de submissão, obediência, dependência, pontualidade, assiduidade e meritocracia. A cidadania é um conceito abrangente e multifacetado, já que se refere às relações humanas, sendo que a relação existente entre educação e cidadania está ancorada na construção de uma sociedade mais inclusiva, solidária e participativa. Assim sendo, entendemos a relevância da educação mediante sua conexão com a sociedade, pois é através dela que o indivíduo se torna consciente e ativo contribuindo “tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas” (Benevides, 1996, p. 225).

3.2.4 Colégio Estadual Rui Barbosa (C. E. Rui Barbosa)

O Colégio Estadual Rui Barbosa está situado à rua Pedro Roriz, s/n, no setor central da cidade de Inhumas, sob a Lei de criação n. 9.977, de 14 de janeiro de 1986. Entre as unidades do município que ofertam ensino médio é a única de modelo tradicional, ou seja, não possui um modelo específico pedagógico e/ou de gestão.

Fundado na década de 1960 como escola de iniciativa privada e permanecendo nesse regime até o ano de 1971, o C. E. Rui Barbosa ofertava os cursos primário e

ginasial. Naquele período estava localizado na rua Dr. Antônio Balduino, n. 1.577, Centro, e foi posteriormente transferido para um prédio alugado na rua Presidente Kennedy, s/n, também no centro da cidade. Durante o período que compreende os anos de 1972 a 1975 a escola funcionou em regime de convênio parcial com a Secretaria de Estado da Educação, posteriormente, em 1982, passou a ser administrado totalmente pela gestão estadual. A denominação da escola se deu com a Lei n. 9.383, de 14 de novembro de 1983. A Portaria de n. 25, de 21 de dezembro de 1985, autorizou o funcionamento dos cursos de ensino fundamental de 1ª a 8ª séries e o ensino médio na habilitação de Magistério, sendo reconhecido pela Portaria n. 197/2000 até ano de 2002. A Resolução n. 119/2004 validou a Renovação de Reconhecimento referente ao ensino fundamental de 1ª a 8ª série até dezembro de 2003 (Goiás, 2023).

Em 2004 foi implantado o curso de Jovens e Adultos referente ao ensino fundamental – 2º segmento, mediante a Portaria n. 6.616/2004. E, através da Portaria n. 3.216/2004 foi autorizado a ministrar a EJA no nível de ensino médio por período de quatro anos letivos a partir de 2002. Até 2009 funcionou atendendo aos cursos do ensino fundamental, do 6º ao 9º anos, nos períodos matutino e vespertino. No turno noturno funcionou a EJA - ensino médio. O colégio atendeu 24 turmas distribuídas em dez salas de aulas, nos turnos matutino e vespertino, e quatro turmas no turno noturno durante o ano letivo de 2009 (Goiás, 2023).

Em 2014, com a reconfiguração da oferta do ensino médio realizada na rede estadual de educação no município, muitos estudantes não optaram ou não se adequaram aos ‘novos’ modelos, surgindo uma demanda de estudantes oriundos dessas unidades. O colégio passou a ofertar, então, em caráter de urgência, o ensino médio. Naquele mesmo ano foi autorizado o funcionamento do ensino médio nessa instituição escolar.

A princípio foi transferida a gestão das turmas da extensão, comumente chamada de anexo, do então C. E. Manoel Vilaverde para o C. E. Rui Barbosa. Assim sendo, o ensino médio dos turnos matutino e vespertino funcionavam no Polo da UAB localizado na Rua 5, nº 153, Vila Heitor, Praça João Heitor de Paula, e o ensino médio do turno noturno no próprio prédio desta instituição (Fotografia 10). Em dezembro de 2014 foi liberado o Reconhecimento de n. 840/2014 do ensino médio na unidade escolar (Goiás, 2023).

Conforme relatado, por não possuir espaço físico para tal demanda, os estudantes de ensino médio dos turnos matutino e vespertino continuaram alocados no mesmo local, o Polo da UAB, mudando apenas a gestão. Os estudantes permaneceram neste espaço até serem transferidos para o prédio do C. E. Rui Barbosa. Nesse trâmite alguns estudantes preferiram continuar seus estudos no CEPMG-MV, da mesma forma que alguns estudantes do antigo C. E. Manoel Vilaverde preferiram ser transferidos para o C. E. Rui Barbosa, estudando na extensão.

Fotografia 10 - Fachada do Colégio Estadual Rui Barbosa



Fonte: Disponível em: https://nicelocal.br.com/goias/kids/colégio_estadual_rui_barbosa-2c2d/photo/62407af7b601f116f821cc18/. Acesso em: 2 mar. 2024.

Entendemos que essas alterações produziram falta de identidade e acabaram por estigmatizar esses estudantes, que ficaram conhecidos pejorativamente como 'estudantes do polo'. Uma vez que não pertenciam de fato a nenhuma instituição, no que se refere ao espaço físico, este grupo poderia ser entendido como aqueles inadequados aos modelos 'inovadores' ofertados, estando, assim, à margem no processo educacional do município naquele momento.

Em 2017 o C. E. Rui Barbosa foi contemplado com a construção de três salas de aulas, acabando, assim, com o uso das salas da extensão do Polo UAB e ficando todos os estudantes da unidade educacional no mesmo espaço físico. Foi realizada a

nova autorização de funcionamento, com a Resolução n. 650, de 16 de novembro de 2017, estando autorizado o ensino fundamental do 6º ao 9º ano, o ensino médio e o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (PROFEN) de 18 anos.

Em 2022 o C. E. Rui Barbosa contou com uma clientela de 800 estudantes, aproximadamente, e 60 funcionários. No ano letivo de 2023 eram 14 turmas de ensino médio e seis de ensino fundamental, além de duas turmas de ensino médio Integrado ao Profissionalizante em Informática e a EJA (Goiás, 2023).

A unidade deixou, em maio de 2023, de ofertar o ensino médio regular no período noturno, os estudantes foram remanejados de forma compulsória para a EJA. Até então a unidade era a única a ofertar o ensino médio regular no período noturno para estudantes trabalhadores, recebendo estudantes de todas regiões da cidade, segundo informações fornecidas pela própria unidade. Apesar de sua localização central, o colégio atende estudantes, além do setor central, de outros 23 bairros, que distam, em média, dez quilômetros na zona urbana e 20 na zona rural. É disponibilizado a esses estudantes o transporte estudantil, o que facilita acesso diário à escola.

De acordo com os documentos disponibilizados pela unidade (Goiás, 2023), a clientela atendida é diversificada, pertencendo, em sua maioria, à classe média baixa⁴⁵, oriunda de todos os bairros da cidade, da zona rural e de cidades circunvizinhas. Algumas famílias são desestruturadas⁴⁶ financeira e socialmente, moram de aluguel e os filhos são criados pelas avós ou por algum parente. Os demais possuem uma estrutura familiar convencional. Os estudantes chegam à escola por meio de transporte municipal (ônibus), carros próprios (dos pais), motos, bicicletas e a pé. A clientela atendida é bem diversificada e muitos apresentam dificuldades de aprendizagem e disciplinar.

Quanto ao custeio, a instituição é mantida com os recursos que recebe através das verbas Proescola I e II e pelo PDDE, além de outras como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) para o ensino fundamental e ensino médio. Esses recursos são empregados de acordo com o PDDE previamente planejado e executado sob gerenciamento do Conselho Escolar e Fiscal. O plano financeiro passa pela

⁴⁵ A classificação quanto à classe social aqui utilizada é a mesma que consta no PPP desta unidade de ensino. Bourdieu (1996, p. 27), sobre as divisões por classes, diz que “o que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, no qual as classes existem de algum modo em estado virtual, pontilhadas, não como um dado, mas como algo que se trata de fazer”.

⁴⁶ Aqui utiliza-se a redação presente nos documentos da instituição colaboradora da pesquisa.

aprovação do conselho escolar, o qual tem o papel de fiscalizar e colaborar nas ações a serem desenvolvidas. Os recursos podem ser gastos após a aprovação do PDDE interativo, que destina recursos financeiros Federal, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica para uso em despesas e manutenção do prédio escolar.

As verbas destinadas à escola são divididas em três partes: PDDE – custeio e capital, Proescola I e Proescola II – que visam prestar assistência financeira em caráter suplementar. Recursos estes que vêm em duas parcelas anuais, sendo custeio e capital, sendo que 80% do custeio das verbas podem ser usados como reserva técnica, que significa compra de materiais de higiene e limpeza e pequenos reparos.

Quanto à infraestrutura, o colégio tem adaptações para estudantes com necessidades especiais, como rampa e banheiros. Ocupando uma área de 5.780m², o prédio possui 13 salas de aulas ventiladas com dois aparelhos de ar condicionado. A área construída é de alvenaria com piso de granitina e forro de PVC. O prédio possui dois pavilhões, um mais antigo e outro construído mais recentemente, pintado na cor bege camurça, muro na cor branco gelo, portões nas cores azul escuro e portas na cor cinza. A unidade conta ainda com uma quadra coberta de 800m², com arquibancada e iluminada, bem como campo *society* com 50 m² para uso da comunidade escolar.

Diretoria, secretaria, biblioteca, sala de coordenação e almoxarifado possuem espaços insuficientes e inadequados. No ano de 2023 a sala de professores ganhou novo espaço e foram construídos banheiros para os servidores. Para o lazer e a recreação é utilizada a área livre e a quadra de esporte coberta da escola. A área livre é ampla e arborizada, dividida em dois espaços: a parte cimentada é utilizada para recreação, ensaios, apresentações e palestras, contendo três mesas de cimento para jogos de tênis de mesa e seis bancos de cimento. No outro espaço existe uma grande área verde gramada, com plantas nos canteiros.

Conforme relatado, mesmo o colégio apresentando boas condições de trabalho, há a necessidade de ampliar sua estrutura física com a construção de mais dois banheiros para servidores em geral, uma sala para a secretaria, um laboratório de ciências, um auditório e um refeitório, assim como a ampliação da cantina visando melhor atender à comunidade da escola.

3.2.5 Colégio Zênite

O Colégio Zênite tem como do órgão mantenedor a Cooperativa Educacional de Pais de Inhumas (COPAI), fundada em 1º de dezembro de 1988 a partir de reunião realizada entre pais que, preocupados com a educação de seus filhos, entendiam ser necessário, para a cidade, ofertar um ensino de maior qualidade no âmbito educacional privado. A intenção era oferecer aos seus filhos melhor preparo para o ingresso no ensino superior, entendendo que a concorrência com cidades maiores, como Goiânia, por exemplo, era muito iminente e cada vez mais acirrada. Entre os pais que participaram da iniciativa estão: José Elias, Ronaldo Souza, José Lourenço, Maria do Rosário, Joiza Pereira, Irdival Cristino, Itamar Cristino, João Severino e Jadir Baragatti.

O Colégio Zênite tem, como gerente administrativo e pedagógico, um profissional habilitado na área educacional nos termos da legislação do ensino contratado pela entidade mantenedora. A unidade está localizada na rua Presidente Getúlio Vargas, n. 758, Centro, Inhumas (Fotografia 11).

Fotografia 11 - Fachada do Colégio Zênite



Fonte: Disponível em: <https://images.app.goo.gl/jkeU1GqEJEzZBNq9>. Acesso em: 2 mar. 2024.

O nome do colégio partiu dos primeiros diretores, que objetivavam lembrar que a educação, como um sol, deve estar sempre no ápice das obrigações da família e da sociedade. Hoje o colégio é aberto à toda a comunidade interessada, não somente

aos pais cofundadores, aumentando, assim, a quantidade de estudantes em relação aos seus primeiros anos de fundação (Colégio Zênite, 2022).

A parte financeira e administrativa do Colégio Zênite é gerenciada pela Copai, que foi criada com a única finalidade de ser a mantenedora do colégio, não tendo nenhum fim lucrativo; toda a receita é direcionada ao pagamento dos professores e administradores do colégio, para conservação e melhoria do espaço físico e o enriquecimento do currículo escolar. No ano letivo de 2023 a mensalidade para estudantes do ensino médio foi de R\$ 875,00.

O edifício escolar é sede própria e, de acordo com a planta baixa, possui duas alas, sendo uma do ensino médio, com três salas de aula, uma sala multimídia, um auditório, banheiros feminino e masculino, área do bebedouro, biblioteca, laboratório de arte e sala da coordenação pedagógica. A outra ala é do ensino fundamental e conta com salas dos professores, da diretoria, de coordenação, de coordenação de disciplina, secretaria, arquivo, multimídia e quatro salas de aula, além de banheiros feminino e masculino. Conta ainda com espaços de secretaria, área de lazer, cantina, almoxarifado, quadra poliesportiva e secretaria administrativa - Copai.

3.3 OS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DA CIDADE DE INHUMAS

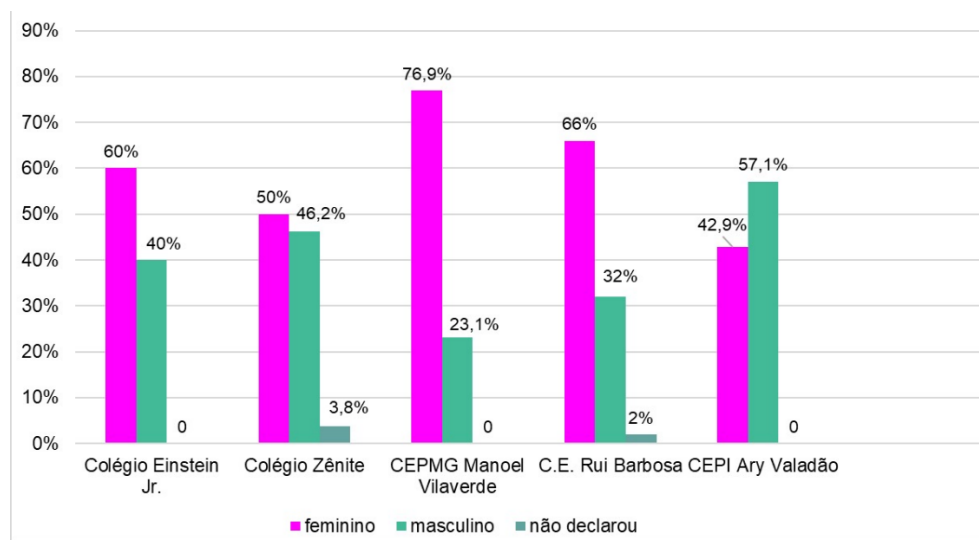
Procuramos aqui construir o perfil dos estudantes de cada uma das unidades pesquisadas, a intenção não é hierarquizar por instituição ou modelo de gestão, mas iniciar a compreensão de quem são esses sujeitos e onde estão localizados. A descrição do perfil dos estudantes por unidade nos possibilita compreender o capital social dos agentes e sua “vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por ligações permanentes e úteis” (Bourdieu, 2014, p. 75).

Iniciamos a caracterização com a descrição dos participantes da pesquisa em relação à sua distribuição quanto a gênero. São 94 estudantes do gênero feminino, 53 estudantes do gênero masculino e 2 preferiram não se declarar (Gráfico 1).

A pesquisa aponta predomínio do gênero feminino entre os estudantes, dado este que está em consonância com as estatísticas que evidenciam que houve aumento da frequência escolar feminina de 9,8% em relação à masculina no ensino médio. Com base na comparação entre os Censos de 2000 e 2010, a taxa feminina foi de 52,2% para uma taxa masculina de 42,4% (Brasil, 2014b). No entanto, o CEPI

Ary Valadão apresenta configuração diferente das demais, tendo, como maioria, entre os estudantes, o gênero masculino. Acreditamos que o fator tempo de permanência dos estudantes no colégio, que é diferente dos outros modelos por ser de tempo integral, pode ter influência nesse dado.

Gráfico 1 - Distribuição dos estudantes de ensino médio de Inhumas em relação a gênero, por unidade educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

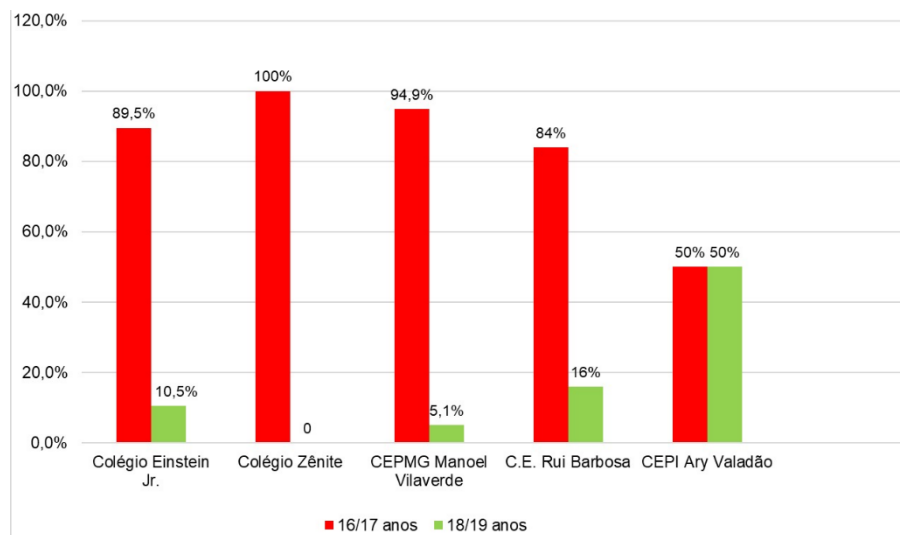
Sobre esta questão vamos encontrar, em Bourdieu e Passeron (2018, p. 83), o seguinte esclarecimento: “As moças destinam-se com mais frequência que os rapazes ao ensino, a preferência exprimindo a preocupação, [...] de não renegar as tarefas tradicionais da mulher”. Nesse contexto, as estudantes, dentro de uma sociedade patriarcal como a nossa, têm, como obrigação primeira, os cuidados com os trabalhos domésticos, o que impossibilitaria algumas de frequentar uma escola em tempo integral, procurando, assim, outra instituição que possibilite a execução da dupla jornada.

Em relação à idade (Gráfico 2), 130 estudantes estão na faixa entre 16-17 anos, e outros 19 estudantes na faixa de 18-19 anos, correspondendo, dentro da amostra para esta pesquisa, a uma distorção idade/série de 12,66%. De modo geral, quanto à idade dos estudantes, a amostra está de acordo com a taxa de distorção idade/série do município para o ensino médio, que foi de 12,5% no ano de 2022 (Brasil, 2023b).

Observamos que o CEPI Ary Valadão, em particular, destoa das outras unidades pesquisadas quanto à idade, apresentando maior índice de distorção

idade/série. Em contrapartida, o Colégio Zênite tem todos os participantes na idade considerada adequada para a escolaridade atingida.

Gráfico 2 - Distribuição dos estudantes de ensino médio de Inhumas em relação à idade, por unidade educacional



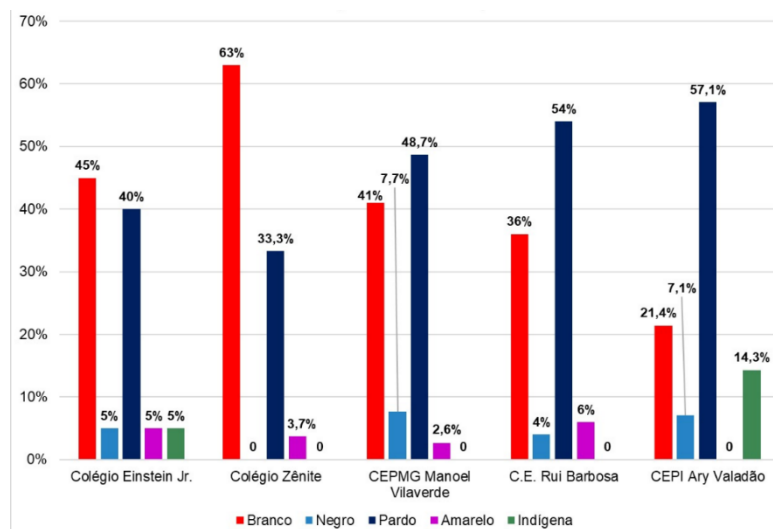
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para Bourdieu (2007) a idade escolar reflete o capital cultural herdado e o atraso pode levar à rejeição ou eliminação, expressando o nível econômico e social da família de origem. Nesse sentido, podemos afirmar que existe uma diferença significativa de capital cultural herdado entre os estudantes das diferentes unidades.

No quesito cor/raça utilizou-se a metodologia empregada pelo IBGE de autodeclaração (Osório, 2003), que diz que a classificação racial é o conjunto de categorias em que os indivíduos podem ser classificados. O método de identificação é a forma de determinar a pertença dos indivíduos aos grupos raciais. A autoatribuição de pertença ocorre quando o próprio sujeito escolhe o grupo ao qual se identifica.

De acordo com os dados coletados, há predominância de estudantes que se autodeclararam negros ou pardos: 78 estudantes, o que representa 51,9% da amostra, sendo, 7 negros (4,6%) e 71 pardos (47,3%), estando estes concentrados, em sua grande maioria, nas escolas públicas estaduais (Gráfico 3). Ainda segundo os dados coletados, 63 estudantes se autodeclararam brancos (42%), 6 amarelos (4%) e 3 indígenas (2%). É relevante ressaltar que, em percentual, o Colégio Zênite apresenta maior taxa de estudantes que se autodeclararam brancos (63%); e ainda que nesta unidade nenhum dos estudantes respondentes se autodeclara negro.

Gráfico 3 - Autodeclaração dos estudantes do ensino médio de Inhumas quanto a raça, por unidade educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

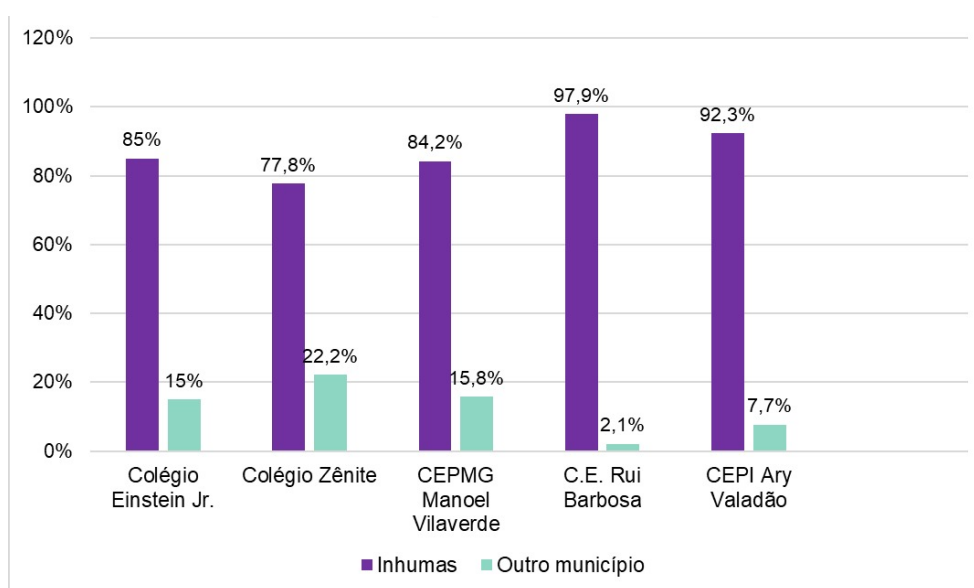
Segundo Almeida (2019), a noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade, sendo assim, a forma com que os estudantes se reconhecem e se declaram é um fator relevante em nossos estudos para a compreensão do capital social envolvido entre os estudantes das diferentes unidades e modelos de gestão. Nas palavras do mesmo autor, “assim como o privilégio faz de alguém branco, são as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais, e não somente a cor da pele ou o formato do rosto, que fazem alguém negro” (Almeida, 2019, p. 77).

Apple (2003), ao discutir o sistema educacional nos Estados Unidos, aborda a questão da ‘evasão branca’, que se refere à migração de estudantes brancos das escolas públicas para as escolas privadas. Essa tendência, a longo prazo, pode levar a uma segregação educacional, semelhante a um *apartheid*. Embora existam diferenças na construção e organização social entre os Estados Unidos e o Brasil, essa discussão também é relevante no contexto brasileiro, especialmente agora, com o avanço das políticas neoliberais que impactam fortemente o sistema educacional do país. Essas políticas podem intensificar as desigualdades educacionais e contribuir para uma maior fragmentação entre as escolas públicas e privadas no Brasil.

Para efeito de comparação, no Brasil, dos 7.866.695 estudantes matriculados no ensino médio no ano de 2022, de acordo com a Sinopse Estatística da educação

básica 2022, 2.695.669 (34,2%) se declararam brancos; 3.250.453 (41,3%) se declararam pretos ou pardos, sendo que, destes, 2.960.592 (37,6%) são pardos; 289.861 são pretos (3,6%); 31.140 (0,4%) amarelos; e 44.103 (0,5) indígenas (Brasil, 2023a). Outro dado que compõe a caracterização do público pesquisado se refere ao município de domicílio dos estudantes (Gráfico 4). A grande maioria deles reside na própria cidade de Inhumas, todavia, as cinco unidades pesquisadas recebem estudantes de municípios circunvizinhos.

Gráfico 4 - Município de domicílio dos estudantes de ensino médio da cidade de Inhumas, por unidade educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Inhumas, apesar da proximidade com a capital Goiânia, é referência para as cidades vizinhas, estando essas cidades localizadas no raio de 35 quilômetros do município. Muitos moradores circunvizinhos preferem procurar o comércio, o atendimento médico e a rede de ensino de Inhumas do que se deslocar até a capital.

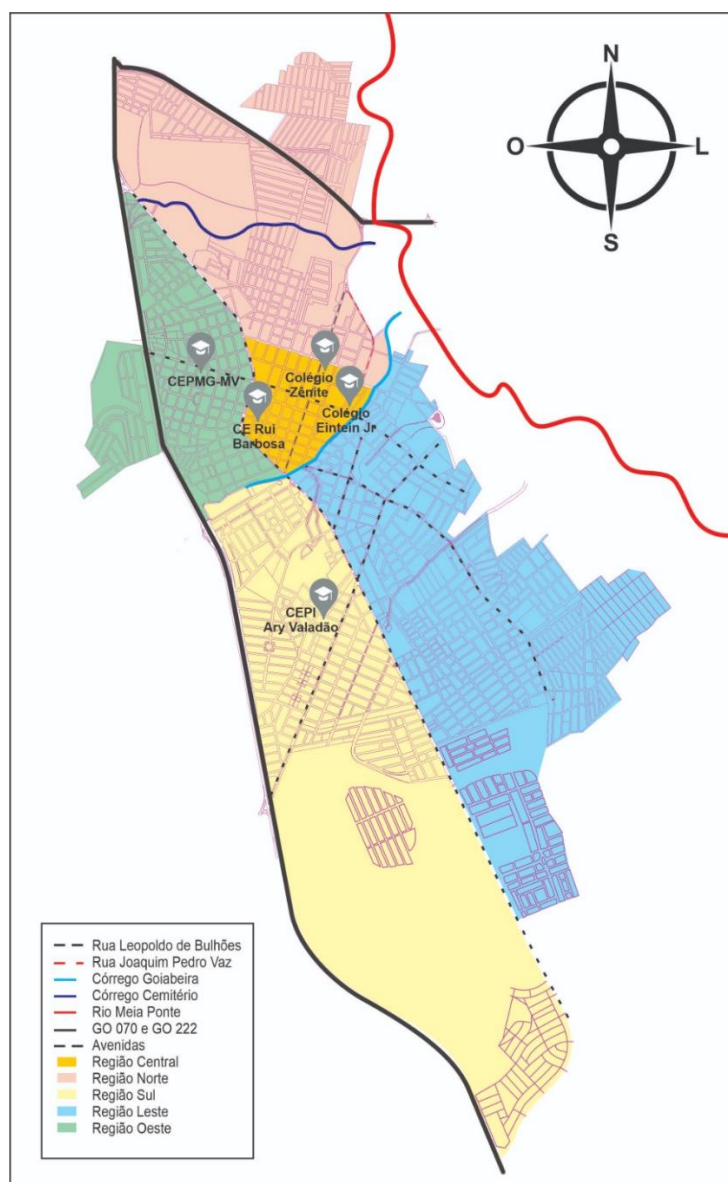
Bourdieu (2007) aborda como a localização em um espaço geográfico socialmente hierarquizado influencia as possibilidades de apropriação, que são definidas pelo capital econômico, cultural e social, dependendo da posição no espaço social e da distribuição de bens raros neste espaço.

É assim que, por exemplo, a distância dos agricultores aos bens da cultura legítima não seria tão imensa se, à distância propriamente cultural que é correlata de seu baixo capital cultural, não viesse juntar-se o afastamento

geográfico resultante da dispersão no espaço que caracteriza esta classe (Bourdieu, 2007, p. 111).

A apropriação determinada pelo capital cultural, econômico e social depende da posição do sujeito na sociedade e de como está distribuído geograficamente. A residência do estudante pode influenciar suas propriedades sociais, até mesmo estigmatizando-o. No Mapa 2 apresentamos a localização das instituições escolares que ofertam ensino médio na cidade de Inhumas.

Mapa 2 - Mapa geográfico de Inhumas dividido por regiões, com a localização das instituições pesquisadas

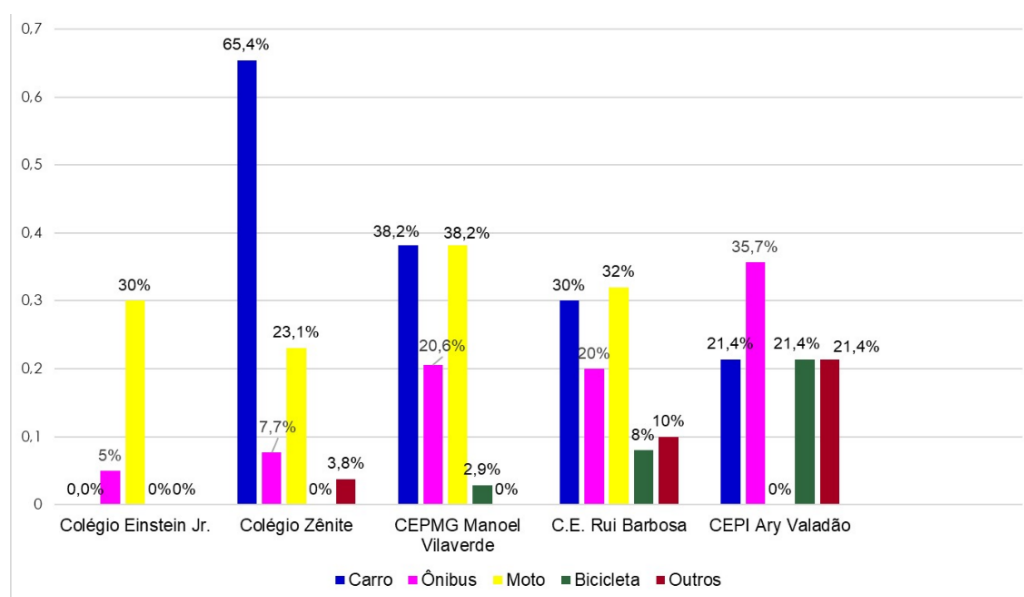


Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Quando perguntamos aos estudantes a respeito do meio de transporte que mais utilizam, percebemos que existe uma grande discrepância entre os estudantes das unidades pesquisadas, o que indica capital econômico diferente (Gráfico 5). Enquanto no Colégios Zênite e Einstein os estudantes têm o carro como principal meio de transporte (65,4% e 65%, respectivamente), no CEPI Ary Valadão o principal meio de transporte é o ônibus (35,7%), ficando em segundo plano quem tem o carro como principal meio de transporte (21,4%).

Entre os estudantes que responderam ter como principal meio de transporte a opção 'outros' estão: 1 pedestre do Colégio Zênite; 2 pedestres do CEPI Ary Valadão; 4 pedestres e 1 que declara ter a Kombi como principal meio de transporte no C. E. Rui Barbosa.

Gráfico 5 - Meios de transporte mais utilizado pelos Estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional



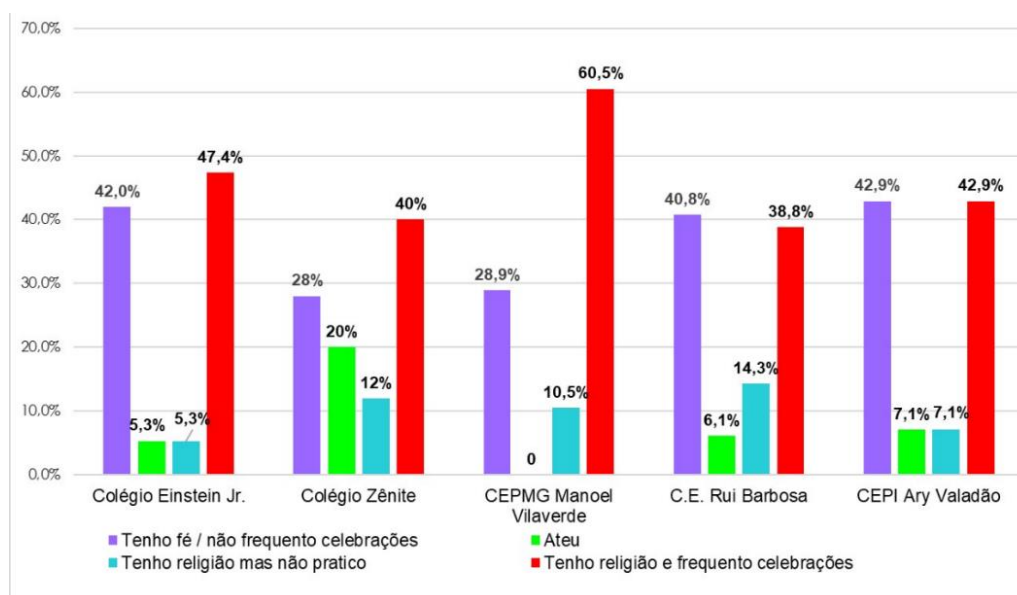
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Sobre a religiosidade, observamos que em todas as unidades pesquisadas a maioria dos estudantes declara ter uma religião, e, entre os que declaram ter uma religião a maioria frequenta celebrações religiosas (Gráfico 6). Entre as unidades a maior concentração, em porcentagem, de estudantes que possui uma religião se encontra no CEMPG-MV. A pesquisa revelou que a religião católica é predominante entre os estudantes: 34 se declararam católicos, 24 evangélicos, 6 se declararam cristãos, 3 espíritas, 1 da umbanda e 1 protestante. Por se tratar de uma sociedade

com características religiosas tão presentes, pertencer a um grupo possui valor simbólico importante dentro do espaço social em questão.

A afiliação religiosa é um dos fatores de diferenciação dentro do espaço social, entretanto, se comparado com outros fatores, exerce menor influência no cenário estudantil; o pertencimento religioso não faz diferença estatisticamente significativa nas condutas e atitudes escolares (Bourdieu; Passeron, 2018). Porém, devemos levar em conta o processo de povoamento das regiões centrais do país, que inclui a região onde está localizado o município de Inhumas. É uma região que tem a religiosidade muito presente na formação social e na vida cotidiana, como vemos os eventos culturais do município.

Gráfico 6 - Orientação religiosa dos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Outro ponto que cabe nota é o fato de nos últimos anos ter ocorrido uma escalada da polarização ideológica na sociedade brasileira, motivada por grupos políticos que sequestraram pautas religiosas. Portanto, estar fora da ideologia dominante de determinado espaço pode acarretar, aos estudantes, ser mal visto por seu grupo ou ser aceito pelo mesmo motivo. “A noção de ideologia pode ser compreendida como um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir” (Chauí, 2016, p. 245).

Como observado, cada unidade pesquisada possui um perfil de estudante. Em um cenário heterogêneo como o apresentado, o fato de estudar em um ou em outro colégio possui um valor simbólico⁴⁷, assim como a posse de uma rede de relações, que interfere diretamente no capital social envolvido. Em Bourdieu (2014) vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

[...] a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade, etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos). E isso graças à alquimia da troca (de palavras, de presentes, de mulheres, etc.) como comunicação que supõe e produz o conhecimento e o reconhecimento mútuos (Bourdieu, 2014, p. 76).

Os lucros do pertencimento a um grupo são a base da solidariedade, mesmo que não sejam perseguidos conscientemente, especialmente em clubes seletos que visam concentrar capital social para obter benefícios materiais e simbólicos. A existência de uma rede de relações não é natural nem socialmente dada, ela é resultado do trabalho para estabelecer e manter relações duradouras e úteis que proporcionam lucros materiais e simbólicos.

3.4 PERFIL FAMILIAR DOS ESTUDANTES

Entender o capital econômico disponível para os estudantes por meio da análise de seu núcleo familiar é crucial para analisar suas relações com o capital cultural e outros tipos de capital. Partimos da análise quanto às características: domiciliar, renda, instrução familiar e a visão dos estudantes de quais são os maiores problemas das famílias.

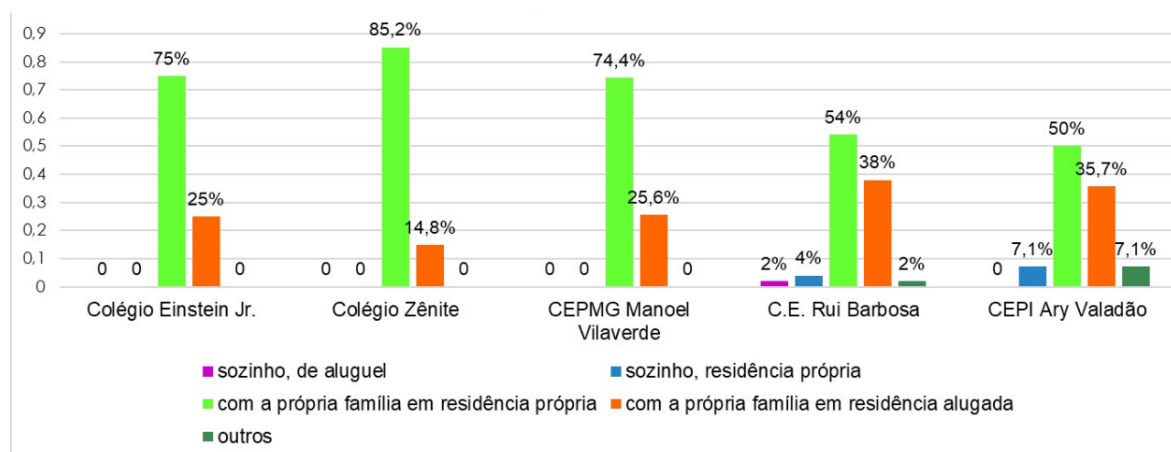
Em relação às condições de moradia constatamos que a maioria mora com a família em casa própria (Gráfico 7). O maior índice de estudantes que moram em casa alugada com a família se encontra no C. E. Rui Barbosa (38%), seguido pelo CEPI

⁴⁷ “Os sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo assim para a submissão inconsciente dos dominados” (Bourdieu, 1989, p. 11).

Ary Valadão (35,7%). Por outro lado, o CEPMG-MV e os Colégios Zênite e Einstein apresentam os maiores índices de estudantes que moram com a família em casa própria, acima de 75%.

A posse da moradia desempenha um papel fundamental na qualidade de vida dos estudantes, pois está intrinsecamente ligada à sua condição socioeconômica, influenciando diretamente sua experiência acadêmica e bem-estar geral. A disponibilidade de capital econômico é um fator determinante para que a família do estudante possa adquirir ou alugar moradia adequada, que atenda às suas necessidades básicas e proporcione um ambiente seguro e confortável para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Gráfico 7 - Condições de moradia dos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

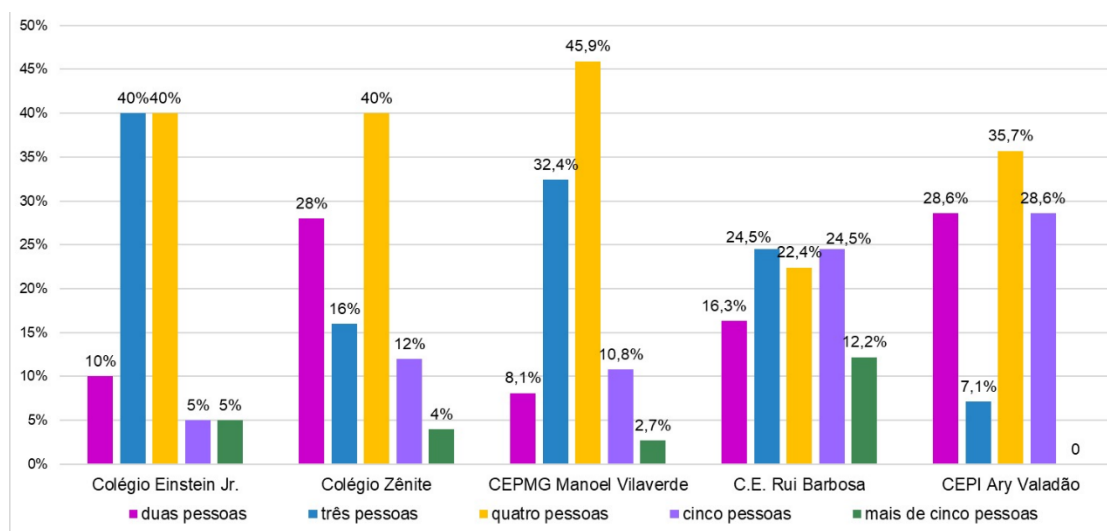
A falta de recursos financeiros pode limitar as opções de moradia dos estudantes, levando a condições precárias de vida, como acomodações compartilhadas superlotadas ou moradias em áreas periféricas e desfavorecidas. Por outro lado, estudantes com maior capital econômico têm mais facilidade em garantir moradias de melhor qualidade, próximas às instituições de ensino e com infraestrutura adequada.

Ao realizar questionamentos acerca da quantidade de indivíduos que residem nas casas dos estudantes, constatou-se a inexistência de um perfil definido (Gráfico 8). O C. E. Rui Barbosa apresentou notável diversidade no que diz respeito ao número de integrantes do núcleo familiar. Tal constatação sugere a ausência de um padrão demográfico ou socioeconômico específico entre os estudantes dessa unidade de

ensino, indicando uma ampla variedade de arranjos familiares e composições domiciliares.

A análise comparativa dos estudantes do CEPMG-MV, C. E. Rui Barbosa e Colégio Zênite revela que 45,9%, 40% e 35,7% desses estudantes, respectivamente, pertencem a núcleos familiares compostos por quatro pessoas. Por outro lado, no Colégio Einstein observamos uma variação predominante de quatro e oito componentes por unidade habitacional. Esses resultados indicam diferenças significativas na composição dos núcleos familiares entre as instituições de ensino estudadas.

Gráfico 8 - Declaração da quantidade de moradores por residência dos Estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional

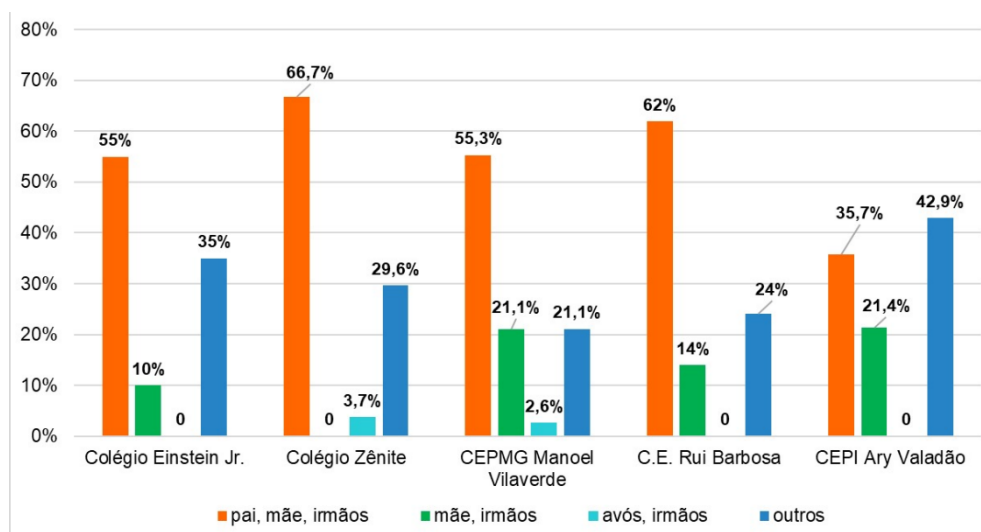


Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao abordar a composição do núcleo familiar, questionamos os participantes quanto à configuração das famílias. Os resultados obtidos (Gráfico 9) revelam que em quatro unidades estudadas a maioria das famílias é composta pelo pai, mãe e irmãos. No entanto, uma exceção foi observada no CEPI Ary Valadão, onde essa configuração não se mostrou predominante, tendo 42,9% declarado possuir configuração diferente das apresentadas, sugerindo diversidade maior que nas outras unidades.

Diante disso, podemos inferir que a estrutura familiar tradicional, caracterizada pela presença de pai, mãe e irmãos, prevalece entre os participantes da pesquisa, com exceção do CEPI Ary Valadão, como relatado anteriormente. Essa constatação sugere uma tendência de manutenção dos arranjos familiares convencionais entre os indivíduos pesquisados.

Gráfico 9 - Composição familiar dos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dentre os discentes que afirmaram possuir uma configuração familiar distinta daquela indicada no questionário foram identificadas as estruturas de núcleo familiar dispostas no Quadro 4.

É possível observar que em determinadas famílias o estudante ocupa a posição de filho único dentro de uma estrutura familiar tradicional, caracterizada pela presença de um casal heterossexual composto por pai e mãe. Tal configuração familiar reflete a norma social predominante e amplamente aceita pela sociedade. Em contraposição, há um número reduzido de estudantes com arranjos familiares alternativos.

Ainda com base nos dados dispostos no Quadro 4, pode-se observar que a sociedade pesquisada apresenta uma forte valorização e preservação do modelo tradicional familiar. Isso se reflete na manutenção de estruturas familiares tradicionais, como a presença de casamentos estáveis, papéis de gênero bem definidos e o valor simbólico atribuído à hierarquia familiar. Esses elementos indicam uma tendência conservadora entre os estudantes em relação ao modelo familiar, sugerindo a transmissão desses valores e tradições de geração em geração.

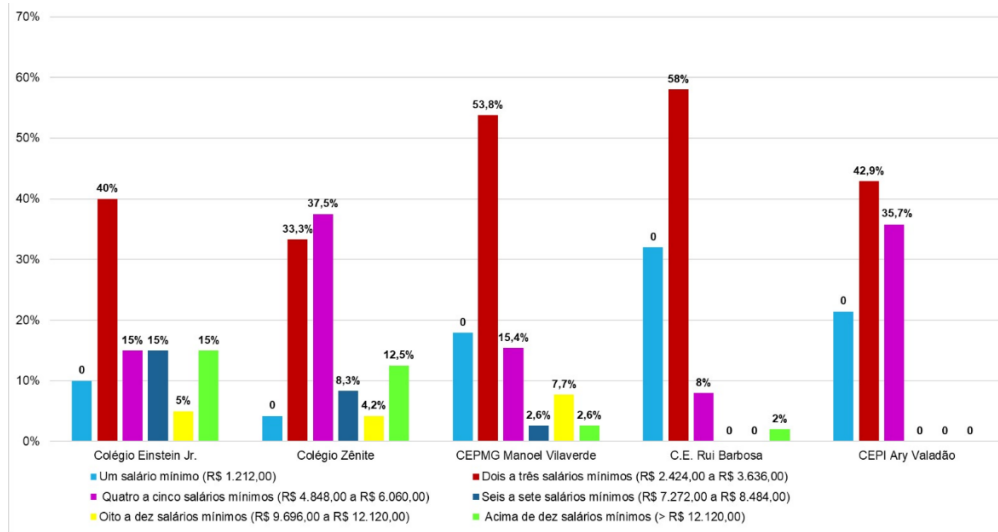
Quadro 4 - Outras estruturas familiares indicadas pelos estudantes de ensino médio de Inhumas

| Unidade escolar | Estrutura familiar | Quant. | Unidade escolar | Estrutura familiar | Quant. | Unidade escolar | Estrutura familiar | Quant. |
|------------------|-----------------------------|--------------------|--------------------|-----------------------|----------|-----------------------|--|----------------------|
| Colégio Einstein | Pai e mãe | 2 | CEPI Ary | Pai e mãe | 1 | Col. Est. Rui Barbosa | Pai, mãe | 1 |
| | Mãe | 1 | | Pai | 1 | | Mãe | 1 |
| | Cônjuge, filha | 1 | | Mãe, padrasto, irmãos | 1 | | Mãe, filho | 1 |
| Colégio Zênite | Pai, irmão, sobrinho | 1 | | Mãe, avó, padrasto | 1 | | Mãe, avó, irmã | 1 |
| | Mãe | 2 | | Avós, tio | 1 | | Padrasto, mãe | 1 |
| | Pai e mãe | 1 | | CEPMG-MV | Pai, mãe | | 1 | Pai, mãe, avós, irmã |
| | Avós, pai, madrasta, irmãos | 1 | Mãe | | 1 | | Avós | 2 |
| | Avó | 1 | Mãe, avó, tio | | 1 | | Mães, avó, tios, irmãos | 1 |
| | Avós, primo, irmão | 1 | Mãe, padrasto | | 1 | | Pai, madrasta, pai da madrasta, irmãos | 1 |
| | | | Mãe, padrasto, avó | | 1 | | | |
| Tios | 1 | Mãe, avó, irmãos | 1 | | Marido | 1 | | |
| | | Pai, mãe, sobrinho | 1 | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Foi questionado aos estudantes a respeito da renda familiar (Gráfico 10) a partir dos valores referentes ao salário mínimo em vigor no ano de 2022. Foi constatada a predominância de renda mensal familiar de 2 a 3 salários mínimos em quatro unidades educacionais: CEPI Ary Valadão, CEPMG-MV, Colégio Einstein e C. E. Rui Barbosa. Sendo que neste último a soma das famílias que ganham de 1 a 3 salários mínimos chega a 90%, o que nos indica ser a unidade onde se encontram os sujeitos de menor capital econômico.

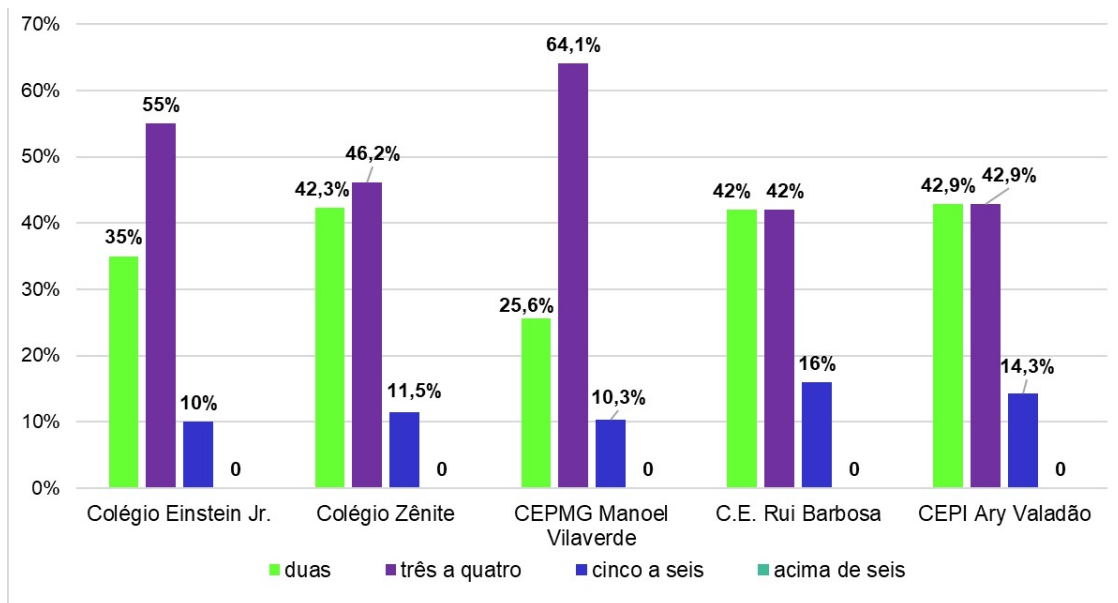
Gráfico 10 - Renda mensal familiar dos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em contrapartida, os estudantes do Colégio Zênite têm renda familiar majoritariamente entre 4 e 5 salários mínimos. Por sua vez, o número de pessoas que vivem da renda familiar mensal se configura em núcleo pequeno, composto, em sua grande maioria, por grupos entre dois e quatro membros (Gráfico 11). De modo geral, esta instituição, em relação às outras, recebe os sujeitos com maior renda per capita.

Gráfico 11 - Número de pessoas que vivem da renda mensal familiar dos estudantes de ensino médio de Inhumas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em dados gerais, o IBGE (Brasil, 2022a) revela que, em 2021, 30,1% da população possuía rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa no município. Nesse período o PIB per capita era de 26.208,47. Entre as rendas familiares, dos estudantes que declararam ter à disposição, mensalmente, um salário mínimo, 32% estudam no C. E. Rui Barbosa; 21,4% estudam no CEPI Ary Valadão; 17,9% estudam no CEPMG-MV; 10% estudam no Colégio Einstein; e 4,2% estudam no Colégio Zênite. A partir desses dados podemos sugerir que a parcela da população de menor capital econômico procura uma instituição que não possui um modelo pedagógico e de gestão específico e, obviamente, a que não necessita de capital econômico disponível para frequentar.

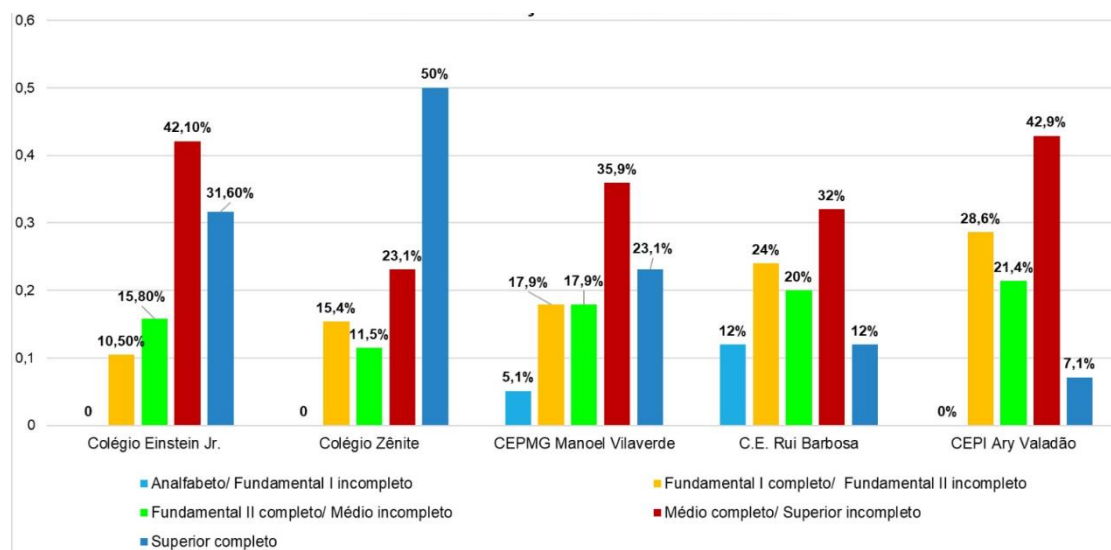
De acordo com Marteleto (2017), o capital econômico desempenha um papel fundamental na manutenção da ordem social, pois permite a posse de riquezas materiais e financeiras. Essas riquezas são utilizadas para estabelecer uma divisão entre aqueles que detêm o capital econômico e os despossuídos, criando, assim, uma hierarquia na sociedade. No entanto, a mesma autora argumenta que o capital econômico sozinho não é suficiente para sustentar essa divisão e manter a ordem social. É necessário o desdobramento das formas de conversão do capital econômico em outras formas de capital, como o capital simbólico.

O capital simbólico representa o reconhecimento e a legitimidade da posição do detentor do capital econômico pelos outros membros da sociedade. Ele é construído por meio de símbolos, rituais e práticas culturais que conferem prestígio, status e poder ao indivíduo. Dessa forma, o capital simbólico complementa e reforça o poder do capital econômico na estrutura social (Marteleto, 2017).

Exploramos dados sobre os níveis de escolaridade do membro da família que o estudante considera ser quem a chefia, sem entrar no mérito de quem seria esse membro (Gráfico 12). O fato de o estudante entender que esse membro ocupa lugar de relevância dentro do núcleo familiar nos sugere possuir certa tendência ou possibilidade de que ele, de alguma forma, possa seguir o mesmo caminho.

No Colégio Zênite 50% dos chefes de família possuem ensino superior completo, nas outras unidades pesquisadas há predomínio do ensino médio completo ou superior incompleto entre os membros que chefiam a família, a saber: CEPMG-MV (35,9%), C. E. Rui Barbosa (32%), CEPI Ary Valadão (42,9%) e Colégio Einstein (42,1%).

Gráfico 12 - Grau de instrução do chefe da família dos estudantes de ensino médio de Inhumas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

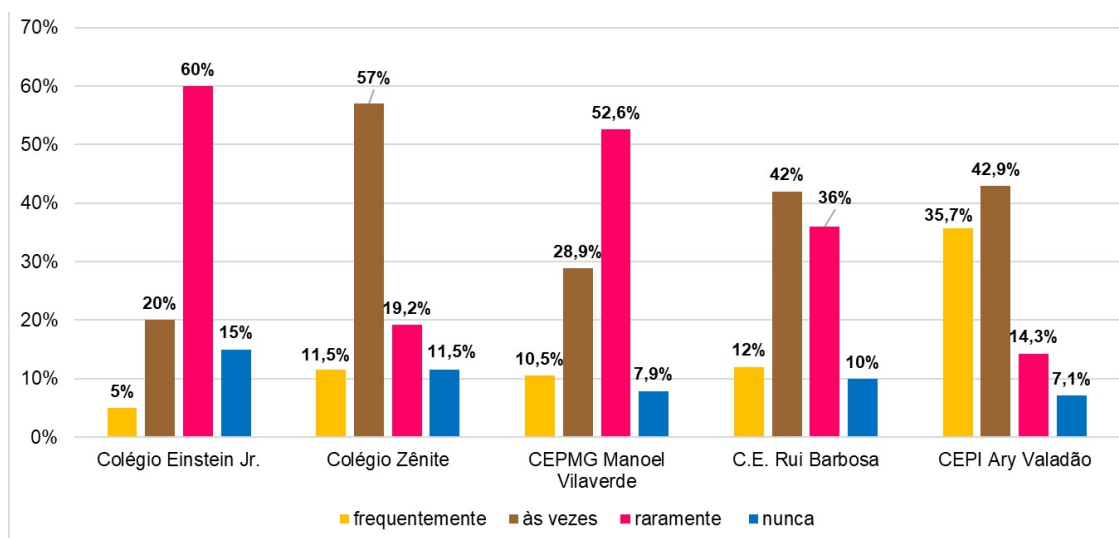
Para Bourdieu (2014) a presença de um parente com curso superior no círculo familiar testemunha uma situação cultural original nas famílias, indicando uma mobilidade social descendente ou uma atitude distinta em relação à ascensão dentro de sua categoria. A presença desse parente com formação superior pode impactar significativamente a dinâmica familiar e as perspectivas educacionais dos demais membros.

Mas o nível de instrução dos membros da família restrita ou extensa ou ainda a residência são apenas indicadores que permitem situar o nível cultural de cada família, sem nada informar sobre o conteúdo da herança que as famílias mais cultas transmitem a seus filhos, nem sobre as vias de transmissão (Bourdieu, 2014, p. 49).

A herança cultural é transmitida entre as gerações como um patrimônio cultural, associada a processos de socialização e aprendizagem, sendo assim, não se tratando necessariamente de transmissão de bens materiais ou econômicos.

Quanto ao hábito de leitura dos pais ou responsáveis (Gráfico 13), as unidades apresentam um cenário heterogêneo. Entre os estudantes do CEPMG-MV e do Colégio Einstein predominantemente os pais ou responsáveis raramente fazem algum tipo de leitura, 52,6% e 60%, respectivamente. No Colégio Einstein também se encontra a maior porcentagem dos que nunca fazem leitura (15%). O hábito da leitura é maior entre os pais ou responsáveis dos estudantes do CEPI Ary Valadão: 35,7% afirmam que frequentemente os observam fazendo leituras.

Gráfico 13 - Hábito de leitura dos pais ou responsáveis dos estudantes de ensino médio de Inhumas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quanto ao tipo dessas leituras observamos predomínio de noticiários e temas religiosos (Quadro 5). Ao analisar as leituras citadas, é notável que existe uma ampla variedade de tipos de leitura, porém, é possível identificar um predomínio de obras que reforçam a racionalidade proposta pela aliança entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo.

Em Inhumas essa característica se manifesta como um espaço social onde as ideias conservadoras são valorizadas e possuem um alto valor simbólico. Nesse contexto, a racionalidade neoliberal encontra um terreno fértil para se desenvolver e se consolidar como uma visão predominante na sociedade local.

Quadro 5 - Tipo de leitura realizada pelos pais ou responsáveis dos estudantes de ensino médio de Inhumas

| Tipo de leitura | Colégio Zênite | Colégio Einstein | CEPMG-MV | Colégio Rui Barbosa | CEPI Ary |
|--------------------------|----------------|------------------|----------|---------------------|----------|
| Artigos | | 2 | 1 | 1 | |
| Autoajuda | 4 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Bíblia | 2 | 1 | 8 | 9 | 7 |
| Biografias | 1 | | | | |
| Caça palavras | | | | 1 | |
| Comédia | | | | 1 | |
| Cursos | | | | | 1 |
| Documentos | 1 | | | | |
| Empreendedorismo | | | 1 | | |
| Livros didáticos | | 1 | 1 | 1 | |
| Livros educação | | | | 1 | |
| Livros ficção | | | | 1 | |
| Livros filosofia | | | 1 | | |
| Livros literários | | 1 | | | 1 |
| Livros não especificados | 5 | 6 | 7 | 8 | 1 |
| Livros receitas | | | | 1 | |
| Livros religiosos | 3 | | 2 | 1 | |
| Mangá | | | | 1 | |
| Material de estudo | 1 | | | | |
| Material de trabalho | | | | 1 | |
| Mensagens | | | 2 | 1 | |
| Não sabe | 1 | | | 1 | |
| Noticiário | 8 | 7 | 13 | 15 | 6 |
| Redes sociais | | | 2 | 4 | |
| Revistas | | | | | 1 |
| Tudo | | | | 1 | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Perguntamos aos estudantes o que consideram ser os maiores problemas enfrentados pelas famílias, compreendendo que tais respostas estão intrinsecamente relacionadas à sua perspectiva de mundo, revelando, assim, uma perspectiva particular sobre as questões enfrentadas pelas famílias atualmente. Foram sugeridos alguns temas e deixamos em aberto para que os estudantes pudessem responder livremente. As respostas foram organizadas em nuvem de palavras e estão dispostas na Figura 1 por unidade escolar.

Figura 1 - Nuvem de palavras sobre os maiores problemas que as famílias enfrentam no entendimento dos estudantes de ensino médio de Inhumas



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Em todas as unidades pesquisadas os estudantes identificaram a falta de diálogo como o maior problema nas famílias. No C. E. Rui Barbosa o mesmo número de estudantes (21) também apontou o desemprego como o principal problema. O desemprego foi o segundo problema mais mencionado pelos estudantes do Colégio Zênite, do Colégio Einstein e do CEPMG-MV. Entre os estudantes do CEPI Ary Valadão as desavenças, brigas e violência foram o segundo problema mais citado.

Os resultados indicam que os estudantes têm a necessidade de serem ouvidos e de poderem participar de forma mais ativa da vida cotidiana familiar. Isso sugere que eles desejam ter sua voz e opiniões levadas em consideração nas decisões familiares, o que pode contribuir para um ambiente mais harmonioso e inclusivo. Além disso, é importante abordar as questões socioeconômicas que afetam as famílias. O desemprego, por exemplo, pode ser um problema familiar que leva os estudantes a buscar uma entrada mais rápida no mundo do trabalho, muitas vezes negligenciando sua vida escolar. Isso pode ser resultado da pressão financeira enfrentada pela família, onde a necessidade de sustento imediato se torna prioritária em relação à educação.

Também é válido relacionar o ponto de vista dos estudantes às dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis em garantir uma estabilidade empregatícia. Isso pode ter um impacto negativo no ambiente familiar, gerando preocupações financeiras e emocionais. Assim sendo, os problemas apontados pelos estudantes dialogam entre si.

Como verificamos ao longo desta seção, o estudante e sua família apresentam um comportamento predominantemente conservador. Isso significa que eles tendem a seguir tradições e valores estabelecidos, evitando mudanças radicais ou arriscadas. Além disso, é possível identificar uma estratificação econômica evidente nesse contexto. Isso significa que existem diferentes níveis de capital econômico disponíveis entre as famílias dos estudantes. Essa estratificação econômica acaba refletindo na escolha, ou imposição, da instituição escolar em que o estudante irá estudar.

3.5 A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM O MERCADO DE TRABALHO

Empreendemos aqui uma investigação sobre a interação entre os estudantes e o mundo do trabalho, visando complementar a análise socioeconômica previamente realizada, que está fundamentada predominantemente no capital econômico. Tal abordagem tem como objetivo ampliar nossa compreensão sobre as dinâmicas e relações existentes nesse contexto, considerando não apenas os aspectos econômicos, mas também os aspectos sociais e profissionais envolvidos.

Ao analisarmos na perspectiva da herança cultural, os estudantes pertencentes às classes médias e populares “tomam a realidade por seus desejos, é que, nesse terreno como em outros, as aspirações e as exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível” (Bourdieu, 2014, p. 52). Nesse ínterim, analisamos as profissões dos pais, das mães e do responsável dos estudantes.

Entre as profissões dos pais declaradas pelos estudantes (Quadro 6), as que necessariamente estão destinadas a profissionais que tenham curso superior, obtivemos as seguintes respostas: Colégio Zênite, 5 pais (22,7%); Colégio Einstein, 2 pais (11,7%); CEPMG-MV, 3 pais (9,3%); C. E. Rui Barbosa, nenhum pai (0%); CEPI Ary Valadão, 1 pai (10%). Por esses dados podemos sugerir que os pais que exercem atividades que exigem curso superior têm preferência por modelos e gestões privadas, ao relacionar com capital econômico, “compreende-se por que a pequena burguesia,

classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escola lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural” (Bourdieu, 2014, p. 53).

Quadro 6 - Profissões dos pais dos estudantes de ensino médio de Inhumas

| Profissões | Colégio Zênite | Colégio Einstein | CEPMG Manoel Vilaverd | Colégio Rui Barbos | CEPI Ary | Profissões | Colégio Zênite | Colégio Einstein | CEPMG Manoel Vilaverd | Colégio Rui Barbos | CEPI Ary |
|----------------------------|----------------|------------------|-----------------------|--------------------|----------|------------------------------|----------------|------------------|-----------------------|--------------------|----------|
| Açougueiro | | | 1 | | | Lavoura | | | | | 1 |
| Agricultor | | | | 2 | | Lavoura - Centroalcool | | | | 1 | |
| Agrônomo | 1 | | | | | Leiteiro | | | 1 | | |
| Agropecuária | | | | 1 | | Locação de máquinas | | | | | 1 |
| Ambulante | | | 1 | | | Locutor | | | | | 1 |
| Analista de Sistema | 1 | | | | | Marceneiro | | | 1 | | |
| Autônomo | | | | 3 | 3 | Mecânico | | 1 | | 1 | |
| Área Saúde | 1 | | | | | Médico | 2 | | | 1 | |
| Borracheiro | | | | 1 | | Mestre de obras | | | 1 | 1 | |
| Calheiro | | | 1 | 1 | | Motorista | | | 1 | | |
| Caminhoneiro | 1 | 3 | 3 | | | Motorista Agrícola | | | 1 | | |
| Carreteiro | | | | 1 | | Não sabe | | | | 1 | |
| Comerciante | 1 | 2 | 1 | | | Operador de Máquinas | 1 | | | 3 | |
| Construtor | | | | | 1 | Padeiro | | | | 1 | |
| Contador | | | 1 | | | Pedreiro | | | 1 | 4 | 1 |
| Controle de Estoque | | 1 | | | | Pintor | | 1 | 2 | | |
| Costureiro | | | 1 | | | Policia | | 1 | | | |
| Desempregado | | 1 | | | | Produção | | | | 1 | |
| Dessossador | | | | 1 | | Produtor | | | | 1 | |
| Eletricista | 2 | | | | 1 | Produtor Rural | 1 | | | | |
| Eletricista Civil autônomo | | | | 1 | | Professor | | | 1 | | |
| Empreendedor | | | 1 | | | Representante de vendas | | | 1 | | |
| Empresário | 6 | 2 | 4 | 1 | | Segurança | | | | 1 | |
| Engenheiro | 1 | | | | | Segurança/ Porteiro | | | 1 | | |
| Engenheiro Civil | | | | | 1 | Serralheiro | | | | 1 | |
| Engenheiro industrial | | | 1 | | | Servente de pedreiro | | | | 1 | |
| Farmacêutico | | 1 | 1 | | | Serviços gerais | | | | 1 | |
| Fazendeiro | | | | 1 | | Supervisor | | | 1 | | |
| Feirante | 1 | 1 | | 1 | | Supervisor de novos negócios | | 1 | | | |
| Funcionário Público | | | 1 | | | Trabalho Frigorífico | 1 | | | | |
| Gerente | | | 1 | | | Trabalhador rural | | | | 2 | |
| Gerente supermercado | | 1 | | | | Tratorista | | | | 1 | |
| Gerente transportadora | | 1 | | | | Vendedor | 1 | | | 1 | |
| Instrutor de auto escola | | | | 1 | | Vigilante/ Agente de vendas | | | 1 | | |
| Jardineiro | 1 | | | | | Zelador | | | | 1 | |
| Lanterneiro | | | 1 | | | Zelador de escola | | | 1 | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A mesma pergunta foi feita sobre as mães e em todas as instituições pesquisadas o quantitativo de resposta foi maior do que em relação à profissão dos pais, revelando uma maior aproximação com a figura materna, seja pelo fato de conhecer a profissão delas ou até mesmo por tê-las como responsáveis em configuração familiar diferente da tradicional (Quadro 7). Quanto às profissões que

necessariamente estão destinadas a profissionais que tenham curso superior, nota-se que entre as mães esse número é superior quando comparado com os pais: Colégio Zênite, 6 mães (25%); Colégio Einstein, 5 mães (25%); CEPMG-MV, 8 mães (21,6%); C. E. Rui Barbosa, 6 mães (13,04%); CEPI Ary Valadão nenhuma mãe (0%).

Quadro 7 - Profissões das mães dos estudantes de ensino médio de Inhumas

| Profissões | Colégio Zênite | Colégio Einstein | CEPMG Manoel Vilaverde | Colégio Rui Barbosa | CEPI Ary | Profissões | Colégio Zênite | Colégio Einstein | CEPMG Manoel Vilaverde | Colégio Rui Barbosa | CEPI Ary |
|---------------------------|----------------|------------------|------------------------|---------------------|----------|-----------------------------|----------------|------------------|------------------------|---------------------|----------|
| Assistente de saúde bucal | 1 | | | | | Estudante | | | | 1 | |
| Atendente escritório | 1 | | | | | Faxineira | | | 1 | 2 | 1 |
| Aposentada | 1 | | 2 | | | Faxineira de escola | | | | | |
| Arquiteta | | | 1 | | 1 | Feirante | | | | 1 | |
| Assistente social | | | 2 | | | Funcionária do lar | 1 | | 2 | 4 | 1 |
| Atendente | | | 1 | | | Funcionária pública | 1 | 2 | 1 | 1 | |
| Auxiliar | | | | 1 | | Instrutora de trânsito | | | 1 | | 1 |
| Auxiliar administrativo | 1 | 1 | | | | Manicure | | | 1 | | 1 |
| Auxiliar avícola | | | | 1 | | Militar | 1 | | | | |
| Auxiliar de escritório | 1 | | 1 | | | Motorista | | | 1 | | 1 |
| Auxiliar de limpeza | | | | 1 | | Não trabalha | | | | 2 | |
| Auxiliar de máquinas | | | | 1 | | Operadora de máquinas | | | | 1 | |
| Auxiliar de produção | | | 1 | | | Operária avícola | | 1 | | | |
| Cabelereira | | 1 | | 1 | | Orientadora educacional | | | | 1 | |
| Caseira | | | | 1 | | Padeira | | | | | 1 |
| Comerciante | | 1 | 1 | | | Pedagoga | | 1 | | 1 | |
| Confeiteira | 1 | | | | | Professora | 3 | 2 | 4 | 3 | |
| Contadora | 1 | 1 | | 1 | | Representante de vendas | | 2 | | | |
| Coordenadora | 1 | | | | | Secretária | | | 1 | | |
| Coordenadora Industrial | | 1 | | | | Serviços gerais | | | 1 | 2 | 2 |
| Cuidadora | | | 1 | | | Supervisora de supermercado | | 1 | | | |
| Desempregada | 1 | | | | | Técnica de enfermagem | 1 | 1 | 1 | 1 | |
| Diarista | | | 1 | 3 | 1 | Trabalhadora CLT | | | | | 1 |
| Dona de casa | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | Trabalhadora rural | | | | | 1 |
| Empresária | 2 | 3 | 2 | 1 | | Vendedora | 1 | | 1 | 1 | |
| Enfermeira | 1 | | | 1 | | Vigilante | | | 1 | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Entre as profissões de outro responsável, caso o estudante tenha (Quadro 8), tendo a mesma perspectiva de análise, para profissões que necessariamente estão destinadas a profissionais que tenham curso superior, obtivemos o seguinte resultado: Colégio Zênite, 5 responsáveis (62,5%); Colégio Einstein, 1 responsável, (100%);

CEPMG-MV, 2 responsáveis (22,2%); C. E. Rui Barbosa, 1 responsável (14,28%); CEPI Ary Valadão, nenhum responsável, (0%).

Quadro 8 - Profissões de outro responsável dos estudantes de ensino médio de Inhumas

| Profissões | Colégio Zênite | Colégio Einstein | CEPMG-MV | Colégio Rui Barbosa | CEPI Ary |
|-----------------------|----------------|------------------|----------|---------------------|----------|
| Ajudante de depósito | | | | 1 | |
| Aposentada | 2 | | | 4 | |
| Aposentado | | | 1 | | |
| Atendente | | | 1 | | |
| Carpinteiro | | | 1 | | |
| Contador | | | 1 | | |
| Cozinheira | | | 1 | | |
| Empresária | 1 | | 1 | | |
| Enfermeira | 1 | | | | |
| Faxineira | | | 1 | | |
| Médico | | 1 | | | |
| Professor | 1 | | | | |
| Professora | 2 | | | 1 | |
| Secretária | | | 1 | | |
| Técnica de enfermagem | 1 | | 1 | | |
| Trabalha em escola | | | | 1 | |

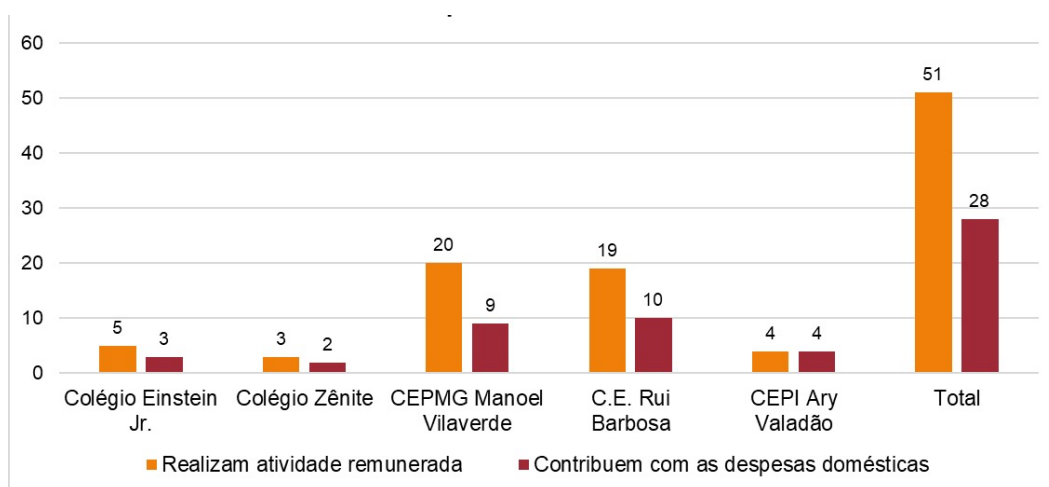
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Diante do exposto, podemos inferir que majoritariamente as profissões exercidas pelos responsáveis dos estudantes não têm exigência de curso superior na área, da mesma forma são postos de trabalho que não exatamente oferecem seguridade trabalhista, apesar de poder existir. O que demonstra um perfil de trabalhador voltado para as atividades comerciais e o mercado informal. Em uma visão geral, dados do IBGE (2022) revelam que 12.139 pessoas possuíam ocupação laboral na cidade de Inhumas, o que corresponde a 22,62% da população total.

Quando questionados se realizam alguma atividade remunerada, 95 estudantes responderam que não, enquanto 51 estudantes responderam positivamente. Entre as instituições educacionais que os estudantes de ensino médio participantes da pesquisa estudam o CEPMG-MV concentra a maior porcentagem de estudantes-trabalhadores (51,3%); em contrapartida, o Colégio Zênite apresenta o menor percentual (12,5%).

Quando relacionamos estes resultados com o questionamento acerca da participação na vida econômica do seu grupo familiar (Gráfico 14), observamos que, de forma geral, o número de estudantes que contribui com as despesas domésticas é inferior ao número de estudantes trabalhadores. Dessa forma, podemos inferir que os estudantes que exercem atividades laborais, em sua maioria, não as exercem para o próprio sustento ou de sua família.

Gráfico 14 - Relação de estudantes ensino médio de Inhumas que exercem atividade laboral com participação nas despesas domésticas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Contudo, foi identificada uma especificidade no CEPI Ary Valadão, onde a quantidade de estudantes-trabalhadores é a mesma dos que declaram contribuir com as despesas domésticas. Conforme questionamentos realizados em nível de esclarecimento durante a apresentação dos questionários, e relacionando com a composição familiar dos estudantes da unidade em questão, pudemos observar que alguns estudantes consideram que contribuem com as despesas domésticas por meio de pensão alimentícia que recebem por terem pais separados, pois repassam os valores recebidos para as despesas da família em que vivem.

Em consonância com a percepção dos estudantes dessa instituição e de acordo com a amostra analisada, observa-se que a maioria pertence a núcleos familiares com estruturas distintas do modelo tradicional composto por pai, mãe e irmãos. Essa composição familiar diversa pode explicar a equidade nos dados encontrados, não necessariamente atribuída ao fato de esses estudantes contribuírem financeiramente para a renda familiar ou o sustento próprio.

Entre os estudantes trabalhadores foram declaradas as seguintes atividades – representadas na nuvem de palavras da Figura 2:

- a) CEPI Ary Valadão - vendas de conteúdo *on-line*, apostas esportivas, trabalha com a família;
- b) Colégio Einstein - professora de ballet, mecânico, designer de sobancelha autônoma, padaria, pastelaria;
- c) CEPMG-MV - atendente, auxiliar administrativo, auxiliar de costura, auxiliar de escritório, operador de caixa, cuidador de cachorro, diarista, empresa, entregador, estética, jovem aprendiz, lanternagem e pintura, secretária;
- d) C. E. Rui Barbosa - designer de sobancelhas, babá, soldador, servente, aprendiz de avicultura de postura, vendedor, ajudar parentes, garçom, modelador de metais, manicure, auxiliar de escritório, auxiliar administrativo, supermercado, ajuda no comércio da família, jovem aprendiz;
- e) Colégio Zênite - empresa da família, mecânico.

Figura 2 - Nuvem de palavras com as atividades declaradas pelos estudantes-trabalhadores



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Com o surgimento de atividades remuneradas *on-line* os estudantes que frequentam a escola em período integral também conseguem se inserir no mundo trabalho. Nesse tipo de atividade os estudantes não têm um horário definido, podendo conciliar com seu tempo livre ou até mesmo em seu período de aulas na instituição escolar, fazendo uso de seus aparelhos celulares. Como podemos observar nas atividades laborais declaradas, a iniciativa privada, e até mesmo o próprio Estado, recrutam os estudantes para o mundo do trabalho.

A subjetivação capitalista e a mentalidade empreendedora, construída a partir de políticas públicas no campo educacional, tem levado os estudantes a procurarem o mundo do trabalho antes mesmo de concluir sua formação básica. Nessa perspectiva, a proposta de formação humana passa a ser definida pela autovalorização do capital e dos valores privados. Para Freitas (2018, p. 29) “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica”. Em concordância, Apple (2003) afirma que

[...] a maior parte passou a girar em torno da criação de ligações mais íntimas entre educação e economia, ou em colocar as próprias escolas no mercado. [...] representadas por propostas muito disseminadas de projetos de “aprender para trabalhar” e de “educação profissionalizante”, e por vigorosos ataques exigindo corte de custos no “Estado inflado” (Apple, 2003, p. 47).

Nesta disputa as políticas voltadas para o campo econômico visam enfraquecer a educação pública, favorecendo a profissionalização no ensino médio como uma forma de inserção no mundo do trabalho. O que acaba criando uma divisão entre os estudantes mais pobres – que são direcionados precocemente para o trabalho, e a elite do ensino médio – que terá acesso privilegiado ao ensino superior.

3.6 HÁBITOS DE CULTURA E LAZER

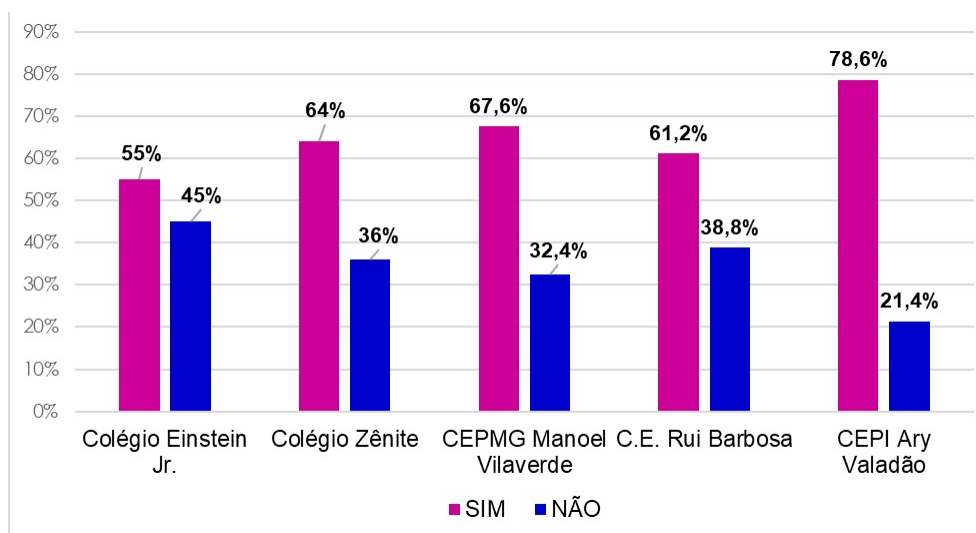
Buscamos, nesta seção, compreender as práticas diárias dos estudantes, abrangendo sua esfera social, hábitos culturais e de lazer, complementando a análise socioeconômica realizada até o momento, a qual está fundamentada predominantemente no capital econômico. Nossa intenção consiste em examinar os mecanismos subentendidos na formação e expressão do capital cultural dos estudantes. Simultaneamente almejamos avaliar as contribuições do capital social e

simbólico, bem como os modos de conversão e reconversão destes em potenciais vantagens de ordem social, cultural e econômica.

Os hábitos de cultura e lazer são socialmente construídos e influenciados pelas dinâmicas de poder; o gosto e as preferências culturais são moldados pelas posições sociais dos sujeitos e pelas estruturas de poder dentro das quais elas operam. Dessa forma, as escolhas culturais dos sujeitos são formas de distinção social. As classes sociais buscam se diferenciar umas das outras por meio de seus gostos culturais. Isso implica que as preferências culturais não são apenas questões de escolha individual, mas são fortemente influenciadas pelo contexto social (Bourdieu, 2007).

“O princípio das diferenças mais importantes na ordem do estilo de vida e, mais ainda, da ‘estilização da vida’, reside nas variações da distância objetiva e subjetiva ao mundo, a suas restrições materiais e urgências temporais” (Bourdieu, 2007, p. 352). Nesse contexto, à luz da teoria bourdesiana, iniciamos nossa análise acerca do gosto pela leitura dos estudantes (Gráfico 15). Em seguida, apresentamos uma análise detalhada sobre os diferentes tipos de leitura que esses estudantes realizam.

Gráfico 15 - Sobre o gosto pela leitura dos estudantes de ensino médio de Inhumas



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observa-se variação nas preferências de leitura entre as instituições, sugerindo diferenciações no acesso e na valorização do capital cultural. O Colégio Zênite, com 64% dos estudantes apreciando a leitura, demonstra uma inclinação cultural significativa, enquanto o Colégio Einstein, com 55%, apresenta um patamar ligeiramente inferior. O CEPMG-MV, com 67,6%, revela um nível mais elevado de

apreço pela leitura, indicando uma possível concentração de capital cultural entre seus estudantes. O C. E. Rui Barbosa, com 61,2%, e o CEPI Ary Valadão, com 78,6%, evidenciam respectivamente outros patamares de valorização da leitura.

Essa variação pode ser interpretada à luz das formas de transmissão do capital cultural, sendo influenciada pelos ambientes socioeconômicos e culturais nos quais os estudantes estão inseridos. Os resultados sugerem que o capital cultural, expresso através das preferências de leitura, desempenha um papel relevante na construção das identidades estudantis e pode contribuir para a reprodução de desigualdades simbólicas no contexto educacional.

Dando sequência à análise do questionário, tendo como referência a questão anterior, perguntamos sobre as preferências de leitura entre os estudantes (Quadro 9) e com que frequência realizavam determinado tipo de leitura. Também deixamos a questão aberta para informar outros tipos de leituras além das indicadas no questionário.

Percebemos que o Colégio Zênite difere das demais instituições quanto ao gosto pela leitura, nota-se uma predominância significativa (57%) na leitura assídua de livros didáticos, indicando um possível apreço pelo conhecimento acadêmico formal. A leitura esporádica de obras literárias (53,8%) sugere uma variedade nos interesses culturais. Além disso, foram mencionados gêneros como romance, ficção científica, poemas, documentários e artigos digitais, evidenciando ampla gama de interesses literários.

Nos colégios Einstein, CEPMG-MV, C. E. Rui Barbosa e CEPI Ary Valadão destaca-se uma similaridade significativa nos hábitos de leitura, especificamente na leitura frequente de livros literários, apresentando percentuais diferentes – respectivamente 35%, 32,4%, 31,3%, 42,9%, indicando uma valorização das expressões artísticas e culturais, o que reflete um interesse cultural específico nesse contexto escolar.

Esses percentuais evidenciam uma notável convergência nos hábitos de leitura, destacando, especialmente, a apreciação de livros literários nas instituições de ensino mencionadas. Essa consistência sugere uma tendência compartilhada de valorização da literatura e das expressões culturais, indicando uma possível similaridade nas disposições culturais presentes nos ambientes educacionais dessas instituições.

Quadro 9 - Frequência de leitura dos estudantes de ensino médio de Inhumas x Tipos de leitura

| Frequência | Tipos de leitura | Colégio Zênite | Colégio Einstein | CEPMG-MV | Colégio Rui Barbosa | CEPI Ary |
|-------------------------|-------------------|----------------|--------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------|
| Com frequência | Bíblia | 8% | 20% | 21,6% | 27,1% | 33,3% |
| | Livro didático | 57,7% | 31,6% | 15,8% | 8,5% | 30,8% |
| | Livro literário | 42,3% | 35% | 32,4% | 31,3% | 42,9% |
| | Jornais | 4,2% | 5,3% | 8,6% | 4,2% | 0% |
| | Gibi, animes | 34,6% | 15% | 17,1% | 26,5% | 41,7% |
| Às vezes | Bíblia | 44% | 30% | 40,5% | 29,2% | 25% |
| | Livro didático | 34,6% | 57,9% | 63,2% | 57,4% | 46,2% |
| | Livro literário | 53,8% | 40% | 47,1% | 45,8% | 28,6% |
| | Jornais | 33,3% | 31,6% | 34,3% | 29,2% | 25% |
| | Gibi, animes | 15,4% | 45% | 40% | 30,6% | 16,7% |
| Nunca | Bíblia | 48% | 50% | 37,8% | 43,8% | 41,7% |
| | Livro didático | 7,7% | 10,5% | 21,1% | 34% | 23,1% |
| | Livro literário | 3,8% | 25% | 20,6% | 22,9% | 28,6% |
| | Jornais | 62,5% | 63,2% | 57,1% | 66,7% | 75% |
| | Gibi, animes | 50% | 40% | 42,9% | 42,9% | 41,7% |
| Outras leituras citadas | Romance | | | Notícias no Instagram/ Twitter | | |
| | Ficção científica | | Artigos de futebol | Outras redes sociais | Histórias de aventura | Nenhuma citação |
| | Poemas | | | Notícias no celular | Site de fofocas. | |
| | Documentários | | | Notícias na internet | | |
| | Artigos digitais | | | | | |
| | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Quanto ao tipo de leitura que ocasionalmente os estudantes realizam, os dados evidenciam uma certa tendência entre as quatro instituições, a saber, o CEPMG-MV apresenta um expressivo percentual de 63,2% na leitura ocasional de livros didáticos; o C. E. Rui Barbosa atinge 57,4%; o Colégio Einstein 57,9%; e o CEPI Ary Valadão, com um percentual menor, a leitura ocasional de livros didáticos atinge 46,2%. Esses números evidenciam variações nas disposições culturais dos estudantes, indicando diferentes graus de valorização do capital cultural acadêmico em cada instituição.

Ressaltamos a importância de considerar as práticas culturais como reflexo das posições sociais e das disposições internalizadas pelos sujeitos. Desse modo, as porcentagens na leitura ocasional de livros didáticos podem indicar a reprodução de valores culturais associados ao conhecimento formal e à educação formal.

Foram mencionados outros tipos de leitura, revelando interesses específicos além do âmbito acadêmico. No Colégio Einstein foi citado o interesse em artigos de futebol. No CEPMG-MV os estudantes evidenciaram preferência por informações em veículos não tradicionais, como notícias no Instagram e no Twitter, em outras redes sociais e no celular. No C. E. Rui Barbosa as preferências culturais abrangem histórias de aventura – indicando apreço pela imaginação e criatividade; e sites de fofocas – sugerindo interesse por informações sobre personalidades, relacionamentos e eventos sociais. Esses diferentes tipos de leitura refletem as diversas inclinações culturais dos estudantes em cada instituição. No que diz respeito à leitura da Bíblia, em comparação com as práticas de leitura dos responsáveis, ao examinar os dados nota-se uma variação nas frequências de leitura entre os estudantes, sendo que em nenhuma das instituições os estudantes têm o hábito de leitura frequente da Bíblia.

Foi observada também uma semelhança entre as instituições analisadas em relação ao tipo de leitura que os estudantes não realizam, destacando a leitura de jornais. Essa convergência sugere uma tendência compartilhada de menor envolvimento com informações de atualidades em veículos tradicionais. Os números refletem essa convergência: o CEPMG-MV apresenta 57,1% de baixa frequência na leitura de jornais, seguido pelo Colégio Zênite, apresentando 62,5%; Colégio Einstein com 63,2%; C. E. Rui Barbosa com 66,7%; e CEPI Ary Valadão com 75%. Esses dados indicam uma possível preferência por fontes de informação alternativas ou um menor interesse na abordagem tradicional dos jornais em todas as instituições analisadas. Outros dados obtidos pela pesquisa, que apresentamos a seguir, reforçam a análise apresentada sobre as fontes de informação utilizadas pelos estudantes.

Ainda sobre os tipos de leitura, consideramos que as preferências e os hábitos de leitura estão estreitamente vinculados ao capital cultural e ao *habitus* dos estudantes, a variação observada entre as instituições indica a presença de diferentes valores simbólicos associados aos gêneros de leitura. Esses padrões desempenham um papel fundamental na compreensão das dinâmicas sociais e culturais que permeiam o espaço social em questão.

Indagamos aos estudantes a respeito do principal meio de comunicação que utilizam, foi constatado que a grande maioria utiliza a internet pelo celular, a saber: Colégio Zênite (86,4% - 19 estudantes); Colégio Einstein (100% - 17 estudantes); CEPMG-MV (97,2% - 37 estudantes); C. E. Rui Barbosa (94% - 47 estudantes) e CEPI Ary Valadão (92,9% - 13 estudantes). Da mesma forma perguntamos sobre o acesso à internet. No Colégio Zênite e no Colégio Einstein 100% dos estudantes declaram ter acesso, seguidos pelo CEPMG-MV, 97,4%; C. E. Rui Barbosa, 94%; e CEPI Ary Valadão, 92,9%.

Na sequência os estudantes foram questionados sobre o tempo dedicado aos estudos (Quadro 10). O objetivo desse questionamento é compreender de que maneira essas práticas podem refletir nas disposições dos estudantes em relação ao capital cultural e ao *habitus* educacional.

Quadro 10 - Sobre o tempo dedicado aos estudos pelos estudantes de ensino médio de Inhumas

| Frequência | Colégio Zênite | Colégio Einstein | CEPMG-MV | Colégio Rui Barbosa | CEPI Ary |
|--------------------|----------------|------------------|----------|---------------------|----------|
| Nenhuma | 8% | 5,3% | 5,3% | 18,4% | 30,8% |
| Uma hora | 16% | 47,4% | 39,5% | 30,6% | 23,1% |
| Duas horas | 32% | 26,3% | 31,6% | 22,4% | 15,4% |
| Mais de três horas | 36% | 21,1% | 21,1% | 12,2% | 30,8% |
| Uma vez por semana | 8% | 0 | 2,6% | 16,3% | 0 |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os dados sugerem que há diferentes abordagens em relação ao tempo dedicado aos estudos em cada instituição, o que pode refletir variações nos hábitos e no capital cultural dos estudantes. Notavelmente o Colégio Einstein tem uma maior proporção de estudantes dedicando uma hora aos estudos (47,4%), enquanto o Colégio Zênite apresenta uma expressiva quantidade de estudantes dedicando mais de três horas por semana (36%). Esses padrões apontam para nuances nas práticas educacionais e nas atitudes dos estudantes em relação ao tempo dedicado aos estudos.

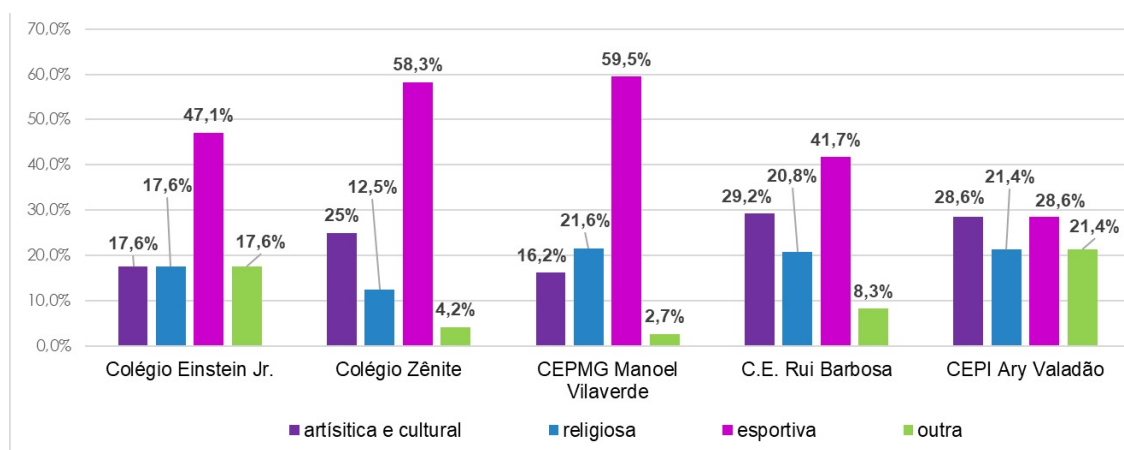
No CEPI Ary Valadão o percentual entre os estudantes que não dedicam nenhuma hora para os estudos e os que dedicam mais de três horas diárias foi igual: ambos com 30,8%. Apresentamos duas hipóteses que podem justificar tal

discrepância dentro da instituição: a) existe uma grande variação entre a valor simbólico do conhecimento formal entre os estudantes da instituição; b) alguns estudantes podem considerar tempo de estudo o mesmo que o tempo em sala de aula, uma vez que estudam em um modelo em tempo integral.

Percebemos que as práticas de estudo variam entre as instituições, mostrando como o ambiente escolar pode influenciar no tempo que os estudantes dedicam aos estudos. Isso sugere uma ligação com o capital cultural, pois a tendência de dedicar mais tempo aos estudos reflete uma possível valorização mais forte desse aspecto educacional. Essa relação pode ter alguns fatores de influência, como expectativas acadêmicas, recursos disponíveis e a cultura da escola. No entanto, para uma compreensão completa dessas relações complexas é necessário realizar investigações mais detalhadas.

Em relação ao tipo de atividade praticada pelos estudantes no tempo livre (Gráfico 16), foi apresentada a possibilidade de assinalar uma das quatro alternativas: artística e cultural; religiosa; esportiva; indicar outro tipo de atividade. Procuramos, assim, compreender o valor simbólico que é destinado a cada tipo de capital cultural no espaço estudantil pesquisado.

Gráfico 16 - Sobre o tipo de atividade praticada pelos estudantes de ensino médio de Inhumas em seu tempo livre



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

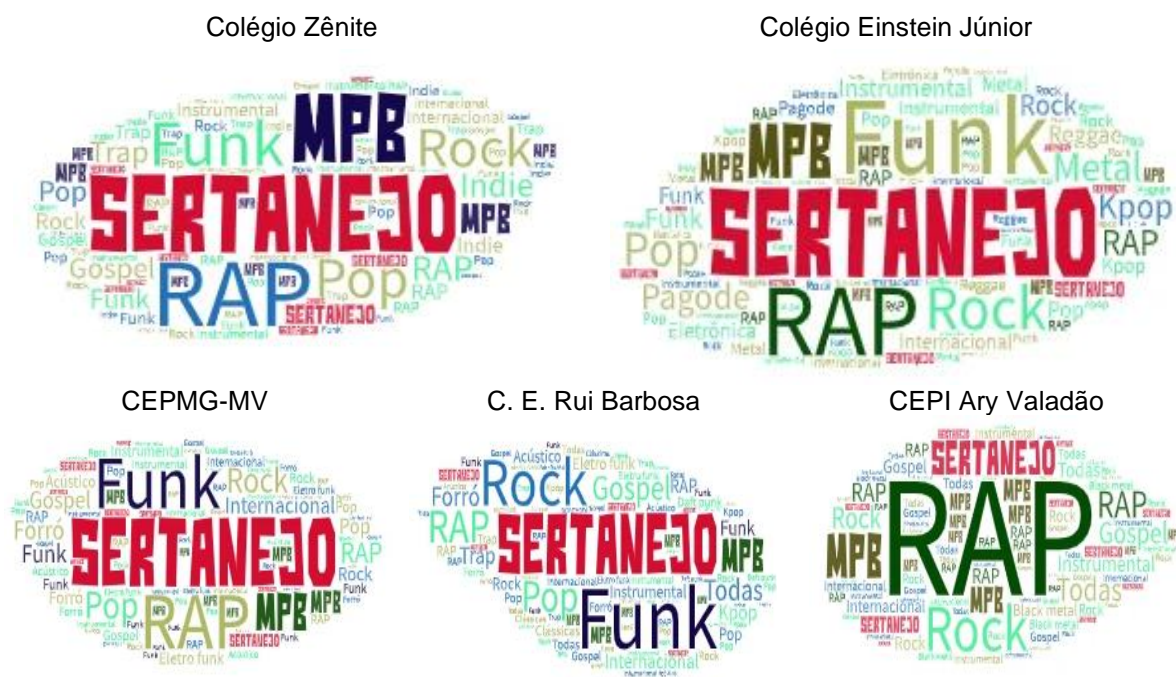
Ao analisarmos os dados observamos variações entre as instituições, o que sugere disparidades nas preferências e práticas culturais. Nota-se que os colégios Zênite, Einstein, CEPMG-MV e C. E. Rui Barbosa apresentam percentuais mais elevados para atividades esportivas – respectivamente: 58,6%, 47,1%, 59,5% e 41,7%

–, podendo indicar um reforço no valor simbólico desse tipo específico de atividade. Por outro lado, o CEPI Ary Valadão apresenta diversificação, exibindo percentuais iguais para atividades esportivas, artísticas e culturais (28,6%). Esse padrão sugere uma possível pluralidade de disposições culturais nesta instituição.

Igualmente, as atividades menos realizadas revelam variações significativas entre as instituições, sugerindo diferentes formas de capital cultural menos valorizadas, podendo influenciar a maneira como os estudantes se relacionam no campo social e percebem seus próprios papéis nesse campo. Nos colégios Zênite (12,5%), CEPMG-MV, (21,6%) e CEPI Ary Valadão (21,14%) destaca-se uma menor participação em atividades religiosas. No C. E. Rui Barbosa há uma menor ocorrência de atividades artísticas e culturais (29,2%), já no Colégio Einstein o menor índice é de atividades artísticas, culturais e religiosas (21,6%).

Em seguida verificamos, junto aos estudantes, a preferência por estilos musicais, indicamos alguns estilos no questionário e deixamos aberto para que apresentassem algum outro além dos sugeridos. Os estudantes poderiam marcar quantas opções desejassem. As mais citadas foram organizadas em nuvem de palavras por unidade educacional (Figura 3).

Figura 3 - Nuvem de palavras do estilo musical preferido pelos estudantes de ensino médio de Inhumas



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Entre as instituições pesquisadas o gênero sertanejo é apreciado pela maioria dos estudantes dos colégios Zênite (11), Einstein (12), CEPMG-MV (21) e C. E. Rui Barbosa (19), havendo uma convergência para este estilo musical. Já no CEPI Ary Valadão o estilo musical preferido é o RAP (8). Destacamos também outros estilos que tiveram considerada citação pelos estudantes: no Colégio Zênite seis estudantes citaram MPB e no Colégio Einstein nove estudantes preferem o funk.

Para Bourdieu (2007) o gosto musical está intimamente ligado ao capital cultural, abrangendo conhecimentos e formas de apreciação cultural socialmente valorizados. Isso reflete as experiências culturais e a posição social do sujeito, sendo mais que uma preferência individual, mas uma expressão das influências recebidas ao longo da vida. Moldado durante a socialização, o gosto musical pode ser entendido como manifestação do capital cultural e utilizado para estabelecer distinções entre grupos sociais, criando hierarquias simbólicas associadas a diferentes classes.

Além disso, está relacionado ao capital simbólico, expressando identidade e posicionamento em seu espaço social. O consumo de certos gêneros musicais demarca fronteiras simbólicas entre grupos, sendo interpretado como uma forma de distinção social e sinal de pertencimento, nesse contexto, o gosto musical pode ser indicativo do capital cultural, refletindo experiências, influências sociais e contribuindo para hierarquias culturais em determinado espaço.

O rap, *rhythm and poetry*, traduzido para o português como ritmo e poesia, é o elemento musical do Movimento Hip Hop, iniciado nos guetos dos Estados Unidos na década de 1970 conectado ao contexto social, cultural e artístico das regiões periféricas das grandes cidades. Logo o estilo musical foi difundido para outros países e no Brasil a difusão do rap se refere “à propagação entre subalternos de algo que cativa, diz respeito e faz sentido. Uma rede comunicacional de periferia para periferia forjada sobre a experiência comum que normalmente conjuga exploração de classe e opressão étnico-racial” (Loureiro, 2016, p. 237).

Ao retornarmos aos dados da pesquisa relembramos que o CEPI Ary Valadão, conforme anteriormente destacado, está situado geograficamente em uma área mais distante do centro da cidade. O estilo musical predominante, o rap, demonstra possuir capital simbólico significativo entre os estudantes nesse contexto social, considerando a sua trajetória de formação e o impacto nesse espaço específico.

Para Bourdieu (2007) é ilusória a noção de ‘gosto puro’, argumentando que as preferências culturais são fortemente mediadas pelo contexto social e pelas relações de poder

[...] por intermédio das condições econômicas e sociais que elas pressupõem, as diferentes maneiras, mais ou menos separadas ou distantes, de entrar em relação com as realidades e as ficções, de acreditar nas ficções ou nas realidades que elas simulam, estão estreitamente associadas às diferentes posições possíveis no espaço social e, por conseguinte, estreitamente inseridas nos sistemas de disposições (*habitus*) características das diferentes classes e frações de classe. O gosto classifica aquele que procede a classificação: os sujeitos sociais distinguem-se pelas distinções que eles operam entre a bela e a feio, a distinto e o vulgar; por seu intermédio, exprime-se ou traduz-se a posição desses sujeitos nas classificações objetivas (Bourdieu, 2007, p. 13).

Desse modo, a forma como classificamos o que é belo, feio, distinto ou vulgar não é apenas uma questão de preferência individual pura, mas reflete nossa posição no espaço social. As preferências de um sujeito não estão ligadas apenas à questão pessoal, mas a uma expressão de sua posição dentro das diferentes classes sociais e suas perspectivas únicas. Em outras palavras, nossas escolhas culturais e estéticas não são independentes, estão conectadas às posições sociais e às estruturas sociais mais amplas.

Quanto às desigualdades relacionadas à cultura, Bourdieu e Passeron (2018, p. 36) argumentam que “não são em lugar algum tão marcadas quanto no domínio em que, na ausência de um ensino organizado, os comportamentos culturais obedecem aos determinismos sociais mais do que à lógica dos gostos e dos entusiasmos individuais”

Indagamos aos estudantes acerca da frequência com que realizam algumas atividades (Quadro 11), incluindo viagens e lazer, participação em eventos culturais, envolvimento em atividades sociais e de lazer noturno, consumo de mídia, prática de esportes e engajamento em atividades de socialização. Os estudantes tinham a opção de assinalar uma das categorias em relação a essas atividades, sendo elas ‘com frequência’, ‘às vezes’ ou ‘nunca’.

Quadro 11 - Quais atividades são realizadas pelos estudantes de ensino médio de Inhumas

| Atividades | Colégio Zênite | | | Colégio Einstein | | | CEPMG Manoel Vilaverde | | | Colégio Rui Barbosa | | | CEPI Ary | | |
|--------------------------|----------------|----------|--------|------------------|----------|--------|------------------------|----------|--------|---------------------|----------|-------|----------------|----------|-------|
| | Com frequência | Às Vezes | Nunca | Com frequência | Às Vezes | Nunca | Com frequência | Às Vezes | Nunca | Com frequência | Às Vezes | Nunca | Com frequência | Às Vezes | Nunca |
| Viajar | 8% | 84% | 8% | 15% | 55% | 30% | 15,40% | 79,50% | 5,10% | 6,3% | 60,4% | 33,3% | 21,4% | 64,3% | 14,3% |
| Ir à praia | 0% | 50% | 50% | 10% | 45% | 45% | 2,60% | 33,30% | 64,10% | 2,1% | 14,6% | 83,3% | 0% | 42,9% | 57,1% |
| Ir ao cinema | 0% | 88,50% | 11,50% | 21,10% | 68,40% | 10,50% | 7,70% | 74,40% | 17,90% | 6,3% | 60,4% | 33,3% | 14,3% | 50% | 35,7% |
| Ir ao teatro | 0% | 8% | 92% | 10% | 15% | 75% | 0% | 23,10% | 76,90% | 2,1% | 12,8% | 85,1% | 0% | 7,1% | 92,9% |
| Ir a bar | 19,20% | 34,60% | 46,20% | 10% | 35% | 55% | 28,90% | 34,20% | 36,80% | 25% | 27,1% | 47,9% | 7,1% | 21,4% | 71,4% |
| Ir a restaurante | 34,60% | 50% | 15,4% | 42,1% | 57,9% | 0% | 28,2% | 66,7% | 5,1% | 27,1% | 54,2% | 18,8% | 21,4% | 57,1% | 21,4% |
| Ir a show, espetáculos | 11,5% | 57,7% | 30,8% | 10% | 60% | 30% | 31,6% | 39,5% | 28,9% | 16,7% | 41,7% | 41,7% | 14,3% | 21,4% | 64,3% |
| Ir ao shopping | 15,4% | 80,8% | 3,8% | 25% | 65% | 10% | 17,9% | 74,4% | 7,7% | 21,3% | 55,3% | 23,4% | 21,4% | 50% | 28,6% |
| Ir a bibliotecas | 7,7% | 38,5% | 53,8% | 10% | 25% | 65% | 7,7% | 41% | 51,3% | 4,2% | 8,3% | 87,5% | 7,1% | 28,6% | 64,3% |
| Ir a parque de diversões | 0% | 61,5% | 38,5% | 5% | 55% | 40% | 2,6% | 60,5% | 36,8% | 6,1% | 57,1% | 36,7% | 0% | 57,1% | 42,9% |
| Praticar esportes | 57,7% | 34,6% | 7,7% | 50% | 30% | 20% | 68,4% | 15,8% | 15,8% | 32,7% | 49% | 18,4% | 21,4% | 50% | 28,6% |
| Reunir-se com amigos | 40% | 56% | 4% | 55% | 40% | 5% | 71,8% | 25,6% | 2,6% | 46,9% | 49% | 4,1% | 21,4% | 42,9% | 35,7% |
| Assistir à TV fechada | 20% | 52% | 28% | 42,1% | 42,1% | 15,8% | 43,6% | 23,1% | 33,3% | 37,5% | 31,3% | 31,3% | 53,8% | 30,8% | 15,4% |
| Assistir à TV aberta | 16% | 56% | 28% | 33,3% | 61,1% | 5,6% | 43,6% | 41% | 15,4% | 39,6% | 37,5% | 22,9% | 28,6% | 35,7% | 35,7% |
| Ouvir rádio | 4% | 24% | 72% | 10,5% | 21,1% | 68,4% | 7,7% | 20,5% | 71,8% | 8,5% | 21,3% | 70,2% | 7,1% | 14,3% | 78,6% |
| Navegar na internet | 96% | 4% | 0% | 95% | 0% | 5% | 100% | 0% | 0% | 98% | 0% | 2% | 92,9% | 0% | 7,1% |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No Colégio Zênite os dados revelam uma diversidade significativa nas práticas culturais dos estudantes, refletindo diferentes níveis de acesso ao capital cultural, social e econômico. Em relação às atividades de lazer a prática de viajar é realizada ocasionalmente pela maioria dos estudantes, enquanto a ida à praia é comum, especialmente em ocasiões pontuais. As atividades culturais, como ir ao cinema, teatro e shows têm uma participação variada, sendo o teatro a que tem uma taxa significativa de estudantes que nunca participam.

A frequência em bares e restaurantes varia, indicando diferentes níveis de acesso ao capital social e econômico. O mesmo acontece com a ida ao shopping, que é comum, sendo que uma pequena parcela dos estudantes não frequenta. A presença em bibliotecas é relativamente baixa, sugerindo uma valorização menor do capital cultural associado à leitura. A prática esportiva é frequente, da mesma forma que encontrar-se com amigos, revelando é uma prática social comum entre os estudantes.

No que diz respeito ao consumo de mídia, TV fechada, TV aberta, rádio e navegação na internet mostram uma variedade de padrões, evidenciando diferentes formas de capital cultural e econômico entre os estudantes.

No Colégio Einstein a pesquisa nos apresenta uma diversidade nas práticas culturais e de lazer, o que pode ser um indicativo de diferentes níveis de capital cultural, social e econômico entre os estudantes desta instituição. Em relação às atividades frequentes a prática de viajar é adotada por 15% dos estudantes, enquanto a ida à praia é menos comum, registrando 10%. O engajamento em atividades culturais como cinema, teatro e shows varia, com uma proporção significativa de estudantes que nunca frequentam teatro.

A frequência em bares e restaurantes mostra uma participação mista, sendo mais comum ir a restaurantes. A visita ao shopping é frequente para 25% dos estudantes, enquanto a ida a bibliotecas é menos valorizada, sendo que 65% nunca frequentou. A prática esportiva é adotada por metade dos estudantes e a socialização com amigos é comum, destacando-se com 55% de frequência.

No que diz respeito ao consumo de mídia, o uso da internet é prevalente, indicando uma integração significativa no ambiente digital. O rádio e a TV, tanto fechada quanto aberta, mostram padrões variados, com destaque para a preferência por navegar na internet, que atinge 95% de frequência. Atividades como ir ao parque de diversões são menos praticadas, refletindo, talvez, preferências individuais ou acesso limitado a esses espaços.

No CEPMG-MV foi observada uma diversidade marcante nas práticas culturais e de lazer, destacando diferentes níveis de capital cultural, social e econômico dentro do espaço escolar. No que diz respeito às atividades frequentes observa-se que a prática de viajar é relativamente comum, sendo adotada ocasionalmente pela maioria dos estudantes, no entanto, a ida à praia é menos frequente.

As atividades culturais, como ir ao cinema, teatro e shows, apresentam variações, com o teatro sendo a prática menos adotada, nenhum estudante indicou participação frequente. A ida a bares e restaurantes é frequente para uma parte dos estudantes, especialmente a visita a bares. A ida ao shopping é praticada por uma parcela considerável, enquanto a biblioteca é menos frequentada, indicando uma valorização diferenciada do capital cultural associado à leitura.

A prática esportiva é um destaque, com uma alta porcentagem de estudantes praticando esportes com frequência; a socialização com amigos é uma prática comum, evidenciando uma participação expressiva no capital social. O consumo de mídia mostra uma variedade de padrões, sendo a navegação na internet quase

universal entre os estudantes, enquanto outras formas de mídia, como rádio e televisão, apresentam variações nas taxas de participação.

No C. E. Rui Barbosa constatamos haver diversidade de práticas culturais, de lazer e sociais, indicando distintos níveis de acesso aos diferentes tipos de capital. No âmbito das viagens e lazer percebe-se que as viagens são pouco frequentes, com apenas 6,3% dos estudantes participando regularmente. A ida à praia é ainda menos comum, sugerindo possíveis restrições econômicas.

As atividades culturais, como ir ao cinema e ao teatro, apresentam uma participação relativamente baixa, indicando que parte dos estudantes pode ter um acesso diferenciado ao capital cultural associado a essas práticas. Na esfera da vida social e lazer noturno observa-se uma participação significativa em bares, restaurantes e shows, que pode indicar, por parte desses sujeitos, um investimento considerável do capital econômico disponível, intencionando a conversão em capital social.

O consumo de mídia é uma prática destacada, especialmente assistir à TV fechada e aberta, sendo a navegação na internet praticamente universal entre os estudantes. A prática esportiva é adotada com frequência considerável. A reunião com amigos é uma prática muito comum, evidenciando uma forte rede social entre os estudantes. Por outro lado, atividades menos praticadas, como ir a bibliotecas e parques de diversões, indicam uma menor valorização do capital cultural associado à leitura e ao entretenimento. Algumas atividades, como ir ao teatro, são raramente ou nunca praticadas por uma grande maioria de estudantes, apontando para possíveis desafios de acesso ou falta de interesse nesse tipo específico de atividade cultural.

No CEPI Ary os dados coletados revelam a diversidade de práticas culturais e de lazer dentro do espaço escolar. Em relação a viagens e lazer, cerca de 21,4% dos estudantes afirmam viajar com frequência. Entretanto, a ida à praia é praticamente inexistente, sugerindo possíveis restrições ao capital econômico ou falta de interesse nessa atividade específica.

No âmbito das atividades culturais, como ir ao cinema e ao teatro, a participação é relativamente baixa, indicando uma possível limitação no acesso ao capital cultural associado a essas práticas. Na esfera da vida social e lazer noturno a frequência a bares, restaurantes e shows é moderada, sugerindo um acesso razoável ao capital social e econômico. O consumo de mídia é notável, especialmente com relação à TV fechada, indicando uma presença marcante no ambiente midiático.

A prática esportiva é adotada por 21,4% dos estudantes. A socialização com amigos é frequente, evidenciando uma rede social ativa entre os estudantes. As atividades menos praticadas, como a ida a bibliotecas, sugerem uma menor valorização do capital cultural associado à leitura. Dentre as atividades raramente ou nunca praticadas, destaca-se a ida à praia, ao teatro, a bares, a prática de esportes e a assistência à TV aberta.

De forma geral, no Colégio Zênite a diversidade cultural é evidente e pode estar ligada à influência dos contextos familiares e sociais dos estudantes. A mesma diversidade é percebida tanto no C. E. Rui Barbosa quanto no CEPI Ary Valadão, sugerindo origens sociais, econômicas e geográficas diversas, o que pode contribuir para a diversidade formação de identidades culturais no espaço escolar. O Colégio Einstein também apresenta variações nas práticas culturais e de lazer, associadas a diferentes origens sociais e preferências individuais. No CEPMG- MV destacamos o envolvimento expressivo em diversas atividades culturais, demonstrando heterogeneidade nas experiências e preferências dos estudantes.

Ao examinarmos os dados referentes às práticas culturais e de lazer dos estudantes nas instituições escolares pesquisadas percebemos divergências significativas nos padrões relacionados às atividades de lazer, ao capital cultural e à formação do *habitus*. Essas análises evidenciam as nuances nas disposições culturais existentes entre as diferentes instituições escolares, e até mesmo dentro dela, contribuindo para uma compreensão das dinâmicas culturais presentes nesses espaços. Para Bourdieu (2007, p. 162) “[a] posição correspondente no espaço dos estilos de vida não se torna uma relação inteligível a não ser pela construção do *habitus* como fórmula geradora que permite justificar, ao mesmo tempo, práticas e produtos classificáveis”.

3.7 EXPECTATIVA DOS ESTUDANTES QUANTO AO FUTURO: O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA EM QUESTÃO

Buscamos, no percurso dessa pesquisa, aproximar do capital cultural, social e econômico dos estudantes de ensino médio de Inhumas e, da mesma forma, perceber como esses sujeitos se relacionam no espaço social. Sem ignorar a complexidade desse desafio, propomos, nesta seção, a apresentação e análise no que se refere às expectativas de futuro desses estudantes, a relação com os tipos de capital herdado

e adquirido com a concepção que possuem sobre o componente curricular Projeto de Vida e de que forma esses temas dialogam.

A presunção de que os estudantes devem antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem automaticamente alinhadas a um futuro já delineado no presente, não leva em consideração a importância de atender às necessidades e expectativas urgentes dos estudantes no momento presente. De forma similar, ignora o capital econômico, cultural e social do estudante e o responsabiliza pelo êxito ou frustrações futuras.

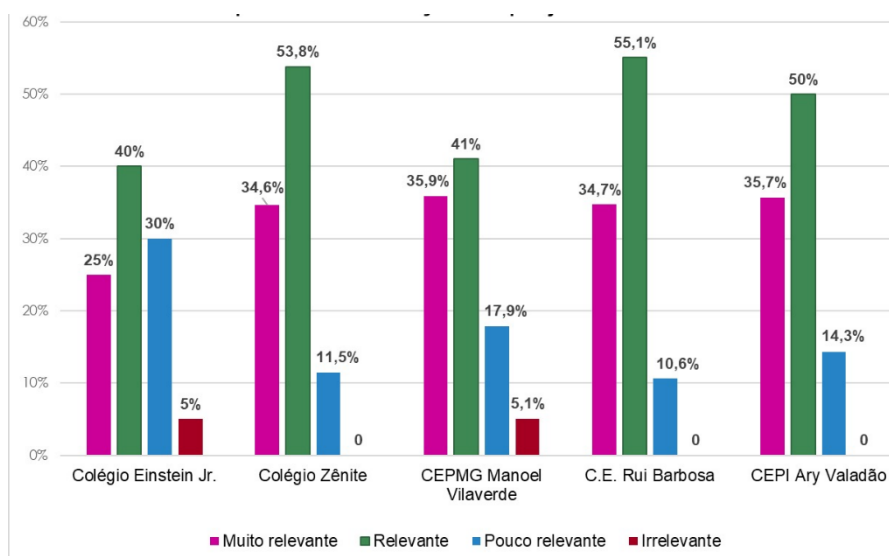
Conforme alertou a educadora Alice Casimiro Lopes, em palestra realizada em 2023 no Rio de Janeiro, a educação não se vincula rigidamente a projetos identitários fixos, ela está intrinsecamente ligada à cultura, aos processos imprevisíveis e incontroláveis de identificação e à dinâmica constante e incomensurável entre permanência e mudança. A abordagem que está posta negligencia a imprevisibilidade inerente à vida, ao tentar afirmar com certeza como o futuro dos estudantes deve (e pode) ser moldado (Ensino [...], 2023).

Para a citada educadora a criação de algo novo ocorre a partir de uma tradição estabelecida, e a construção de uma tradição, por sua vez, se dá pela transformação de seus significados. Nesse contexto, a escola neoliberal exerce uma influência significativa sobre os valores estudantis, estabelecendo um diálogo intrínseco com diferentes tipos de capital, destacando-se o capital econômico. Esse fenômeno impacta de maneira abrangente o espaço social, estabelecendo um processo complexo de interiorização e exteriorização da racionalidade neoliberal.

Nessa dinâmica, os princípios e ideias neoliberais acabam por inverter o significado dos valores estudantis, contribuindo para uma reconfiguração do ambiente educacional e social. Esse entrelaçamento entre valores estudantis e racionalidade neoliberal torna-se parte integrante do tecido social, moldando perspectivas e práticas dentro e fora do espaço escolar.

Em vista disso, inicialmente procuramos compreender a percepção dos estudantes em relação ao componente curricular Projeto de vida, objetivamos, assim, entender o nível de aceitação por parte desses sujeitos antes de nos aprofundarmos na discussão dos valores trabalhados pelo componente curricular. Assim, questionamos os estudantes sobre a relevância de se ter um componente curricular voltado para a construção do seu projeto de vida. Havia a opção de marcar uma das alternativas: muito relevante, relevante, pouco relevante e irrelevante (Gráfico 17).

Gráfico 17 - A percepção dos estudantes de ensino médio de Inhumas sobre ter um componente curricular voltado para a construção do seu projeto de vida



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observa-se, de modo geral, convergência nas respostas da maioria dos estudantes das instituições que consideram o componente curricular relevante para a construção de seu projeto de vida; da mesma forma os estudantes que consideram muito relevante apresentaram resultados similares entre as instituições. A avaliação positiva, relevante e muito relevante, conta com percentual de 89,8% no C. E. Rui Barbosa; 88,4% no Colégio Zênite; 85,7% no CEPI Ary Valadão; e 76,9% no CEPMG-MV. Sendo, respectivamente, 34,7% muito relevante e 55,1% relevante (C. E. Rui Barbosa); 34,6% muito relevante e 53,8% relevante (Colégio Zênite); 35,7% muito relevante e 50% relevante (CEPI Ary Valadão); e 35,9% muito relevante e 41% relevante (CEPMG-MV).

No Colégio Einstein os estudantes, em sua maioria (65%), avaliam positivamente ter um componente curricular para seu projeto de vida, sendo 25% muito relevante e 40% relevante. Mas é importante salientar a peculiaridade de que a maioria dos estudantes não teve aulas da disciplina. A instituição aderiu à Reforma do Ensino Médio no ano letivo de 2022, sendo que as aulas foram ministradas inicialmente para o 1º ano do ensino médio e gradativamente para o 2º e 3º ano nos anos seguintes. Dessa forma, a turma de 3º ano de 2023 era a última da matriz anterior, como existe um fluxo de estudantes entre as instituições, alguns tiveram a experiência em outra instituição.

Dessa forma podemos afirmar, a partir dos dados apresentados, que há, entre a grande maioria dos estudantes, aprovação quanto a se ter um componente curricular voltado para a construção de seu projeto de vida. Podemos inferir também que a racionalidade neoliberal dialoga muito bem com os detentores dos variados tipos de capital. Assim, partimos da premissa de que o componente curricular Projeto de Vida é agente construtor e promotor da subjetividade neoliberal.

Quanto à oferta da disciplina não existe uma padronização entre as instituições escolares de Inhumas. O CEPI Ary Valadão oferta, desde 2013, duas aulas semanais para os 1º e 2º anos. O CEPMG-MV iniciou em 2020 ofertando uma aula semanal para as turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, em 2023 estendeu também para as de 8º e 9º do ensino fundamental, no ano de 2024 a disciplina foi retirada da matriz curricular. O Colégio Zênite oferta, desde 2021, uma aula semanal para os 1º, 2º e 3º anos do ensino médio; e o C. E. Rui Barbosa desde 2020 para os 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, em 2024 passou a ofertar também para o 9º ano do ensino fundamental.

Nesse íterim, procuramos saber, entre os estudantes, como foram ministradas essas aulas. No Colégio Zênite 95,8% (23 estudantes) declaram terem sido presenciais e 4,2% (1) declarou que teve aula de forma híbrida. No Colégio Einstein 31,6% (6 estudantes) tiveram aulas presenciais, 5,3% (1) de forma remota e 63,2% (12) não tiveram aulas. No CEPMG-MV 69,2% (27 estudantes) tiveram aulas presenciais, 10,3% (4) de forma híbrida e 17,9% (7) não tiveram aulas. No C. E. Rui Barbosa 86% (43 estudantes) tiveram aulas presenciais, 6% (3) de forma remota, 4% (2) de forma híbrida e 2% (1) não teve aulas. No CEPI Ary Valadão 85,7% (12 estudantes) tiveram aulas presenciais e 14,7% (2) estudantes não tiveram aulas.

Conforme demonstrado ao longo desse trabalho, quando relacionamos as instituições pesquisadas observa-se que o espaço social em questão é heterogêneo se pensado em relação a valor simbólico e aos tipos de capital disponíveis. O mesmo ocorre dentro do próprio espaço escolar, fator que impõe um grande desafio para a análise que se segue. Os dados apontam a existência de um cenário heterogêneo e, a seguir, discutimos as particularidades por instituição, relacionando as análises construídas até o momento nesse trabalho.

Nessa perspectiva, indagamos aos estudantes a respeito do incentivo que recebem da família para o seu futuro. Questionamos também a respeito do incentivo da equipe escolar e, da mesma forma, qual a percepção eles têm da sua formação

escolar, sem perder de vista que estamos tratando de uma escola neoliberal⁴⁸ na qual o projeto de vida está ligado diretamente à expectativa de futuro dos estudantes.

Para Bourdieu (2014, p. 46) “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar”.

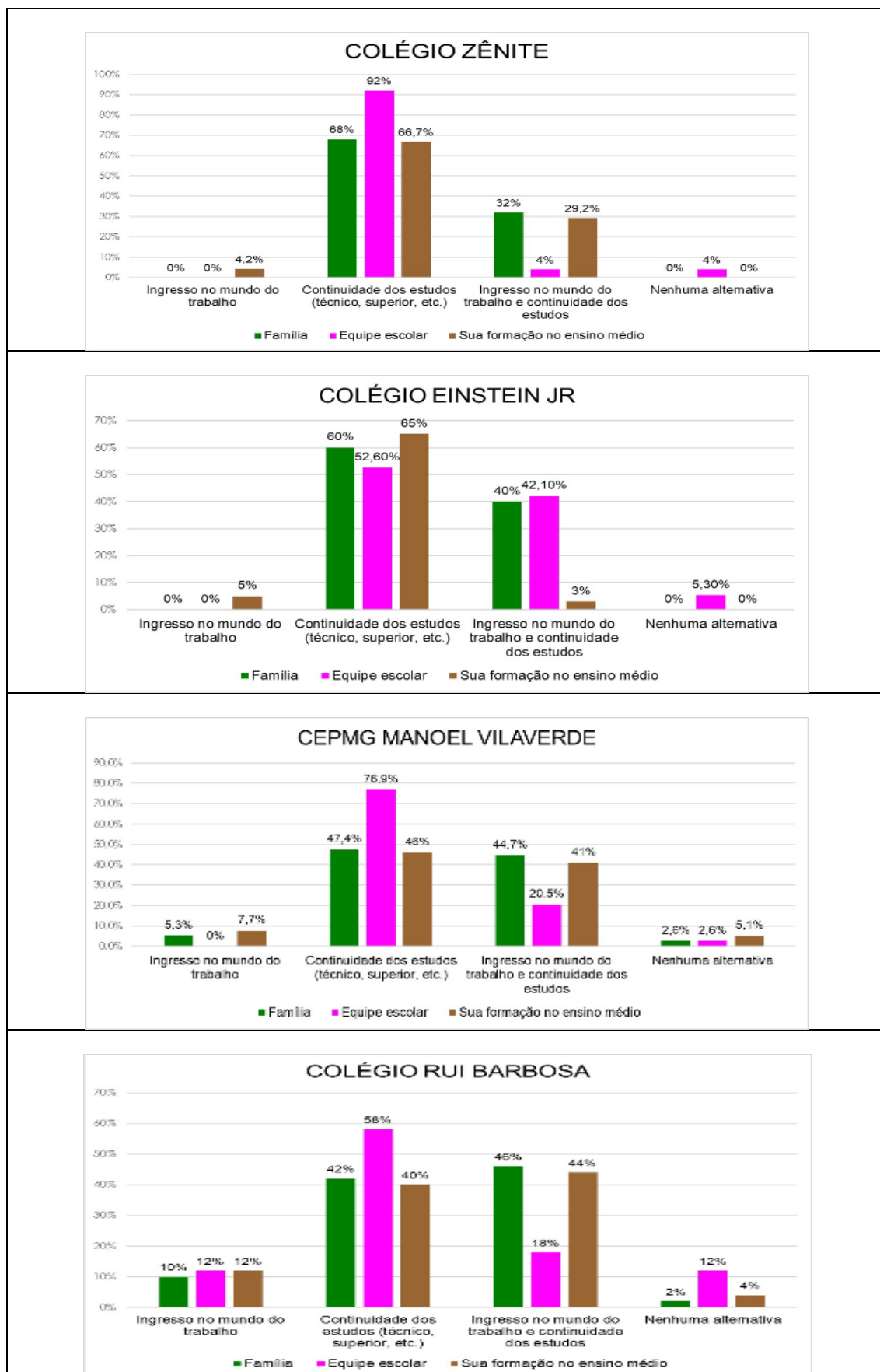
Segundo Laval (2019), as relações presentes na dinâmica familiar e escolar revelam uma complexidade inicialmente imperceptível. Ao entrelaçarmos algumas das principais evoluções neoliberais, como a lógica gerencial, o consumismo escolar e as pedagogias individualistas, vinculadas às transformações econômicas e culturais nas sociedades de mercado, emerge a compreensão de como a instituição escolar vem gradualmente adotando o conceito geral de escola neoliberal. Portanto, “devemos nos perguntar que relação têm entre si as imagens da criança-rei, da empresa divinizada, do gestor educacional, do estabelecimento descentralizado, do pedagogo não diretivo, do avaliador científico e da família consumidora” (Laval, 2019, p. 17).

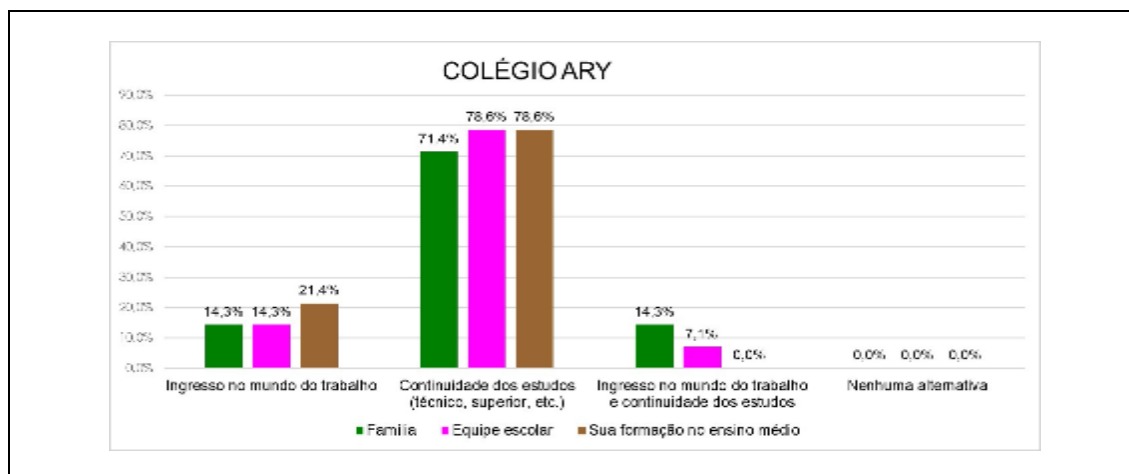
Apresentamos, na Figura 4, um comparativo dos gráficos quanto ao incentivo para o futuro dos estudantes de ensino médio de Inhumas por parte da família e da equipe escolar e sua percepção sobre de sua formação básica.

O Colégio Zênite, entre as instituições, apresenta o maior percentual de estudantes que declaram receber incentivo familiar para a continuidade dos estudos, 68%, e 32% para ingresso no mundo trabalho e continuidade dos estudos. Nenhum estudante declarou receber incentivo para apenas ingressar no mundo do trabalho. Podemos relacionar isto, com base nas análises, ao possível capital cultural herdado dos estudantes que, em sua maioria, atribuem maior valor simbólico às atividades acadêmicas e menor valor à entrada no mundo do trabalho. O que acaba por reiterar a frase de Bourdieu (2014, p. 61): “os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola”.

⁴⁸ “Escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os conhecimentos quanto o próprio vínculo social” (Laval, 2019, p. 17).

Figura 4 - Comparativo quanto ao incentivo para o futuro dos estudantes de ensino médio de Inhumas por parte da família e da equipe escolar e sua percepção sobre sua formação básica





Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Tal suposição está ancorada no fato de essa instituição ter o maior percentual de chefes de família com ensino superior completo (50%) e também o maior percentual de responsáveis que exerce atividade laboral proveniente desse diploma. Da mesma forma, é nesta instituição que estão os estudantes com maior capital econômico e a menor porcentagem de estudantes já inseridos no mundo do trabalho. Sendo assim, a escolarização como bem cultural pode “ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (Bourdieu, 2014, p. 85).

A materialização do capital cultural por meio do diploma é um dos meios de atenuar certas características inerentes ao fato de que ele ajuda a neutralizar algumas limitações naturais, já que o conhecimento está ligado ao nosso corpo. Com a obtenção do diploma, essa certificação de competência cultural confere, ao seu detentor, um valor aceito pela sociedade, sendo constante e legalmente garantido no contexto cultural. A interação social faz com que esse capital cultural, representado pelo diploma, ganhe uma certa independência em relação à pessoa que o possui. Isso significa que, em certo sentido, ele se torna autônomo, inclusive em relação ao conhecimento real que a pessoa tem em um momento específico da história (Bourdieu, 2014).

O CEPMG-MV e o Colégio Einstein apresentam níveis consideravelmente diferentes de incentivo para o futuro; 60% dos estudantes do Colégio Einstein recebem incentivo familiar para a continuidade dos estudos e 40% para ingresso no mundo do trabalho e continuidade dos estudos. Já no CEPMG-MV o incentivo familiar para a continuidade dos estudos é menor, 47,7%; para ingresso no mundo do trabalho

e continuidade dos estudos maior, 44,7%, além de registrar 5,3% de incentivo para ingresso no mundo do trabalho.

Entretanto, a análise dos dados, conforme apresentada ao logo desse trabalho, revela a existência de proximidade do capital econômico e cultural entre a maioria dos estudantes das duas instituições. Recuperamos para esse debate outro dado que consideramos relevante: o maior percentual de estudantes que exercem atividade laboral (51,3%) está no CEPMG-MV, dessa forma, argumentamos que a disparidade em relação ao incentivo familiar pode estar vinculada à relação da esperança subjetiva com as condições objetivas. A respeito disso Bourdieu e Passeron (2023) afirmam que

[...] o conceito de esperança subjetiva, concebido como o produto da interiorização das condições objetivas que se operam segundo um processo comandado por todo o sistema das relações objetivas nas quais ela se efetua, tem como função teórica designar a interseção de diferentes sistemas de relações, as que unem o sistema de ensino à estrutura das relações de classe e as que, ao mesmo tempo, se estabelecem entre o sistema dessas relações objetivas e os sistemas das disposições (ethos) que caracteriza cada agente social (indivíduo ou grupo), na medida em que este se refere sempre, mesmo sem saber, quando ele se determina, ao sistema das relações objetivas que o determina (Bourdieu; Passeron, 2023, p. 208-209).

Como se vê, para os autores a esperança subjetiva, que surge da assimilação das condições objetivas por meio de um processo influenciado pelas relações objetivas, conecta o sistema educacional à estrutura das relações de classe. Além disso, essa interseção também se relaciona com as disposições individuais de cada agente social, como suas características e valores pessoais. Em suma, a esperança subjetiva é moldada pela interação entre o sistema educacional, as relações de classe e as características individuais de cada pessoa.

Nessa mesma perspectiva podemos analisar os resultados obtidos no C. E. Rui Barbosa, instituição em que estão os sujeitos com menor capital econômico. Segundo os dados levantados sobre a instituição, a maioria dos estudantes (46%) declara receber maior incentivo familiar para o ingresso no mundo do trabalho e continuidade dos estudos; 42% são incentivados somente para a continuidade dos estudos e 10% recebem incentivo familiar para somente ingressar no mundo do trabalho.

Para Bourdieu e Passeron (2018), embora o desejo de progredir socialmente por meio da educação seja tão presente nas classes menos privilegiadas quanto nas classes médias, esta aspiração permanece, para aquelas, como um sonho distante e

abstrato. Isso acontece porque as chances objetivas de alguém das classes menos privilegiadas alcançar essa ascensão são extremamente limitadas. Para aqueles que vêm de meios menos favorecidos a escola é vista como a única oportunidade de acesso à cultura em todos os níveis de ensino.

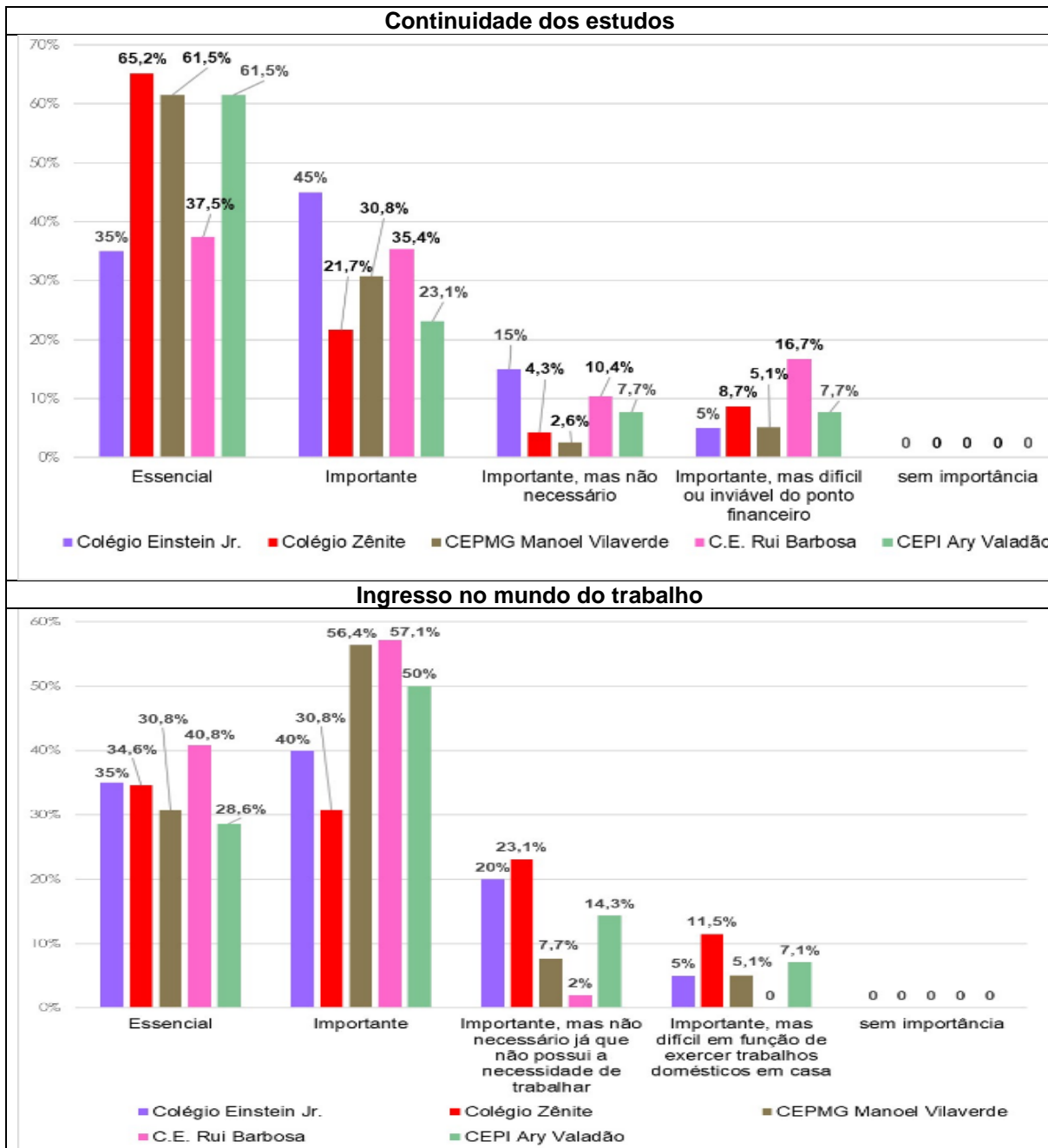
Em linhas gerais, mesmo que com índices diferentes, os estudantes das instituições pesquisadas majoritariamente declaram que a equipe escolar incentiva a continuidade dos estudos. Da mesma forma, a maioria dos estudantes compreende que teve formação voltada para a continuidade dos estudos; a exceção é o C. E. Rui Barbosa, onde, para a maioria dos estudantes (44%), a formação que tiveram no ensino médio foi voltada para a continuidade dos estudos e o ingresso no mundo do trabalho.

O CEPI Ary Valadão revela uma dualidade em seus dados. Por um lado, destaca-se o maior percentual de estudantes que afirmam receber apoio familiar exclusivamente para dar continuidade aos estudos (71,4%). Por outro, a instituição também registra o maior percentual daqueles que declaram receber suporte apenas para ingressar no mundo do trabalho (14,3%), ressaltamos que desde o ano letivo de 2013 o CEPI Ary Valadão adota o modelo 'Escola da Escolha' do ICE, dessa forma, há mais de dez anos o componente curricular Projeto de Vida norteia os processos pedagógicos na instituição.

É importante indagar que educação é essa que os estudantes são incentivados a continuar. Para Laval (2019) a abordagem neoliberal no campo educacional não busca diminuir o conhecimento de forma generalizada nem desqualificar em massa a força de trabalho. Seu enfoque está na eficiência, tanto nos métodos quanto nos objetivos da escola, considerando-a sempre como um recurso para aumentar a competitividade. Embora combata o analfabetismo e a evasão escolar, a principal intenção é transmitir uma cultura mais alinhada com as demandas das empresas. Em essência, a abordagem neoliberal visa preparar os sujeitos, desde cedo, para se adaptar aos futuros empregos que ocuparão, buscando uma conexão mais estreita entre a educação e as necessidades do mundo do trabalho.

Na sequência procuramos saber dos estudantes como avaliam a continuidade dos estudos e o ingresso no mundo do trabalho, os estudantes poderiam marcar uma opção entre as sugeridas (Gráfico 18).

Gráfico 18 - Como os estudantes de ensino médio de Inhumas avaliam a continuidade dos estudos e o ingresso no mundo do trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Elencamos alguns pontos que chamaram a atenção em nossa análise: entre os estudantes do C. E. Rui Barbosa, em linhas gerais, nota-se maior valorização do ingresso no mundo do trabalho, coerente com o incentivo familiar e a formação que entendem estar recebendo, além da necessidade imediata por conquistar capital econômico. Dessa forma, “seu futuro objetivo se impõe tão claramente que, no seu

caso, a mistificação jamais poderá ter pleno sucesso, de maneira que a chave de muitos de seus comportamentos somente pode ser encontrada na verdade objetiva de sua situação” (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 81).

Quanto às respostas coletadas junto aos estudantes do CEPI Ary Valadão foram percebidas dinâmicas diferentes. Na instituição os estudantes possuem pouco acesso ao capital econômico e também ao capital escolar advindo dos pais. Entretanto, atribuem maior valor à conquista do capital escolar, da mesma forma, recebem maior incentivo familiar e da equipe escolar para a continuidade dos estudos em detrimento ao ingresso no mundo do trabalho.

Em nossa análise, visando a compreensão desse cenário, consideramos a imersão da instituição em um modelo de *accountable* ancorado no projeto de vida. Dessa forma os estudantes são incentivados a construir e concretizar seus projetos de vida e igualmente responsabilizados pelo próprio desenvolvimento, como se as condições e oportunidades fossem distribuídas de maneira justa para eles, que enfrentam vulnerabilidades socioeconômicas e dificuldades.

Por outro lado, os estudantes da amostra que têm maior capital econômico atribuem maior valor ao capital cultural escolar, dado que vai ao encontro do que já foi apresentado. Para Bourdieu e Passeron (2018),

[...] a relação que os estudantes mantêm com seu futuro, isto é, com seus estudos, tem a ver diretamente com as chances objetivas que os indivíduos de sua classe têm de acesso ao ensino superior, os estudantes das classes altas podem se contentar com projetos vagos pois nunca tiveram que escolher verdadeiramente fazer o que fazem, coisa banal em seu meio e mesmo em sua família, enquanto os estudantes das classes baixas não podem deixar de se interrogar sobre o que fazem porque têm menos chances de esquecer que poderiam não fazê-lo (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 85).

Dessa forma, desigualdade socioeconômica influencia profundamente os desejos e perspectivas dos estudantes em relação ao seu futuro educacional; de modo que a relação dos estudantes com o futuro e os estudos está diretamente ligada às oportunidades objetivas oferecidas por suas classes sociais. Conforme os estudantes se aproximam de um maior capital econômico demonstram uma abordagem mais despreocupada, enquanto os que possuem menor capital econômico enfrentam uma reflexão constante devido à incerteza sobre o acesso ao ensino superior.

Nesse mesmo contexto questionamos aos estudantes o que gostariam de fazer caso não existisse qualquer tipo de dificuldade ou barreira para realizar seus anseios para o ano de 2024, o primeiro após concluir o ensino médio. Na sequência questionamos o que consideram que provavelmente ocorrerá. Procuramos, assim, ter noção da relação entre desejo (o que querem fazer) e perspectiva (o que realmente consideram que irá acontecer). Em outras palavras, saber sobre as esperanças subjetivas e as condições objetivas. Os dados estão relacionados no Quadro 12.

Quadro 12 - Relação anseio x expectativa dos estudantes de ensino médio de Inhumas, sobre seu projeto de vida a partir do ano de 2024

| | | Colégio Zênite | Colégio Einstein | CEPMG-MV | Colégio Rui Barbosa | CEPI Ary |
|--|-------------|-----------------------|-------------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|
| Ingressar ensino superior à distância | Desejo | 4,3% | 0% | 0% | 2,1% | 7,1% |
| | Perspectiva | 8,0% | 0% | 5,4% | 4,2% | 0% |
| Ingressar no ensino superior presencial | Desejo | 60,9% | 35% | 54,1% | 38,3% | 64% |
| | Perspectiva | 72% | 25% | 43,2% | 31,30% | 42,9% |
| Ingressar no ensino técnico | Desejo | 0% | 0% | 2,7% | 0% | 0% |
| | Perspectiva | 0% | 0% | 5,4% | 0% | 0% |
| Ingressar em um trabalho | Desejo | 4,3% | 15% | 2,7% | 14,9% | 0% |
| | Perspectiva | 4% | 30% | 10,8% | 18,8% | 21,4% |
| Ingressar em um trabalho e em um cursinho pré-vestibular | Desejo | 0% | 5% | 10,8% | 14,9% | 21,4% |
| | Perspectiva | 0,0% | 10% | 13,5% | 10,4% | 7,1% |
| Ingressar em um trabalho ou estágio e no ensino superior | Desejo | 26,1% | 40% | 24,3% | 21,3% | 7% |
| | Perspectiva | 12% | 35% | 21,6% | 22,9% | 28,6% |
| Ingressar em um trabalho ou estágio e no ensino técnico | Desejo | 4,3% | 5% | 2,7% | 4,3% | 0% |
| | Perspectiva | 4% | 0% | 0% | 10,4% | 0% |
| Ingressar em um trabalho ou estágio e no ensino superior à distância | Desejo | 0% | 0% | 2,7% | 4,3% | 0% |
| | Perspectiva | 0% | 0% | 0% | 2,1% | 0% |

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

O projeto de vida dos estudantes não se apresenta nominalmente nas perguntas, entendemos que assim as respostas podem trazer elementos que se relacionam a outros campos de sua formação enquanto sujeito. Sendo que

[...] a construção das probabilidades objetivas de escolarização ligadas às diferentes categorias sociais força a relacionar a parte dos sobreviventes escolares de cada categoria com o conjunto da categoria de origem: tal construção também fornece um dos meios mais eficazes de compreender empiricamente o sistema das relações que unem, num momento determinado, o sistema de ensino e a estrutura das classes sociais e ao mesmo tempo de medir a transformação no tempo desse sistema de relações (Bourdieu; Passeron, 2023, p. 276).

Os referidos autores destacam a importância de analisar as probabilidades objetivas de escolarização relacionadas às diversas categorias sociais. Ao construir essas probabilidades é crucial conectar a porção dos estudantes que continuam no sistema educacional em cada categoria com o total dessa categoria. Essa abordagem não apenas oferece um método eficaz para entender empiricamente as relações entre o sistema de ensino e a estrutura das classes sociais em um momento específico, mas também possibilita medir as mudanças ao longo do tempo nesse sistema de relações.

No que concerne ao ensino superior à distância, CEPMG-MV, Colégio Zênite e C. E. Rui Barbosa revelam uma tendência em que a maioria dos estudantes não manifesta o desejo de ingressar nessa modalidade. Todavia, acreditam que esta pode ser a realidade futura, indicando uma possível discrepância entre suas preferências e expectativas. No CEPI Ary ocorre o contrário das outras instituições: os estudantes desejam mais o ensino superior à distância do que acreditam que ele acontecerá.

No contexto do ensino superior presencial o padrão é diferente. Nas instituições CEPI Ary, C. E. Rui Barbosa, CEPMG-MV e Colégio Einstein o percentual de estudantes que deseja ingressar nessa modalidade é maior do que aqueles que acreditam que isso ocorrerá. No Colégio Zênite observa-se uma inversão, com mais estudantes acreditando que ingressarão no ensino superior presencial do que expressando esse desejo.

No que se refere ao ingresso no mundo do trabalho, CEPI Ary, C. E. Rui Barbosa e CEPMG-MV revelam que os estudantes acreditam que irão ingressar no mundo do trabalho, mesmo que não seja o desejado. No Colégio Zênite, no entanto,

os números são semelhantes entre aqueles que desejam e aqueles que acreditam que ingressarão no mundo do trabalho.

Quanto ao ensino técnico, no CEPMG-MV os dados indicam que o percentual de estudantes que acredita que irá acontecer o ingresso no ensino técnico é maior do que aqueles que realmente desejam essa trajetória.

No CEPMG-MV e no Colégio Einstein, em relação ao ingresso em um trabalho e cursinho pré-vestibular, prevalece a tendência de que mais estudantes acreditam que isso irá acontecer do que aqueles que realmente desejam essas situações. No C. E. Rui Barbosa e no CEPI Ary Valadão observa-se uma dinâmica oposta. Nestas instituições os estudantes expressam um desejo mais forte de ingressar em um trabalho e cursinho pré-vestibular do que creem que a perspectiva vai se realizar.

Quanto ao ingresso em um trabalho ou estágio, e também no ensino superior, nos colégios Zênite, Einstein e CEPMG-MV observa-se um cenário em que o desejo de que isso aconteça supera as perspectivas de que irá acontecer. Por outro lado, no C. E. Rui Barbosa e no CEPI Ary Valadão ocorre o oposto. Nestas instituições mais estudantes acreditam que ingressarão em um trabalho ou estágio, assim como no ensino superior, do que aqueles que realmente desejam que essas situações ocorram.

Sobre o ensino técnico, no CEPMG-MV há mais estudantes que desejam essa trajetória do que aqueles que acreditam que irá acontecer, enquanto no C. E. Rui Barbosa ocorre o contrário.

No contexto de ingressar em um trabalho ou estágio e no ensino superior à distância, tanto no CEPMG-MV quanto no C. E. Rui Barbosa mais estudantes expressam o desejo de que isso aconteça em comparação com aqueles que acreditam que irá ocorrer.

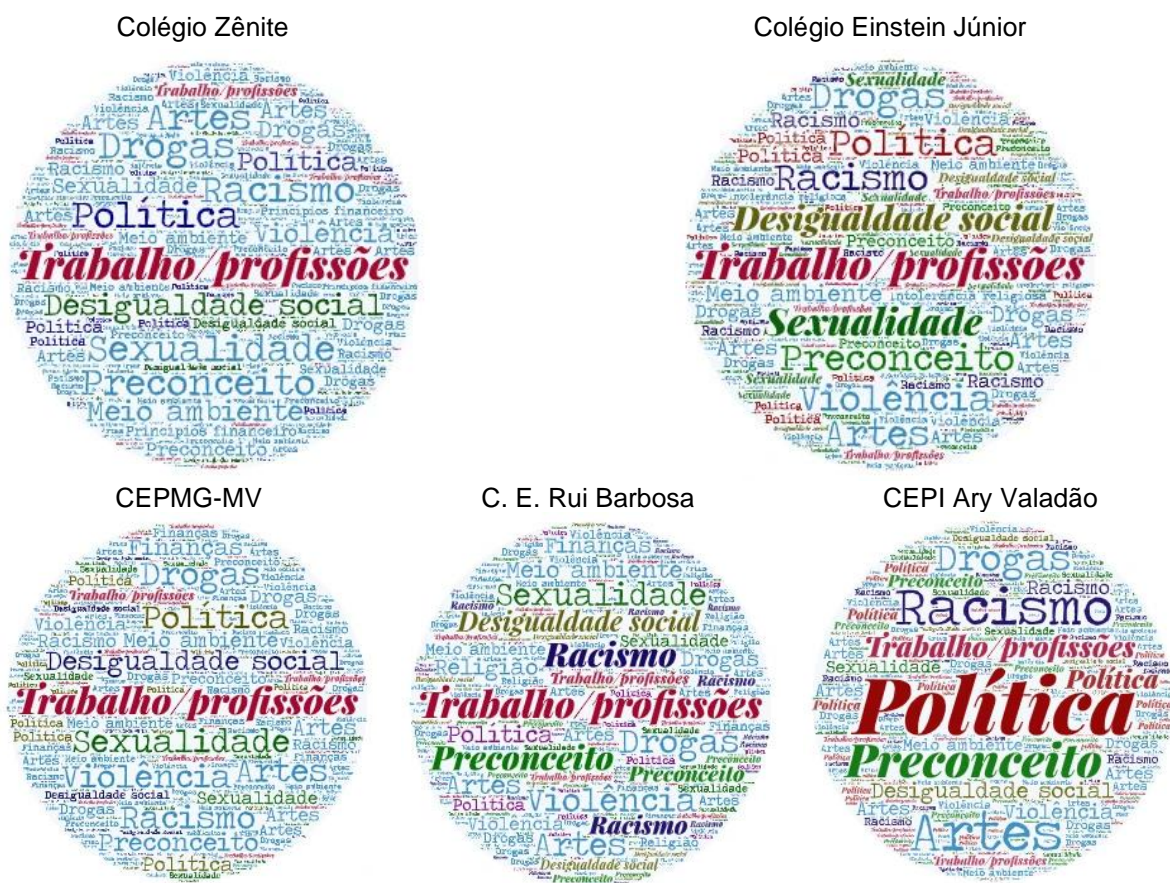
Essas constatações ressaltam a complexidade das percepções e aspirações dos estudantes em variados contextos educacionais e profissionais, proporcionando uma compreensão de suas intenções e visões em diversas esferas, tanto educacionais quanto profissionais. Para Laval (2020)

O interesse depende das posições ocupadas pelos agentes sociais nos campos e de suas disposições, assim como de suas dotações em capitais específicos. Se um indivíduo age estatisticamente em função das chances objetivas de alcançar seus fins, isso não se deve a uma estratégia calculada, comandada por uma finalidade consciente da qual todo indivíduo seria capaz, mas a um ajustamento global entre as chances objetivas de obter o que aspira, em razão de sua posição, e as esperanças subjetivas que o levam a

desejar o que ele pode obter. Em suma, ele quer o que ele pode (Laval, 2020, p. 201).

Por conseguinte, perguntamos aos estudantes sobre os temas que desejariam discutir durante as aulas na escola e fornecemos algumas opções. Além disso, permitimos que inserissem livremente tópicos que não estivessem contemplados nas opções fornecidas. Os estudantes puderam marcar quantas opções quisessem e a organização da nuvem de palavras foi feita com base nos tópicos mais frequentemente mencionados (Figura 5).

Figura 5 - Nuvem de palavras dos assuntos que os estudantes de ensino médio de Inhumas gostariam que fossem discutidos na escola



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

'Trabalho e profissões' foi a mais citada em três instituições: Colégio Zênite (17), CEPMG-MV (33) e Colégio Einstein (16). 'Desigualdade social' figura como a segunda mais citada nessas instituições, respectivamente, 11, 22 e 13 citações, sendo que no Colégio Zênite 'política' também aparece na segunda posição como mais citada (11). No C. E. Rui Barbosa foi apresentada uma gama maior de interesses,

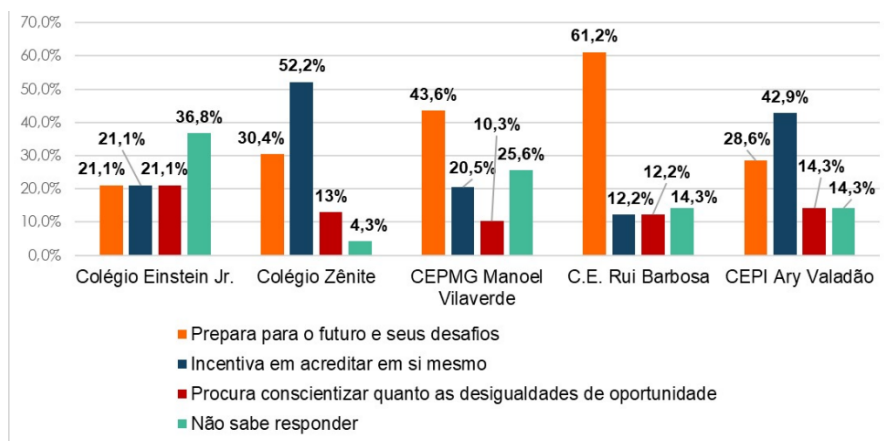
‘trabalho e profissões’ foi a mais citada ao lado de ‘racismo’ (24), na sequência ‘preconceito’, com 23 citações, e ‘desigualdade social’, com 22 citações. Já no CEPI Ary Valadão o tema mais citado foi ‘política’ (9), seguido por ‘trabalho e profissões’ (8) e ‘preconceito’ (7).

A compreensão das escolhas apresentadas pelos estudantes passa por entendermos como as estruturas sociais influenciam os comportamentos e práticas individuais. Essas estruturas atuam como uma lente que molda a percepção e a resposta dos sujeitos ao mundo, sendo singularmente influenciada pela posição social que ocupam. Assim sendo, “engendra o conjunto das ‘escolhas’ constitutivas de estilos de vida classificados e classificantes que adquirem seu sentido - ou seja, seu valor - a partir de sua posição em um sistema de oposições e de correlações” (Bourdieu, 2007, p. 166).

De fato, o componente curricular Projeto de Vida desempenha um papel fundamental na formação do ambiente empresarial na escola, evidenciando a internalização e externalização dos elementos da subjetividade neoliberal. Isso é exemplificado pelo forte interesse em discutir trabalho e profissão na escola. Todavia, notamos que os estudantes também demonstram interesse pelo contexto social em que estão inseridos, sem perder de vista a expectativa de futuro influenciada pela subjetividade neoliberal.

Em conformidade com a análise apresentada, procuramos saber dos estudantes como ele avaliam o componente curricular Projeto de Vida e, de modo geral, uma minoria dos estudantes considera que ele conscientiza sobre as desigualdades de oportunidade (Gráfico 19). O percentual de estudantes que não soube responder se deve ao fato de não terem vivenciado as aulas de Projeto de Vida, conforme relatado anteriormente.

Gráfico 19 - Como os estudantes de ensino médio de Inhumas avaliam o componente curricular Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os dados apresentados expõe toda a complexidade de fatores e elementos que envolvem o componente curricular Projeto de Vida. As escolhas e definições relacionadas a um projeto de vida são moldadas pelos elementos presentes na sociedade e pelas complexidades dessa estrutura social. A valorização da dimensão educacional enfatiza que o sucesso acadêmico dos estudantes, especialmente no ensino médio, e suas implicações para o futuro profissional estão diretamente relacionados à congruência entre o currículo escolar proposto e as aspirações dos estudantes (Alves; Oliveira, 2020).

Para Bourdieu e Passeron (2018)

O sistema de educação pode na verdade assegurar a perpetuação do privilégio unicamente pelo jogo de sua própria lógica; dito de outra forma, ele pode servir aos privilégios sem que os privilégios tenham que se servir dele: em seguida, toda reivindicação que tende a autonomizar um aspecto do sistema de ensino (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 45).

É nesse sentido que o sistema educacional, em vez de funcionar como um mecanismo de promoção da igualdade, pode, inadvertidamente, perpetuar desigualdades e privilégios, ou seja, servir como um instrumento de manutenção de estruturas sociais desiguais.

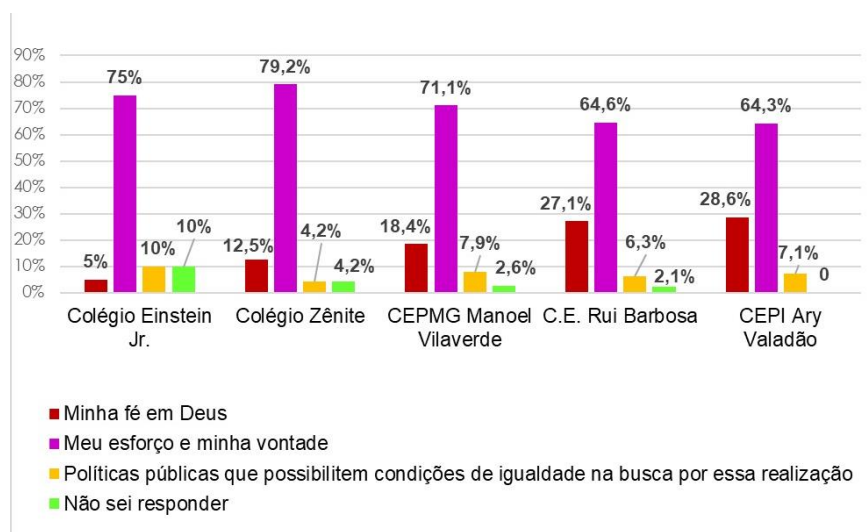
Em duas instituições, C. E. Rui Barbosa e CEPMG-MV, a maioria dos estudantes concorda que o componente curricular Projeto de Vida prepara para o futuro e seus desafios. Na lógica neoliberal o projeto de vida construído e incentivado dentro da instituição escolar passa a ser uma missão, uma meta que o estudante precisa alcançar; e caberá a ele a responsabilização por tal feito, uma vez que a escola o preparou.

Em outras duas instituições, Colégio Zênite e CEPI Ary Valadão, a maioria dos estudantes entende que estão sendo incentivados a acreditar em si mesmo. “A nova norma de si é a da realização pessoal: temos de nos conhecer e nos amar para sermos bem-sucedidos. Daí a ênfase na palavra mágica: ‘autoestima’, chave de todo sucesso” (Dardot; Laval, 2016, p. 345).

Nessa perspectiva, cada sujeito deve ser proativo e independente ao moldar sua identidade, desenvolver habilidades e gerenciar suas atividades. A busca por estratégias para alcançar seu projeto de vida visa otimizar o capital humano individual, promovendo um crescimento pessoal contínuo. Isso implica em assumir uma atitude social que reconheça a responsabilidade pessoal na construção e aprimoramento de si mesmo, enfrentando as necessidades de desenvolvimento do capital humano e gestão equilibrada das atividades pessoais e profissionais (Dardot; Laval, 2016).

Arrematando a apresentação e análise do dados desse trabalho, questionamos os estudantes sobre o que eles entendem ser necessário para que alcancem sucesso em seus projetos de vida (Gráfico 20). Intencionamos compreender se há uma incorporação de valores neoliberais por parte desses estudantes. Como demonstrado ao longo desse estudo, a subjetividade neoliberal no campo educacional vem sendo imposta ao longo dos anos, das décadas, fazendo uso de analogias. O componente curricular Projeto de Vida vem para ser a cereja do bolo da racionalidade neoliberal no espaço escolar.

Gráfico 20 - Qual fator os estudantes de ensino médio de Inhumas entendem ser necessário para o sucesso de seu projeto de vida



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Os dados indicam uma tendência geral entre os estudantes das diferentes instituições em relação à percepção de sucesso nos projetos de vida. A maioria dos estudantes, em cada uma das instituições pesquisada, acredita que o sucesso de seus projetos de vida está vinculado aos seus próprios esforços e vontade. Observa-se uma variação nas porcentagens, sendo que o Colégio Zênite possui a maior proporção de estudantes (79,2%) que compartilham dessa visão, seguido pelo Colégio Einstein (75%), CEPMG-MV (71,1%), C. E. Rui Barbosa (64,6%) e CEPI Ary Valadão (64,3%).

Essa uniformidade na tendência sugere que há uma ênfase comum entre os estudantes dessas instituições sobre a responsabilidade individual para o alcance dos seus projetos de vida. Isso pode ser o reflexo da influência da subjetivação neoliberal trabalhada pelo componente curricular Projeto de Vida, que enfatiza a autonomia e o esforço pessoal como determinantes do sucesso. Como demonstrado, os valores neoliberais transcendem as frações de classe e dialogam muito bem com os sujeitos detentores de diferentes capitais.

Para Dardot e Laval (2016) a subjetivação contábil e a subjetivação financeira delineiam um processo subjetivo caracterizado pelo excesso de si em si mesmo, ou seja, pela superação indefinida de si. Isso resulta na formação de uma configuração inédita de subjetivação. Não se trata, portanto, de uma transubjetivação, que implicaria voltar o olhar para além de si mesmo, culminando em uma quebra consigo mesmo e uma renúncia a si mesmo. Do mesmo modo, não se configura como uma autossubjetivação, onde o objetivo seria estabelecer uma relação ética consigo mesmo, desvinculada de qualquer outra finalidade, seja ela política ou econômica. Em certa medida, estamos diante de uma ultrassubjetivação, cujo propósito não é alcançar um estado último e estável de posse de si, mas sim algo constantemente repellido e, além disso, ordenado constitucionalmente dentro de seu próprio regime, segundo a lógica empresarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos essa pesquisa, tínhamos a perspectiva de que o componente curricular Projeto de Vida representaria uma política pública destinada à construção de um novo *habitus*. Entretanto, à medida que nos aprofundamos nos estudos e tivemos contato direto com o campo, esse entendimento passou por transformações. Neste momento, em que findamos a pesquisa proposta, é interessante refletir sobre o caminho que percorremos para compreender melhor o cenário educacional, especialmente em Inhumas.

A pesquisa sobre os estudantes dessa cidade foi ao mesmo tempo desafiadora e enriquecedora, especialmente porque Inhumas é onde cresci, estudei e comecei a trabalhar na área educacional. Desconstruir preconceitos sobre a instituição e os estudantes foi um desafio considerável, mas necessário.

Ao longo da pesquisa refletimos bastante sobre como a mentalidade neoliberal influencia as perspectivas de futuro dos estudantes. A imposição precoce de certas ideias como verdades absolutas coloca uma carga significativa sobre esses estudantes, moldando suas escolhas desde cedo. A racionalidade neoliberal, com sua atitude cínica e distorcida, exerce uma influência notável nas trajetórias e decisões dos estudantes.

O embasamento teórico que usamos permitiu compreender melhor as relações entre os diferentes agentes envolvidos no campo educacional. Ficou mais nítido que fatores como herança econômica, cultural e social interferem no modo como os estudantes encaram o processo de escolarização. Essa compreensão certamente é crucial para que os agentes educacionais possam analisar o contexto em que estão inseridos e suscitar a busca por mudanças significativas no ambiente educacional.

Assim, ficou mais claro que a pesquisa sobre os estudantes de Inhumas não apenas lança luz sobre a realidade local, mas também contribui para uma compreensão mais ampla das complexidades do campo educacional. Desconstruir preconceitos, compreender as nuances da racionalidade neoliberal e analisar as influências sócio-econômicas-culturais são passos essenciais para uma abordagem mais abrangente e fidedigna ao real.

Ao analisarmos a evolução do neoliberalismo ao longo das décadas percebemos como essa abordagem foi adaptada e moldada, principalmente em resposta às mudanças no capitalismo. Inicialmente concebido como uma reação

teórica ao Estado de bem-estar, o neoliberalismo acabou por se apropriar da estrutura estatal para favorecer o mercado. Isso não se limitou apenas a influenciar políticas públicas, mas também passou a impactar comportamentos, ações e a perspectiva de mundo dos sujeitos.

No âmbito educacional vemos o Estado neoliberal promovendo a chamada 'escola neoliberal', onde o sujeito deixa de ser apenas um elemento produtivo para a empresa, tornando-se o próprio empreendedor de seu futuro. Essa mudança coloca sobre o indivíduo a responsabilidade por suas escolhas, tanto positivas quanto negativas, enquanto o Estado neoliberal se exime dessa responsabilidade.

Nessa perspectiva, as condições do meio social são relegadas a segundo plano, dando lugar à valorização da vontade e do comprometimento individual com seu projeto de vida. A racionalidade neoliberal, fundamentada nessa visão, é incutida e fortalecida no campo educacional por meio de políticas públicas. Essas políticas moldam as futuras gerações, orientando-as para uma mentalidade empreendedora.

Desde a redemocratização o campo educacional no Brasil está imerso nas políticas neoliberais, mesmo nos governos do Partido dos Trabalhadores de Lula e Dilma, embora estes tenham introduzido aspectos sociais, não houve uma ruptura com esse modelo de sociedade. No estado de Goiás as políticas educacionais seguiram a agenda neoliberal, avançando ao longo desse século. A alternância de poder no Estado envolveu diferentes atores do mesmo campo político, o que facilitou o contínuo avanço dessa agenda, com agentes do campo econômico exercendo progressiva influência no campo educacional.

Nesse cenário, o componente curricular Projeto de Vida, tal como foi inserido na educação básica e, sobretudo no ensino médio – ou seja, como integrante de um projeto formativo delineado em uma medida provisória e alicerçado em uma legislação que, inclusive, contou com recursos financeiros volumosos de financiamento externo, junto ao Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e outras medidas legais de suporte, como a BNCC –, não se configura como um construtor da agenda, mas como um reforço das políticas em curso. Podemos analogamente compará-lo à cereja do bolo neoliberal no campo educacional, uma afirmação visível dessa racionalidade dentro do contexto escolar.

Ao investigarmos o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes de Inhumas nos deparamos com particularidades que permeiam tanto o processo histórico de construção desse espaço quanto a sua realidade contemporânea. É

notável que há um processo de herança cultural e social que se estende ao longo das décadas. A proximidade geográfica com a capital, Goiânia, desempenha um papel crucial nesse cenário, especialmente quando consideramos os aspectos econômicos, culturais e sociais da cidade. Observa-se que aqueles que possuem capital econômico têm maior acesso aos espaços educacionais e culturais na capital, estabelecendo um padrão que remonta às décadas anteriores, à própria construção de Inhumas, que desde então é convertido em capital social.

Embora a cidade ofereça opções culturais, a pesquisa de campo revela que os estudantes não têm o hábito de frequentar esses espaços. Adicionalmente, constatamos que o capital social dos indivíduos nesse espaço está intrinsecamente vinculado à sua origem e à conexão direta com o capital econômico de seus antepassados no momento de sua chegada à cidade. Nessa perspectiva, o capital social torna-se hereditário, transcendendo a simples associação com o capital econômico e adquirindo nuances mais complexas na contemporaneidade.

Dentro desse contexto estratificado, característico da sociedade capitalista, argumentamos que há um valor simbólico diferenciado entre as instituições. Frequentar determinada instituição e investir no capital econômico e cultural conferem ao estudante um acréscimo significativo no capital social. Compreender essa dinâmica é essencial para entender as disparidades simbólicas e sociais que permeiam as instituições educacionais em Inhumas.

Apresentamos as instituições educacionais colaboradoras desta pesquisa delineando suas histórias e localizações geográficas para compreender a formação desses espaços. Observamos uma convergência dessas instituições no setor central e em suas proximidades, embora o desenvolvimento demográfico de Inhumas tenha ocorrido entre a rodovia GO-070 e o leito do Rio Meia-Ponte em direção à capital Goiânia. Curiosamente a distribuição das instituições não acompanhou essa tendência populacional. O CEPI Ary Valadão destaca-se como a única afastada do setor central entre as instituições pesquisadas.

No que diz respeito ao perfil familiar, notamos uma heterogeneidade na composição desses núcleos, tanto entre as instituições quanto dentro delas. Reconhecemos que os instrumentos utilizados nesta pesquisa não nos permitem inferir sobre o capital cultural e social desses sujeitos, dada a complexidade dos elementos envolvidos.

Constatamos, entre os estudantes, o interesse em buscar atividades laborais em seus planos futuros. Contudo, para alguns, devido às condições objetivas e ao capital cultural escolar herdado, esse interesse se sobrepõe à continuidade dos estudos. Essa tendência pode encaminhar esses estudantes para atividades que não exigem formação superior, relegando-os a empregos precários e de baixa remuneração. Por outro lado, esses mesmos fatores motivam alguns estudantes a buscar a escolarização com foco na capacitação profissional de nível superior, mais valorizada e proporcionando acesso ao capital econômico e social, consolidando uma dinâmica preexistente nesse espaço.

O componente curricular Projeto de Vida, em uma concepção neoliberal, abordado no campo educacional e guiado pelos interesses do capital, coloca os estudantes em uma dinâmica na qual, ao definirem seus objetivos de vida, são influenciados pela busca de sucesso financeiro. Isso, por sua vez, pode resultar na priorização quase exclusiva da acumulação de capital econômico. Além desse direcionamento, surge a responsabilização e a culpabilização dos estudantes caso seus projetos de vida não se concretizem. Diante desse cenário, observa-se uma inclinação dos estudantes em concentrar seus esforços educacionais na busca por colocação no mundo do trabalho, muitas vezes em detrimento de outras dimensões do desenvolvimento pessoal.

Nesse íterim, consideramos que, de modo geral, a racionalidade neoliberal e a mentalidade empreendedora transcendem os tipos de capital disponíveis a esses estudantes, a variação está em como esses sujeitos absorvem esses elementos, construindo, assim, suas esperanças subjetivas condicionada as condições objetivas.

Ao revisitar a pergunta norteadora desta pesquisa, sem a intenção de esgotar completamente a discussão, nota-se que as perspectivas de futuro dos estudantes estão profundamente entrelaçadas ao contexto em que estão imersos. Essa interligação é, em primeiro lugar, pensando no campo educacional, moldada pela natureza neoliberal da formação escolar, que, entre outros elementos, utiliza um componente curricular para esse propósito. Ao mesmo tempo, em um plano mais amplo, está vinculada aos diferentes tipos de capital disponíveis para esses estudantes.

Argumentamos, portanto, que a estrutura na qual esses estudantes estão inseridos não proporciona as condições necessárias para que eles possam desafiar a ordem social predominante nesse espaço. A racionalidade neoliberal perverte a

relação entre esperança subjetiva e condições objetivas; de forma ilusória estimula e condiciona os estudantes a acreditarem que dependem apenas do próprio esforço para conquistar seus projetos de vida.

Iniciamos este trabalho com as palavras de Laval (2019) nos chamando a atenção de forma propositiva para as disputas que estão ocorrendo no campo educacional. Encerramos este trabalho fazendo uso das palavras desse mesmo autor: “a transformação neoliberal da escola pública já começou, mas não terminou nem é inevitável. Existem resistências e forças elásticas” (Laval, 2019, p. 299).

REFERÊNCIAS

- ABILIO, Ludmila Costhek. Uberização: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, Chile, v. 18, n. 3, p. 1-11, 2019. DOI 10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue3-fulltext-1674. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v18n3/0718-6924-psicop-18-03-41.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- ACHTERBERG, Guilherme Baumann. **O mundo do trabalho em livros didáticos de projeto de vida para o ensino médio**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/28232>. Acesso em: 20 fev. 2024.
- AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais / coordenação de Djamilia Ribeiro).
- ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. O 'Novo' ensino médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 89-109, jan./abr. 2022. DOI <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1487>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1487/1096>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- ALVES, Míriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 20-35, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 12 dez. 2023.
- ALVES, Míriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018. DOI 10.22420/rde.v12i23.865. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865/pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 9-23.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. Revisão técnica de José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, Stephen J. Política educacional global: reforma e lucro. Tradução de Marina Avelar Maia. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-15, 2018. DOI 10.5212/retepe.v.3.015.

Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12671/209209210332>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BARBOSA, Renata P.; ALVES, Natália. Aprender a empreender: reflexões sobre um projeto de vida danificado. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 23, e1140, p. 1-17, 2023. DOI 10.35786/1645-1384.v23.1140. Disponível em:

<http://curriculosemfronteiras.org/vol23articles/1140.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BEZERRA, Juliana. Revolução de 1930. **Toda Matéria**, Matosinhos, [2023].

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/revolucao-de-1930/>. Acesso em: 8 dez. 2023

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: fragmentos de um dicionário político. Tradução de Marco Aurélio Nogueira; posfácio Celso Lafer. 24. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Giafranco. **Dicionário de política**. 11. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São. Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma Teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 15 dez. 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Inhumas**: panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/inhumas/panorama>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2022**. Brasília: INEP, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Taxa de distorção idade-série**. Brasília: INEP, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-distorcao-idade-serie>. Acesso em: 29 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro: Palácio Imperial, 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=L0601%2D1850&text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013.** Dispõe sobre a destinação para as áreas de educação e saúde de parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 e no art. 196 da Constituição Federal; altera a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12858-9-setembro-2013-777015-publicacaooriginal-141068-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2023b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.** Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 8 fev. 2024.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Estatísticas de gênero 1: escolaridade das mulheres aumenta em relação à dos homens.** Brasília: MDH, 2014b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias-spm/noticias/04-11-estatisticas-de-genero-1-escolaridade-das-mulheres-aumenta-em-relacao-a-dos-homens#:~:text=as%20estat%3%adsticas%20evidenciam%20que%2c%20no,masculina%20de%2042%2c4%25>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Pronunciamento de Aécio Neves em 05/11/2014**. Brasília: Senado Federal, 2014b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/409754>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Pronunciamento de Ronaldo Caiado em 05/04/2017**. Brasília: Senado Federal, 2017c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/430135>. Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. Tribunal Regional Eleitoral 1ª Região - Goiás. **Eleições 2018**. Brasília: TRE-1, 2018c. Disponível em: <https://www.trego.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-2018>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A democracia não está morrendo: foi o neoliberalismo que fracassou. **Lua Nova**, São Paulo, n. 111, p. 51-79, 2020. DOI 10.1590/0102-051079/111. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/45GnrmPcGCmymJXNrcr4Z7K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2023.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CHAGAS FILHO, João Roque das; SILVA, Viviane Rosa da; OLIVEIRA, Túlio Fernando Mendanha de. A gestão da educação no estado de goiás, 2019-2022, coronelismo e neoliberalismo. **Educere**: Revista da Educação da UNIPAR, Umuarama, v. 23, n. 4, p. 1639-1654, 2023. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10834/5213>. Acesso: 26 jan. 2023.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. DOI 10.1590/S1517-97022016420100400. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 26 jan. 2023.

COLÉGIO EINSTEIN JÚNIOR. **Projeto político-pedagógico**. Inhumas: 2023.

COLÉGIO ZÊNITE. **Projeto político-pedagógico**. Inhumas: 2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Alessandra. Novo plano federal para o setor de educação exclui lei que pune gestor por mau uso de recursos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11 abr. 2011.

Educação. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/novo-plano-federal-para-setor-de-educacao-exclui-lei-que-pune-gestor-por-mau-uso-de-recursos-2798063>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ENSINO MÉDIO: o que as pesquisas têm a dizer? (Encontro IV / Sudeste). Mesa de debate composta por Alice Casimiro Lopes (UERJ), Fernando Cassio (UFABC), Eliza Bartolozzi (UFES), Teodoro Zannardi (PUC-MG) e Pedro Mara professor e ex-diretor de escola da rede estadual, com mediação de Maria Luiza Sussekind (ANPEd / Unirio), em 2 de junho de 2023. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2023. 1 vídeo (3h04min15s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&ab_channel=ANPEdNacional. Acesso em: 26 jan. 2024.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 131-137, jul./dez. 2012. DOI 10.1590/S1413-24782012000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HKH8k3XsWP7NzsRmjnNGYDm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 26 jan. 2023.

FALA de secretária sobre bônus de professores da rede estadual goiana gera dúvida e polêmica. **Goiás em Tempo**, [Goiânia], 24 nov. 2021. Educação. Disponível em: <https://goiasemtempo.com.br/home/fala-de-secretaria-sobre-bonus-de-professores-da-rede-estadual-gera-duvida-e-polemica/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

FERNANDES, Sarah. Suspensão da privatização de escolas de Goiás é vitória dos estudantes. **UBES**, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2017/suspensao-da-privatizacao-de-escolas-de-goias-e-vitoria-dos-estudantes/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. São Paulo: Unicamp, 2003.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. São Paulo: Fundação Lemann, [2002]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 26 jan. 2024.

GALVÃO, Walder. Após morte de professor, escola no Céu Azul carrega marcas de abandono. **Correio Braziliense**, Brasília, 17 maio 2019. Cidades. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/05/17/interna_cidade_sdf,755475/apos-morte-de-professor-escola-no-ceu-azul-carrega-marcas-de-abandono.shtml. Acesso em: 28 jan. 2024.

GIL, Antônio Carlos. Como delinear um estudo de caso? *In*: GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 106-114.

GOIÁS (Estado). ABC Digital. Fátima Gavioli confirma o pagamento do bônus por meritocracia da Educação em dezembro. **Agência Brasil Central**, Goiânia, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://www.abc.go.gov.br/noticias/f%C3%A1tima-gavioli-confirma-o-pagamento-do-b%C3%B4nus-por-meritocracia-da-educa%C3%A7%C3%A3o-em-dezembro.html>. Acesso em: 27 jan. 2024.

GOIÁS (Estado). Centro de Ensino em Período Integral Ary Valadão. **Projeto político-pedagógico**. Inhumas: Secretaria de Estado da Educação/ Coordenação Regional de Educação de Inhumas, 2022a.

GOIÁS (Estado). Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Manoel Vilaverde. **Projeto político-pedagógico**. Inhumas: Secretaria de Estado da Educação/ Coordenação Regional de Educação de Inhumas, 2022b.

GOIÁS (Estado). Colégio Estadual Rui Barbosa. **Projeto político-pedagógico**. Inhumas: Secretaria de Estado da Educação/ Coordenação Regional de Educação de Inhumas, 2023.

GOIÁS (Estado). **Decreto nº 8.469, de 14 de outubro de 2015**. Revogado pelo Decreto nº 9.766, de 14-12-2020. Dispõe sobre medidas a serem adotadas pela Comissão Especial que especifica e dá outras providências. Goiânia: Casa Civil, 2015a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/67548/pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

GOIÁS (Estado). **Despacho nº 596/2015**. Goiânia: Casa Civil, 2015b. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/servico/86183-governo-divulga-documento-sobremudanca-de-gestao-nas-escolas.html>. Acesso em: 26 jan. 2024.

GOIÁS (Estado). **Lei nº 17.735, de 13 de julho de 2012**. Institui o Bônus de Incentivo Educacional aos profissionais da educação pública estadual e dá outras providências. Goiânia: Casa Civil, 2012. Disponível em: [http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.2%20Programa%20Reconhecer/LEI%20N%C2%BA%2017.735%20-%20BONUS%20DE%20PROFESSOR%20\(GABINETE%20CIVIL\).pdf](http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.2%20Programa%20Reconhecer/LEI%20N%C2%BA%2017.735%20-%20BONUS%20DE%20PROFESSOR%20(GABINETE%20CIVIL).pdf). Acesso em: 24 jan. 2024.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Goiás implanta novo ensino médio em 596 colégios estaduais**. Goiânia: Seduc, [2020]. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/1025-goias-implanta-novo-ensino-medio-em-596-colegios-estaduais.html>. Acesso em: 23 jan. 2024.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado de Educação de Goiás. **Pacto pela educação: um futuro melhor exige mudanças**. Pilares da reforma educacional. Goiânia: Seduc, 2011. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilares>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOLDENBERG, Mirian. (Re) aprendendo a olhar. *In*: GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 13-15.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Fundamentos**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 98-117, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3780/2187>. Acesso em: 20 jul. 2023.

HAYEK, Friedrich. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

HONÓRIO, Cristiani. Estado e Seduce são acionados por irregularidades no edital para contratação de os na área da educação. **Ministério Público do Estado de Goiás**, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://www.mpggo.mp.br/portal/noticia/estado-e-seduc-e-sao-acionados-por-irregularidades-no-edital-para-contratacao-de-os-na-area-da-educacao>. Acesso em: 25 jan. 2024.

INHUMAS-GO. *In*: **Caravela Dados e Estatísticas**. Florianópolis: [2023]. Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/inhumas---go>. Acesso em: 19 fev. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVAL, Christian. **Foucault, Bourdieu e a questão neoliberal**. Tradução de Márcia Pereira Cunha, Nilton Ken Ota. São Paulo: Elefante, 2020.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. *In*: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 47-62.

LOPES, Pedro. Fatima Gavioli elogia Thiago Peixoto por trabalho no governo Marconi. **Poder Goiás**, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://podergoias.com.br/materia/851/fatima-gavioli-elogia-thiago-peixoto-por-trabalho-no-governo-marconi>. Acesso em: 27 jan. 2024.

LOUREIRO, Bráulio Roberto de Castro. Arte, cultura e política na história do rap nacional. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 63, p. 235-241, abr. 2016. DOI 10.11606/issn.2316-901X.v0i631p235-241. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/114886/112610>. Acesso em: 7 fev. 2024.

MARTELETO, Regina Maria. A cultura, o conhecimento e a informação na obra de Pierre Bourdieu. *In*: MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA; Ricardo Medeiros

(org.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017. p. 29-48.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MELO, Rosana. Oitava escola ocupada em Goiás por estudantes que protestam contra OSs. **O Popular**, Goiânia, 14 dez. 2015. Cidades. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/oitava-escola-ocupada-em-goias-por-estudantes-que-protestam-contra-oss-1.1005648>. Acesso em: 25 jan. 2024.

MENDES, Tatyane. Conheça a trajetória da secretária de educação responsável por um dos melhores IDEBs do país. **Na prática.org**, [s. l.], 18 set. 2020. Educação. Disponível: <https://www.napratica.org.br/trajetoria-fatima-gavioli/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

MIGUEL, Alessandro S.; MIGUEL, Luciano S.; MIGUEL, Jamil. **Instantes da história de Inhumas**. Goiânia: Kelps, 2003. p. 324.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MOREIRA, Cleumar de Oliveira; ABDALLA, Maria de Lourdes Salomão; NASCIMENTO, Otaviano Ribeiro do (org.). **Inhumas: identidade e progresso**. 1. ed. Goiânia: Kelps, 2008.

MOREIRA, Gleidson de O. **Metáforas do progresso: a dinâmica municipal**. Goiânia, Kelps, 2004.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 jul. 2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p.15-36, abr. 2002. DOI 10.1590/S0101-73302002000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wVTm9chcTXY5y7mFRqRjX7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

O TEMPO não para. [Compositor e intérprete]: Cazuza. *In*: CAZUZA ao vivo. Intérprete: Cazuza. [S. l.]: Universal Music, 1988. Duração: 4min39s. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/10C3nAydzBvNfaY86NwUuA>. Acesso: 26 jan. 2024.

OLIVEIRA, Túlio Fernando Mendanha de. **“Toma cuidado com esses baianos”**: migração, identidade e preconceito na relação entre estabelecidos e outsiders em Inhumas (GO). 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7390>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014**: disputas, estratégias, concepções e projetos. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7623>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OSÓRIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

OSÓRIO, Rafael. **O sistema classificatório “cor ou raça” do IBGE**. Brasília: IPEA, 2003. (Texto Para Discussão 996).

PASSOS, Elder Camargo de. **Goyaz**: de arraial a patrimônio mundial. Goiânia: Kelps, 2018.

PAULO, Weslei Garcia de. **Militarização do ensino no Estado de Goiás**: implementação de um modelo de gestão escolar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/38155>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PEREIRA, Aidenor A., BRITO, Elizabeth A. C.; CAPEL, Selma F. **Goiás e a vinda da família real para o Brasil**: 200 anos. Goiânia: Kelps, 2009.

PERINGER, Alfredo Marcolin. **Monetarismo vs keynesianismo vs estruturalismo**. São Paulo: Globo, 1985.

PICADA. *In*: ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. p. 984.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RICCI, Rudá. Vinte anos de reformas educacionais. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 31, p. 91-120, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80003105.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises**: o liberalismo e a nova direita no Brasil. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2021.

RODRIGUES, Galtier. 12,4% dos alunos de Goiás estudam em colégios militares. **O Popular**, Goiânia, 2018. Cidades. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/12-4-dos-alunos-de-goias-estudam-em-colegios-militares-1.1667183>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SAAD FILHO, Alfredo; MORAIS, Lecio. **Brasil: neoliberalismo versus democracia**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da escola pública em Goiás**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3515>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 4, p. 27-33, jan./dez. 2005. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382/363>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SEMINÁRIO internacional “Ameaças à Democracia e a Ordem Multipolar”. Palestra com Marilena de Souza Chaui. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018. 1 vídeo (4h05min14s). Disponível em: <https://youtu.be/QDDVZsU2AvU>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Roberto R. D. da; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis: uma crítica curricular ao Novo Ensino Médio no Sul do Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14363, p. 1-17, 2023. DOI 10.5335/rep.v30i0.14363. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14363/114117308>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem: o Pacto pela Educação em Goiás**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/709>. Acesso em: 24 jan. 2024.

SOUZA, Edivânia Angela de *et al.* A pandemia do novo coronavírus: covid-19 e a relação trabalho e saúde na educação. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 31, n. 67, p. 62-79, jan. 2021. Disponível em: <https://docplayer.com.br/204698318-Universidade-e-sociedade-67.html>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SOUZA JUNIOR, Jaime de. Mensalão é mensallão? Um estudo crítico-discursivo sobre Neologismo, expressividade e ideologia via *corpora* digitais. **Palimpesesto**, nº 17, Ano 12, p. 1-29, 2013

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Um tipo de pesquisa qualitativa: o estudo de caso. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019. p. 133-136.

UM NOVO jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros. **Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**, Recife, c2021. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Ensino**. [Anápolis]: UEG, [2024]. Disponível em: <https://dados.ueg.br/pentaho/api/repos/dashboard/app/index.html#>. Acesso em: 20 fev. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Laboratório de Dados Educacionais. **Plataforma de dados educacionais**. Curitiba: UFPR/UFG, [2024]. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/plataforma/#/indicadores/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

"VAMOS criar o melhor modelo de gestão da educação no País, com ganhos para estudantes, pais e professores", afirma Raquel Teixeira. **Diário da Manhã**, Goiânia, 12 dez. 2015. Ciência. Disponível em: <http://www.dm.com.br/ciencia/2015/12/vamos-criar-o-melhor-modelo-de-gestao-da-educacao-no-pais-com-ganhos-para-estudantes-pais-e-professores-afirma-raquel-teixeira.html>. Acesso em: 25 jan. 2024.

VERA, Fabrício. Caiado anuncia dez novas escolas militares em Goiás. **Jornal Opção**, Goiânia, 22 maio 2023. Educação. Disponível: <https://www.jornalopcao.com.br/educacao/caiado-anuncia-dez-novas-escolas-militares-em-goias-492843/>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ZALUCA, Cheila Cristina. **Qualidade em educação no Brasil no contexto das reformas neoliberais**. Curitiba: CRV, 2020.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO

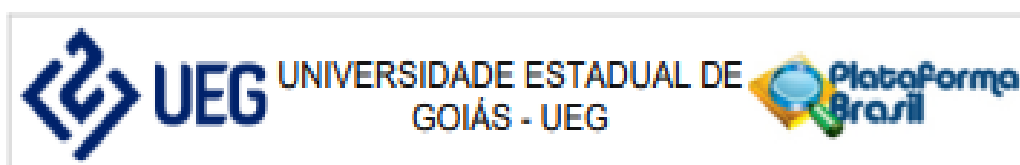
| | |
|---|--|
| <p>Prezado(a) estudante, sou o João Roque das Chagas Filho, e gostaria de conhecer você, saber quem você é, como pensa e que projeta seu futuro e como vê a escola e o componente curricular Projeto de Vida na definição dos seus projetos para além da escola. Sendo assim, solicito sua contribuição para a realização de uma pesquisa, que estou desenvolvendo o Programa de Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Inhumas, que tem como título “O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DE INHUMAS/GO” respondendo às seguintes questões:</p> | |
| <p>1- Gênero: a. () Masculino b. () Feminino c. () Prefiro não declarar</p> | <p>2- Idade: a. () 14/15anos b. () 16/17 anos c. () 18/19 anos d. () 20/21anos e. () Acima de 21 anos</p> |
| <p>3- Como você se considera: a. () Branco b. () Negro c. () Pardo d. () Amarelo e. () Indígena</p> | <p>4- Você mora em: a. () Inhumas b. () Outro município. Qual _____</p> |
| <p>5- Você mora: a. () Sozinho, de aluguel b. () Sozinho, em residência própria c. () Com a própria família, em residência própria d. () Com a própria família, em residência alugada e. () Outros _____</p> | <p>6- Quantas pessoas moram na sua casa (contando com você)? a. () duas pessoas b. () três pessoas c. () quatro pessoas d. () cinco e. () mais de cinco pessoas</p> |
| <p>7- Sua família é composta por: a. () pai, mãe, irmãos b. () mãe, irmãos c. () avós, d. () Outros. Quais? _____</p> | <p>8- Qual meio de transporte você mais utiliza? a. () Bicicleta b. () Moto c. () Carro d. () Ônibus e. () Outros. Quais? _____</p> |
| <p>9- Agora vou fazer algumas perguntas sobre itens do seu domicílio para efeito de classificação econômica. Todos os itens de eletroeletrônicos que vou citar devem estar funcionando, incluindo os que estão guardados. Caso não estejam funcionando, considera apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses:</p> | |

| <p>18- Seus pais (ou responsável) costumam fazer leituras?</p> <p>a. () frequentemente b. () às vezes c. () raramente d. () nunca</p> | <p>19- O que geralmente leem?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-----------|----------------|----------|--------|----------|-------|------------|-------|------------------|--------------|-------|-------|-------------------|-------|-------|----------|---------|-------|------|------|--------------|------|------|------|------------------------------|--|--|--|
| <p>20- Você gosta de ler?</p> <p>a. () sim b. () não</p> | <p>21- Com que frequência você costuma ler:</p> <table border="1" data-bbox="847 510 1414 875"> <thead> <tr> <th></th> <th>Com frequência</th> <th>Às vezes</th> <th>Nunca</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A Bíblia</td> <td>1()</td> <td>2()</td> <td>3()</td> </tr> <tr> <td>O livro didático</td> <td>1()</td> <td>2()</td> <td>3()</td> </tr> <tr> <td>Livros literários</td> <td>1()</td> <td>2()</td> <td>3()</td> </tr> <tr> <td>Jornais</td> <td>1()</td> <td>2()</td> <td>3()</td> </tr> <tr> <td>Gibis, anime</td> <td>1()</td> <td>2()</td> <td>3()</td> </tr> <tr> <td colspan="4">Outras leituras, qual? _____</td> </tr> </tbody> </table> | | Com frequência | Às vezes | Nunca | A Bíblia | 1() | 2() | 3() | O livro didático | 1() | 2() | 3() | Livros literários | 1() | 2() | 3() | Jornais | 1() | 2() | 3() | Gibis, anime | 1() | 2() | 3() | Outras leituras, qual? _____ | | | |
| | Com frequência | Às vezes | Nunca | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A Bíblia | 1() | 2() | 3() | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O livro didático | 1() | 2() | 3() | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Livros literários | 1() | 2() | 3() | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Jornais | 1() | 2() | 3() | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gibis, anime | 1() | 2() | 3() | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Outras leituras, qual? _____ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>22- Qual o tempo que você reserva diariamente para seus estudos?</p> <p>a.() Nenhum b.() Uma hora c.() Duas horas d.() Mais de três horas e.() Uma vez por semana</p> | <p>23- Aponte a atividade que você mais participa?</p> <p>a.() Artística e cultural b.() Religiosa c.() Esportiva d.() Outra _____</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>24- Qual o meio de comunicação que você mais utiliza?</p> <p>a.() Jornal impresso b.() Televisão c.() Rádio d.() Revistas e.() Computador/Internet f.() Celular/Internet g.() outro: Qual? _____</p> | <p>25- Você tem acesso à internet de qualidade?</p> <p>a.() sim b.() não</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>26 Você usa computador?</p> <p>a.() Não b.() Sim, em casa c.() Sim, no trabalho d.() Sim, de amigos e.() Sim, em outros locais</p> | <p>27- Com relação à religião:</p> <p>a. () tenho fé, mas não frequento celebrações religiosas. b. () sou ateu. c. () Tenho religião, mas não pratico. Qual? _____ d.() Tenho religião, vou com frequência a celebrações. Qual? _____</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>28- Qual o tipo de música você mais gosta?</p> <p>a.() sertanejo b.() MPB c.() rap d.() funk e.() instrumental f.() rock g.() outra. Qual? _____</p> | <p>29- Com que frequência você costuma:</p> <table border="1" data-bbox="839 1805 1441 2056"> <thead> <tr> <th>Atividade</th> <th>Com frequência</th> <th>Às vezes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Viajar</td> <td>1 ()</td> <td>2 ()</td> </tr> <tr> <td>Ir à praia</td> <td>1 ()</td> <td>2 ()</td> </tr> <tr> <td>Ir ao cinema</td> <td>1 ()</td> <td>2 ()</td> </tr> <tr> <td>Ir ao teatro</td> <td>1 ()</td> <td>2 ()</td> </tr> <tr> <td>Ir a bar</td> <td>1 ()</td> <td>2 ()</td> </tr> </tbody> </table> | Atividade | Com frequência | Às vezes | Viajar | 1 () | 2 () | Ir à praia | 1 () | 2 () | Ir ao cinema | 1 () | 2 () | Ir ao teatro | 1 () | 2 () | Ir a bar | 1 () | 2 () | | | | | | | | | | |
| Atividade | Com frequência | Às vezes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Viajar | 1 () | 2 () | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ir à praia | 1 () | 2 () | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ir ao cinema | 1 () | 2 () | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ir ao teatro | 1 () | 2 () | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ir a bar | 1 () | 2 () | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | |
|--|---|-------|-------|
| | Ir a restaurantes | 1 () | 2 () |
| | Ir a show, espetáculos. | 1 () | 2 () |
| | Ir ao shopping | 1 () | 2 () |
| | Ir a bibliotecas | 1 () | 2 () |
| | Ir a parques de diversão | 1 () | 2 () |
| | Praticar esportes | 1 () | 2 () |
| | Reunir-se com amigos | 1 () | 2 () |
| | Assistir à TV fechada | 1 () | 2 () |
| | Assistir à TV aberta | 1 () | 2 () |
| | Ouvir rádio | 1 () | 2 () |
| | Navegar na internet | 1 () | 2 () |
| <p>30- Supondo que você não tenha qualquer barreira ou dificuldade para realizar seus anseios futuros quanto ao próximo ano, o que você gostaria de fazer no ano de 2024?</p> <p>a. () ingressar em ensino superior à distância</p> <p>b. () ingressar no ensino superior presencial</p> <p>c. () ingressar no ensino técnico</p> <p>d. () ingressar em um trabalho</p> <p>e. () ingressar em um trabalho e em um cursinho pré-vestibular.</p> <p>f. () ingressar em um trabalho ou estágio e no ensino superior</p> <p>g. () ingressar em um trabalho ou estágio e no ensino técnico</p> <p>h. () ingressar em um trabalho ou estágio e no curso superior a distância.</p> | <p>31- O que você acha que de fato ocorrerá com você no próximo ano? O que você considera mais provável que ocorra no próximo ano.</p> <p>a. () ingresso no curso Superior a distância</p> <p>b. () ingresso no ensino superior presencial</p> <p>c. () ingresso no ensino técnico</p> <p>d. () ingresso em um trabalho</p> <p>e. () ingresso em um trabalho e em um cursinho pré-vestibular</p> <p>f. () ingresso em um trabalho ou estágio e no ensino superior</p> <p>g. () ingresso em um trabalho ou estágio e no ensino superior à distância.</p> <p>h. () ingresso em um trabalho ou estágio e no ensino técnico.</p> | | |
| <p>32- Você considera a continuidade dos estudos:</p> <p>a. () essencial</p> <p>b. () importante</p> <p>c. () importante, mas não necessário</p> <p>d. () importante, mas difícil ou inviável do ponto de vista financeiro</p> <p>e. () sem importância</p> | <p>33- Você considera o ingresso no mercado de trabalho no próximo ano:</p> <p>a. () essencial</p> <p>b. () importante</p> <p>c. () importante, mas não necessário, já que não possui necessidades de trabalhar.</p> <p>d. () importante, mas difícil em função de já exercer trabalhos domésticos na própria residência.</p> <p>e. () sem importância</p> | | |
| <p>34 Sua família, com sua conclusão no ensino médio, o incentiva para:</p> <p>a. () o ingresso no trabalho;</p> <p>b. () a continuidade dos estudos (Curso superior, técnico etc)</p> <p>c. () o ingresso no trabalho e continuidade dos estudos;</p> <p>d. () nenhuma das alternativas.</p> | <p>35- Você considera que a direção e toda equipe escolar, como um todo, o incentivam para:</p> <p>a. () o ingresso no trabalho;</p> <p>b. () a continuidade dos estudos (Curso superior, técnico etc)</p> <p>c. () ingresso no trabalho e continuidade dos estudos;</p> <p>d. () nenhuma das alternativas.</p> | | |
| <p>36- De modo geral, você encara sua formação no ensino médio como preparo:</p> | <p>37- Aponte três assuntos que você gostaria que fossem discutidos na escola</p> | | |

| | |
|---|--|
| <p>a. () para o ingresso no trabalho; b. () para a continuidade dos estudos (Curso superior, técnico etc) c. () para ingresso no trabalho e continuidade dos estudos; d. () para nenhuma das alternativa.</p> | <p>a. () drogas b. () racismo c. () meio ambiente d. () política e. () sexualidade f. () violência g. () trabalho/profissões h. () preconceito i. () artes j. () desigualdade social l. () Outro(s)_____</p> |
| <p>38- Como você avalia ter um componente curricular voltado para a construção de seu Projeto de Vida?</p> <p>a. () muito relevante b. () relevante c. () pouco relevante d. () irrelevante</p> | <p>39- Quanto ao componente curricular Projeto de Vida, como foi ministrada as aulas.</p> <p>a. () presencial b. () formato remoto c. () híbrido d. () não tive aulas</p> |
| <p>40- Você considera que o componente curricular Projeto de Vida:</p> <p>a. () prepara para o futuro e seus desafios. b. () incentiva a acreditar em si mesmo. c. () procura conscientizar os alunos quanto as desigualdades de oportunidades. d. () não sei responder</p> | <p>41- Partindo da hipótese de que você possui um projeto de vida para a sequência de sua vida. Qual fator você considera mais importante para o sucesso desse projeto?</p> <p>a.() minha fé em Deus. b.() meu esforço e minha vontade. c.() políticas públicas que possibilitem condições de igualdade na busca pela realização do seu projeto de vida. d.() não sei responder.</p> |

APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA - UEG



Continuação do Parecer: 5.011.422

APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013 via modelo de relatório disponível no site do CEP/UEG. A submissão do mesmo deverá ocorrer no formato de NOTIFICAÇÃO via Plataforma Brasil. O prazo para a entrega do relatório final (modelo também disponível no site do CEP/UEG), via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 2020514.pdf | 23/01/2023 18:31:06 | | Aceito |
| Parecer Anterior | correcao_para_o_CEP_3.pdf | 23/01/2023 18:30:05 | JOAO ROQUE DAS CHAGAS FILHO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | 3Modelo_TCLE.pdf | 23/01/2023 18:29:15 | JOAO ROQUE DAS CHAGAS FILHO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projeto_revisado_3.pdf | 04/01/2023 20:22:39 | JOAO ROQUE DAS CHAGAS FILHO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | 2Modelo_TALE.pdf | 04/01/2023 20:21:00 | JOAO ROQUE DAS CHAGAS FILHO | Aceito |
| Cronograma | cronograma_02_11.pdf | 02/11/2022 00:11:21 | JOAO ROQUE DAS CHAGAS FILHO | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_rosto.pdf | 18/10/2022 12:07:37 | JOAO ROQUE DAS CHAGAS FILHO | Aceito |
| Outros | 3Modelo_Termo_Compromisso.pdf | 17/10/2022 22:29:43 | JOAO ROQUE DAS CHAGAS FILHO | Aceito |
| Outros | termo_anuencia.pdf | 17/10/2022 21:47:10 | JOAO ROQUE DAS CHAGAS FILHO | Aceito |
| Outros | Questionario.pdf | 17/10/2022 21:19:02 | JOAO ROQUE DAS CHAGAS FILHO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

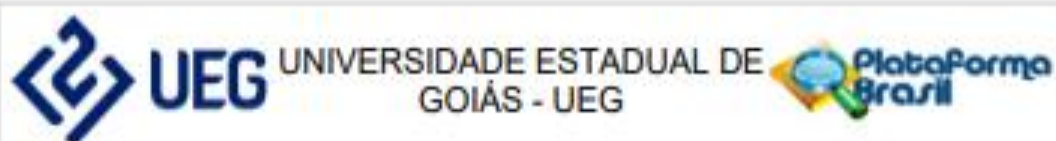
Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 09, Bloco III, Târnio

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903

UF: GO Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1439

E-mail: cep@ueg.br



Continuação do Parecer: S. 881.422

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 08 de Fevereiro de 2023

Assinado por:
MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco II, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

O(A)

(seu filho(a) ou outros) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "O componente curricular Projeto de Vida na perspectiva dos estudantes de ensino médio de Inhumas/Go". Meu nome é João Roque das Chagas Filho, sou mestrando, pesquisador(a) responsável por esta pesquisa. Para que ele(a) possa participar, é necessário o assentimento dele(a) e a sua autorização. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubriche todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(s) pesquisador(a) responsável. Caso você não autorize, não há problema algum. Você não precisa me explicar o porquê, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer autorizar a participação de _____ no estado.

Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) responsável, via e-mail pesquisaprojetodevida.ueg@gmail.com, endereço Rua Miguel Pereira, Quadra: 01, Lote: 02, Lote: S/N, Vila Floresta, Inhumas/GO, CEP: 75402-044 e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62) 986349115. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares como voluntário, em uma pesquisa.

Os pesquisadores que compõem essa equipe de pesquisa são João Roque das Chagas Filho e Dr^a Valdirene Alves de Oliveira. A leitura desse TCLE deve levar aproximadamente dez (10) minutos e a sua participação na pesquisa aproximadamente vinte (20) minutos.

Justificativa, objetivos e procedimentos:

O motivo que nos leva a propor esta pesquisa é o interesse em compreender a visão dos estudantes do Ensino Médio da cidade de Inhumas, Goiás, sobre o impacto provocando, ou não, pelo componente curricular Projeto de Vida em seus ideais para o futuro. O objetivo desta pesquisa é conhecer quem são e o que pensam os alunos que estudam nesse colégio e suas perspectivas a para a construção de futuro, tendo como referência o componente curricular Projeto de vida.

Os procedimentos de coleta de dados serão realizados através de questionário contendo quarenta (40) perguntas, divididas entre objetivas e abertas, que poderá ser respondido em casa. Sua participação na pesquisa de levar aproximadamente vinte (20) minutos.

Riscos e formas de minimizá-los:

Os riscos que você terá ao participar do estudo são mínimos, de origem psicológica, intelectual ou emocional pela probabilidade de desconforto, estresse, cansaço, possibilidade de constrangimento, disponibilidade de tempo para responder o questionário. O pesquisador tentará minimizar os riscos deixando claro ao participante o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz



Campus
Metropolitano
Ibirá - Itumbá



Universidade
Estadual de Goiás

respeito àquelas necessárias para a pesquisa; a não identificação nominal, a fim de garantir o seu anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio e garantir explicações necessárias para responder as questões.

Assistência:

Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo.

Benefícios:

Esta pesquisa terá como benefícios prever a oportunidade de pensar a política educacional, especificamente as políticas voltadas aos estudantes de Ensino Médio, tendo como referência a percepção dos estudantes.

Sigilo, privacidade e guarda do material coletado:

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados nesta pesquisa serão guardados em arquivo físico sob nossa guarda e responsabilidade, por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e/ou reciclado e todas as mídias apagadas.

Indenização:

Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo como por exemplo, transporte e alimentação este será ressarcido por mim, pesquisador responsável. Em qualquer etapa do estudo você poderá entrar em contato comigo, pesquisador responsável, para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento, para isso, nós disponibilizaremos o trabalho completo, ao término da pesquisa, da defesa e aprovação do mesmo. Além disso, desde o primeiro contato o pesquisador fornecerá dados telefônicos, endereço de e-mail e os participantes poderão solicitar maiores informações a qualquer momento do desenvolvimento da pesquisa.

Declaração do(a) Pesquisador(a) Responsável

Eu, pesquisador(a) responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.



Campus
Metropolitano
19061 - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás

Declaração do(a) Participante

Eu, _____, abaixo assinado, concordo com a participação de _____ no presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que ele(a) deverá fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na participação dele(a). O pesquisador me garantiu que ele(a) poderá sair da pesquisa a qualquer momento e que eu poderei retirar meu consentimento, sem que tenhamos que dar alguma explicação, e que esta decisão não nos trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de qualquer tratamento ou atendimento.

Inhumas/Goiás, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada "O componente curricular Projeto de Vida na perspectiva dos estudantes de ensino médio de Inhumas/Go". Meu nome é João Roque das Chagas Filho. Seu responsável permitiu que você participe. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato comigo, pesquisador responsável João Roque das Chagas Filho por e-mail pesquisaprojetodevida.ueg@gmail.com ou telefone, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62)986349115. Você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), por telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira ou por e-mail: cep@ueg.br.

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer quem são e o que pensam os alunos que estudam nesse colégio e suas perspectivas a partir da construção de um projeto de vida, tendo como referência o componente curricular Projeto de vida. Se você quiser participar, iremos lhe entregar o questionário contendo quarenta (40) perguntas, divididas entre objetivas e abertas, que poderá ser respondido em casa. Sua participação na pesquisa de levar aproximadamente vinte (20) minutos.

Os riscos que você terá ao participar do estudo são mínimos, de origem psicológica, intelectual ou emocional pela probabilidade de desconforto, estresse, cansaço, possibilidade de constrangimento, disponibilidade de tempo para responder o questionário. O pesquisador tentará minimizar os riscos deixando claro ao participante o sigilo em relação as suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos; o acesso em um ambiente que proporcione privacidade durante a coleta de dados, uma abordagem humanizada, optando-se pela escuta atenta e pelo acolhimento do participante, obtenção de informações, apenas no que diz respeito àquelas necessárias para a pesquisa; a não identificação nominal, a fim de garantir o seu anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio e garantir explicações necessárias para responder as questões.

Caso aconteça algo de errado, você receberá assistência total e sem custo e terá direito de buscar indenização. Este estudo tem como benefício dentro dos limites, à comunidade acadêmica uma discussão mais aprofundada sobre a alteração no currículo do Ensino Médio, em face da Lei 13.415/2017. Os resultados da pesquisa serão divulgados, mas não daremos o seu nome aos outros. Qualquer dúvida que você tiver, pode me perguntar quando quiser.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa. Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Inhumas/Go, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante de pesquisa

Data: ____ / ____ / _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____ / ____ / _____