

João Roque das Chagas Filho

DO PASSADO
AO FUTURO.
O ENSINO MÉDIO
EM INHUMAS

Desafios e transformações

• SÉRIE EDUCAÇÃO EM INHUMAS •

Volume 4





**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Assessor

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Analista de Gestão Governamental – Biblioteconomia

Andressa de Oliveira Sussai

Preparação de Originais

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Técnica

Patrick Di Almeida Vieira Zechin

Revisão Ortográfica e Gramatical

Varlene Rocha Brandão Bandeira

Capa, Projeto Gráfico e Editoração

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Adolfo José de Souza Andre (UEG-IAEL)

Daniel Blamires (UEG-IACSB)

Juliano Rodrigues da Silva (UEG-IACT)

Maisa Borges Costa (UEG-IACT)

Raphaela Christina Costa Gomes (UEG-IACAS)

Renata Carvalho dos Santos (UEG-IACSB)

Roseli Vieira Pires (UEG-IACSA)

Sebastião Avelino Neto (UEG-IACAS)

Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva (UEG-IAEL)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG-IACSA)

João Roque das Chagas Filho

DO PASSADO
AO FUTURO.
O ENSINO MÉDIO
EM INHUMAS

Desafios e transformações

• SÉRIE EDUCAÇÃO EM INHUMAS •

Volume 4



ANÁPOLIS-GO | 2024

IMPORTANTE



Cuidamos para que a produção deste ebook tivesse o mesmo padrão de qualidade das nossas obras impressas. Mas poderá ter variação na apresentação do conteúdo de acordo com cada dispositivo de leitura.

© 2024 – Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catálogo na Fonte

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, Brasil)

C433d Do passado ao futuro. O ensino médio em Inhumas: desafios e transformações [recurso eletrônico] / João Roque das Chagas Filho. – 1. ed. – Anápolis, GO : Editora UEG, 2024. 200 p. ; il.; 16 x 23 cm. (Série: Educação em Inhumas)

ISBN: 978-65-83606-03-7 (e-book)

ISBN: 978-65-83606-02-0 (Impresso)

1. Reforma - Ensino Médio - Reformas - Brasil. 2. Reforma educacional. 3. Inhumas (Goiás). 4. Pesquisa. 5. Análise. I. Chagas Filho, João Roque. II. Título.

CDU: 373

Elaborado por Andressa de Oliveira Sussai – CRB 1 / 3032

Esta obra é em formato de e-Book e Impresso e foi produzida com recurso financeiro proveniente PROAP/CAPES nº 0216/2022, nº do Processo: 88881.693928/2022-01, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEG/Inhumas. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores e das autoras.

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP: 75. 132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis – GO

www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

SUMÁRIO

Prefácio – <i>Camila Grassi</i>	7
Apresentação – <i>Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto</i>	9
Introdução	13

Capítulo 1

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

1.1 Neoliberalismo: história e conceito	24
1.2 O Estado neoliberal	30
1.3 O avanço neoliberal sobre o campo educacional	35
1.4 A reforma do ensino médio no contexto do rompimento democrático ocasionado pelo golpe jurídico-parlamentar em 2016....	42
1.5 A implementação da Reforma do ensino médio no estado de Goiás	49
1.6 O componente curricular Projeto de Vida	62

Capítulo 2

INHUMAS: CONSTRUÇÃO SOCIOPOLÍTICO-CULTURAL DA CIDADE

2.1 As disputas no campo político no processo de emancipação	69
2.1.1 Você é filho de quem? O capital social herdado	76
2.2 O campo econômico de Inhumas	80

2.2.1	Processo histórico do campo econômico de Inhumas	81
2.3	O campo cultural de Inhumas	85
2.4	Campo educacional em Inhumas	89

Capítulo 3

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

3.1	Metodologia utilizada na coleta de dados para a pesquisa.	102
3.2	Histórico das instituições pesquisadas	105
3.3	Os estudantes de ensino médio da cidade de Inhumas	119
3.4	Perfil familiar dos estudantes.	128
3.5	A relação dos estudantes com o mercado de trabalho	139
3.6	Hábitos de cultura e lazer	149
3.7	Expectativa dos estudantes quanto ao futuro: o componente curricular Projeto de Vida em questão	164
	Considerações finais	183
	Referências.	189
	Sobre o autor	199

PREFÁCIO

Camila Grassi¹

Conforme um ditado popular antigo, no qual se destaca que a “cabeça pensa onde os pés pisam”, podemos dizer que o trabalho realizado por João Roque – o qual compõe agora a presente obra –, resulta de um esforço intelectual de um trabalhador orgânico, pertencente à educação pública goiana, que não apenas se coloca a pensar sobre a experiência da docência no contexto de implementação da Reforma do Ensino Médio, como também se engaja na busca por produzir novos conhecimentos voltados à dimensão educacional do nosso tempo. Esta obra auxilia-nos na compreensão acerca das implicações do referido projeto formativo, analisado por João Roque, para os estudantes secundaristas de sua cidade.

João Roque foi um jovem estudante da escola pública de Inhumas. Hoje atua como professor na mesma escola onde estudara no passado. Sua experiência de dezessete anos no chão da rede educacional pública do estado de Goiás permite a ele o tecimento de saberes experienciais da docência construída em seu cotidiano, constituindo-se como um notável educador e agora também como cientista, a partir do desenvolvimento de seu trabalho de pesquisa junto à Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Inhumas, na qual foi intitulado Mestre em Educação, tornando-se referência nos estudos sobre ensino médio dedicados à sua cidade natal.

Esta obra traz uma caracterização original e atual sobre as escolas de ensino médio situadas na cidade de Inhumas-GO, dando destaque especial a um dos elementos provenientes da implementação do Novo Ensino Médio (NEM): o trabalho com o componente curricular Projeto de Vida nas escolas do

1 Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), pedagoga e palestrante sobre educação popular. Pesquisadora na Rede EM-Pesquisa, no Observatório do Ensino Médio da UFPR. Atualmente realiza pós-doutoramento no PPGE da Universidade Estadual de Goiás.

município e os resultados dos processos formativos deste novo elemento curricular na formação da juventude local.

As indagações que culminaram no processo de pesquisa realizado por João Roque resultam de seu compromisso com a atividade docente na rede estadual de ensino, especialmente sobre a busca pela qualidade pedagógica da oferta da educação pública.

Uma das riquezas do trabalho de pesquisa aqui expresso consiste no aprofundamento da compreensão de que, mesmo a partir da polissemia em que é tratado o componente curricular Projeto de Vida, este vem sendo empregado a partir da implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), tomando como base pressupostos de uma sociedade neoliberal em ascensão, a qual tende, sob o plano cultural, político e econômico, responsabilizar individualmente as juventudes das classes populares pelo seu sucesso ou fracasso – tanto social como econômico -, atribuindo ao Projeto de Vida um elemento meritocrático e moralizador da trajetória a ser traçada pelas juventudes. João Roque aprofunda a questão, desvelando parte importante do fundamento político que origina a referida proposta presente no NEM, de modo a trazer a voz dos estudantes que vivem na prática este currículo, elemento-chave que compõe sua pesquisa.

O pesquisador não apenas historiciza, mas ainda tece análises sobre a relação do projeto de vida com o projeto neoliberal em ascensão na sociedade brasileira, auxiliando os leitores na compreensão dos sentidos atribuídos pelas juventudes situadas na cidade de Inhumas acerca de seus projetos de vida e de perspectivas de futuro.

Este estudo presenteia, portanto, as comunidades escolares goianas que, a partir desta leitura, poderão compreender de forma mais aprofundada a história deste tempo, de modo a favorecer a construção de ferramentas capazes de auxiliar na construção consciente da história, num horizonte que nos permita superar, em termos de sociedade, as heranças autoritárias, elitistas e excludentes que ainda permanecem vivas em nosso tempo, inclusive na escola pública.

Finalizo este prefácio com a força de vida da poesia. Que, com ela, este trabalho possa também encantar novos tempos para as juventudes, permitindo-lhes o ganho de maior força e alegria.

*Eis um educador
Que pesquisa
Eis um pesquisador
Que educa.*

*A cabeça pensa
Onde o pé pisa.
E em comunhão
Vão se tecendo
Para o novo tempo
Novas lutas.*

*A história segue viva
E como semente germinada
Vence a força do solo
Em meio as disputas.*

(Camila Grassi)

APRESENTAÇÃO

Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto¹

O livro que ora se apresenta, intitulado *Do passado ao futuro – o ensino médio em inhumas: desafios e transformações*, é um valioso volume que revela, em seu texto, o resultado de uma pesquisa consistente e importante sobre processos de reformulações na política do Ensino Médio no Brasil em um contexto social e educacional de muitos embates, contradições, dilemas e desafios.

O texto expõe e problematiza elementos significativos, em nível local, colhidos dos olhares e percepções de estudantes do Ensino Médio da cidade de Inhumas. É uma tarefa de fôlego, pois a implementação de uma política educacional *em movimento, inacabada*, requer pinçar pontos conflituosos, resistências e a própria complexidade da sua implementação.

O autor, que é professor do Ensino Médio e pesquisador, faz um percurso interessante na exposição dos achados de pesquisa, ou seja, prepara o leitor com o plano de fundo que sustenta os motivos e objetivos de uma reforma de tamanha amplitude para a formação escolar dos jovens brasileiros: o acirramento neoliberal nos campos sociais e seu avanço sem pudor sobre o campo educacional. Evidencia esse torpor neoliberal que é constituído de longa data no cenário brasileiro, promovendo tensionamentos com o campo democrático, colocando o setor privado em ascensão, bem como dando primazia para a seletividade, competição e meritocracia nos projetos educacionais produzidos e em curso.

O texto elaborado conduz o leitor à compreensão sobre o movimento de produção da política educacional do Ensino Médio ao destacar um ponto fulcral: o componente curricular Projeto de Vida. Ora, é possível avaliar que o currículo é objeto de disputa no campo educacional, em especial em uma proposta

1 Doutora em Educação, docente da Educação Superior no Curso de Pedagogia e no PPGGE da UEG/UnU Inhumas.

da dimensão de uma reforma. Implica modificações profundas sobre a concepção de sujeito a ser formado, o que se quer com essa formação, o que se tem em vista para a juventude e para o futuro da sociedade, no caso, a sociedade brasileira. Nesse sentido, disputar o currículo para formação da juventude é uma disputa de *gente grande*, ou seja, de quem joga o jogo do capital financeiro, de quem dita as regras do mercado, do trabalho e do lugar social do trabalhador nesta sociedade capitalista.

Na continuidade de sua discussão, o autor nos leva ao território, ao lugar de sua investigação. Traz-nos os contextos históricos, econômicos, culturais e educacionais da cidade de Inhumas, fazendo uma breve retrospectiva desde sua emancipação como município. É nessa perspectiva que a ideia de *Passado ao Futuro* marca o título da obra.

Com a pergunta *você é filho de quem?*, o autor nos brinda com uma discussão de base no sentido de conhecer o alvo da política em curso: os jovens daquela cidade, daquela escola, sua origem social. Nesse sentido, este livro é importante também, pois trata de uma investigação originada em um Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, sediada na cidade de Inhumas. Ou seja, a pesquisa dá visibilidade e importância ao que acontece no interior, que caminha no campo da política educacional *pari passu* aos grandes centros urbanos, mas que guarda sua singularidade de cidade interiorana.

Com Bourdieu, o autor nos ajuda a pensar sobre o lugar demarcado pela origem dos sujeitos e o que pode ser traçado a partir dessa origem social. “De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquela cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais que um ou outro fator claramente percebido [...]” (Bourdieu, *Os Herdeiros*, 2018, p. 27). Sob essa premissa, o autor faz o alinhavo muito bem costurado ao identificar os colégios e escolas de ensino médio na cidade, caracterizando o público de jovens atendidos, inclusive pela localização geográfica de cada escola em Inhumas.

No conjunto de sua exposição, especialmente nos últimos capítulos do livro, o pesquisador traz elementos e dados de impacto que convergem para o entendimento das contradições que essa reforma nos impõe. Ao procurar conhecer jovens estudantes que estão nas escolas de Ensino Médio na cidade de Inhumas, levantando seu perfil familiar, seus gostos para o lazer e cultura, suas expectativas de futuro, seja quanto ao trabalho, seja para a vida, o texto nos faz refletir, não só sobre esses jovens circunscritos a uma cidade da região metropolitana de Goiânia, mas nos leva a questionar sobre a importância da educação, da escola e da formação humana necessária a ser efetivada no âmbito escolar.

É um trabalho primoroso no sentido de confirmar que a implementação deste recorte importante da reforma do Ensino Médio, o componente curricular Projeto de Vida, pode acentuar distinções entre estudantes pobres e estudantes ricos, no sentido de que as condições estruturais da escola imersa nesta sociedade podem esgarçar, ainda mais, as distinções sociais, as desigualdades sociais e educacionais em nosso país.

No mais, bom proveito com esta obra ímpar! Boa leitura.

CAPA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Na presente obra, analisamos o avanço das políticas neoliberais sobre a educação brasileira, uma vez que essas políticas impactam diretamente a vida dos estudantes. Por esse motivo, a proposta seria trazer os estudantes e suas percepções para o centro do debate neste estudo, mas entendemos que cada estudante possui capital social¹, econômico² e cultural³ próprio, considerados fatores de interferência na forma como se relaciona 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 então do pressuposto de que esses elementos são interiorizados primariamente no ambiente familiar e refletem a forma como o mundo social lhes é apresentado.

Compreendendo a complexidade que envolve a temática políticas públicas educacionais, tivemos, 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. Como o enfoque foi a investigação do perfil desses estudantes e suas relações no espaço social, 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?

-
- 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).

Esta obra é o quarto volume da série de livros autorias “Educação em Inhumas” que reúne produções acadêmicas defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas (PPGE-UEG/Inhumas). Este projeto foi idealizado pela Prof.^a Dr.^a Renata Ramos da Silva Carvalho e possui como objetivo a publicação de pesquisas que abordam o campo educacional nesse município. O texto aqui apresentado é fruto da dissertação de mestrado defendida por este autor e teve como orientadora a Prof.^a Dr.^a Valdirene Alves de Oliveira.

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 Petróleo⁴. 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 trabalho⁵. Assim, iniciativas políticas variadas surgiram dos segmentos neoliberais a partir da nova aliança hegemônica⁶.

4 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.

5 A publicação desta obra é proveniente de um processo de seleção realizado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás (PrP/UEG), Edital nº 001/2013, cujo objetivo foi a seleção e a publicação de livros acadêmicos resultantes de teses, dissertações ou trabalhos científicos produzidos por professores efetivos da instituição.

6 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 descontente com a mudança na

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) nº 746/2016 (Brasil, 2016b) e a encaminhou ao Congresso Nacional para tramitação e aprovação. Posteriormente, em 16 de fevereiro de 2017, sem o devido debate público, a MP foi convertida na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017a).

A Lei nº 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, teve a sua implementação concluída 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, nesta obra, a instituição do componente curricular Projeto de Vida⁷, 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. Buscava, assim, atender às 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. Assim, 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 deste tema.

composição social do Estado; c) grandes setores da juventude, sistema judicial, segmentos da classe trabalhadora informal e membros de seitas protestantes.

7 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 como disciplina, tendo em vista que a disciplina é um dos diversos tipos de componentes curriculares que podemos encontrar em uma formação.

A pesquisa de campo foi realizada na cidade de Inhumas, cidade do estado de Goiás, distante 35 quilômetros da capital, Goiânia, com população estimada de 53.655 habitantes, segundo o IBGE (2022). A escolha desse município para a pesquisa de campo se justifica pela sua heterogeneidade na oferta de ensino médio, uma vez que possui sete instituições com diferentes modelos pedagógicos e de gestão, como podemos 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 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 isso, a 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. 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 “através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, [pois] o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social” (Goldenberg, 2004, p. 34). Esse objeto insere-se numa 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 nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a). Sendo assim, entendemos ser importante conhecer as percepções dos jovens estudantes a respeito da sua formação.

Assim, inicialmente, 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, visto que 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 utilizarmos esta técnica de pesquisa, objetivamos desvelar o objeto de estudo, indo, assim, ao encontro das inquietações propostas, podendo as respostas nos levar a 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 esse 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, recorremos ao referencial teórico ancorado em questões que Pierre Bourdieu⁸ e Jean-Claude Passeron

8 Meu contato com a teoria bourdieusiana se deu através do Grupo de Estudos e Pesquisa em Bourdieu (GEPEB), vinculado à UEG. Entendemos que esse referencial teórico vai ao encontro dos anseios e expectativas deste 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

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

[...] 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 que estão distribuídas 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. Assim, 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,

de estudo em questão. Ao utilizarmos essa abordagem teórica, temos 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.

“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 preexistentes numa 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, reforçada pelos apelos de ordem de grupo, a esperança subjetiva é progressivamente interiorizada. E essa, 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, pois 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, diferentemente dos indivíduos que pertenciam às mais altas. O estudioso questiona quais seriam as práticas que levam esses alunos à reprovação e o que leva os sujeitos a agir de determinada forma, incorporando as práticas sociais, reproduzindo, a partir desse processo, 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 bourdieusiana 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, C.; Nogueira, M., 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, progredimos 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 esse 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, pois 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 neoliberalismo⁹, 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. Compreendemos 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

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

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 expresso 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 supõe 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. Podemos então encontrar no *habitus* o princípio ativo de unificação das práticas e das representações (Bourdieu, 1996).

Nessa perspectiva, a constituição do sujeito neoliberal¹⁰ perpassa a constituição de um novo *habitus*. Não se trata mais das antigas disciplinas de adiestramento 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 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.

Sobre a estrutura textual, esta obra é composta por três capítulos, cada qual abordando um aspecto específico do tema em questão. Desse modo, intencionamos propor o debate que parte do macro para o micro, relacionando assim os elementos envolvidos.

10 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”.

No Capítulo 1, 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 nº 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 Capítulo 2, 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 Capítulo 3, apresentamos as instituições escolares¹¹ 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 o 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, oferecemos análise e reflexão crítica sobre as questões fundamentais propostas nesta obra. Objetivamos, assim, promover uma compreensão mais ampla acerca dos resultados obtidos, destacando suas implicações e contribuições para o campo de estudo das políticas públicas voltadas para a educação, bem como colaborar para a construção da memória do campo educacional da cidade de Inhumas.

11 Para Saviani (2005), as instituições são criadas pelo homem para atender as 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.

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 neoliberal¹ 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 nº 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 porque é um sistema normativo global que aplica a lógica do capital a todas as esferas da vida e das 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).

1 “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).

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.

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 – começou 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 Smith², 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. Essa intervenção materializou-se 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

2 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.

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”.

O “novo liberalismo”, exemplificado principalmente pela teoria econômica de *John Maynard Keynes*³, consistiu em romper com o dogmatismo do *laissez-faire*⁴, 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*)⁵, que foram adotadas, inicialmente, pelos principais expoentes da economia liberal – Estados Unidos e Inglaterra – e, posteriormente, expandiram-se por toda a 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.

-
- 3 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.
 - 4 *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 seu funcionamento, limitando-se apenas a criar leis que protejam os consumidores e os direitos de propriedade. Uma economia *laissez-faire* não é controlada pelo governo, podendo as empresas resolverem os seus negócios sem qualquer tipo de interferência do Estado.
 - 5 “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).

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 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 pelo 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 às orientações de políticas protecionistas, reguladoras, assistencialistas, planejadoras 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).

De outro 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 a implementação desses ideais, em outras palavras, o exercício prático da doutrina, relacionam-se com as circunstâncias de determinados espaços, com as relações de força 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 essa 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 modelares 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 Pinochet⁶ 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).

Esse 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 desta 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, dependendo 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 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

6 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.

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, neste 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 pela concorrência, produzindo o sujeito empreendedor, que é um modo de governo de si. Em outras palavras, a construção do *habitus* econômico é “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).

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. Como 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 sua compreensão. O Estado é, pois, 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, p. 92), encontra-se 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”.

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 a 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, criado 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).

Logo, a origem do Estado não é algo simples de responder, pois 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 sociedade de caráter revolucionário frente a uma sociedade estática, momento em que a Europa se laiciza política 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 íterim, 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, pois, ao mesmo tempo em que ele é o todo, também é parte de uma estrutura. Para Osorio (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 (Osorio, 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 contratuais; 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 a 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 Osorio (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 (Osorio, 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” (Osorio, 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.

Como 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, podendo concluir que ele é coprodutor das regras que permitem 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, pois está sempre resguardado pelo Estado, utilizando 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, ora na função de criador, ora 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, pois, 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, desejosa 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).

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, ocorreram a ascensão neoliberal e o desmantelamento 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 que, sem modelo econômico e social definido, criou, ao mesmo tempo, um cenário político para a consolidação da democracia através da promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988).

Segundo Saad Filho e Moraes (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, cinicamente, propõe retirar a gestão estatal da educação, instaurando um mercado empreendedor na área, mas não renuncia 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 humano⁷, entendidas como investimento. Nesse sentido,

7 “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

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 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 nº 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. Dessa forma, as disputas na construção da LDB resultaram do desprezo do Executivo ao longo do processo de elaboração da lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Frigotto; Ciavatta, 2003). Segundo esses 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).

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).

Sendo assim, a educação, durante o referido governo, apresentou um modelo neotecnicista em conformidade com as teorias dos órgãos internacionais financiadores, partindo da configuração da ideologia de mercado. A Lei nº 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 signifiante, 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. Como 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”⁸, em 22 de junho de 2002, na qual 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; Moraes, 2018).

A estratégia no jogo político deu certo, pois 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,

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

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, p. 106),

[...] 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.

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 burguesia internacionalizada foi dominante nesse período. A burguesia internacionalizada é composta pelos proprietários de capital financeiro, indústrias transnacionais e pela 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, houve o apoio do 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 pelo 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. Então, 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 mensalão⁹, 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 de organizações empresariais como o Instituto Faça Parte, a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco, o movimento Todos 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. Nesse sentido, Freitas (2018, p. 31) 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.

De certo, existe forte influência da classe empresarial nas políticas públicas educacionais numa 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, foram promovidas mudanças na gestão e no currículo escolar, implementando políticas de testes em larga escala. Não que essas organizações empresariais voltadas para o campo educacional até a eleição de Lula não tivessem 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, cuja 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 reforço, passando por contadores de história e auxiliares de

9 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 Júnior, 2013).

inspeção. Consideramos essas ações embrionárias no processo de abertura do campo educacional a forças externas a ele. Em contexto histórico, o país começava a 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)¹⁰ 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, em que 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

10 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).

educacionais está cada vez mais baseada na lógica de mercado, com o setor privado assumindo responsabilidades práticas do governo na educação (Ball, 2018).

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO ROMPIMENTO DEMOCRÁTICO OCASIONADO 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 anterior e 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 ganharam força na reivindicação de sua revogação.

No ano de 2016, o país passou por momentos de turbulência política que culminaram com o 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). Ela foi 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 à adoção por esses casais, indo contra aos que entendem ser a cultura da vida¹¹. Nessa 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; Morais, 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 LGBT+, negros e mulheres,

11 “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 LGBT+, entre outras pautas relacionadas, caracterizadas como pertencentes a uma ‘cultura da morte’” (Rocha, 2021, p. 138).

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).

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 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 Rousseff 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, somando-se a isso o fato de que o grande capital prosperava e a classe média não via ganhos similares (Saad Filho; Morais, 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, estando em pauta o aumento de R\$ 0,20 (vinte centavos) na tarifa de transporte público. Inicialmente atacado pela polícia e criticado 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, pois

[...] 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. A princípio, era uma revolta contra a classe política como um todo e aos governos petistas especificamente, que passaram a ser temas centrais na formação da nova direita. Logo, o discurso anticorrupção e o 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 à 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”¹², 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.

Enfim, a estratégia da oposição para essa disputa logrou êxito, pois

[...] 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 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

12 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.

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 da República.

No dia 22 de setembro de 2016, em seu primeiro ato como Presidente, Michel Temer publicou a Medida Provisória (MP) nº 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 nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que se propõe a combater alguns dos maiores problemas enfrentados nessa 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 nº 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 metas¹³ 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 acesso a audiências regionais e, sem as significativas alterações, o

13 “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 conclua 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 (dezessete) 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).

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 nº 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 por competências e habilidades.

Com um olhar mais atento, conseguimos 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 nº 13.415/2017 (2017a). O primeiro fato: em 9 de setembro de 2013, a então presidenta Dilma Rousseff assinou a Lei nº 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).

Essas 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 de 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”.

A implementação da Reforma do ensino médio no estado de Goiás

Após a promulgação da Lei nº 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. Assim, 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 & Company¹⁴, 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, p. 112-113),

[...] 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 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, p. 576), 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

14 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.

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.

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 nº 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. Como 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 o 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 nº 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 empresariais. 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 a 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 civil¹⁵. 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, p. 105), 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, problemas de aprendizagem como a correção da distorção idade/série. Em parceria com o Instituto Ayrton Senna¹⁶, 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 Social¹⁷ e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação,

-
- 15 “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).
 - 16 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://institutoayrton-senna.org.br/quem-somos>. Acesso em: 24 jan. 2024.
 - 17 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 à 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

Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)¹⁸, 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).

O período de 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.

acumulados com programas anteriores, como o Leia com uma criança”. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/sobre/>. Acesso em: 24 jan. 2024.

18 O Cenpec se define como “uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que promove equidade e qualidade na educação pública brasileira. Construimos 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.

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, têm-se 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 nº 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 nº 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. Assim, 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 poder ser expressa dessa forma.

A violência simbólica não se resumiu à ação da PMGO, visto que a secretária Raquel Teixeira ordenou o corte de água e luz das escolas ocupadas (Paulo, 2019). Como 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. Assim,

[...] 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 OS 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. Desse modo, os novos colégios militares seriam um “castigo” aos “professores baderneiros”. Santos (2016, p. 25) 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 dias, reuniram-se na entrada do Centro Cultural e, durante o discurso do governador, protestaram e vaiaram.

Ao relacionarmos a justificativa da secretária Raquel Teixeira e o episódio ocorrido com o governador Marconi Perillo, notamos que a ampliação do número de colégios militares na rede estadual de educação de Goiás não visa às melhorias no campo educacional, uma vez que o objetivo seria o controle social, tanto para os profissionais da educação quanto para os estudantes. Assim, 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 Trabalhadores Rurais Sem Terra (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 Rousseff, 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 5 de abril de 2017, mostrou-se favorável à reforma, qualificando-a como “a maior revolução no ensino do País” (Brasil, 2017c). Então, 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 Lemann¹⁹ 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 Ayrtton 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 Chauí, 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 de 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 à 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

19 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]).

que o segredo é 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 à 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, havendo 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).

Sendo assim, “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 Braziliense*, 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 Cazuzu (O tempo [...], 1988), o Novo Ensino Médio em Goiás não passa de um “museu de grandes novidades”. Em outras palavras, trata-se de 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.

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 à produtividade e à 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 serviço¹, ou seja, a empresa” (Laval, 2019, p. 41).

A disputa em jogo no campo educacional consiste na construção de uma nova subjetividade, a reconfiguração mais bem elaborada da subjetivação capitalista, que Dardot e Laval (2016, p. 31) chamaram de “subjetivação contábil e financeira”. Entendemos que essa é o fortalecimento da construção do habitus empresarial a partir da escola, na relação entre a subjetivação e a objetivação. O tensionamento provocado no campo educacional visa ao “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, a qual elencamos neste 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; 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 do 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; Laval, 2016, p.145).

Nesse contexto, entendemos que o componente curricular Projeto de Vida tem como finalidade a construção e o fortalecimento do habitus empresarial no campo educacional, mas não é exatamente uma novidade trazida pela Reforma do Ensino Médio. Ao analisarmos as 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-chave 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 neste trabalho, apresenta, em seu texto, de forma explícita, a subjetividade neoliberal. Dessa forma, espera-se que o estudante deva 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 à autossubordinação 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. Então, 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 como questão social, passando o sujeito a ser responsabilizado por sua subsistência em um ambiente cercado de incertezas e precariedade. Observamos, 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, 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 íterim, numa concepção neoliberal de que “todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele” (Dardot; Laval, 2016, p.145), cabe à 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, constituindo-se “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 à força de trabalho, mas à própria subjetividade, instrumentalizando a escola. O perfil empreendedor valorizado no mundo do trabalho e almejado pela escola neoliberal é o de um sujeito inovador, proativo, produtivo e com a capacidade de investir em seu projeto de vida. Valorizando seu próprio capital humano, mantém-se mobilizado com capacidade de se adequar às circunstâncias necessárias de empregabilidade como mecanismo para a competitividade (Barbosa; Alves, 2003).

A educação tem sua existência ligada intrinsecamente ao ideal humano e à ideia de excelência humana. Assim, a escola republicana tem o objetivo hierarquizado de “formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem” (Laval, 2019, p. 67), demonstrando uma submissão direta às exigências econômicas. Nessa perspectiva, o crente, o cidadão do Estado, o homem cultivado do ideal humanista, a industrialização precedem o homem essencialmente econômico, sendo novo homem 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 para a aceleração da autoformação desse sujeito (Dardot; 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 classe 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 de 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 automoldáveis, numa conjuntura de permanente competição e realização pessoal, motivando e lapidando os pensamentos e as atitudes ligadas ao desempenho e a autossuperação. Desse modo,

[...] 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 numa perspectiva mais utilitarista e pragmática, mediante 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)²⁰, do campo econômico, atua no campo educacional influenciando as políticas públicas, iniciado nos primeiros anos do século XXI, estando atualmente presente nas cinco regiões

20 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

do país. Anteriormente, a reforma do ensino médio e a construção da BNCC já atuavam no campo educacional do estado de Pernambuco com o Modelo de Escola que se denominou como a Escola da Escolha, que, segundo consta em seu *site*²¹, o “foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida”. Esse modelo tem, em sua centralidade, o projeto de 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 2013, o ICE atua no estado de Goiás em parceria com a Secretaria de Educação, com implantação de 16 escolas, sendo uma na cidade de Inhumas.

Alves e Oliveira (2018) alertam que a expressão “projeto de vida”, que nos últimos anos está ligada a determinações de organismos internacionais e a projetos educativos de fundações privadas, é oriunda 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 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 politécnia 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 numa perspectiva neoliberal voltada para a mentalidade empreendedora, de autogestão e responsabilização do sujeito por seu êxito ou fracasso, desconsiderando as condições que o envolvem.

efetividade no mercado educacional de políticas, o ICE utiliza diversas estratégias, como seleção estratégica de estudantes e fechamento de turmas noturnas.

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

INHUMAS: CONSTRUÇÃO SOCIOPOLÍTICO- 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 de Inhumas. Ou seja, sobre o processo que levou à sua constituição como povoado, desse 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.

AS DISPUTAS NO CAMPO POLÍTICO NO PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO

O atual estado de Goiás¹ 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

1 O território goiano recebeu a denominação de estado de Goiás em 1889 com o advento da Proclamação da República. Anteriormente, já havia sido denominado de Minas de Goiás (1727-1748), Capitania

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 então a principal atividade econômica, 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. Estas 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 Currealinho (hoje Itaberaí), numa 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 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 Velho² via Currealinho, passando por Campinas. Devido às dificuldades impostas por essa região de mata densa, apenas em 1840 foi aberta uma picada³ ligando Campinas a Currealinho. Pretendia-se, dessa forma, facilitar a comunicação entre

de Goiás (1748-1824) e, após a independência do Brasil de Portugal, Província de Goiás (1824-1899) (Passos, 2018).

- 2 Cidade de Goiás é conhecida popularmente pelo nome de Goiás Velho, por ser ela a antiga capital do Estado de Goiás, fundada no período do Ciclo do Ouro.
- 3 Segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, picada significa trilha, passagem ou caminho improvisado no mato (Bechara, 2008).

Goiás e as províncias de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, melhorando tanto o trânsito dos viajantes quanto o escoamento da produção.

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 Curralinho 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 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 àqueles apropriar-se de terras devolutas nas proximidades da estrada real, caminho que ligava à capital da província.

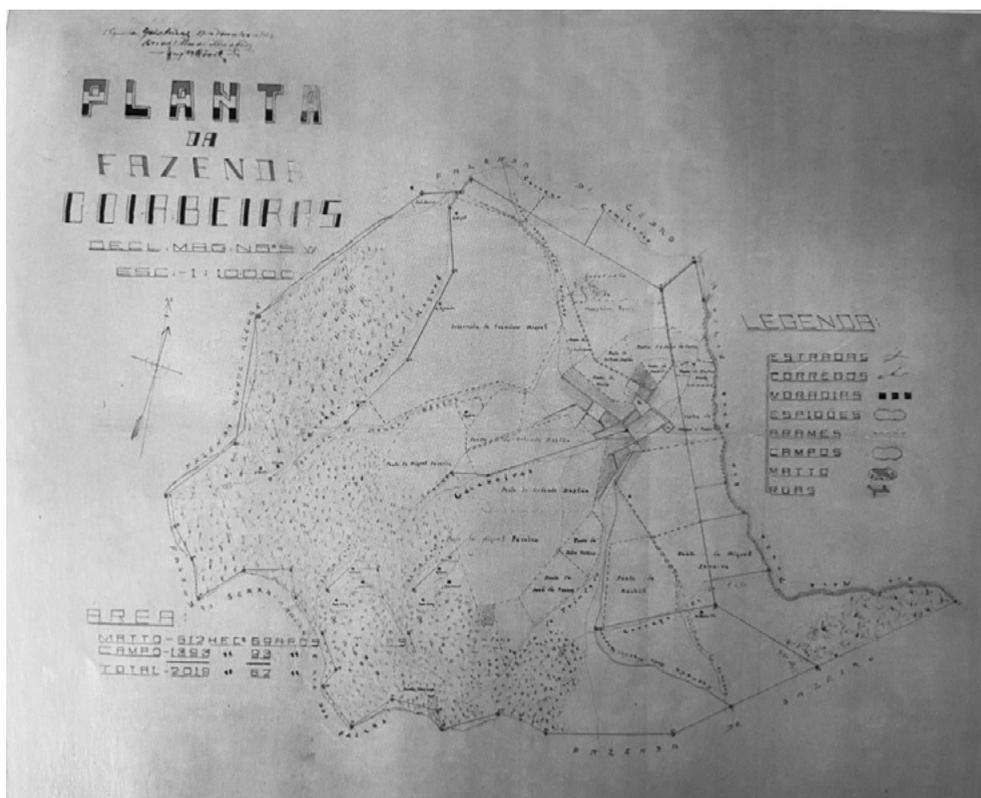
Essa era uma forma de conseguir os subsídios necessários para a sobrevivência, negociando produtos com viajantes e alugando pousadas, pastos e currais para os tropeiros⁴ que ali circulavam. “A ocupação das terras devolutas em Inhumas e região do Mato Grosso Goiano explicitam um fator determinante, a 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 esses 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 muito os custos para a posse de escravizados.

4 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 vendeu⁵ uma grande parte da Fazenda Cedro, vinculada ao município de Curralinho, para Félix 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 povoado⁶ 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).

- 5 Atendia 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).
- 6 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”.

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 tornou ponto para pouso⁷ de tropas e viajantes que transportavam mercadorias, local de descanso após longas jornadas. Com a intenção de 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 da 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 *et al.*, 2003).

Esses 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.

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).

7 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).

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

Nesse período, algumas famílias endinheiradas de Currallinho compraram terras na região de Goiabeira, entre elas 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 esses 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, itaberino⁸ 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 nº 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 nº 80, de 9 de janeiro de 1913 (Moreira, 2004).

Sobre as disputas travadas nesse período intencionando galgar posições privilegiadas no espaço social, Moreira (2004, p. 39-40) relata:

[...] os grupos oligárquicos representados pelos coronéis de Itaberaí (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.

8 Utilizamos aqui o gentílico “itaberino” para nos referirmos aos sujeitos oriundos de Currallinho, uma vez que se desconhece o gentílico utilizado no período em questão. O projeto que altera o nome de Currallinho para Itaberaí 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.

Assim, para esse autor, essas disputas de fato não resultaram em vencedores e vencidos, pois elas estariam ligadas diretamente à manutenção de posições no campo do 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 nº 40, de 2 de dezembro de 1908, por iniciativa do conselho que governava o distrito, que era subordinado politicamente a Curalinho. São atribuídas 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 a cidade, e seria o capitão José de Freitas Machado o verdadeiro responsável pela denominação (Miguel *et al.*, 2003).

Em relação à política regional, o agora estado de Goiás, por vezes, esteve nas mãos de grupos oligárquicos, destacando-se 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 1930⁹, que reconfigurou a política local. Em Goiás, devido à ausência de outras

9 A Revolução de 1930, que 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 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]).

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. Assim, o Decreto nº 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 nº 602, 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).

VOCÊ É FILHO DE QUEM? O CAPITAL SOCIAL HERDADO

Inhumas é uma cidade relativamente jovem, visto que 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, conforme demonstrado, se deram 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).

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 delas 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), Wilian Jorge Jabur (sírio-libanês) e Otávio Balestra (italiano) (Moreira, C.; Moreira, G., 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. Destacamos a percepção de que os nordestinos, nesse espaço, eram chamados pejorativamente de baianos ou paraíbas. Ademais, são lembrados não pelo seu esforço como 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. Eles 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 bourdieusiana, 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, porque 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. Desse modo, 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 a renúncia de seu capital cultural desvalorizado nesses ambientes, enquanto disponibilizam, em contrapartida, capital econômico, que pode ser escasso para alguns sujeitos.

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. Conta ainda com uma força de 11,1 mil pessoas empregadas formalmente. (Caravelas Dados e Estatísticas, [2023]).

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 de 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 com 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 (Caravelas Dados e Estatísticas, [2023]).

Processo histórico do campo econômico de Inhumas

Inicialmente, o município, considerado próspero devido às suas terras férteis, conforme relatado, atraiu muitos imigrantes em busca de trabalho 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. Mas o que impediu a instalação dessa infraestrutura em Inhumas? Segundo esse 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 *et al.* (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. Como 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, o que movimentou 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, sobretudo no ramo de máquinas beneficiadoras de arroz e café. Prevalencia 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, 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 Agrocerecer 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).

Já 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. Destacaram-se 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 numa 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 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 esse 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.

Desse modo, 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, sobretudo para a classe de baixa renda, que enfrentou dificuldades em períodos anteriores para entrar no mercado de trabalho (Teixeira, 2012).

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 com as 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 encenados 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 *et al.*, 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 esse foi o que circulou por mais tempo.

Segundo Miguel *et al.* (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”. Sendo assim, foram organizados os clubes sociais, como Inhumas Esporte Clube, Clube dos Casados, Clube dos Trinta e Associação Atlético Inhumense. As festas no Inhumas Esporte Clube são assim narradas:

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 *et al.*, 2003, p. 291).

Esse relato revela características sociais da época, evidenciando o destaque atribuído pelos autores aos porteiros, filhos adotivos de José de Arimatéia, 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. Consequentemente, 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 esse 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 do século XX



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/photo/>.

Fotografia 2 – Desfile no aniversário de Inhumas em 2011

Fonte: <https://joaolobofilho.blogspot.com/2011/03/aniversario-de-inhumas-goias.html>.

A historiografia local retrata esse tempo com considerável saudosismo. De fato, nas últimas décadas, muita coisa mudou, sobretudo 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), em que 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: <https://www.tudoin.com.br/galeria/ze-pereira-2015-em-inhumas.html>.

Com o passar dos anos, o carnaval deixou de ser uma festa popular na cidade. Assim, 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.

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 as 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, recebendo 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 Arimatéia 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 methodo Decroly; F) geographia geral e do Brasil e Especialmente de Goyaz; G) principaes factos da história pátria e principalmente de Goyaz; H) rudimentos de hygiene e de scincias naturaes; I) Canto e exercicios physicos; J) trabalhos manuaes (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, como a construção não recebeu financiamento, “nenhuma cooperativa jamais prosperou em Inhumas até o início do século XXI, excetuando-se o Colégio Zênite” (Miguel *et al.*, 2003, p.180).

Walter Guerra, filho do prefeito Sebastião Guerra, estabeleceu amizade com Felipe Tiago Gomes, presidente da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG)¹⁰, o que facilitou a autorização para o funcionamento do curso ginásial 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 numa 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 *et al.*, 2003).

Como 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. Como a escola não se manteve, em 1961, o prédio foi vendido para uma sociedade de dez pessoas, mas não dando lucro, o empreendimento foi repassado e em 1965 possuía apenas um proprietário, Athayde

10 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 se caracterizava pela atividade do voluntariado, com o objetivo de ampliar a oferta do ensino secundário para atender a população carente nas diferentes localidades brasileiras.

Peixoto de Freitas. Em 1967, passou a funcionar durante o dia, pois 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 *et al.*, 2003).

Em 1972, Athayde Peixoto celebrou convênio com o governo estadual, que passou a administrar a instituição. Desse modo, os cursos noturnos, que até então eram pagos, passaram a ser gratuitos. O prédio foi então 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 então 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 ao 5º ano).

No mesmo período das instituições citadas, também havia na cidade outras três instituições escolares que ofertavam o ensino médio (Miguel *et al.*, 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 iniciaram 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, sendo 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 Júnior;
- 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 1ª 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 a 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. Essa 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, único Presidente da República, em exercício, a visitar Inhumas



Fonte: <https://www.tudoin.com.br/galeria/visita-de-lula-a-inhumas.html>.

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

Instituições de Ensino em Inhumas: Gestão, Quantitativo de Estudantes e Oferta de Ensino						
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	EF 1
	UEPM Alessandro Miguel	479	EF 1; EF2; EJA 1º e 2º etapas	UEPM Rural Monsenhor Angelino	22	EF 1
	UEPM Dentinho de Leite	283	EI	UEPM Odilon Roriz	90	EF 1
	UEPM Peralta	229	EI	UEPM João Lobo Filho	116	EF 1
	UEPM Uni Duni Tê	348	EF 1	CMEI Hortência Moreira de Paulo Vó Fia	130	Creche
	UEPM Cantinho do Saber	388	EI; EF 1	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, EF 1	Creche Municipal Monielly Cristine	103	Creche
	UEPM Sossego da Mamãe	353	EF 1	Creche Municipal Lincovina Maria de Jesus	89	Creche
	UEPM Padre Feliciano	160	EI; EF 1	Creche Municipal Aparecida Oliveira Heitor	92	Creche
	UEPM Roberto Alcântara BEL	89	EI	Creche Vó Jovita	86	Creche

Instituições de Ensino em Inhumas: Gestão, Quantitativo de Estudantes e Oferta de Ensino						
Rede de ensino	Instituição escolar	Quantitativo de estudantes	Oferta de Ensino	Instituição escolar	Quantitativo de estudantes	Oferta de Ensino
	UEPM Horas Felizes	185	EI			
Estadual	Centro de Atendimento Educacional Especializado Diurza Leão	153	EE	C.E. Joaquim Pedro Vaz	721	EF2; EJA Tec 3ª Etapa
	CEPI Ary Ribeiro Valadão Filho	276	EM	C.E. Presidente Castelo Branco	399	EF2
	CEPI Horácio Antônio de Paula	200	EF 2	C.E. Rui Barbosa	789	EF2; EM; EM IEP
	CEPMG Manoel Vilaverde	1006	EF 2; EM	Escola Estadual Antônio Augusto do Carmo	292	EF2
	Colégio Zênite	293	EF 2; EM	Escola Amor Perfeito	181	Creche; EI; EF1; EF2
Particular	Escola Filosofal Balão Mágico	166	Creche; EI; EF 1	Colégio Einstein Júnior	375	EF2; EM
	Escola Castro Alves	142	Creche; EI; EF 1	Escolinha da Mônica	290	Creche; EI; EF1
	Colégio Monselhor	296	EF 2; EM	Educandário Nossa Senhora do Rosário	229	Creche; EI; EF1
	Escola Infantil Carrossel	54	Creche; EI; EF 1			

Instituições de Ensino em Inhumas: Gestão, Quantitativo de Estudantes e Oferta de Ensino						
Rede de ensino	Instituição escolar	Quantitativo de estudantes	Oferta de Ensino	Instituição escolar	Quantitativo de estudantes	Oferta de Ensino
Federal	Instituto Federal de Goiás - Campus Inhumas	287	TIEM em Química, Agroindústria e Informática para Internet			
LEGENDA:						
	EF1: Ensino Fundamental 1ª fase			EE: Ensino Especial		
	EF2: Ensino Fundamental 2ª fase			EM: Ensino Médio		
	EI: Educação Infantil					
	EIF1: Ensino Integral Fundamental I			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.

Quanto ao perfil dos estudantes da UEG-Inhumas, esses 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, referentes 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, seja porque isso lhes confere capital social.

CAPA

SUMÁRIO

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

Neste capítulo, os resultados da coleta de dados são apresentados, bem como a respectiva análise, construída a partir dos questionários aplicados, na pesquisa de campo, aos estudantes das cinco instituições escolares que colaboraram com este estudo. A análise, 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; 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, ao componente curricular Projeto de Vida em questão.

METODOLOGIA UTILIZADA NA COLETA DE DADOS PARA A PESQUISA

Em relação à amostra da pesquisa, foram definidos 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 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. Nesse 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 numa 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 observarmos, 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 de forma separada 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.

Desse modo, 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, decidisse 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, representando 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, representando 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 abordavam: 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 seria adequada, gerando conflito de informação. Assim, 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)¹. Sendo assim, os estudantes pesquisados, nessa amostragem, aparecem, no momento da análise de dados, matriculados na EJA e não

1 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/>

como estudantes regulares. As contribuições desses estudantes foram mantidas neste estudo, pois, mesmo que a proposta não contemplasse a modalidade EJA, entendemos que esses estudantes tiveram, até o momento da coleta de dados, a vivência estudantil pertinente a esta pesquisa.

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). Sendo assim, 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.

É importante ressaltar que, nos últimos dez anos, houve uma reconfiguração da oferta pela rede estadual para a etapa de ensino médio no município, ocorrendo 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. Assim, 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 supracitado, 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 numa 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.

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 nº 14, de 13 de janeiro de 1982, e a posterior Lei de criação nº 9.977, de 14 de janeiro de 1986. A Lei de Denominação nº 11.948, de 20 de abril de 1993, e o reconhecimento pela Portaria nº 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 estudantes. A partir desse mesmo ano, foram implantados os cursos do ensino médio não profissionalizante pela Portaria nº 175, de 22 de fevereiro de 1984, e o curso Técnico em Magistério sob a Portaria nº 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 nº 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, sob 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”, ressignificando, 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 adaptar-se 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: <https://www.facebook.com/photo.BR>.

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. Assim, 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 administrativo-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 midiateca com espaço de leitura e pesquisa.

A escola possui sistema de água, esgoto e coleta de lixo, com condições físicas razoáveis, exceto os 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.

Colégio Einstein Júnior

O Colégio Einstein Júnior é uma escola particular localizada na rua Mamédio CaliI, nº 192, Centro, prédio que 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 de pagamentos de mensalidades feitos 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: <https://www.melhorescola.com.br/escola/colégio-einstein-inhumas>.

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 aula, 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.

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 nº 10.392, de 30 de novembro de 1987, e Autorização de Funcionamento Portaria nº 429/84, Renovação de Reconhecimento CEE nº 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 Sizelísio 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 nº 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: <https://www.tudoim.com.br/galeria/inauguracao-do-cpmg-manoel-vila-verde.html>.

A comunidade escolar reagiu à mudança de gestão, visto que uma parcela dos professores e estudantes não aceitou a militarização da unidade. Apesar dos protestos, a transferência para a gestão da Polícia Militar de Goiás foi concluída. Como as turmas da extensão não foram absorvidas pelo projeto de militarização, a gestão delas foi atribuída à direção do C. E. Rui Barbosa. Essa alteração gerou um novo fluxo de professores e estudantes, pois, 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 a nova demanda.

O CEPMG-MV iniciou, de fato e de direito, as suas atividades pedagógicas em 2014, absorvendo, na época, 740 estudantes, sob 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, repassada 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, na atualidade, 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 mantido pela Prefeitura Municipal de Inhumas. Quanto aos estudantes de outros municípios, o transporte deles 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. 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, enquadra-se numa 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).

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 nº 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 ginásial. Naquele período, estava localizado na rua Dr. Antônio Balduino, nº 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, mas, posteriormente, em 1982, passou a ser administrado totalmente pela gestão estadual. A denominação da escola se deu com a Lei nº 9.383, de 14 de novembro de 1983. A Portaria nº 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 nº 197/2000 até o ano de 2002. A Resolução nº 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 nº 6.616/2004. E, através da Portaria nº 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 ano, nos períodos matutino e vespertino. No turno noturno, funcionou a EJA – ensino médio. O

colégio atendeu 24 turmas distribuídas em dez salas de aula, 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 dessa instituição (Fotografia 10). Em dezembro de 2014, foi liberado o Reconhecimento de nº 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 nesse 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.

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. Esse 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 aula, 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 nº 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.

Fotografia 10 – Fachada do Colégio Estadual Rui Barbosa

Fonte: https://nicelocal.br.com/goias/kids/colégio_estadual_rui_barbosa.

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).

Como 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 as 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 baixa², oriunda de todos os bairros da cidade, da zona rural e de cidades

2 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”.

circunvizinhas. Algumas famílias são desestruturadas³ 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 aprovação do conselho escolar, que 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 federais, 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 esses 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 aula 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, são utilizadas a área livre e a quadra de esporte coberta da escola. A área livre é ampla e arborizada, dividida em dois espaços: a parte

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

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.

Colégio Zênite

O Colégio Zênite tem como 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, nº 758, Centro, Inhumas (Fotografia 11). 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 a 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 mantedora 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.

Fotografia 11 – Fachada do Colégio Zênite

Fonte: <https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Flookaside.fbsbx>.

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.

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 ao 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.

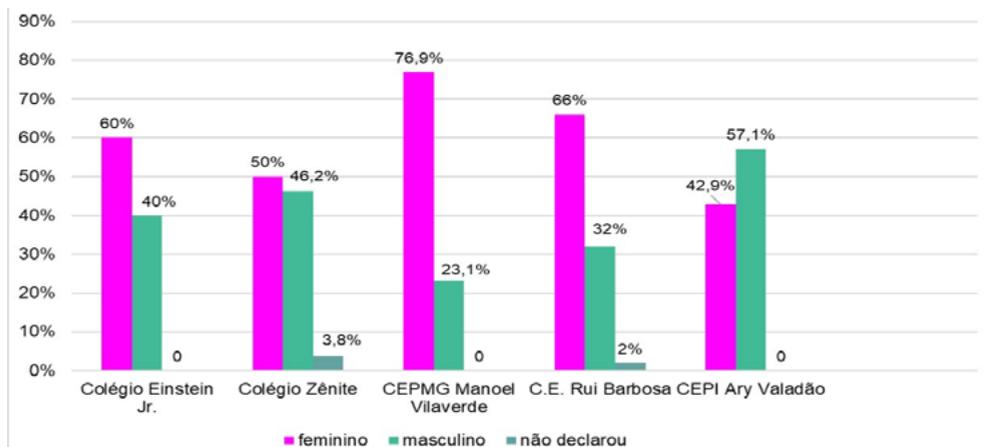
Sobre esta questão, vamos encontrar, em Bourdieu e Passeron (2018, p. 83), o seguinte esclarecimento: “As moças destinam-se com mais frequência que os rapazes ao ensino, a preferência exprimindo a preocupação, [...] de não renegar as tarefas tradicionais da mulher”. Nesse contexto, as estudantes, dentro 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.

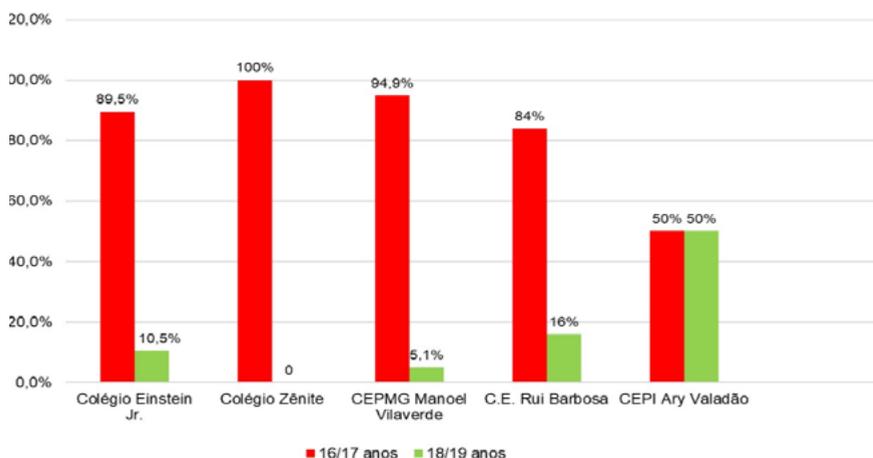
Para Bourdieu (2007), a idade escolar reflete o capital cultural herdado e o atraso pode levar à relegação ou eliminação, expressando o nível econômico e social da família de origem. Nesse sentido, podemos afirmar que existe uma diferença significativa de capital cultural herdado entre os estudantes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

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



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

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

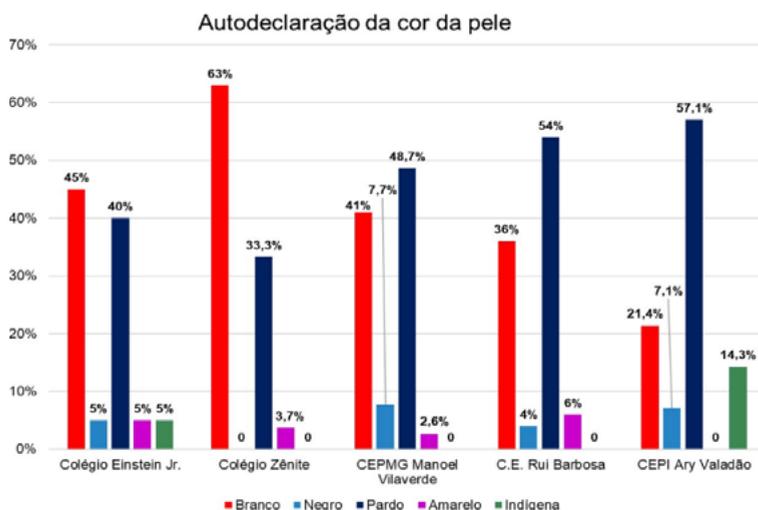


Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No quesito cor/raça, utilizamos a metodologia empregada pelo IBGE de autodeclaração (Osorio, 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%). Ressaltamos que, em percentual, o Colégio Zênite apresenta maior taxa de estudantes que se autodeclararam brancos (63%); e ainda que, nessa unidade, nenhum dos estudantes respondentes se autodeclara negro.

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



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

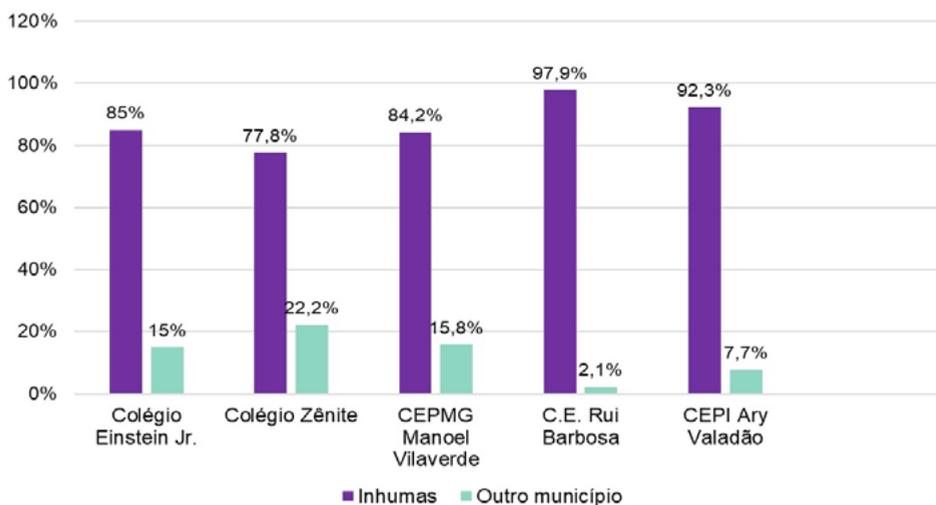
Segundo Almeida (2019), a noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade. Sendo assim, a forma como os estudantes se reconhecem e se declaram é um fator relevante em nossos estudos para a compreensão do capital social envolvido entre os estudantes das 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%), pretos ou pardos, sendo que, desses, 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 nesse espaço.

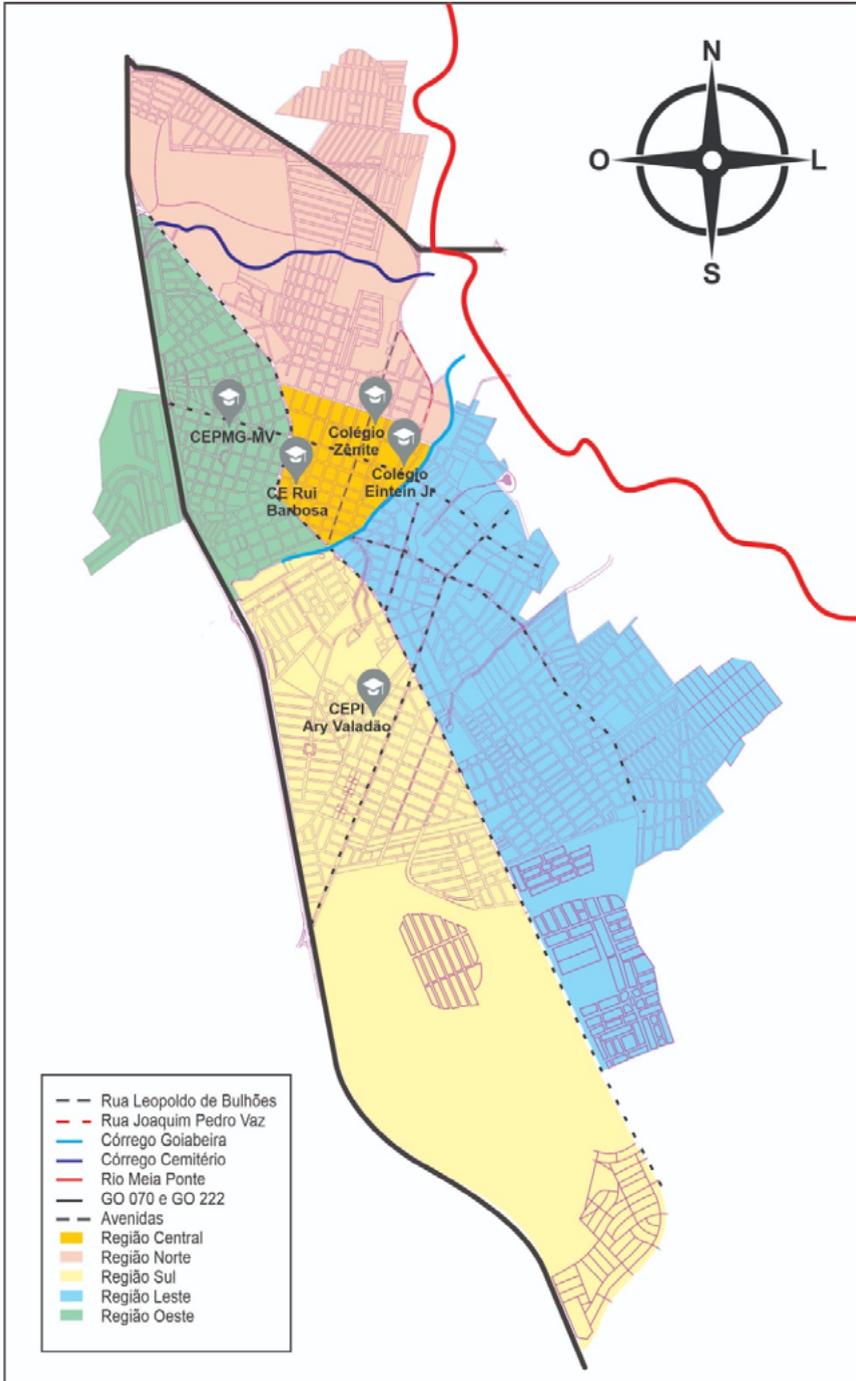
É assim que, por exemplo, a distância dos agricultores aos bens da cultura legítima não seria tão imensa se, à distância propriamente cultural que é correlata de seu baixo capital cultural, não viesse juntar-se o afastamento geográfico resultante da dispersão no espaço que caracteriza esta classe (Bourdieu, 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 o estigmatizando. No Mapa 2, apresentamos a localização das instituições escolares que ofertam ensino médio na cidade de Inhumas.

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 nos 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%).

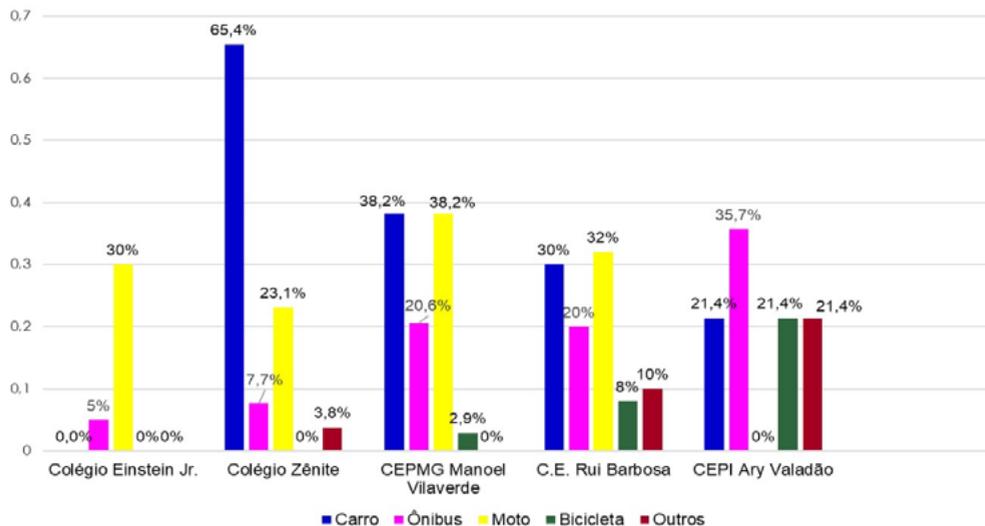
Entre os estudantes que responderam ter como principal meio de transporte a opção “outros”, estão: 1 pedestre do Colégio Zênite; 2 pedestres do CEPI Ary Valadão; 4 pedestres e 1 que declara ter a Kombi como principal meio de transporte no C. E. Rui Barbosa.

Mapa 2 – Mapa político de Inhumas dividido por regiões, com a localização das instituições pesquisadas



Fonte: Google Maps, organizado pelo autor (2023)

Gráfico 5 – Meios de transporte mais utilizados pelos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional

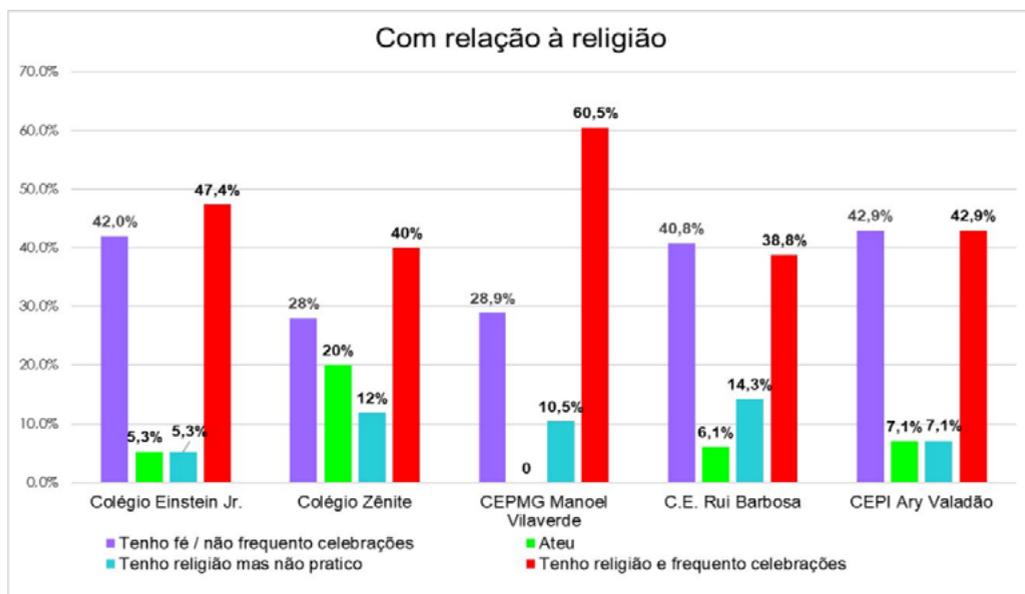


Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

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 possuem uma religião se encontra no CEPMG-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, 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 malvisto 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 simbólico⁴, assim como a posse de uma rede de relações, que interfere diretamente no capital social envolvido. Em Bourdieu (2014, p. 76), vamos encontrar o seguinte esclarecimento:

4 “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).

[...] 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.

Os lucros do pertencimento a um grupo são a base da solidariedade, mesmo que não sejam perseguidos conscientemente, sobretudo 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, pois é resultado do trabalho para estabelecer e manter relações duradouras e úteis que proporcionam lucros materiais e simbólicos.

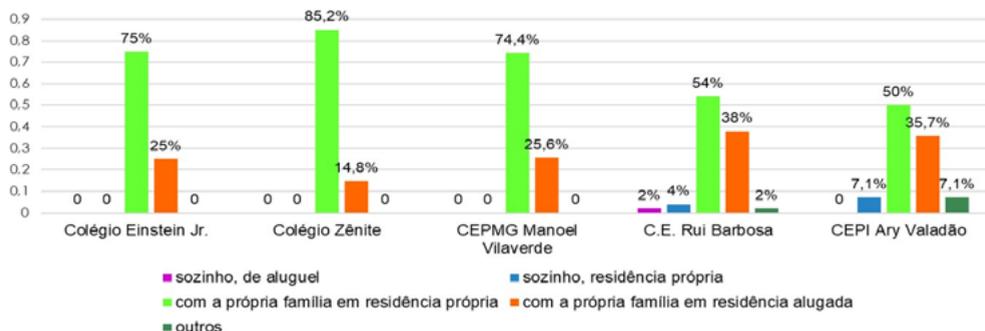
PERFIL FAMILIAR DOS ESTUDANTES

Entender o capital econômico disponível para os estudantes por meio da análise de seu núcleo familiar é crucial para analisarmos suas relações com o capital cultural e outros tipos de capital. Partimos então da análise quanto às características: domiciliar, renda, instrução familiar e 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 Ary Valadão (35,7%). Por outro lado, o CEPMG-MV e os Colégios Zênite e Einstein Jr. 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 de forma direta 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



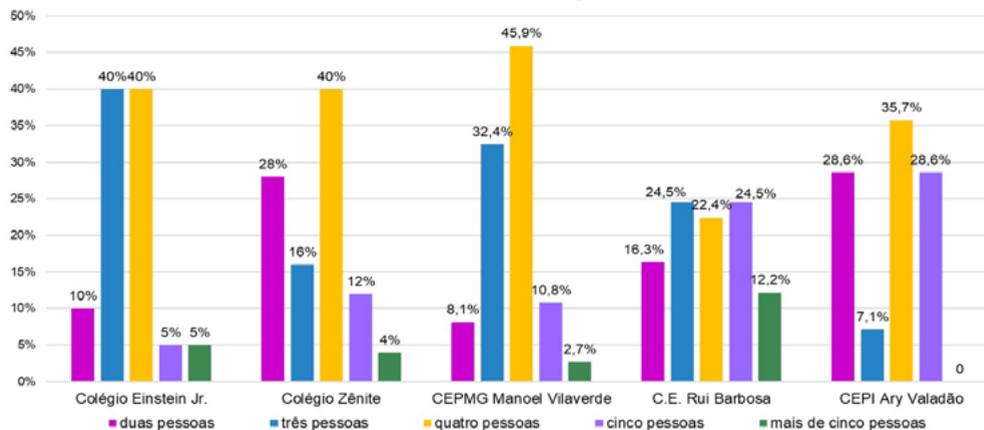
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

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 de garantir moradias de melhor qualidade, próximas às instituições de ensino e com infraestrutura adequada.

Ao realizarmos questionamentos acerca da quantidade de indivíduos que residem nas casas dos estudantes, constatamos 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.

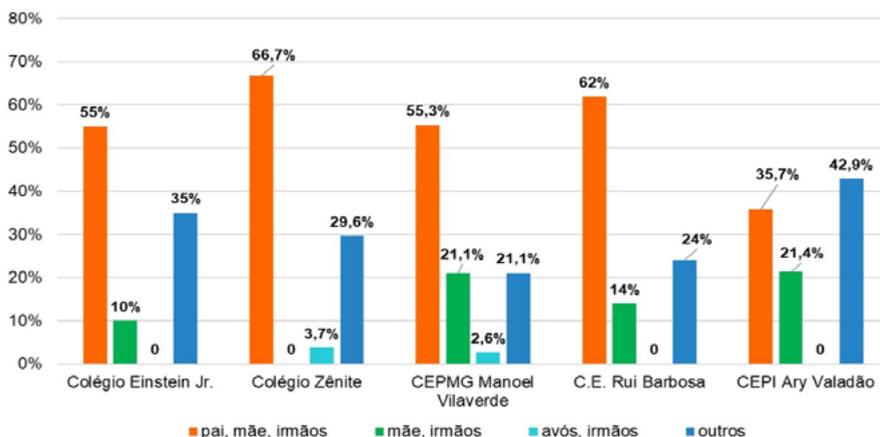
Gráfico 8 – Declaração da quantidade de moradores por residência dos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao abordarmos a composição do núcleo familiar, questionamos os participantes acerca da 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.

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



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

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.

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, podemos 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.

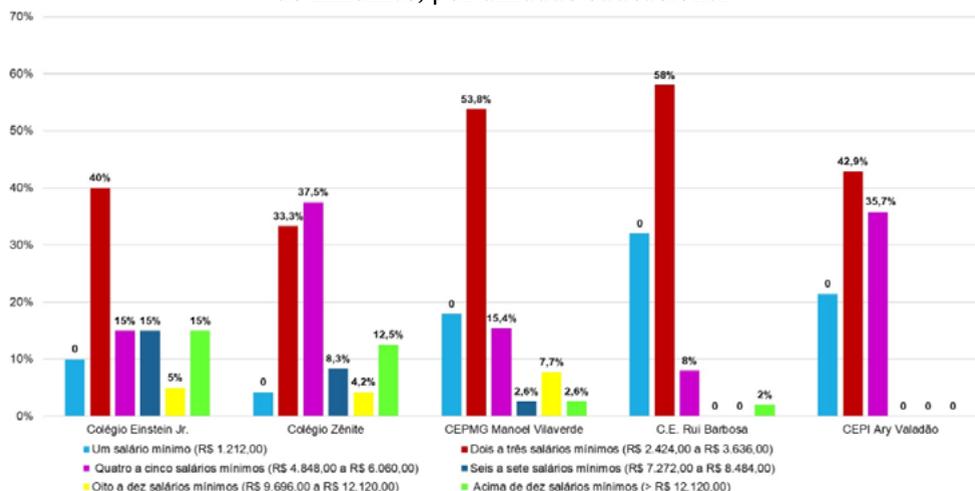
Foi questionado aos estudantes a respeito da renda familiar (Gráfico 10) a partir dos valores referentes ao salário mínimo em vigor no ano de 2022. Foi constatada a predominância de renda mensal familiar de 2 a 3 salários mínimos em quatro unidades educacionais: CEPI Ary Valadão, CEPMG-MV, Colégio Einstein e C. E. Rui Barbosa. Nesse 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.

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	Pai, mãe	1	Pai, mãe, avós, irmã		1	
	Avós, pai, madrastra, 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, madrastra, pai da madrastra, irmãos		1	
	Tios	1	Mãe, padrasto, avó	1	Marido		1	
			Mãe, avó, irmãos	1				
			Pai, mãe, sobrinho	1				

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

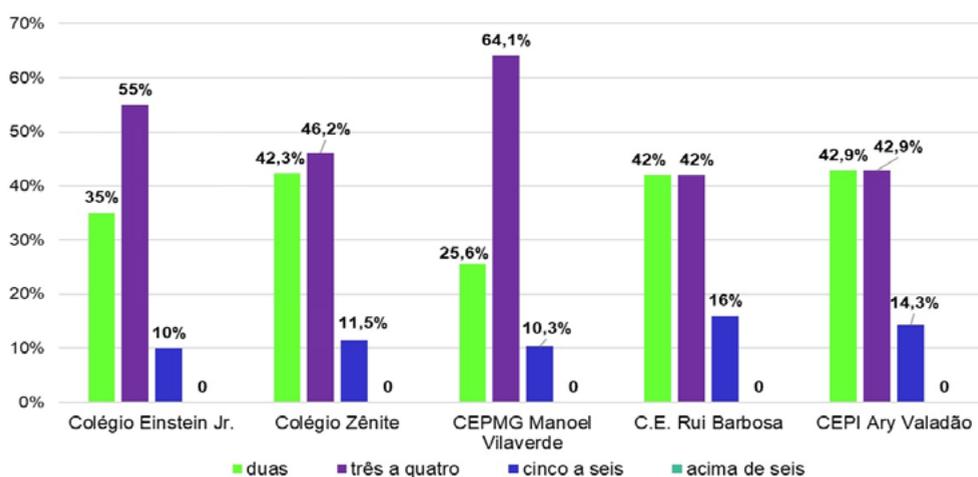
Gráfico 10 – Renda mensal familiar dos estudantes de ensino médio de Inhumas, por unidade educacional



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, essa 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 (2022) revela que, em 2021, 30,1% da população possuíam 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 se declararam ter à disposição, mensalmente, um salário mínimo, 32% estudam no C. E. Rui Barbosa; 21,4%, no CEPI Ary Valadão; 17,9%, no CEPMG-MV; 10%, no Colégio Einstein; e 4,2%, 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.

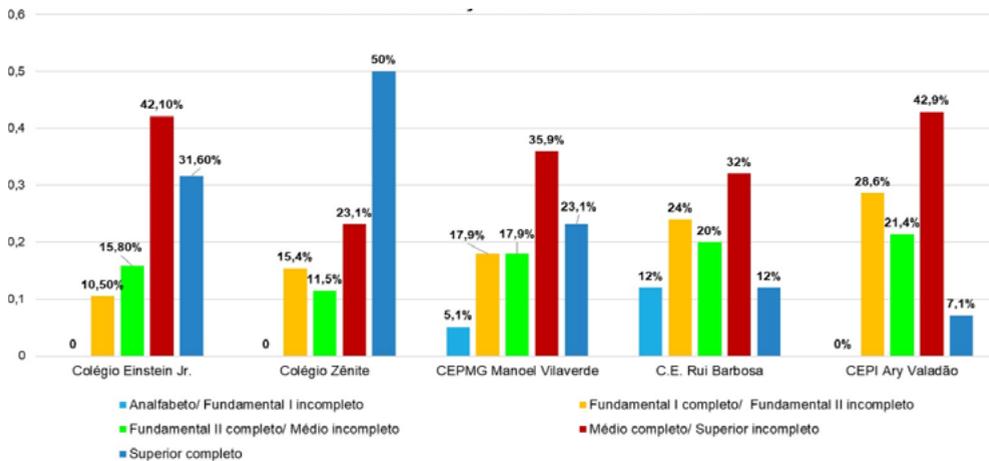
De acordo com Marteleto (2017), o capital econômico desempenha um papel fundamental na manutenção da ordem social, pois permite a posse de riquezas materiais e financeiras. Essas riquezas são utilizadas para estabelecer uma divisão entre aqueles que detêm o capital econômico e os despossuídos, criando, 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, sendo 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. Desse modo, 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).

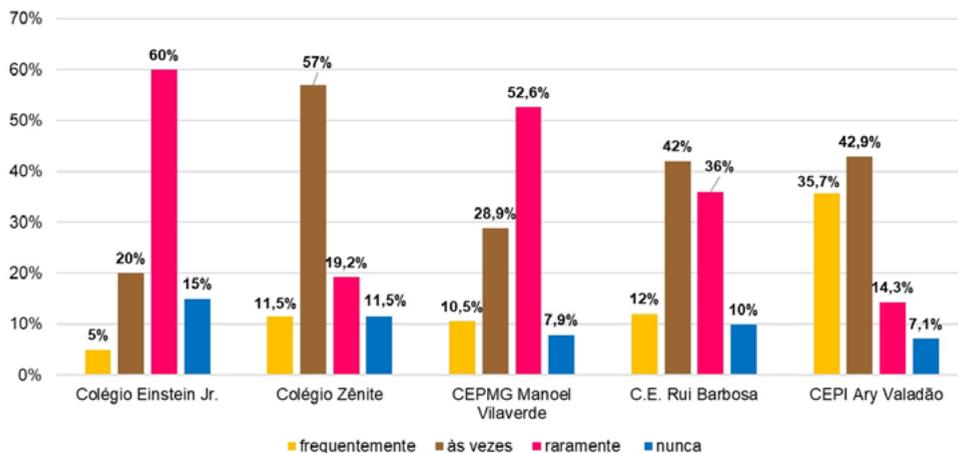
Para Bourdieu (2014), a presença de um parente com curso superior no círculo familiar testemunha uma situação cultural original nas famílias, indicando uma mobilidade social descendente ou uma atitude distinta em relação à ascensão dentro de sua categoria. A presença desse parente com formação superior 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 trata, 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. Quanto ao tipo dessas leituras, observamos predomínio de noticiários e temas religiosos (Quadro 5).

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



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao analisarmos as leituras citadas, 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.

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 na atualidade. 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.

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).

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

Colégio Zênite

DESAVENÇA, BRIGAS, VIOLÊNCIA
Falta de dialogo
Desemprego
 Doenças

Colégio Einstein Júnior

DESAVENÇA, BRIGAS, VIOLÊNCIA
Falta de dialogo
Desemprego
 Doenças

CEPMG-MV

Doenças
 DESAVENÇA, BRIGAS, VIOLÊNCIA
 Gastos
Falta de dialogo
 Nenhum
Desemprego
 Moradia
 Desunião

C. E. Rui Barbosa

Dividas
 Doenças DESAVENÇA, BRIGAS, VIOLÊNCIA
 Nenhum
Desemprego
Falta de dialogo
 Moradia

CEPI Ary Valadão

Doenças
 Desavença, brigas, violência
Falta de dialogo
Desemprego
 Moradia

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. Ademais, 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, em que 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. Esta situação 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, significando 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, existindo assim 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.

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 já 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. Relacionando 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).

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, notamos 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 6 – Profissões dos pais dos estudantes de ensino médio de Inhumas

Profissões	Colégio Zênite	Colégio Einstein	CEPMG Manoel Vilaverde	Colégio Rui Barbosa	CEPI Ary
Açougueiro			1		
Agricultor				2	
Agrônomo	1				
Agropecuária				1	
Ambulante			1		
Analista de Sistema	1				
Autônomo				3	3
Área Saúde	1				
Borracheiro				1	
Calheiro			1	1	
Caminhoneiro	1	3	3		
Carreteiro				1	
Comerciante	1	2	1		
Construtor					1
Contador			1		
Controle de Estoque		1			
Costureiro			1		
Desempregado		1			
Dessossador				1	
Eletricista	2				1
Eletricista Civil autônomo				1	
Empreendedor			1		
Empresário	6	2	4	1	
Engenheiro	1				
Engenheiro Civil					1

Profissões	Colégio Zênite	Colégio Einstein	CEPMG Manoel Vilaverde	Colégio Rui Barbosa	CEPI Ary
Engenheiro industrial			1		
Farmacêutico		1	1		
Fazendeiro				1	
Feirante	1	1		1	
Funcionário Público			1		
Gerente			1		
Gerente supermercado		1			
Gerente transportadora		1			
Instrutor de auto escola				1	
Jardineiro	1				
Lanterneiro			1		
Lavoura					1
Lavoura - Centroalcool				1	
Leiteiro			1		
Locação de máquinas					1
Locutor					1
Marceneiro			1		
Mecânico		1		1	
Médico	2			1	
Mestre de obras			1	1	
Motorista			1		
Motorista Agrícola			1		
Não sabe				1	
Operador de Máquinas	1			3	
Padeiro				1	
Pedreiro			1	4	1

Profissões	Colégio Zênite	Colégio Einstein	CEPMG Manoel Vilaverde	Colégio Rui Barbosa	CEPI Ary
Pintor		1	2		
Policial		1			
Produção				1	
Produtor				1	
Produtor Rural	1				
Professor			1		
Representante de vendas			1		
Segurança				1	
Segurança/ Porteiro			1		
Serralheiro				1	
Servente de pedreiro				1	
Serviços gerais				1	
Supervisor			1		
Supervisor de novos negócios		1			
Trabalho Frigorífico	1				
Trabalhador rural				2	
Tratorista				1	
Vendedor	1			1	
Vigilante/ Agente de vendas			1		
Zelador				1	
Zelador de escola			1		

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

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
Assistente de saúde bucal	1				
Atendente escritório	1				
Aposentada	1		2		
Arquiteta			1		1
Assistente social			2		
Atendente			1		
Auxiliar				1	
Auxiliar administrativo	1	1			
Auxiliar avícola				1	
Auxiliar de escritório	1		1		
Auxiliar de limpeza				1	
Auxiliar de máquinas				1	
Auxiliar de produção			1		
Cabelereira		1		1	
Caseira				1	
Comerciante		1	1		
Confeiteira	1				
Contadora	1	1		1	
Coordenadora	1				
Coordenadora Industrial		1			
Cuidadora			1		
Desempregada	1				
Diarista			1	3	1
Dona de casa	4	2	4	4	4
Empresária	2	3	2	1	
Enfermeira	1			1	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Entre as profissões de outro responsável, caso o estudante tenha (Quadro 8), 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).

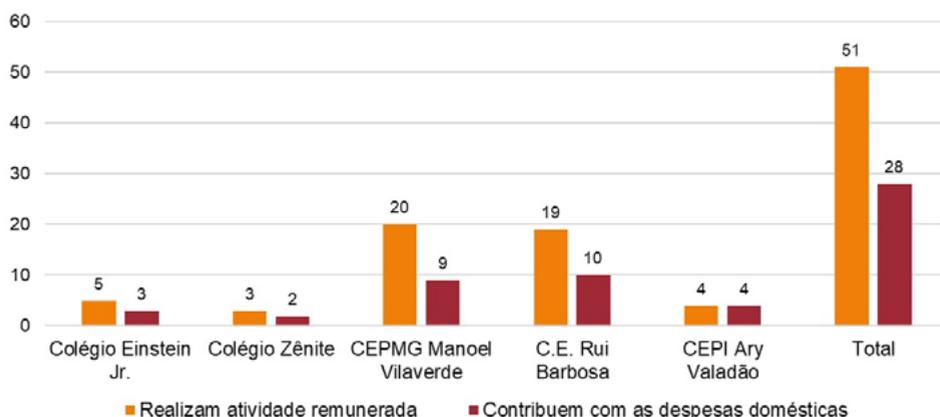
Diante do exposto, podemos inferir que, majoritariamente, as profissões exercidas pelos responsáveis dos estudantes não têm exigência de curso superior na área. Da mesma forma, são postos de trabalho que não exatamente

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 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 esses resultados ao 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. Assim, 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 do 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, observamos 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.

Com o surgimento de atividades remuneradas on-line, os estudantes que frequentam a escola em período integral também conseguem se inserir no mundo do 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, recruta os estudantes para o mundo do trabalho.

HÁBITOS DE CULTURA E LAZER

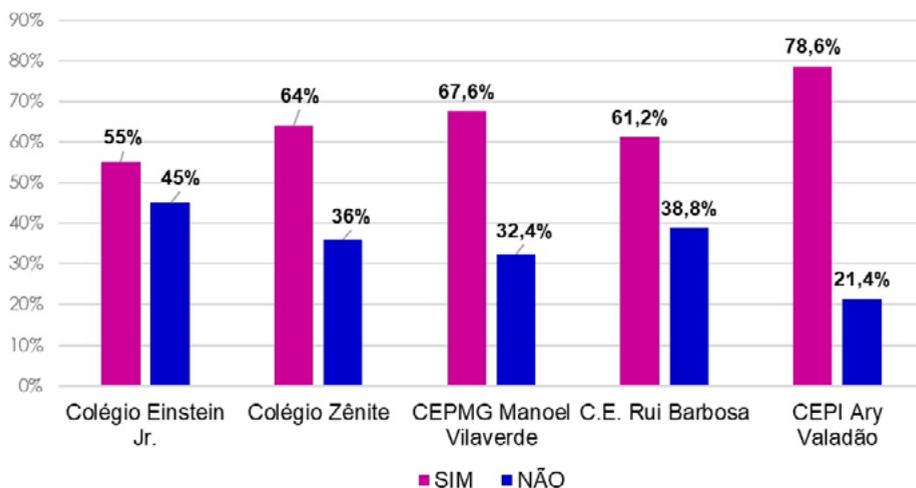
Buscamos, nesta seção, compreender as práticas diárias dos estudantes, abrangendo sua esfera social, hábitos culturais e de lazer, complementando a análise socioeconômica realizada até o momento, a qual está fundamentada predominantemente no capital econômico. Nossa intenção consiste em examinar os mecanismos subentendidos na formação e expressão do capital cultural dos estudantes. De modo simultâneo, 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. Já o gosto e as preferências culturais são moldados pelas posições sociais dos sujeitos e pelas estruturas de poder dentro das quais elas operam. Sendo assim, 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 bourdieusiana, 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.

Observamos 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.

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



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

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 leitura além das indicadas no questionário.

Percebemos que o Colégio Zênite difere das demais instituições quanto ao gosto pela leitura, havendo uma predominância significativa (57%) na leitura assídua de livros didáticos, o que indica 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, destacamos 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).

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 examinarmos os dados, notamos 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.

Quadro 9 – Frequência de leitura dos estudantes de ensino médio de Inhumas x tipos de leitura

Frequência	Tipos de leitura	Colégio Zênite	Colégio Einstein	EPMG-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 Ficção científica Poemas Documentários Artigos digitais	Artigos de futebol	Notícias no Instagram/ Twitter Outras redes sociais Notícias no celular Notícias na internet	Histórias de aventura Site de fofocas.	Nenhuma citação	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

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 esta 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 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. Assim, 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.

Indagando 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).

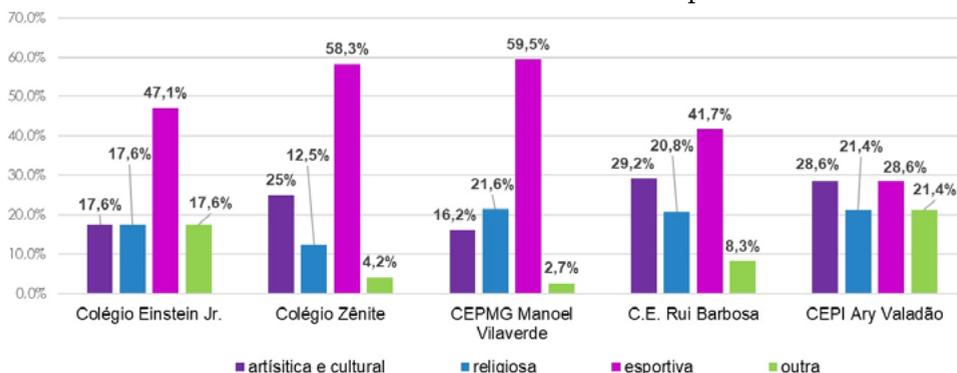
Os dados sugerem que há diferentes abordagens em relação ao tempo dedicado aos estudos em cada instituição, o que pode refletir variações nos hábitos e no capital cultural dos estudantes. Notavelmente, o Colégio Einstein tem uma maior proporção de estudantes dedicando uma hora aos estudos (47,4%), enquanto 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 no 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 de tempo integral.

Percebemos que as práticas de estudo variam entre as instituições, mostrando como o ambiente escolar pode influenciar o 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. Notamos 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 nessa instituição.

Igualmente, as atividades menos realizadas revelam variações significativas entre as instituições, sugerindo diferentes formas de capital cultural menos valorizadas, o que pode 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

Colégio Zênite



Colégio Einstein Júnior



CEPMG-MV



C. E. Rui Barbosa



CEPI Ary Valadão



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, 6 estudantes citaram MPB; e, no Colégio Einstein, 9 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, relembremos que o CEPI Ary Valadão, conforme já destacado, está situado geograficamente numa 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 o feio, o 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, pois 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%

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
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, sobretudo 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, mas 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 ser uma prática social comum entre os estudantes.

No que diz respeito ao consumo de mídia, TV fechada, TV aberta, rádio e navegação na internet, mostrou-se 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 dessa 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 frequentaram. 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, observamos 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, pois 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, percebemos 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, observamos 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, destacam-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 na 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 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”.

EXPECTATIVA DOS ESTUDANTES QUANTO AO FUTURO: O COMPONENTE CURRICULAR PROJETO DE VIDA EM QUESTÃO

Buscamos, no percurso desta 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 se 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, pois ela está intrinsecamente ligada à cultura, aos processos imprevisíveis e incontrolláveis 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).

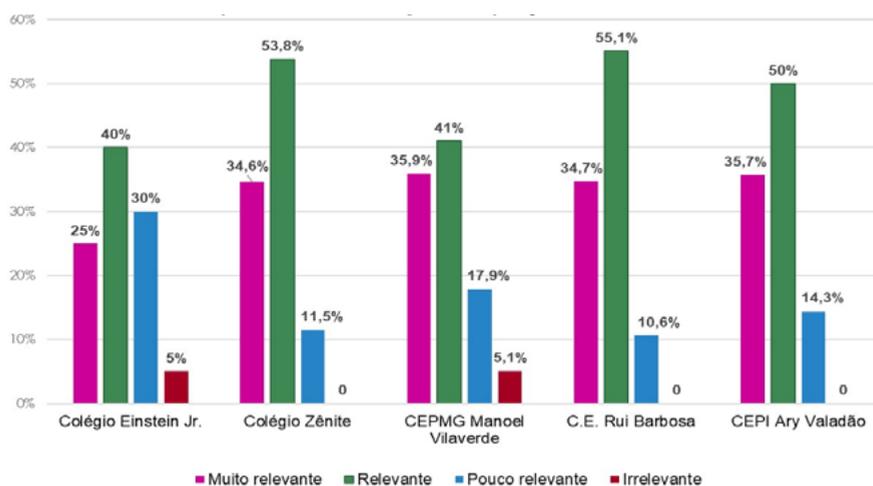
Para a citada educadora, a criação de algo novo ocorre a partir de uma tradição estabelecida, e a construção de uma tradição, por sua vez, se dá pela transformação de seus significados. Nesse contexto, a escola neoliberal exerce uma influência significativa sobre os valores estudantis, estabelecendo 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).

Observamos, 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. São, 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.

Desse modo, 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 ainda 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, mas, em 2024, passou a ofertar também para o 9º ano do ensino fundamental.

Nesse ínterim, procuramos saber, entre os estudantes, como foram ministradas essas aulas. No Colégio Zênite, 95,8% (23 estudantes) declaram ter 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 deste trabalho, quando relacionamos as instituições pesquisadas, observamos que o espaço social em questão é heterogêneo, se pensado em relação ao 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. Como os dados apontam a existência de um cenário heterogêneo, a seguir, discutimos as particularidades por instituição, relacionando as análises construídas até o momento neste 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 que eles têm da sua formação escolar, sem perder de vista que estamos tratando de uma escola neoliberal⁵ onde 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”.

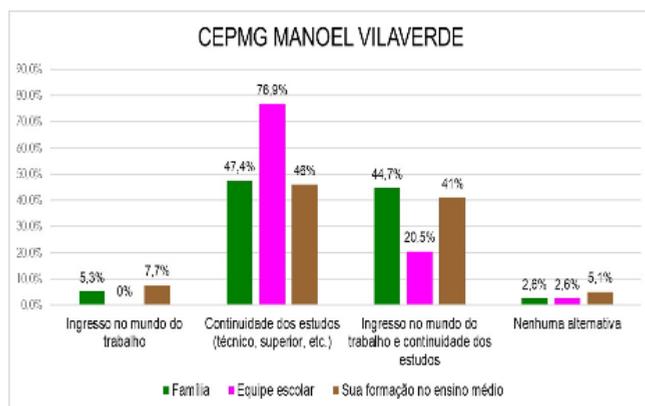
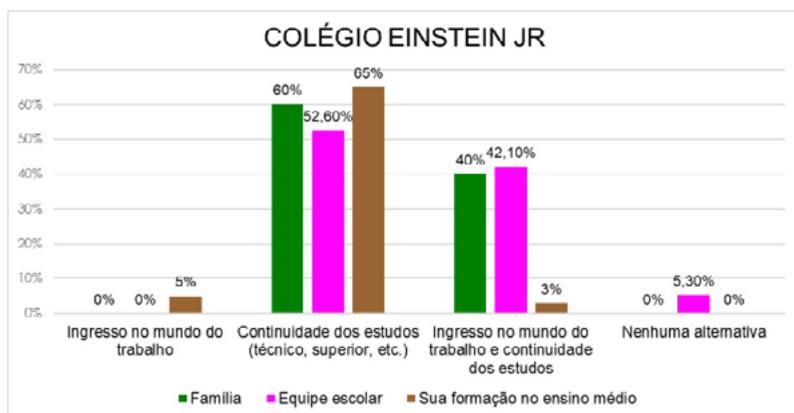
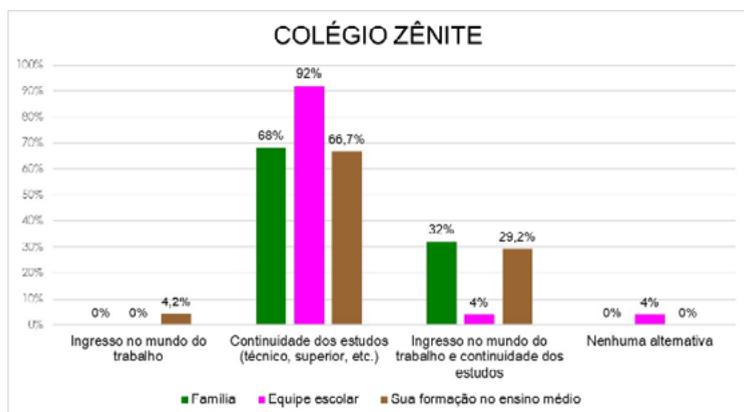
Segundo Laval (2019), as relações presentes na dinâmica familiar e escolar revelam uma complexidade inicialmente imperceptível. Ao entrelaçarmos algumas das principais evoluções neoliberais, como a lógica gerencial, o consumismo escolar e as pedagogias individualistas, vinculados às transformações econômicas 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).

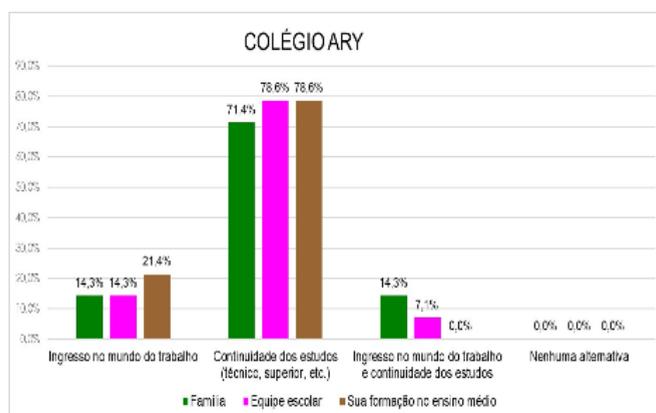
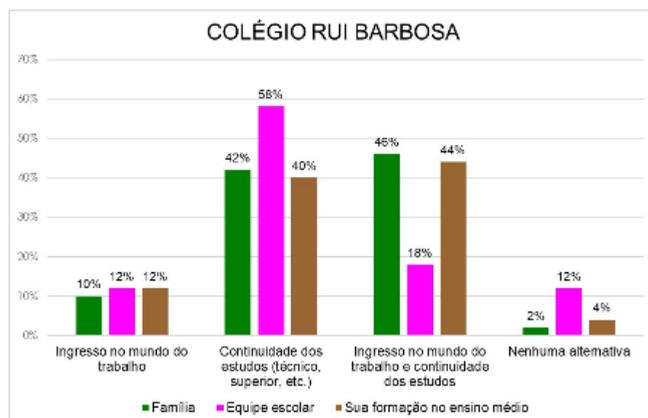
Apresentamos, na Figura 4, um comparativo dos gráficos quanto ao incentivo para o futuro dos estudantes de ensino médio de Inhumas por parte da família e da equipe escolar e sua percepção de formação básica.

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 isso, 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”.

5 “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 da 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 o maior percentual de responsáveis que exerce atividade laboral proveniente desse diploma. Da mesma forma, é nessa 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 longo deste trabalho, revela a existência de proximidade do capital econômico e cultural entre a maioria dos estudantes das duas instituições. Recuperamos para este debate outro dado que consideramos relevante: o maior percentual de estudantes que exercem atividade laboral (51,3%) está no CEPMG-MV. Desse modo, 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, p. 208-209) 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.

Como vimos, 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 onde 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 com índices diferentes, os estudantes das instituições pesquisadas, majoritariamente, declaram que a equipe escolar incentiva a continuidade dos estudos. Do mesmo modo, 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.

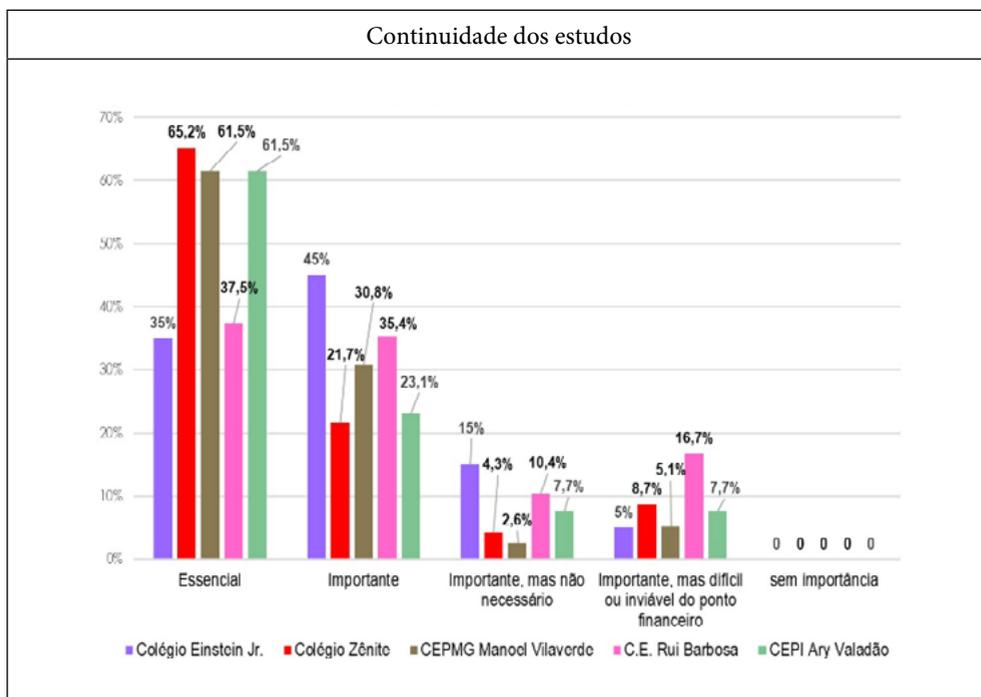
O CEPI Ary Valadão revela uma dualidade em seus dados. Por um lado, destacamos o maior percentual de estudantes que afirmam receber apoio familiar exclusivamente para dar continuidade aos estudos (71,4%). Por outro, a instituição também registra o maior percentual daqueles que declaram receber suporte 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.

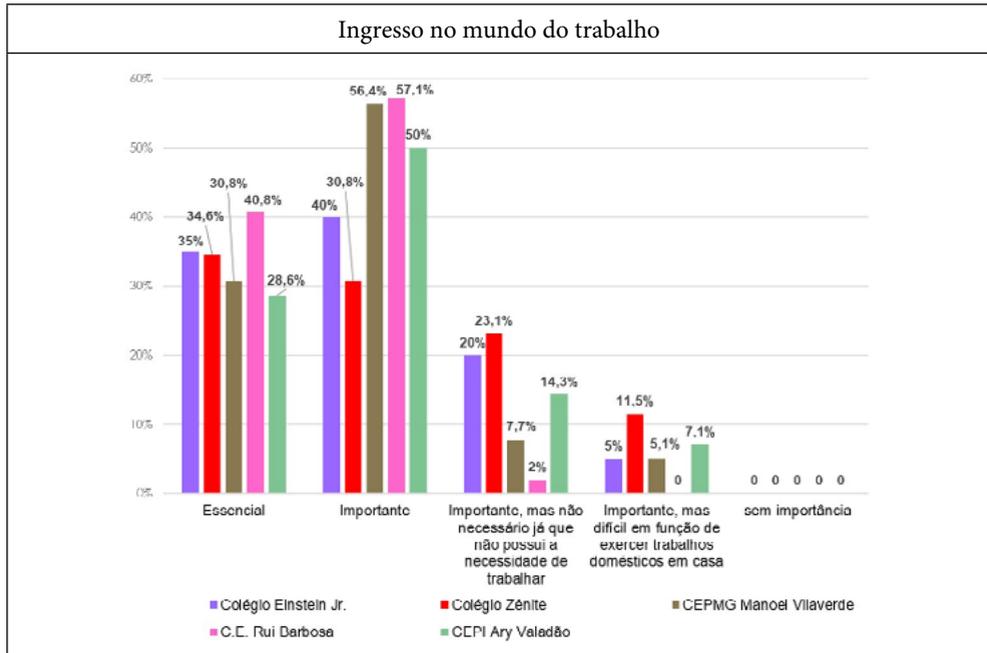
É importante indagar que educação é esta que os estudantes são incentivados a continuar. Para Laval (2019), a abordagem neoliberal no campo educacional não busca diminuir o conhecimento de forma generalizada nem desqualificar em massa a força de trabalho. Seu enfoque está na eficiência, tanto nos métodos 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 adaptarem 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. Assim, os estudantes poderiam marcar uma opção entre as sugeridas (Gráfico 18). Elencamos alguns pontos que chamaram a atenção em nossa análise: entre os estudantes do C. E. Rui Barbosa, em linhas gerais, notamos 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. Desse modo, “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 ao capital escolar advindo dos pais. Entretanto, atribuem maior valor à conquista do capital escolar, recebendo, da mesma forma, maior incentivo familiar e da equipe escolar para a continuidade dos estudos em detrimento do ingresso no mundo do trabalho.

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).

Em nossa análise, visando à compreensão desse cenário, consideramos a imersão da instituição em um modelo de *accountable* ancorado no projeto de vida. Sendo assim, 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.

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, p. 85),

[...] 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.

Assim, 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 primeiro após conclusão do ensino médio. Na sequência, questionamos o que provavelmente ocorreria. Procuramos, assim, ter noção da relação entre desejo (o que querem fazer) e perspectiva (o que realmente consideram que irá acontecer). Em outras palavras, procuramos saber sobre as esperanças subjetivas e as condições objetivas. Os dados estão relacionados no Quadro 12.

Quadro 12 – Relação anseio *versus* expectativa dos estudantes de ensino médio de Inhumas sobre seu projeto de vida a partir do primeiro ano após conclusão do ensino médio

		Colégio Zênite	Colégio Einstein	CEPMG -MV	Colégio Rui Barbosa	CEPI Ary
Ingressar no 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%

		Colégio Zênite	Colégio Einstein	CEPMG -MV	Colégio Rui Barbosa	CEPI Ary
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. Sendo assim, entendemos que as respostas podem trazer elementos que se relacionam a outros campos de sua formação como sujeito. Nesse sentido,

[...] 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 de 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, observamos 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 acreditam 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, observamos uma dinâmica oposta. Nessas 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 no ensino superior, nos colégios Zênite, Einstein e CEPMG-MV, observamos 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. Nessas 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, p. 201),

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.

Por conseguinte, perguntamos aos estudantes sobre os temas que desejaríamos 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 frequentemente mencionados (Figura 5).

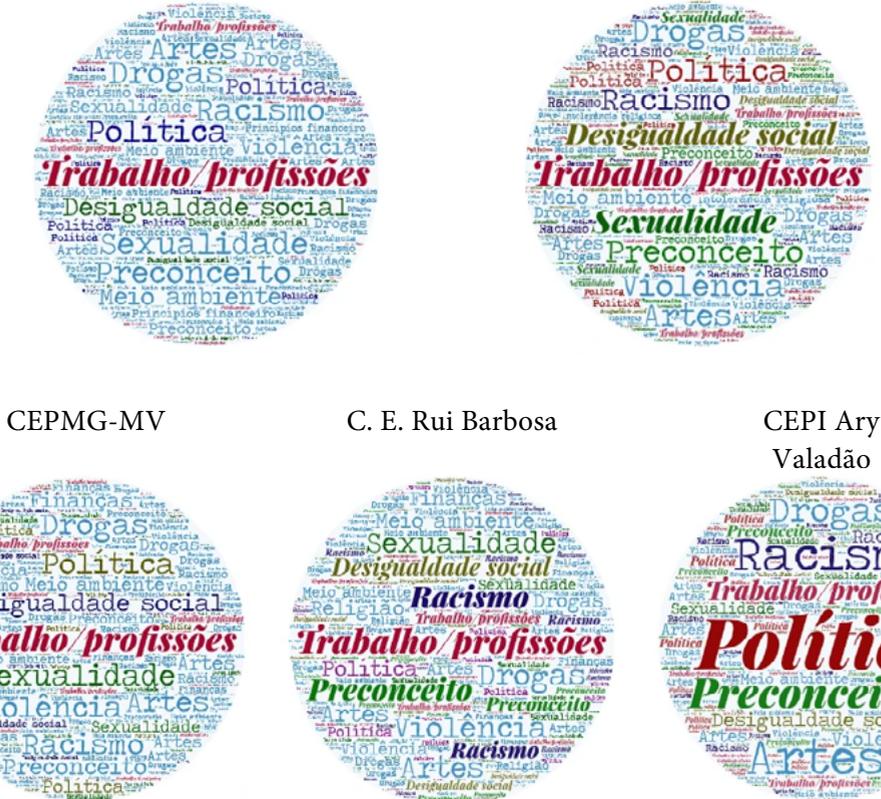
“Trabalho e profissões” foi a mais citada em três instituições: Colégio Zênite (17), CEPMG-MV (33) e Colégio Einstein (16). “Desigualdade social” figura como a segunda mais citada nessas instituições, respectivamente, 11, 22 e 13 citações, sendo que, no Colégio Zênite, “política” também aparece na segunda 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).

Figura 5 – Nuvem de palavras dos assuntos que os estudantes de ensino médio de Inhumas gostariam que fossem discutidos na escola

Colégio Zênite

Colégio Einstein Júnior



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

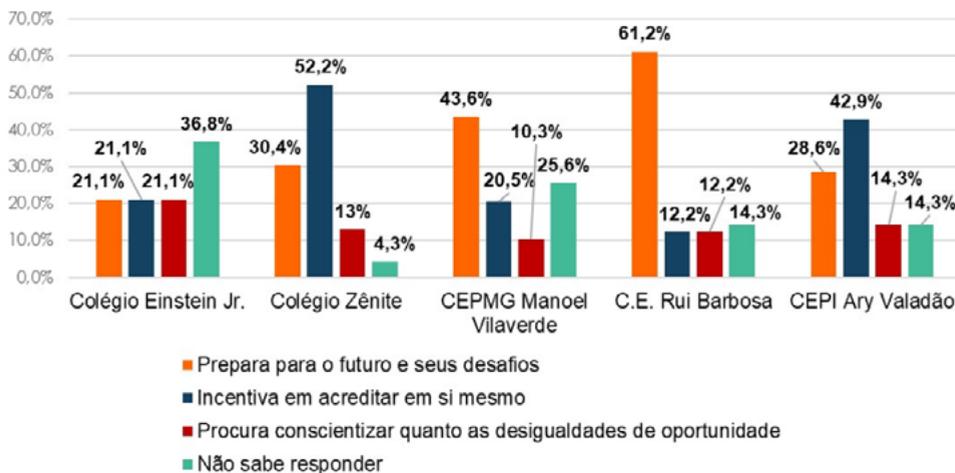
De fato, o componente curricular Projeto de Vida desempenha um papel fundamental na formação do ambiente empresarial na escola, evidenciando a internalização e a externalização dos elementos da subjetividade neoliberal. Isso é exemplificado pelo forte interesse em discutir trabalho e profissão na escola. 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 eles 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 já relatado.

Os dados apresentados expõem 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).

Gráfico 19 – Como os estudantes de ensino médio de Inhumas avaliam o componente curricular Projeto de Vida



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Para Bourdieu e Passeron (2018, p. 45),

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.

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, cabendo a ele a responsabilização por tal feito, uma vez que a escola o preparou.

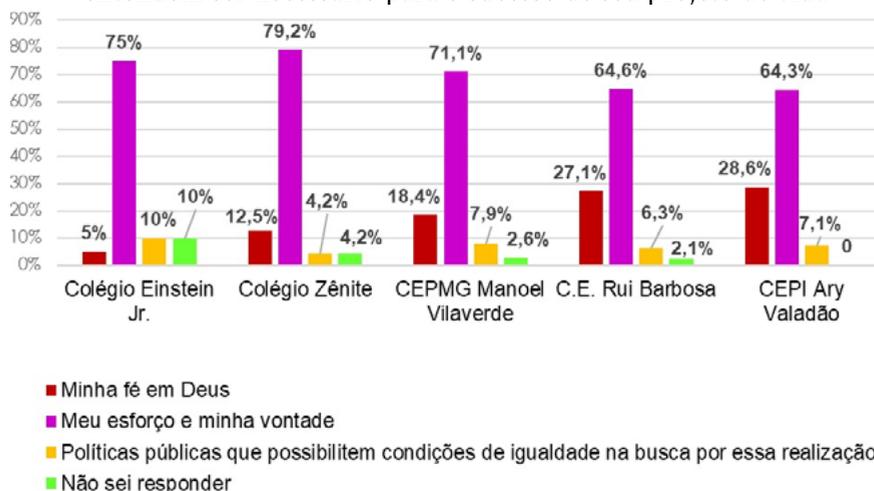
Em outras duas instituições, Colégio Zênite e CEPI Ary Valadão, a maioria dos estudantes entende que estão sendo incentivados a acreditar em si mesmo. “A nova norma de si é a da realização pessoal: temos de nos conhecer e nos amar para sermos bem-sucedidos. Daí a ênfase na palavra mágica: ‘autoestima’, 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 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 dos dados deste 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 deste 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.

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 pesquisadas, acredita que o sucesso de seus projetos de vida está vinculado aos seus próprios esforços e vontade. Observamos 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%).

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).

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, o que resulta na formação de uma configuração inédita de subjetivação. Não se trata, portanto, de uma transubjetivação, que implicaria voltar ao olhar para além de si mesmo, culminando numa quebra com si mesmo e uma renúncia a si mesmo. Do mesmo modo, não se configura como uma autossubjetivação, em que o objetivo seria estabelecer uma relação ética consigo, 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 repelido e, além disso, ordenado constitucionalmente dentro de seu próprio regime, segundo a lógica empresarial.

CAPA

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta 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 refletirmos sobre o caminho que percorremos para a melhor compreensão do cenário educacional, especialmente em Inhumas.

A pesquisa sobre os estudantes dessa cidade foi ao mesmo tempo desafiadora e enriquecedora, sobretudo 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. Esta 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 socioeconômicas-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 esta abordagem foi adaptada e moldada, sobretudo 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, uma vez que 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 nesta 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 esses 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 deste 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 numa medida provisória e alicerçado numa 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 desta racionalidade dentro do contexto escolar.

Ao investigarmos o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes de Inhumas, deparamo-nos 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. Observamos que aqueles que possuem capital econômico têm maior acesso aos espaços educacionais e culturais na capital, estabelecendo um padrão que remonta a décadas anteriores, a própria construção de Inhumas, que desde então é convertido em capital social.

Mesmo a cidade oferecendo 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. Sendo assim, frequentar determinada instituição e investir no capital econômico e cultural conferem ao estudante um acréscimo significativo no capital social. Compreender esta dinâmica é essencial para entendermos 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 compreendermos 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 dos 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 que proporciona acesso ao capital econômico e social, consolidando assim uma dinâmica preexistente nesse espaço.

O componente curricular Projeto de Vida, numa concepção neoliberal, abordado no campo educacional e guiado pelos interesses do capital, coloca os estudantes numa 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, observamos 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 ínterim, consideramos que, de modo geral, a racionalidade neoliberal e a mentalidade empreendedora transcendem os tipos de capital disponíveis a esses estudantes, mas a variação está no modo como esses sujeitos absorvem esses elementos, construindo, assim, suas esperanças subjetivas condicionadas às condições objetivas.

Ao revisitarmos a pergunta norteadora deste trabalho, sem a intenção de esgotar completamente a discussão, notamos que as perspectivas de futuro dos estudantes estão profundamente entrelaçadas ao contexto em que estão imersos. Esta 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. Então, de forma ilusória, estimula e condiciona os estudantes a acreditarem que dependem apenas do próprio esforço para conquistarem seus projetos de vida.

Encerramos esta obra fazendo uso das palavras de Laval (2019), que nos chama atenção de forma propositiva para as disputas que estão ocorrendo no campo educacional: “a transformação neoliberal da escola pública já começou, mas não terminou nem é inevitável. Existem resistências e forças elásticas” (Laval, 2019, p. 299).

CAPA

SUMÁRIO

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.

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.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes padronizados 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. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 8, p. 20-35, mar. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2608>. Acesso em: 12 dez. 2023.

ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. O ‘Novo’ ensino médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 89-109, jan./abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1487>.

ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018. DOI: 10.22420/rde.v12i23.865.

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: Dinah de Abreu Azevedo. Revisão técnica: José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BALL, Stephen J. Política educacional global: reforma e lucro. Tradução: Marina Avelar Maia. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, p. 1-15, 2018. DOI: 10.5212/retepe.v.3.015.

BARBOSA, Renata Peres; 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.

BECHARA, Evanildo. Picada. In: BECHARA, Evanildo. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008. p. 984.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011>

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: Marco Aurélio Nogueira; Posfácio: Celso Lafer. 24. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 11. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**: sociologia. Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São. Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (Ciências Sociais da Educação).

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.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma Teoria do sistema de ensino. Tradução: Reynaldo Bairão; Revisão: Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 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/10601-1850.htm. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 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, DF: Diário Oficial da União, 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, DF: Diário Oficial da União, 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, DF: Diário Oficial da União, 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. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: 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. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Estatísticas de Gênero 1:** escolaridade das mulheres aumenta em relação à dos homens. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 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>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Pronunciamento de Aécio Neves em 05/11/2014.** Brasília, DF: Senado Federal, 2014c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/409754>. Acesso em: 16 jan. 2024.

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. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 25 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, DF: Diário Oficial da União, 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.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, DF: Diário Oficial da União, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Pronunciamento de Ronaldo Caiado em 05/04/2017**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/pronunciamento/430135>. Acesso em: 6 out. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEB. 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

BRASIL. Tribunal Regional Eleitoral 1ª Região – Goiás. **Eleições 2018**. Brasília, DF: TRE-1, 2018c. Disponível em: <https://www.trego.jus.br/eleicoes/eleicoes-antiores/eleicoes-2018>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: 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. **Taxa de distorção idade-série**. Brasília, DF: 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.

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.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.

CARAVELA DADOS E ESTATÍSTICAS. **Inhumas-GO**. Florianópolis: [2023]. Disponível em: <https://www.caravela.info/regional/inhumas---go>. Acesso em: 19 fev. 2024.

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**, Umarama, v. 23, n. 4, p. 1639-1654, 2023. Disponível em:

<https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10834/5213>. Acesso em: 26 jan. 2023.

CHAUÍ, 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.

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: <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.

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, DF, 17 maio 2019. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/05/17/interna_cidadesdf,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). **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: Diário Oficial do Estado, 2015a. Disponível

em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v2/pesquisa/legislacoes/67548/pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

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/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). **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.

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: Diário Oficial do Estado, 2012. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GOIÁS (Estado). **Despacho nº 596/2015**. Goiânia: Diário Oficial do Estado, 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). **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). Colégio Estadual Rui Barbosa. **Projeto Político-Pedagógico**. Inhumas: Secretaria de Estado da Educação/ Coordenação Regional de Educação de Inhumas, 2023.

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, DF: 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.mpgp.go.gov.br/portal/noticia/>

estado-e-seduca-sao-acionados-por-irregularidades-no-edital-para-contratacao-de-os-na-area-da-educacao. Acesso em: 25 jan. 2024.

IBGE. **Inhumas**: panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2022a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/inhumas/panorama>. Acesso em: 16 set. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: 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: 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. Fátima Gavioli elogia Thiago Peixoto por trabalho no governo Marconi. **Poder Goiás**, Goiânia, 2019. Disponível: <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.v0i63p235-241.

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. Disponível em: <https://opopular.com.br/cidades/oitava-escola-ocupada-em-goias-por-estudantes-que-protestam-contr-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 em: <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.

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: 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.

MOREIRA, Cleumar de Oliveira; MOREIRA, Gleidson de Oliveira. **História, Vida e Memória do Legislativo Inhumense**. Goiânia: Kelps, 1998.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>

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.

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.

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.

ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 1983.

OSORIO, Jaime. **O estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, DF: Ipea, 2003. (Texto para Discussão, 996).

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.

PASSOS, Elder Camargo de. **Goyaz: de arraial a patrimônio mundial**. Goiânia: Kelps, 2018.

PAULO, Wesley 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.

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.

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. 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. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.
- 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 “Ameças à Democracia e a Ordem Multipolar”. Palestra com Marilena de Souza Chauí. 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.
- 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.
- SOUZA, Edivânia Ângela de *et al.* A pandemia do novo coronavírus: Covid-19 e a relação trabalho e saúde na educação. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, 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 JÚNIOR, Jaime de. Mensalão é mensallão? Um estudo crítico-discursivo sobre neologismo, expressividade e ideologia via *corpora* digitais. **Palimpsesto**, n. 17, Ano 12, p. 1-29, 2013.
- TEIXEIRA, Renato Araújo. **Município de Inhumas: com eira e sem beira no descompasso da metrópole**. 2012. 242 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, 2012.
- 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. 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. 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.

SOBRE O AUTOR

JOÃO ROQUE DAS CHAGAS FILHO – Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Goiás. Servidor da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, no cargo de professor, lotado na Coordenação Regional de Educação Inhumas desde 2007. Desenvolve pesquisas em políticas públicas educacionais, com ênfase no estudo das políticas neoliberais no campo educacional.

SOBRE O LIVRO

Tipologia: Minion Pro
Número de Páginas: 200
Suporte: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

Todos os direitos reservados.
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis-GO
www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br
2024
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

O texto apresenta o trabalho de João Roque, um educador da rede pública de Goiás, que analisa as implicações da Reforma do Ensino Médio e, especificamente, do componente curricular "Projeto de Vida" nas escolas de Inhumas. A pesquisa é fruto de sua experiência como estudante e professor na cidade de Inhumas, que se aprofundou na relação entre o Projeto de Vida e o contexto neoliberal da sociedade brasileira. Ele questiona como esta proposta formativa, inserida pela Lei 13.415/2017, reflete uma abordagem meritocrática que individualiza o sucesso ou fracasso das juventudes das classes populares. O estudo busca oferecer uma compreensão crítica sobre as perspectivas de futuro dos estudantes e a influência dessa política educacional em sua formação. Ao fazer isso, busca contribuir com uma reflexão mais ampla sobre a educação pública e seus desafios, propondo uma abordagem que favoreça a superação das heranças autoritárias e excludentes na sociedade e nas escolas.

Camila Grassi

Doutora e Mestra em Educação (UFPR)
Pós-doutoranda no PPGE/UEG – Inhumas



ISBN: 978-65-83606-03-7