

A LÓGICA MERITOCRÁTICA E AS FINALIDADES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: EDUCAR PARA A EMANCIPAÇÃO OU PARA O DESEMPENHO?**MERITOCRATIC LOGIC AND EDUCATIONAL PURPOSES IN CONTEMPORARY BRAZILIAN EDUCATION: EDUCATING FOR EMANCIPATION OR FOR PERFORMANCE?**

Janaina da Silva Ramos Borba

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre dois conceitos importantes que ajudam a compreender as tensões presentes do contexto educacional brasileiro contemporâneo: a meritocracia e as finalidades educativas. A ideologia meritocrática entende que o sucesso e o fracasso são de responsabilidade individual dos sujeitos, ignorando seus contextos de vida; já as finalidades educativas, que deveriam apontar para uma educação emancipatória e humanizadora, acabam, no entanto, por servir aos interesses e relações de poder vigentes. Assim, tem-se, como ponto central do presente estudo, compreender como um colabora para o fortalecimento e/ou enfraquecimento do outro e como a educação atual vem caminhando para lógica mercadológica desvirtuando-se do seu objetivo final que seria a emancipação e a humanização. Para tanto, como percurso metodológico, foi feita uma revisão de literatura que teve como foco os estudos de Freitas (2018), Libâneo (2019; 2025), Oliveira e Borges (2023), Oliveira e Freitas (2022), Dubet (2004), Valle e Ruschel (2010) e Vieira et al (2013).

Palavras-chave: Políticas neoliberais; Meritocracia na educação; Finalidades educativas e Educação emancipatória.

Abstract: This article aims to reflect on two important concepts that help explain the tensions present in the contemporary Brazilian educational context: meritocracy and educational purposes. Meritocratic ideology assumes that success and failure are the sole responsibility of individuals, disregarding their social and life circumstances. Educational purposes, which should ideally promote an emancipatory and humanizing education, often end up serving prevailing interests and power relations. The central objective of this study is therefore to understand how these two dimensions contribute to strengthening and/or weakening one another, as well as to examine how contemporary education has increasingly adopted a market-oriented logic, distancing itself from its ultimate goals of emancipation and humanization. To this end, a literature review was conducted, focusing on the works of Freitas (2018), Libâneo (2019; 2025), Oliveira and Borges (2023), Oliveira and Freitas (2022), Dubet (2004), Valle and Ruschel (2010), and Vieira et al. (2013).

Keywords: Neoliberal policies; Meritocracy in education; Educational purposes; Emancipatory education.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira contemporânea constitui um campo estratégico de estudo para a compreensão das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que atravessam a sociedade atual. Investigar suas configurações permite evidenciar os interesses econômicos que se materializam no interior das instituições escolares, influenciando a organização do trabalho pedagógico, os processos de ensino e aprendizagem e a formação dos sujeitos.

Em tempos atuais, quando a educação - não somente no Brasil, mas no mundo - vem sendo direcionada pelas políticas neoliberais advindas da globalização e internacionalização, faz-se necessário entender a quais sujeitos a educação tem se destinado. Neste sentido, esse artigo tem como objetivo refletir sobre as políticas neoliberais, sobretudo no que se refere ao impacto da meritocracia na educação contemporânea, relacionando-as com a discussão sobre as finalidades educativas.

Para esta reflexão, foi feita uma revisão de literatura, em que, como aponta Gil (2008, p. 50): “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Pretende-se, em duas sessões, pesquisar dois fenômenos presentes na educação brasileira: a meritocracia e as finalidades educativas, observando como um influencia o outro.

Desta maneira, na primeira sessão intitulada “Os impactos da lógica meritocrática na educação brasileira”, pretende-se discutir, a partir dos estudos de Oliveira e Borges (2023), Dubet (2004), Vieira *et al* (2010), Freitas (2018) e Valle e Ruschel (2010), sobre os impactos da ideologia meritocrática que aparece nas políticas educacionais neoliberais. Tal debruçar é preciso para que se possa compreender como esse fenômeno vem influenciando e gerenciando a educação brasileira na atualidade.

O termo meritocracia surgiu com os ideais iluministas contrários a aristocracia, na qual os indivíduos eram privilegiados por sua descendência. O mérito, nesse percurso, surge como um meio considerado mais adequado para ascensão. Valle e Ruschel (2010, p. 77) esclarecem que o conceito de mérito “constitui-se num marco de emancipação que se opõe ao nepotismo e aos direitos herdados. Fundamentando-se as reformas burguesas e justificando as normas e valores propostos pelas sociedades ditas democráticas”.

Assim, a meritocracia emerge como uma forma de ascensão social dita mais justa, como nos aponta Dubet (2004). No entanto, o que parece justo revela-se, em última instância, o contrário. Vê-se, de forma ampla, uma educação cada vez mais voltada para o mercado de trabalho do que para emancipação (Freitas, 2018; Libâneo, 2019; 2025).

Na segunda sessão, intitulada “Finalidades educativas para a emancipação ou desempenho?” tem-se como propósito refletir sobre as finalidades educativas, sobretudo baseadas nos conceitos de Libâneo (2019; 2025), Oliveira e Borges (2023) e Oliveira e Freitas (2022), observando como elas estão relacionadas às relações de poder e aos interesses de uma ideologia hegemônica dominante. Neste sentido, Libâneo (2019) alerta para o fato de que:

[...] as finalidades educativas resultam do contexto social, político, cultural, no qual estão implicadas relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos, políticos. Resultam de um jogo de forças em que se defrontam sistemas de valores, ideologias, tradições, interesses particulares e de distintos grupos sociais que compõem determinada sociedade. (Libâneo, 2019, p. 35).

Nas considerações finais, observou-se, a partir dessas análises e discussões, que as políticas educacionais contemporâneas se mostram significativamente mais alinhadas aos interesses da classe dominante - as quais buscam o fortalecimento da ideologia neoliberal - do que aos objetivos pedagógicos voltados à emancipação, proposta como via de superação das desigualdades sociais.

OS IMPACTOS DA LÓGICA MERITOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Após a redemocratização do Brasil, com mais intensidade a partir da década de 1990, as políticas educacionais brasileiras têm sido orientadas pela lógica neoliberal de mercado, que defende a redução do papel do Estado na economia, priorizando o livre mercado. Esse conceito é elucidado por Oliveira e Borges (2023):

O neoliberalismo em seu processo de renovação pode ser compreendido como uma política que tem como finalidade a redução das ações do Estado na economia, promovendo a entrada do mercado na economia onde deveria ser gerida pelo Estado. Os neoliberais dão ênfase em sua doutrina à privatização de órgãos estatais e propõem a minimização de regulamentação do governo, alegando que quem deve regular as ações econômicas é o livre mercado, com a justificativa de que levaria esse modelo ao crescimento

econômico, o que acarreta desigualdades econômicas e sociais devido à competição. (Oliveira e Borges, 2023, p. 112).

Observa-se, nesse contexto, que a escola tem sido impactada por essa ideologia e passou a ser tratada como uma empresa, logo, a educação acaba por se tornar uma mercadoria, como nos orienta Freitas (2018). Por esta ótica, a qualidade da educação fica relacionada a resultados mensuráveis, produção de indicadores e ranqueamento entre as instituições educativas. Diante desse contexto, a meritocracia emerge como um dos pilares dessas políticas, guiando reformas que enfatizam desempenho individual, responsabilização e competitividade entre escolas, docentes e estudantes. Ressalta Freitas (2018), nessa enseada, que:

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. (Freitas, 2018, p. 37).

Freitas (2018, p. 37, grifo do autor) ainda amplia e complementa esse pensamento ao afirmar que o neoliberalismo, ao depreciar o serviço público e o magistério, tem o desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável” promover políticas de ‘responsabilização verticalizadas’ como forma de pressioná-lo.” Políticas essas, por sua vez, estão centradas em avaliações de desempenho e ranqueamentos que visam avaliar resultados tão somente por fatores mensuráveis.

Desta forma, ignoram-se as condições sociais e materiais vividas pelos sujeitos envolvidos e passa a se valorizar, como forma única e excludente de demais fatores, o desempenho, as habilidades, o talento, o dom, a vocação individual, responsabilizando-os pelo sucesso ou fracasso na vida escolar. Logo, “a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos.”, como esclarece Vieira *et al* (2013, p. 318). Nesse sentido, Valle e Ruschel (2010) acrescentam ainda que:

O maior argumento em favor desse modelo é o que governos e organismos meritocráticos proporcionam maior justiça do que os demais sistemas hierárquicos, pois as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos (como sexo, a etnia ou a classe social), mas do talento e das virtudes reveladas pela educação formal. (Valle; Ruschel, 2010, p. 79).

A escola, diante essa proposta, passa a ser a maior responsável pela expressão do mérito individual das pessoas. Assim, o maior argumento a favor da meritocracia se fundamenta na justiça social, em que a todos são dadas as mesmas oportunidades e todas acabam por ter os mesmos direitos a frequentar uma escola, logo, acesso ao mesmo ensino e possibilidade de realizar as mesmas provas. Essa, entretanto, é uma falsa impressão de igualdade de oportunidades. Valle e Ruschel (2010, p 81) consideram também que “[...] ao se conquistar a igualdade jurídica de acesso aos bens escolares desaparecem os obstáculos ao bom rendimento escolar e ao êxito profissional”. Esses obstáculos seriam, portanto, resultados das condições de vida material, social e econômica dos indivíduos.

Dubet (2004, p. 542), por sua vez, afirma que “o modelo de igualdade de oportunidades meritocrático pressupõe, para ser justo, uma oferta escolar perfeitamente igual e objetiva, ignorando as desigualdades sociais dos alunos.”. Nesse sentido, quando as mesmas oportunidades são dadas a todos, alguns por mérito, sairão melhores e, por isso, serão premiados. O que, em um primeiro momento, pode parecer muito justo, desconsidera as desigualdades sociais e materiais, ignorando-as como parte integrante do processo e reafirmando a injustiça e a desigualdade. Diante disso, Dubet (2004) afirma que:

O modelo meritocrático está longe portanto, de sua realização; a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quando mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior a sua probabilidade de ser um bom aluno, quando mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de acender a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido[...] (Dubet, 2004, p. 543).

Verifica-se, assim, que essa lógica vem de uma proposta política neoliberal, que defende a igualdade de oportunidades, e não a igualdade de resultados. A ideia é que, se todos tiverem as mesmas oportunidades, as diferenças entre as pessoas seriam resultado apenas do esforço individual e do mérito de cada um. Para Dubet (2004, p. 543), portanto, “os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis pelo seu fracasso [...]”.

Na lógica meritocrática, como posto, valoriza-se as metas de desempenho, desconsiderando as desigualdades sociais estruturais. Isso, por sua vez, reforça as narrativas que atribuem êxito ou fracasso exclusivamente às competências individuais e ignora os condicionantes materiais e contextuais que atravessam o processo educativo. Nesse cenário, a atuação docente é

tensionada por exigências performativas que, ao invés de promoverem práticas pedagógicas emancipatórias, tendem a induzir adaptações curriculares orientadas para resultados e *rankings*, os famosos “treinos”.

Entende-se, portanto, que o papel da escola deveria estar orientado à emancipação e à humanização. Nesse sentido, conforme aponta Libâneo (2019), uma escola justa é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades e habilidades humanas por meio de um currículo de formação cultural e científica. No entanto, observa-se que a escola contemporânea está a favor de uma ideologia voltada para o mercado de trabalho com objetivos de formar cidadãos puramente competitivos e úteis para a manutenção do capital, como corrobora Freitas (2018).

A compreensão do modelo neoliberal meritocrático exige, igualmente, a análise das finalidades educativas. Nessa perspectiva, Oliveira e Borges (2023) esclarecem que:

O estudo das finalidades educativas escolares se faz necessário no atual contexto do século XXI marcado pelo neoliberalismo impulsionado pela globalização, uma vez que as políticas neoliberais se fazem presentes de forma não clara para grande parte dos envolvidos na educação que estão na base; o que requer a necessidade de análise crítica deste contexto, para que assim, possam compreender o que é o neoliberalismo e qual sua influência na educação brasileira e quais são as finalidades educativas da educação. (Oliveira; Borges, 2023, p. 111-112).

Tem-se, assim, que os autores nos levam a compreender a centralidade da análise crítica das finalidades educativas nesse contexto neoliberal, marcado pela presença, muitas vezes, velada dessas políticas no cotidiano escolar. Ao evidenciar a necessidade de compreender o neoliberalismo e seus impactos na educação brasileira, eles nos levam a refletir sobre a necessidade de se pensar as finalidades educativas escolares.

FINALIDADE EDUCATIVA PARA A EMANCIPAÇÃO OU DESEMPENHO?

No contexto contemporâneo educacional, as finalidades educativas constituem um dos eixos centrais na análise crítica, pois, conforme orienta Libâneo (2019, p. 36), elas “[...] em primeiro lugar, referem-se a orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar.”. Assim, compreende-se que a educação é guiada por intenções e valores: uns são anunciados explicitamente nas leis e regulamentos; outros são vivenciados de forma implícita, como a

exemplo as políticas meritocráticas que se revelam por meio de um sistema que prioriza o desempenho. Além disso, sabe-se também que tantas outras políticas neoliberais também têm orientado os currículos e as práticas pedagógicas no interior das escolas, no entanto, essas não serão foco deste artigo.

Para Libâneo (2019; 2025), Oliveira e Borges (2023), Oliveira e Freitas (2022), as finalidades educativas expressam (ou deveriam expressar) o compromisso da escola com a formação humana integral e com a democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido. Assim, a educação escolar não pode ser reduzida a uma função instrumental, uma vez que ela deve assegurar o desenvolvimento intelectual, ético e social dos indivíduos. Nesse sentido, Libâneo (2019) esclarece que:

Decorre desta visão, o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. A qualidade social desse currículo se mostra ao assegurar a todos os alunos os meios para se apropriarem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, desenvolverem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social. (Libâneo, 2019, p. 47).

Todavia, no contexto das políticas educacionais neoliberais, observa-se uma reconfiguração dessas finalidades, marcada pela lógica meritocrática, a qual enfatiza o desempenho individual, a competitividade e a mensuração de resultados, deslocando o sentido formativo da educação para critérios de eficiência e produtividade. (Freitas, 2018).

Ao atribuir aos sujeitos a responsabilidade pelos resultados alcançados, essas políticas contribuem para a naturalização das desigualdades e para a consolidação de uma política voltada para o livre mercado e para a competição. Isso é assinalado por Freitas (2018, p 31), ao afirmar que: “O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a eficiência através da concorrência.”.

Outro ponto importante nos alerta Libâneo (2019). Para o autor, a subordinação do currículo e do trabalho pedagógico às exigências das avaliações padronizadas acabam comprometendo a função social da escola pública, esvaziando, assim, suas finalidades educativas mais amplas. Tais finalidades podem ser verificadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

que define a base do currículo como sendo um conjunto de habilidades que todos os estudantes da educação básica devem aprender em cada um dos seus níveis. Sobre o assunto, esclarece Libâneo (2019) que:

Essas “bases” são as referências para a realização das avaliações em larga escala e, em função disso, são previstas também as atividades dos professores. A crítica mais contundente a essa noção de currículo é que ele é um dispositivo de poder que busca controlar e/ou regular a vida, no sentido de estabelecer quais conhecimentos e habilidades são essenciais para a preparação para a cidadania e para o trabalho. legisladores e especialistas responsáveis pela elaboração dessa proposta curricular acreditam que, uma vez existindo um currículo prescrito, fica resolvida a qualidade de ensino ou mudando-se o currículo, muda-se a escola. Por isso, prescreve-se no currículo tudo o que o professor precisa fazer. (Libâneo, 2019, p. 50).

Nesse cenário, as finalidades educativas defendidas por Libâneo (2019) e outros mencionados ao longo do artigo, entram em tensão com políticas que operam a partir da ideia de igualdade de oportunidades, desconsiderando as desigualdades sociais e educacionais concretas. Evidencia-se, então, que a lógica meritocrática, ao invés de promover equidade, reforça processos de exclusão e de controle.

Explicando esse fato, Libâneo (2019) e Oliveira e Freitas (2022) afirmam que o conceito de finalidades educativas não é neutro. Corroborando com essa afirmação Oliveira e Borges (2023) ao explicarem acerca do assunto. Para estes autores:

[...] o conceito de finalidades educativas escolares passa a ser complexo, no sentido de sua compreensão, uma vez que para os apoiadores do neoliberalismo, políticos e organismos internacionais como o Banco Mundial, a escola e a educação tem uma finalidade, já para quem faz a defesa de uma educação pública, laica, inclusiva e referenciada no social de vertente progressista, a educação tem outra finalidade. (Oliveira; Borges, 2023, p. 114).

Tem-se, desse modo, que tratar as finalidades educativas como neutra reverbera em negar sua dimensão política, logo, a escola tende a reproduzir a ordem social existente, o que, por sua vez, legitima desigualdades e exclusões. Por assim ser, não assumir a dimensão política das finalidades educativas significa também tomar partido do poder hegemônico atual.

Oliveira e Borges (2023, p 110) afirmam que “as finalidades educativas escolares se tornam um tema político e ao mesmo tempo pedagógico que está presente na realidade das políticas educacionais brasileiras [...]”. Desta maneira, refletir sobre as finalidades educativas é

importante, porque a escola é o local onde as políticas decididas pelo governo são colocadas em prática. Assim, é na escola que as políticas educacionais ganham forma, por meio da organização escolar, do currículo, da gestão e da atuação dos professores, que assumem o papel de executores das políticas. (Oliveira; Borges, 2023, p. 110).

Considerando a relação entre as políticas educacionais, finalidades educativas, o currículo e as ações dos professores, Libâneo (2019, p. 34) faz a seguinte indagação: “Quais são as relações entre políticas educacionais, currículo e didática e como essas áreas de conhecimento influenciam o trabalho dos professores?”. Para responder a esse questionamento, o autor aponta quatro visões em relação as finalidades educativas escolares: “a) a visão da pedagogia tradicional; b) a visão neoliberal tal como expressa em documentos de organismos multilaterais; c) a visão sociológica/intercultural; d) a visão dialética histórico-cultural.” (Libâneo, 2019, p. 43). Nos atentaremos à visão dialética histórico-cultural.

Nesta visão, o autor defende a importância de que as práticas pedagógicas dialoguem com os contextos sociais dos estudantes. Ele afirma que: “[...] que a escola recebe sujeitos em sua diversidade social e cultural e, assim, faz-se necessário ligar os conteúdos às práticas socioculturais e institucionais (e suas múltiplas relações) nas quais os alunos estão inseridos.” (Libâneo, 2019, p. 47).

Nessa proposta, a aprendizagem, a partir das práticas sociais dos estudantes, precisa ser ressignificada e ampliada para os conhecimentos socialmente produzidos historicamente de forma que “A qualidade social desse currículo se mostra ao assegurar a todos os alunos os meios para se apropriarem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, desenvolverem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente.” (Libâneo, 2019, p. 47).

Libâneo (2019 e 2025), portanto, defende que a escola é uma das principais instâncias de democratização da sociedade, pois tem a responsabilidade de garantir a todos os estudantes o acesso aos conhecimentos científicos e culturais historicamente produzidos, condição essencial para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, da personalidade e para a promoção da justiça social.

Nessa concepção, a escola não pode se reduzir nem à oferta de habilidades descontextualizadas, tampouco a um espaço meramente assistencial, pois sua qualidade social está diretamente relacionada à densidade dos conteúdos ensinados e à capacidade de reduzir

desigualdades educacionais, garantindo - especialmente às classes populares - o direito ao conhecimento e ao pleno desenvolvimento intelectual.

Entende-se, nessa perspectiva, que a educação sempre serve a determinados projetos sociais e interesses históricos. Assim, reconhecer essa condição é fundamental para uma prática pedagógica crítica e socialmente comprometida. Libâneo (2019) ainda argumenta que as finalidades educativas expressam também qual tipo de sujeito e de sociedade que se pretende formar. Em síntese, o autor afirma que uma educação orientada pela lógica do mercado tende a priorizar competências, habilidades, desempenho e produtividade, enquanto uma educação comprometida com a formação humana integral valoriza o acesso ao conhecimento científico, o pensamento crítico, a participação social e a emancipação dos sujeitos.

Resta-nos indagar ainda: como superar as ações concretas impostas pelas políticas neoliberais, sobretudo a ideologia meritocrática sobre a educação brasileira? Sobre o assunto, Oliveira e Freitas (2022) argumentam sobre a importância de compreender as políticas neoliberais e suas conjecturas para então ser contrário as elas:

Compreender os ajustes neoliberais a que está sujeita a escola brasileira, em particular a escola pública, é uma tarefa indispensável para se alcançar clareza acerca dos posicionamentos políticos e ideológico predominantes na condução das políticas educacionais. Mais que isso, é indispensável para se fortalecer posições em contrário a esta. (Oliveira; Freitas, 2022, p. 7).

Os autores, em conformidade com Libâneo (2025), defendem um posicionamento educacional a partir da “concepção dialética histórico-cultural de formação humana, ou seja, finalidades educativas que orientam a educação escolar para promover justiça social mediante a oferta de formação cultural e científica articulada diversidade social e cultural [...]”. Logo, para eles, acredita-se que é através do desenvolvimento humano que se pode ter uma aprendizagem justa para todos. Oliveira e Freitas (2022) ampliam ao dizer que:

Esta perspectiva teórica da educação para o desenvolvimento humano tem como proposta para a educação a transformação social através da emancipação dos sujeitos via conhecimento científico pois a aprendizagem é voltada para o desenvolvimento, com foco em um projeto de sociedade, um projeto social de todos do coletivo que vise a formação das capacidades humanas que estão na sociedade, ou seja, o conhecimento historicamente produzido que todos possam ter acesso a esse tipo de conhecimento e não apenas determinadas classes sociais o que não contempla a escola pública brasileira. (Oliveira; Freitas, 2022, p. 12)

Assim, o que se propõem como resistência à hegemonia neoliberal é uma educação transformadora, que esteja focada no desenvolvimento humano. Essas ações, no interior da

escola, são fundamentais para que transformações ocorram. A respeito, alertam Oliveira e Freitas (2022):

Sendo possível exercer resistência propositiva por meio das práticas pedagógicas, do currículo e da didática, no dia a dia das escolas, podemos vislumbrar o passo seguinte, que é a efetivação como direito humano fundamental que não se limita ao acesso à escola mas, ao contrário, por meio do acesso à escola promove e amplia o desenvolvimento humano através da apropriação ampla e aprofundada dos diversos conhecimentos científicos e dos valores morais emancipadores. (Oliveira; Freitas, 2022, p. 15).

Libâneo (2025, p. 13) corrobora com essa visão quando argumenta que o enfrentamento da educação de resultados está na “pertinência de uma visão de escola e de trabalho dos professores voltada para humanização e a emancipação humana, atuando na formação da reflexibilidade crítica.”. O autor, a partir da concepção histórico-cultural, afirma que: “O atendimento à diversidade sociocultural e material dos alunos no currículo requer ações pedagógico-didáticas concretas que assegurem sua incorporação nas próprias formas de organização curricular, pedagógica e organizacional da escola.” (Libâneo, 2025, p. 15).

O caminho de resistência apontado tanto por Oliveira e Freitas (2022) quanto por Libâneo (2025, p. 18) está numa “escola como lugar de formação cultural e científica em articulação direta com a diversidade sociocultural, com a finalidade de apropriação de capacidades humanas”. É nesse contexto de problematização e ação que a escola pode cumprir sua finalidade e sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões apresentadas, percebe-se que a educação contemporânea tem se ancorado na perspectiva mercadológica, amplamente fortalecida na ideologia da meritocracia, a qual tende a desconsiderar as desigualdades sociais e históricas que atravessam o processo educativo. Nessa perspectiva, atribui-se o sucesso ou o fracasso escolar exclusivamente ao esforço individual dos estudantes e ao desempenho docente, rechaçando outros fatores.

Oliveira e Freitas (2022) elucidam que, frente a concepção neoliberal, as finalidades educativas orientam uma educação subordinada às lógicas mercadológicas, o que acaba por reduzir a formação dos estudantes a conhecimentos práticos e, na maioria das vezes, utilitaristas. Essa percepção privilegia também uma formação de sujeitos individualistas e mercadológicos, em detrimento de uma formação crítica e praxiológica, como os próprios autores ressaltam. Desse

modo, nas escolas públicas, essa orientação contribui para a alienação, a exclusão e o aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais, não fomentando a autonomia intelectual, o pensamento crítico e uma prática que seja transformadora.

Verifica-se, por fim, que autores, como Libâneo (2019; 2025), Freitas (2018), Oliveira e Borges (2023) e Oliveira e Freitas (2022), compreendem que a escola não pode ser reduzida a uma instância meramente instrumental voltada à preparação para o mercado de trabalho, mas deve assumir o compromisso com a formação humana integral, com a apropriação crítica do conhecimento científico, cultural e ético, bem como a própria construção da cidadania. Logo, as finalidades educativas deveriam se vincular a uma visão progressista em defesa de uma escola pública socialmente referenciada, capaz de promover o desenvolvimento intelectual, moral e social dos estudantes.

REFERÊNCIAS

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de pesquisa**, v 34, nº 123, p. 539-555, set/dez. 2004. Tradução: Edi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 19 jan. 2026.

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

LIBÂNEO, José Carlos. “Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática”. In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Futuro da escola: o direito humano à educação e a escola socialmente justa. In: **Revista Cocar**, n. 38, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10668> Acesso: 16 jan. 2026.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Finalidades educativas escolares: alguns apontamentos para compreender a escola no atual contexto. **Revista Científica da UniMais**, v. 21, n. 2, p. 109–120, 2023. Disponível em: <https://revistas.facmais.edu.br/index.php/revistacientificafacmais/article/view/166> Acesso: 16 jan. 2026.

OLIVEIRA, Daniel Junior de FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Em busca de resistência e enfrentamento das políticas educacionais neoliberais. **REVELLI**, v. 14. 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12521> Acesso: 16 jan. 2026.

VALLE, Ione Ribeiro e RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista eletrônica de Investigação e Docência (REID)**, n. 3, janeiro, 2010, p 73-92. Disponível em:

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1162> Acesso: 16 jan. 2026.

VIEIRA, Cecília Maria, BORGES, Kamylla Pereira, GONZAGA, Laerson Pires e OLIVEIRA, Natássia Duarte Garcia Leite de. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 21, n. Especial, p. 316-334, jan./jun. 2013. Disponível em:

<https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/3525> Acesso: 16 jan. 2026.

Recebido em: 09 de junho de 2026.

Aceito em: 21 de junho de 2026.

SOBRE A AUTORA

Janaina da Silva Ramos Borba

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais - UNIMAIS (PPGE- UNIMAIS). Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), efetiva da Secretaria Municipal de Goiânia desde 2008. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Educação Infantil e Letramento, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Atendimento educacional especializado e Educação Especial, e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8374060788854316>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5809-3177>

E-mail: janaina.borba@aluno.facmais.edu.br