

## **SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO ACERCA DE FINALIDADES DA ESCOLA: considerações pós-pandemia**

SIGNIFICADOS DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA SOBRE LAS FINALIDADES DE LA ESCUELA: consideraciones post-pandemia

HIGH SCHOOL STUDENTS' MEANINGS ABOUT SCHOOL PURPOSES:  
Post-pandemic considerations

José Carlos Libâneo<sup>1</sup> 

Juliana Luci Cansone<sup>2</sup> 

### **Resumo**

O ensino remoto emergencial durante a pandemia ocorrida no Brasil nos anos de 2020 e 2021 intensificou a complexa relação da juventude com a escola, trazendo à tona discrepâncias entre as finalidades educativas definidas para o sistema escolar e as expectativas dos jovens. Desse modo, o objetivo deste texto é trazer estudos sobre a visão de finalidades educativas da escola expressas em documentos oficiais, principalmente as referentes ao Ensino Médio, e contrastá-las com significações que os alunos atribuem a essas finalidades no contexto da pós-pandemia. Para esta análise foi utilizada pesquisa bibliográfica sobre as finalidades educativas do Ensino Médio e uma pesquisa empírica realizada em 2022 e 2023, envolvendo estudantes de uma escola pública de ensino integral de um bairro periférico de São Paulo. A análise dos dados teve como referência a proposta metodológica dos núcleos de significação, na perspectiva da psicologia sócio-histórica. Observou-se que a principal finalidade enunciada pelos alunos para a escola é a preparação para o ingresso no ensino superior e para o mercado de trabalho buscando atingir ascensão social, o que corresponde a finalidades educativas expressas na legislação. No entanto, ao apontarem essa finalidade e, paradoxalmente, estarem vivendo em condições sociais, culturais e materiais marcadas por desigualdades, eles se deparam com a contradição de uma escola de classe que, pelo seu caráter instrumental, não atende às expectativas da juventude e, muito menos, às aspirações de uma escola humanizante, emancipatória e democrática.

**Palavras-chave:** Finalidades Educativas Escolares. Funções da escola. Ensino Médio. Pandemia. Psicologia sócio-histórica.

<sup>1</sup>Doutor em Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia. Goiás. Brasil. E-mail: libaneojc@uol.com.br

<sup>2</sup>Mestre em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação. São Paulo. São Paulo. Brasil. E-mail: jucansonepsico@gmail.com

### **Como referenciar este artigo:**

LIBÂNEO, José Carlos; CANSONE, Juliana Luci. Significações de alunos de ensino médio acerca de finalidades da escola: considerações pós-pandemia. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 27, e8253, 2025. DOI: <http://doi.org/10.22196/rp.v22i0.8253>

## Resumen

La enseñanza remota de emergencia durante la pandemia en Brasil en 2020 y 2021 intensificó la compleja relación de los jóvenes con la escuela, haciendo emerger las discrepancias entre los fines educativos definidos para el sistema escolar y las expectativas de los jóvenes. Por lo tanto, el objetivo de este texto es presentar estudios sobre la perspectiva de los fines educativos de la escuela expresados en documentos oficiales, especialmente aquellos relacionados con la Enseñanza Media, y contrastarlos con significados que los estudiantes atribuyen a estos fines en el contexto de post-pandemia. Para este análisis se utilizaron investigaciones bibliográficas sobre los fines educativos de la Enseñanza Media y una investigación empírica realizada en 2022 y 2023, involucrando a estudiantes de una escuela pública de educación integral en un vecindario periférico de São Paulo. El análisis de datos fue referenciado por la propuesta metodológica de los núcleos de significación, desde la perspectiva de la psicología socio-histórica. Se observó que la finalidad principal establecida por los estudiantes para la escuela es la preparación para ingresar a la educación superior y al mercado laboral en con miras a lograr la ascensión social, la cual corresponde a fines educativos expresados en la legislación. Sin embargo, al señalar esta finalidad y, paradójicamente, al vivir en condiciones sociales, culturales y materiales marcadas por las desigualdades, enfrentan la contradicción de una escuela de clase que, por su carácter instrumental, no cumple con las expectativas de los jóvenes y, mucho menos, con las aspiraciones de una escuela humanizante, emancipadora y democrática.

**Palabras clave:** Fines educativos escolares. Funciones escolares. Enseñanza Média. Pandemia. Psicología socio-histórica.

## Abstract:

The emergency remote learning that happened during the pandemic in Brazil in 2020 and 2021 intensified the complex relationship between youth people and school, highlighting discrepancies between the educational purposes defined for the school system and the expectations of youth people. Thus, the aim of this text is to present studies on educational purposes of the school expressed in official documents, particularly those related to High School, and to contrast them with the meanings that students attribute to these purposes in the post-pandemic context. For this analysis, bibliographic research on the educational purposes of High School was conducted, along with empirical research carried out in 2022 and 2023, involving students from a public full-time public school in a peripheral neighborhood of São Paulo. The data analysis was based on the methodological proposal of the signification nuclei, from the perspective of socio-historical psychology. It was observed that the main purpose stated by students for the school is preparation for entrance into higher education and the job market, aiming for social mobility, which corresponds to the educational purposes expressed in legislation. However, while pointing to this purpose, and paradoxically living in social, cultural, and material conditions marked by inequalities, the students confront the contradiction of a school based on social classes that, due to its instrumental nature, fails to meet the expectations of youth people and, even less so, the aspirations for a humanizing, emancipatory, and democratic school.

**Keywords:** School Educational Purposes. Functions of the school. High School. Pandemic. Socio-historical psychology.

## **Introdução**

O objetivo deste artigo consiste em trazer estudos e discutir a questão das finalidades educativas da escola, principalmente as de Ensino Médio, e contrastá-las com significações expressas por estudantes do Ensino Médio acerca dessas finalidades, no contexto de pós-pandemia. A discussão das finalidades educativas foi feita com base em pesquisa bibliográfica e a apreensão das significações dos alunos ocorreu mediante pesquisa empírica realizada nos anos de 2022 e 2023 com estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da periferia do município de São Paulo, na região sudoeste. O ensino remoto emergencial ocorrido no período da pandemia no Brasil nos anos de 2020 e 2021 intensificou a complexa relação da juventude com a escola, trazendo à tona discrepâncias entre as finalidades educativas pretendidas pela sociedade para o sistema escolar e as expectativas dos jovens. Para análise e discussão dessa questão, considerou-se relevante compreender significações que alunos do Ensino Médio atribuem às finalidades da escola, enunciadas por eles no período pós-pandemia, tendo em conta o entrelaçamento entre condicionantes sociais, econômicos, culturais e a subjetividade desses jovens.

O tema remete, de imediato, às concepções de finalidades educativas que foram se delineando na história da educação brasileira, marcadas pela dualidade estrutural entre educação técnico-profissional e educação geral propedêutica desde o período colonial. Nos primeiros anos da década de 1940, na vigência do Estado Novo, surgiram as Leis Orgânicas do Ensino, visando regulamentar o ensino industrial, o ensino comercial e o ensino secundário em função de demandas do desenvolvimento econômico à época. Essa reforma trouxe uma sistematicidade ao sistema educacional, mas manteve a dualidade estrutural. No período de redemocratização pós-Estado Novo, com a destituição de Getúlio Vargas em 1945 e após um longo período de amplos embates envolvendo diferentes interesses de grupos sociais, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 4.024/1961. Conforme Romanelli (1986), ela instituiu as bases atuais da estrutura do ensino brasileiro, afirmou o princípio da flexibilidade curricular

conforme peculiaridades locais. No Ensino Médio, instituiu a equivalência entre a educação geral e a educação profissionalizante o que, no entanto, não foi assegurada na prática em virtude do tipo de conteúdos exigidos em cada modalidade, mantendo a dualidade. Já na ditadura militar, em 1971, essa LDB passou por modificações pela lei 5.692/71, entre elas a instituição da profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau (equivalente ao atual Ensino Médio), alinhando o sistema educacional às demandas do mercado de trabalho num novo estágio da industrialização do país. A Lei 9.394/96 não alterou essa orientação, mas introduziu a autonomia das instituições de ensino e a flexibilidade curricular. No segundo ano do governo Lula (2004), entrou em vigência o Decreto n. 5.154/2004 tido como uma legislação destinada a superar o dualismo formação técnica x formação humana, ao instituir o Ensino Médio Integrado, atualmente em funcionamento em vários Institutos Federais de Educação. No entanto, esse Decreto, com características marcadamente progressistas, não foi suficiente para promover mudanças substantivas na concepção corrente de Ensino Médio.

Ressalvadas as peculiaridades de cada uma das leis citadas anteriormente conforme o contexto social e político que permeou sua elaboração, os objetivos do Ensino Médio são definidos, em todas elas, como formação integral do indivíduo e sua preparação para o trabalho e a cidadania, aliás, como consta na Constituição de 1988. No entanto, como se pode observar ao longo do processo de formulação dessas leis, o formato curricular desse nível de ensino foi sendo operacionalizado cada vez mais dentro de uma visão fortemente utilitária, como se poderá verificar com a Lei 13.415/2017, conhecida como lei do Novo Ensino Médio.

A despeito de várias tentativas da legislação e das políticas educacionais, desde a Lei 5.692/71 até a legislação mais recente, de resolver os incessantes impasses na organização do Ensino Médio, os problemas perduram. Importantes estudos (Da Silva; Ovigli, 2020; Bock; Kulnig; Santos; Retchman; Campos; Toledo, 2016 e Abramovay, 2015) a respeito de como os estudantes reagem à escola de Ensino Médio em vigor, mostram que ela não estaria atendendo às suas expectativas ou, pelo menos, não estaria cumprindo, a contento, com suas finalidades de educação e socialização em consonância com essas expectativas. Nesses estudos, o desinteresse pelo estudo por parte dos jovens, associado à necessidade de trabalhar,

é apontado como principal motivo de abandono escolar ou de insatisfação com a escola (Da Silva; Ovigli, 2020; Unicef, 2020; Bock; Kulnig; Santos; Retchman; Campos; Toledo, 2016 e Abramovay, 2015). A esses estudos seguem outros apontando a extensão desses problemas no período de dois anos de fechamento das escolas por causa da pandemia do Coronavírus 19 ([eliminado para efeitos de revisão por pares], 2021; Ponce; Costa; Santos; Ferrari, 2020; Unicef, 2020; INEP, 2022). As escolas e os jovens estavam e ainda estão imersos em uma realidade que não pode ser vista de forma isolada (Ponce; Costa; Santos; Ferrari, 2020). Com efeito, junto com os prejuízos à educação escolar, há um cenário social e político da pandemia marcado pelos altos índices de desemprego, subemprego, fragilização dos direitos dos trabalhadores e riscos à perda do direito à educação.

A presente pesquisa retoma a questão da efetividade do Ensino Médio e indaga, especialmente, se esse nível de ensino, na sua configuração atual, corresponde ou não às expectativas dos jovens, agora no período pós-pandemia. Pergunta-se, então, que significações sobre as finalidades da escola são expressas por alunos de Ensino Médio matriculados na escola pública, após o período de isolamento social e fechamento das escolas? Como reagem às formas de organização do ensino face às suas expectativas de futuro? Em que grau as finalidades educativas da escola, definidas em várias instâncias da sociedade, estariam atendendo a tais expectativas?

O texto é iniciado com uma incursão no tema das finalidades educativas e de sua complexidade no atual contexto da educação brasileira, com destaque às finalidades educativas do Ensino Médio, cuja definição envolve disputas em torno do projeto social, político e pedagógico desejado por vários segmentos da sociedade brasileira. No segundo tópico, são apresentados e analisados os dados colhidos acerca das significações dos alunos, cotejados com os estudos sobre finalidades educativas, tanto com os que indicam influências neoliberais quanto com outros de cunho crítico acerca dessas finalidades educativas. O terceiro tópico aborda as finalidades da escola e sua influência nas significações dos estudantes. Por fim, conclui-se o texto com considerações em torno das finalidades da escola,

especialmente, as de Ensino Médio, tendo como horizonte uma educação humanizante, emancipatória e democrática.

## **1 Finalidades educativas da escola brasileira: dois projetos sociais e pedagógicos em confronto**

O tema das finalidades educativas, embora não seja novo no campo teórico e investigativo da educação, tem ganhado realce com a consolidação de duas visões de sociedade e educação opostas, em que os fins da educação são disputados visando fazer prevalecer determinadas intencionalidades em relação à formação do ser humano e do cidadão. Com efeito, estão em confronto hoje no mundo todo dois projetos sociais, políticos e pedagógicos, o neoliberal e o humanizante, resultando em diferentes visões acerca das finalidades educativas da escola. Com efeito, as finalidades educativas correspondem a princípios que indicam uma orientação filosófica, concepções e valores que fundamentam a organização de um sistema de ensino. Segundo Lenoir:

[...] as finalidades educativas escolares são poderosos indicadores para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório no contexto das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula (Lenoir et al., 2016a, p. 35).

Ao mesmo tempo que dão a direção de sentido filosófico, político, pedagógico, ao processo educativo, as finalidades expressam intenções e interesses de diferentes classes e grupos sociais que compõem a sociedade. Devem, portanto, ser vistas em sua contextualização ideológica, política e cultural. Precisam ser compreendidas e analisadas não somente como decorrentes das relações de poder e dos interesses dominantes dentro de um país, mas como estratégias crescentemente elaboradas por meio de políticas e orientações vindas dos organismos e agências multilaterais do mundo globalizado, assumidas pelo mundo financeiro e dos negócios e incorporadas pelos governos e pelos diversos agentes do sistema educacional. Caso exemplar foi o

processo de formulação e implementação da BNCC em nosso país, como mostram várias publicações (Peroni, Caetano e Arelaro, 2019; Moeller e Tarlau, 2020). É nessa configuração social e política de definição das finalidades educativas da educação escolar que são produzidas as políticas educacionais e curriculares que, por sua vez, chegam às escolas, incidindo diretamente no trabalho dos professores.

Há mais de duas décadas pesquisadores brasileiros e estrangeiros vêm mostrando a ingerência de organismos internacionais na definição de finalidades educativas e de diretrizes operacionais para a escola brasileira. No Brasil, são conhecidos os trabalhos de Leher (1998), De Tommasi, Warde e Haddad (1998), Frigotto e Ciavatta (2003), Evangelista e Shiroma (2006), Silva e Cunha (2014), Evangelista (2013, 2014), Libâneo (2012, 2014, 2016), Schwartz e Batista (2021). Em âmbito internacional, temos os estudos de Teodoro (2003), Dale (2004), Barroso (2005), Gohier e Fabre (2015), Lenoir (2016a), Lessard (2016), Lessard e Meirieu (2008), Dardot e Laval (2016), entre outros.

Os estudos apontados possibilitam identificar, em escala mundial, duas orientações muito bem definidas acerca das finalidades a serem atribuídas à escola: a visão neoliberal e a visão humanizante de cunho sócio-crítico. A visão neoliberal, em plena vigência no sistema educacional brasileiro por meio da BNCC tem uma proposta de escola voltada unicamente para a preparação para o trabalho conforme interesses do mercado. Trata-se de uma escola pragmática, utilitária, uma educação de resultados, um ensino baseado em testes e na quantificação das aprendizagens. Desde o ensino primário, como mostram Santaiana e Machado (2024), até o Ensino Médio, a finalidade da educação instituída pela BNCC é voltada a formar “tipos específicos de pessoas” e subjetividades focando em produtividade e determinadas competências. É uma educação que visa principalmente atender a população pobre dos países pobres. Essa visão está vinculada às orientações de organismos internacionais – como a Unesco, o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que respondem a interesses dos países mais industrializados do mundo. Esses organismos vêm influenciando, há pelo menos 30 anos, os sistemas educacionais dos países emergentes da América Latina, África e Ásia. No Brasil, essas orientações vêm sendo implantadas nos sucessivos governos

desde 1990. Atualmente, elas são representadas por fundações e organizações vinculadas a empresas privadas e bancos, e que têm investido fortemente em influenciar os sistemas educacionais para preparar o aluno para o sistema produtivo, incluindo a formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A visão humanizante, em oposição, propõe uma educação voltada para o desenvolvimento das capacidades humanas em que a educação escolar forma seres humanos e cidadãos visando seu desenvolvimento físico, intelectual, psíquico, afetivo, moral.

As reformas educativas nos marcos do neoliberalismo tiveram início nos anos 1980, em países da Europa, expandindo-se para as Américas girando, geralmente, em torno das estratégias como novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, reformulação dos currículos, priorização de aspectos financeiros e administrativos, profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala. Tais reformas surgiram acopladas às reformas econômicas, prevalecendo a lógica financeira e a lógica do mercado. A melhoria da qualidade do ensino de países em desenvolvimento, em função da competitividade internacional, tornou-se prioridade, advindo daí as reformas dos sistemas educacionais.

A partir de 1990, as diretrizes e orientações em relação a políticas educacionais de países emergentes passaram a ser formuladas por organismos multilaterais, tendo à frente o Banco Mundial e a UNESCO. Uma década depois, em 2000, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) criou o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) passando a ocupar lugar de destaque, ao lado dos dois organismos anteriores, na orientação de políticas educacionais, nos países membros e nos países parceiros, entre estes o Brasil.

A influência mais direta do Banco Mundial teve como marco a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, em parceria com a UNESCO, onde foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). A partir dos anos 1970, os relatórios do Banco Mundial indicam a necessária conexão entre políticas educacionais e desenvolvimento econômico e a educação escolar como importante estratégia de combate à pobreza e de redução da exclusão social para o aumento da produtividade econômica. Em documento de 1992, apontava a educação como fator de crescimento econômico e do desenvolvimento social, pois ela "aumenta a capacidade

produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição” (Banco Mundial, 1992, apud Torres, 1996, p. 131). Em 1998, Leher mostrava a relação entre as políticas de alívio da pobreza, a educação e a economia:

O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social [...] para isso, coloca a educação no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas (1998, p. 9).

As políticas de alívio à pobreza em âmbito mundial tinham a clara intenção de combater os efeitos deletérios da competição no mercado globalizado e aumentar a produtividade do trabalho dos pobres, requerendo para isso investimentos da educação (Evangelista e Shiroma, 2006). No preâmbulo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), assinada pelos países da América Latina e Caribe, afirma-se a educação como um direito fundamental de todos e sua importância para um mundo melhor e para o progresso pessoal e social. No entanto, essa educação logo é caracterizada como conhecimentos “mínimos” de tipo instrumental:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem [...]. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990).

Em documento de 2007, o Banco Mundial voltou a insistir na necessidade de políticas sociais para incrementar políticas econômicas, entre elas as de inclusão social voltadas para pessoas em risco de pobreza e exclusão social, de modo a permitir a plena participação na vida econômica, social e cultural (Banco Mundial, 2007). Em outro documento “Aprendizagem para todos: Investimento no

conhecimento e nas habilidades das pessoas para promover o desenvolvimento” (Banco Mundial, 2011, p. 44) verifica-se que a estratégia para a próxima década é que “os indivíduos aprendam, dentro e fora da escola, desde a pré-escola, por meio do mercado de trabalho”.

A Organização para Cooperação Econômica (OCDE) foi criada em 1961, em Paris, com o objetivo de promover políticas de estabilidade financeira mundial, atuar em favor das leis do mercado e dos interesses de negócios comerciais entre países membros. Sua atuação passou a ser decisiva nos sistemas educacionais de várias partes do mundo a partir de 2000, principalmente com a crescente adesão de países ao Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA). A partir de 2007, estabeleceu como parceiros-chave a África do Sul, China, Índia, Indonésia e Brasil para influenciar esses países com orientações para decisões econômicas, jurídicas e políticas acerca de políticas públicas e programas para a educação (Silva e Fernandes, 2019).

O projeto *The future of Education and Skills – Education 2030* (OECD, 2018) vem sendo desenvolvido desde 2015 com a cooperação de governos, instituições e especialistas, visando ajudar os países a prepararem seus sistemas educacionais para o futuro e delinear elementos curriculares essenciais para a preparação dos jovens para o trabalho e para a vida, de modo a responder às necessidades socioeconômicas, ambientais, sociais e tecnológicas, até 2030. Segundo o documento, trata-se de ajudar cada aluno a “desenvolver-se como uma pessoa plena, realizar seu potencial e ajudar a moldar um futuro construído a partir do bem-estar das pessoas, das comunidades e do planeta” (OECD, 2018, p.1). Afirma, ainda, que cabe à educação atuar no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para que as pessoas possam se beneficiar de um futuro inclusivo e sustentável. Mais do que preparar para o mundo do trabalho, a educação precisa propiciar habilidades para a cidadania ativa, responsável, engajada, tendo em vista o bem-estar individual e coletivo.

Essa breve menção ao “Projeto Futuro da Educação 2030” permite concluir que a OCDE mantém as proposições básicas da Declaração Mundial sobre Educação para Todos no que se refere ao currículo de resultados, ao fortalecimento de capacidades produtivas, à aferição de conhecimentos e habilidades por meio de

avaliações externas padronizadas. No entanto, atribui peso mais substantivo às competências necessárias e desejáveis para o sistema produtivo, corporificadas nas competências transformadoras: criar novos valores, conciliar tensões e dilemas e assumir responsabilidades. A definição de competências está ligada à capacidade do indivíduo de responder a demandas e tarefas concretas para o que se requer não apenas conhecimentos e habilidades, mas estratégias de sua aplicação, isto é, competências cognitivas, socioemocionais e comportamentais. Desse modo, fica posta como finalidade educativa a formação do capital humano para lidar com desafios e tensões num mundo crescentemente interdependente, mutante e conflituoso.

No Brasil, é no período da transição democrática que os planos e diretrizes curriculares se associam mais explicitamente às orientações de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, como mostra o conteúdo do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), quase uma cópia da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990. Nos anos seguintes, é notória a presença dessas orientações em documentos oficiais como no Plano Nacional de Educação (2001-2010), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 2006, Plano Nacional de Educação (2014-2024).

As considerações anteriores delineiam o caminho pelo qual se chegou à definição da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Já na Constituição de 1988 estava previsto em seu artigo 210 a fixação dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. A LDB (n. 9.394/1996), em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. Após a elaboração de duas versões, a primeira em 2015, a segunda em 2016, chegou-se à terceira, em dezembro de 2017, correspondente somente à Educação Infantil e Ensino Fundamental. O texto final da BNCC do Ensino Médio foi homologado pelo MEC em 14 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018). A versão final da BNCC, diferentemente das anteriores, marca a consolidação do modelo neoliberal no currículo da escola brasileira, no governo Michel Temer.

Segundo Ponce, Costa, Santos e Ferrari (2020), a promulgação da BNCC de 2018 abrangeu a Educação Básica como um todo, com a consolidação do currículo de resultados e do ensino baseado em habilidades e competências básicas, a incorporação das “inovações do mundo empresarial” para a gestão educacional e das políticas de responsabilização baseadas em testes e avaliações e com a implementação de maior controle sobre a escola. Essas medidas colocaram a escola na condição de fornecedora de serviços e a educação como mercadoria, perdendo assim o seu caráter político e pedagógico de formadora de cidadania (Ponce; Costa; Santos; Ferrari, 2020). Os mesmos autores supracitados afirmam que a noção de educação como um direito é ofuscada pela prevalência de uma educação voltada para serviços, que apenas oferece habilidades e competências.

As discussões sobre o Ensino Médio se acentuaram a partir de 2016 resultando na edição da Medida Provisória nº. 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, conhecida como Lei do Novo Ensino Médio, homologada no governo Temer. Essa lei trouxe a ideia de composição entre formação geral e itinerários formativos na perspectiva da flexibilização curricular, e introduziu explicitamente o currículo baseado em competências e habilidades, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, Lei nº 9.394/1996). A justificativa para a introdução desse tipo de currículo foi o alinhamento do Ensino Médio às demandas do desenvolvimento econômico, especialmente do mercado de trabalho. Análises do conteúdo dessa lei mostram sua vinculação às orientações neoliberais expressas por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Filipe; Silva; Costa, 2021).

No diagnóstico trazido na Exposição de Motivos para justificar o Novo Ensino Médio (Brasil, Medida Provisória n. 746/2016), menciona-se que esse nível de ensino possui “um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo” e, assim, não estaria atendendo às expectativas dos jovens em relação ao seu futuro. Além disso, esse modelo de ensino “não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho”. Desse modo, é proposto

um novo modelo de Ensino Médio que oferecerá, além do aprofundamento em áreas do conhecimento, cursos de qualificação e ensino técnico-profissional por meio de itinerários formativos. Tal como já concebido na BNCC, o currículo do Novo Ensino Médio mantém a lógica da educação de resultados e de um currículo prático de preparação para o trabalho, assentado em competências e habilidades, aferido por testes, precisamente a escola recomendada pelo Banco Mundial e pela OCDE.

## **2. Significações de alunos do Ensino Médio sobre finalidades da escola**

O estudo empírico utilizado de base neste texto foi realizado com alunos do Ensino Médio de uma escola de ensino integral no Capão Redondo (SP), em uma região periférica e vulnerável. Em primeiro momento, o objetivo era selecionar alunos do terceiro ano do Ensino Médio, por estarem na última etapa do ensino básico, o que iria propiciar um olhar mais completo e contemplativo sobre essa etapa de formação. Porém, devido à ausência de turmas do terceiro ano na instituição acolhedora, o que, segundo relatos da coordenação e dos próprios estudantes, reflete a migração desses alunos para escolas regulares para conciliar trabalho e estudo, foram selecionados seis alunos que se interessaram em participar do segundo ano do Ensino Médio.

O trabalho teve por objetivo analisar as significações de alunos do Ensino Médio sobre as finalidades da escola. Após a coleta de dados, procedeu-se à análise conforme o procedimento dos Núcleos de Significação, na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, tal como formulado por Aguiar e Ozella (2006). Segundo esses autores, o processo de significação ocorre quando apreendemos os significados das coisas/fenômenos e lhes atribuímos "sentido". O significado tem origem social, é generalizado e contextualizado, já o sentido é próprio, individual e baseado na história de vida e construção pessoal de cada indivíduo.

A análise por meio dos Núcleos de Significação foi realizada em três etapas, conforme o procedimento indicado pelos autores (Aguiar e Ozella, 2006), visando a compreensão em profundidade das significações. A primeira etapa consistiu na leitura das transcrições das entrevistas e marcações em falas que expressavam

significados, chamadas de “pré-indicadores”. A segunda, na análise e aglutinação dos “pré-indicadores” por similaridade, complementação ou contradição em “indicadores”. Por fim, a análise e articulação dialética dos “indicadores” para a formulação dos núcleos de significação, os quais são a síntese e resultado que expressam as significações dos alunos. Na presente pesquisa, os núcleos resultantes foram: a) O aluno e a escola - uma relação ambivalente: “quando eu soube que iriam voltar às aulas presenciais, senti tristeza... e felicidade também”; b) Escola como possibilidade e impossibilidade: “a escola é algo que atrapalha a gente melhorar de vida. Enquanto você poderia estar ganhando um dinheiro com algo que agregasse...você tá aqui, ó”; c) Escola, a garantia de um futuro melhor: “depois daqui você quer fazer tal faculdade que vai realizar um sonho seu e para melhorar a sua vida, relativamente”.

O primeiro e segundo núcleo apresentam a relação ambivalente que esses jovens têm com a escola. Essa ambivalência se dá tanto pelo dualismo entre a função da escola para socialização versus formação escolar, considerando que atualmente os jovens enxergam a experiência de socialização como algo divertido e a experiência educativa como monótona e estressante, por isso dualística, quanto pelas críticas que os jovens fazem em relação a como a escola atende às suas expectativas, principalmente quando se referem ao currículo atual. A escola estudada estava dentro do Programa de Ensino Integral (PEI) e utilizava, na época da realização desta pesquisa, o currículo ajustado do Programa do Novo Ensino Médio. Já no terceiro núcleo fica evidente quais são as expectativas dos alunos quanto às funções da escola.

A análise dos três núcleos mostra que os jovens participantes significam como finalidade da escola a preparação para o ingresso no ensino superior e, posteriormente, no mercado de trabalho objetivando mobilidade e ascensão social. Ou, como eles chamam esse processo, “melhorar de vida”. A pressão para conseguir realizar um curso superior e “melhorar de vida” fica ainda mais presente na etapa do Ensino Médio, por ser a etapa final da Educação Básica e historicamente receber essa função (Romanelli, 1986). Para exemplificar isso, trazemos um excerto da fala de um dos estudantes participantes:

Faculdade, emprego, vestibular, Enem. São as quatro palavras que vêm na

cabeça de um estudante do Ensino Médio. [...] É sempre disso que todos os professores falam: "Ó, isso é matéria de ENEM", "você precisa entrar na faculdade". [...] E aí eles jogam todas essas quatro palavras em cima da gente e acaba tendo um peso ainda maior de que tipo "meu Deus, eu preciso entrar numa faculdade porque, se eu não entrar na faculdade, nada nunca vai dar certo pra gente" [...] (Estudante C, 2023).

O ensino superior deixa de representar, para os estudantes, a continuação dos estudos e a formação específica de saberes profissionais, para se tornar apenas o "caminho" para eles atingirem o projeto do "melhorar de vida", já que a formação profissional pode proporcionar um emprego com salário maior. O saber perde importância e espaço para o profissionalismo. O principal objetivo deles é conquistar a formação profissional para uma demanda econômica do mercado, deixando de lado o saber que irão levá-los até essa formação profissional ou o saber que irão adquirir com essa formação. Além disso, o ensino superior é visto ainda como algo distante, quase que inatingível, o que torna a experiência estudantil ainda mais contraditória e angustiante já que, ao mesmo tempo que os alunos sentem esse distanciamento, também sentem a pressão e a obrigação de adquirir um diploma de ensino superior. Na pesquisa de Bock; Perdigão; Santos; Kulnig e Toledo (2016) sobre projeto de futuro, o trabalho aparece em posição central na percepção dos alunos tendo em vista alcançar uma meta que os autores colocam como "padrão de adulto valorizado socialmente: com família nuclear burguesa e com emprego estável, que possibilitem acesso a consumo e lazer" (2016, p.237).

A alternativa, para os jovens da pesquisa, caso a formação superior não seja possível, é o ensino técnico como meio de conseguir se inserir no mercado de trabalho de forma mais rápida e fácil, mas que não é tão rentável quanto o salário de cargos que demandam formação superior e não supre a representação de "vitória" que esses jovens associam ao fato de conseguir ingressar em uma Instituição de Ensino Superior. Na visão deles, essa opção aparenta ser mais acessível e alcançável. Esse tipo de pensamento expressa os resíduos da educação tecnicista liberal redentora que ganhou força na época da ditadura militar (Villar, 2013; Libâneo; Longarezi; Puentes, 2024). Atualmente, a educação superior ainda é elitizada e excludente, enquanto a educação tecnicista é mais voltada a um ensino operacional e técnico muito vinculado ao mercado de trabalho e que é mais acessado pela

população das camadas médias e baixas da sociedade.

As significações desses alunos mostram como a educação está sendo vista como mercadoria e, como tal, tem o seu valor de uso em sua utilidade, no sentido de utilidade voltada a um interesse individual e à esfera econômica. Não é de hoje que a educação está sendo reduzida a um ideal utilitarista, presente nos documentos de organismos internacionais. Conforme Lenoir (2016b, p. 163), a função da educação utilitarista é “a aculturação para uma economia de mercado”, em que as instituições educacionais devem operar como “empresas” que oferecem a mercantilização do saber e as leis que as guiam são as econômicas de mercado. Dentro dessa ideia, a sua qualidade é medida pelos resultados de eficiência no atingimento dessa finalidade.

Além disso, o “melhorar de vida” é entendido como um processo que requer esforço exclusivamente individual. Essa perspectiva está alinhada com a visão individualista e meritocrática predominante do neoliberalismo e da sociedade de classes. Esses jovens reconhecem as desvantagens associadas à sua condição periférica e socioeconômica desfavorecida em uma sociedade desigual como a brasileira, porém, mesmo assim, eles acreditam que precisam fazer um esforço independente e extraordinário para alcançar os objetivos que estão unicamente em suas mãos. Nesse contexto, a qualidade da educação é vista num entendimento restrito: aquela que fornece os conhecimentos específicos necessários para a aprovação nos testes avaliativos eliminatórios e classificatórios de ingresso do ensino superior, principalmente quando falamos sobre as universidades públicas que possuem vagas limitadas, preenchidas apenas via aprovação em tais testes, reforçando ainda mais a ideia de competição e desvantagem.

Assim, o empenho para aprender é visto como uma responsabilidade pessoal em meio às muitas adversidades, especialmente devido à percepção de que a instituição educacional frequentemente não oferece o suporte necessário e não cumpre com as suas “funções e finalidades”. Consequentemente, os alunos se sentem pressionados a se esforçar ainda mais para atingir suas metas já que a escola pública atual não supre suas necessidades educacionais para se igualarem a outros alunos com maiores privilégios econômicos e educacionais, como vemos nos excertos a seguir.

[...] A partir do momento em que você sai da escola, você vai ter que se virar, entendeu? Então assim, se você quer ter um diploma, você tem que correr atrás, se você quer aprender isso, você vai ter que correr atrás. Tudo depende de você (Estudante D e F, 2023).

A gente deveria ter a base aqui, só que...a gente não consegue fazer uma redação, não consegue fazer uma prova com os conteúdos básicos porque a gente não teve a base aqui. Então a gente tem que estudar além das nove horas que a gente fica aqui (Estudante D, 2023).

A escola representa, ao mesmo tempo, a oportunidade e o obstáculo para o atingimento do objetivo de melhoria de vida por ser ela a instituição que, na visão deles, deveria formar todos de forma igual para conseguirem ingressar no mercado de trabalho com uma formação superior, porém, que oferece uma formação técnica que mantém o status desprivilegiado dos alunos em comparação a outros jovens de classe social e economicamente favorecida. Os conteúdos também são criticados ao serem vistos pela lupa da função de “formar para ingressar no ensino superior”. Com essa finalidade como norte, conteúdos como filosofia, sociologia, biologia, história e demais assuntos que muitas vezes não são cobrados nas avaliações externas de admissão das Instituições de Ensino Superior são vistos como desnecessários e perdem o sentido dentro do espectro da finalidade da escola. Assim, o saber e a formação intelectual e cidadã são funções da escola que estão esvaziadas.

A pesquisa pretendeu mostrar, também, a reação dos estudantes às condições de estudo no período da pandemia. Para eles, o ensino remoto não ocupou o lugar da escola por não oferecer o “espaço escolar”. Isso fica expresso em algumas falas e na forma como eles indicam a dificuldade de estudar em casa por não ser o espaço apropriado para tal e por ter outras tarefas e afazeres que prevaleciam em comparação aos estudos. Os próprios estudantes apontaram a precariedade de condições para se estudar em casa como mostra, por exemplo, este depoimento:

Eu aprendi durante a pandemia a virar dona de casa, porque era isso que eu fazia né? Entre 13 e 14 anos, eu virei uma verdadeira dona de casa, eu...porque era eu, minha avó, minha tia e meu priminho recém-nascido. Então minha vó não aguentava cuidar dele então eu tinha que cuidar (Estudante C, 2023).

Os estudantes também revelaram estranheza com o formato de aula no

ensino digital adotado pelos professores:

[Eu não gostava do ensino online] porque não dava pra aprender nada. Eu já não aprendo normal, cara a cara assim, mas é bem melhor cara a cara para mim do que deitado na minha cama de pijama (Estudante F, 2023).

Observa-se, assim, como uma das consequências do ensino remoto, a preocupação dos estudantes com os riscos de serem prejudicados em relação ao ingresso no ensino superior por sentirem que “perderam dois anos de estudo”. Essa angústia se concretizou ainda mais com a volta ao ensino presencial ao se depararem com as lacunas de aprendizagem dos conteúdos que deveriam ter aprendido. Não houve nenhuma menção que demonstrasse uma visão positiva dos estudantes sobre a escola no período da pandemia, ao contrário, as significações apresentadas carregam duras críticas ao ensino remoto emergencial.

### **3. As finalidades educativas da escola e as significações dos estudantes**

As finalidades educativas da escola exercem substantiva influência na orientação das políticas educacionais e nas diretrizes curriculares para um sistema de ensino. Conforme comentado, elas resultam do contexto social, político, cultural, ideológico de uma sociedade, portanto, expressam intenções e interesses de diferentes grupos sociais. Embora a legislação educacional estabeleça essas finalidades supostamente com base em negociações e entendimentos a partir de diferentes interesses, isso não significa que os sistemas de ensino funcionem tal como estabelecido.

É assim que a recente legislação sobre a reforma do Ensino Médio, a Lei 13.415/2017, passou por severas críticas no campo educacional pelo seu caráter impositivo e por uma visão restrita de qualidade educacional já que sua finalidade se restringe à preparação dos estudantes em capacidades produtivas e habilidades para o mundo do trabalho e não ao desenvolvimento das capacidades humanizantes. Na Exposição de Motivos do Novo Ensino Médio, argumentou-se pela necessidade dessa reforma para enfrentamento da baixa qualidade desse nível de ensino indicando, para isso, a flexibilização curricular, a escola de tempo integral e a possibilidade de

escolha, pelos alunos, de seus itinerários formativos. Há, aqui, a crença de que os problemas possam ser resolvidos unicamente com a organização curricular, desconsiderando-se outros fatores como as condições físicas e materiais das escolas, a disponibilidade de professores com formação para disciplinas específicas, a necessidade de muitos jovens trabalharem para ajudar a família, as dificuldades dos alunos em fazerem as escolhas de itinerários.

Além disso, quanto à formação geral, adotou-se o currículo assentado em competências e habilidades, restritas a um saber prático, levando à dispensa da formação científica e humanística da juventude. Quando à formação diversificada, foram introduzidos os itinerários formativos em que os alunos podem supostamente escolher o que querem se aprofundar, no entanto, sem considerar as condições de estrutura física e material da maioria das escolas e as condições subjetivas dos alunos para fazerem as escolhas, o que aponta a ilusão da igualdade de oportunidades.

Reiterando esse entendimento, o ensaio de Ribeiro e Zanardi (2020) sobre as propagandas do Novo Ensino Médio nos oferece um panorama social para entender como as significações dos estudantes, aqui apresentadas, podem ter sido enunciadas dentro de uma visão de finalidade da escola restrita à preparação para o ensino superior e ao ingresso no mercado de trabalho. Segundo os autores, o Novo Ensino Médio foi vendido midiaticamente como a oferta de uma educação que fornece liberdade e igualdade, com público principal os jovens. Liberdade para decidir o percurso que o jovem quer seguir no seu futuro e igualdade na oferta já que, supostamente, seria ofertado o mesmo currículo para todos. Essa promessa de liberdade de escolha é ilusória, já que muitas escolas não têm recursos materiais, financeiros e de pessoal para ofertar todos os itinerários, fazendo com que muitos alunos não tenham escolha sobre o que querem estudar.

Além disso, fomenta o pensamento individualista de que o futuro está à mercê apenas das escolhas e ações individuais de cada um e a ideia de que todos possuem as mesmas possibilidades. Assim, os jovens incorporam o caráter individualista e meritocrático expresso nessas justificativas da reforma do Ensino Médio que são reproduzidos nas opiniões correntes na própria escola, família e nos discursos

educacionais e sociais de massa (televisão, jornal, rádio, redes sociais, etc.). Por outro lado, esses mesmos jovens percebem as desigualdades de condições de vida e as precariedades no ensino público que restringem suas possibilidades de levar adiante suas aspirações de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Desse modo, sentem que a escola não cumpre com suas finalidades, nem mesmo aquelas que prometem flexibilidade curricular e atenção aos interesses dos alunos e, assim, experienciam sentimentos de frustração e rejeição a ela. Isso ocorre porque, a despeito de mudanças curriculares, a escola não deixou de ser privilégio das classes média e alta, continuando a produzir, primeiro, desigualdades escolares dentro dela, e, depois, desigualdades sociais fora dela, na vida social.

Com isso, os alunos não se sentem preparados, na busca pelo ensino superior, para competir com outros jovens que tiveram formação educacional de nível mais elevado e concluem a Educação Básica sem o conhecimento necessário para dar continuidade aos estudos de nível superior e sem aprender os conhecimentos necessários da formação básica por não enxergarem importância neste tipo de saber.

### **Considerações finais**

O objetivo deste texto foi revisar estudos sobre as finalidades educativas da escola, principalmente as referentes ao Ensino Médio, e contrastá-los com significações que os alunos atribuem a essas finalidades no contexto da pós-pandemia.

Verificou-se que os alunos significam como finalidade da escola a preparação para o ingresso no Ensino Superior e para o mercado de trabalho buscando atingir ascensão social, o que corresponde a parte das finalidades educativas expressas na legislação. No entanto, ao apontarem essa finalidade e, paradoxalmente, estarem vivendo em condições sociais, culturais e materiais marcadas por desigualdades, eles se deparam com a contradição de uma escola de classe que, pelo seu caráter instrumental, não atende às expectativas da juventude e, muito menos, às aspirações de uma escola humanizante, emancipatória e democrática. "A escola que prepara para o trabalho é a mesma que nega a possibilidade de um trabalho

emancipatório.” (Cansone, 2023, p. 111) Desse modo, fica reiterada a crítica à educação de resultados que caracteriza, presentemente, o sistema escolar brasileiro.

Em contraposição a essa orientação de cunho neoliberal, propõe-se uma visão de escola centrada no desenvolvimento de capacidades e habilidades humanas por meio de um currículo de formação cultural e científica em articulação direta com as condições históricas e sociais concretas. Recusa-se, assim, um currículo rudimentar baseado em competências e habilidades restritas ao mundo do trabalho, que não responde às necessidades formativas emancipadoras. Considera-se, assim, que a formação humana a ser realizada na escola não pode se restringir à preparação de capacidades e habilidades para o trabalho.

A escola é o lugar em que os seres humanos se apropriam das capacidades humanas encarnadas na ciência, na arte, na filosofia, na moral, ou seja, nas várias áreas do saber que se convertem em conhecimentos. A formação humana visa ao desenvolvimento de processos psíquicos superiores de modo a assegurar a formação de cidadãos e profissionais ativos na transformação de si próprios e da realidade. É um processo complexo de reprodução e transformação em que cada geração herda das gerações anteriores o patrimônio cultural a partir do qual se criam e se desenvolvem novos saberes da ciência, das artes, da filosofia, da tecnologia. Tais conquistas humanas vão constituindo capacidades humanas cuja incorporação por todos os membros da sociedade passa a ser condição para a humanização dos indivíduos, residindo aí a principal função das escolas: promover o desenvolvimento dos seres humanos por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados e organizados ao longo do desenvolvimento histórico-social.

O acesso ao conhecimento criativo e crítico é um direito antropológico, condição para a preparação dos indivíduos para a participação consciente e ativa na vida social, profissional, cultural. A essa perspectiva, corresponde a finalidade do Ensino Médio de assegurar aos estudantes Formação Geral Básica - formação integral, científica, cultural e humanística - por meio de componentes curriculares obrigatórios articulados entre si e contextualizados com a realidade, compondo com uma parte diversificada, em cada sistema de ensino e em cada contexto, visando aprofundamento de temas científicos, culturais, tecnológicos e laborais.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentido e buscas**: por que frequentam? 1. ed. Brasília: Flacso, 2015. 244 p. Disponível em: [https://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-ebuscas.pdf](https://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-ebuscas.pdf). Acesso em: 01 jun. 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: nov. 2021.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, especial, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwYChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: out. 2024.

BOCK, Ana Mercês Bahia; PERDIGÃO, Solange Alves; SANTOS, Luane Neves; KULNIG, Rita de Cássia Mitleg; TOLEDO, Rodrigo. Significações sobre a escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura Sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. cap. 11, p. 229-248.

CANSONE, Juliana Luci. **A função da escola**: significações de alunos do ensino médio de São Paulo pós pandemia. 2023. 168p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou “localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: out. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE TOMMASI, Luigi; WARDE, Milton José; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

EVANGELISTA, Orlando; SHIROMA, Edson Okubo. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

EVANGELISTA, Orlando. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Mário Vicente R.; LIMONTA, Silvânia V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

EVANGELISTA, Orlando. (Org.). **O que revelam os "slogans" na política educacional**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2014.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: avaliação política pública**, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.

GOHIER, Claude. Néo-liberalisme et éducation: quel(s) savoir(s) pour quel(s) pouvoir(s)? Une question des valeurs? In: FABRE, Michel; GOHIER, Claude (dir.). **Les valeurs éducatives au risque du né-libéralisme**. Mont-Saint Aignan: Presses Universitaires de Rouen et du Havre, 2015.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP. **Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil**. [S.l.], jul. 2021. Disponível em:  
<https://www.fgm-go.org.br/inep-divulga-resultados-da-pesquisa-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao/>. Acesso em: 08 set. 2022.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 1998.

LENOIR, Yves. As finalidades educativas escolares: esclarecimentos conceituais. In: LENOIR; et al. (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires**: Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint Lambert (Quebec, Canadá): ÉDITIONS CURSUS UNIVERSITAIRE, 2016a. Cap. 2.

LENOIR, Yves. O utilitarismo de assalto às ciências da educação. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 61, 2016b, p.159-167. DOI: 10.1590/0104-4060.47109. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/er/a/h9XWGkZVJ4V36PXmFBrksqN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2023.

LESSARD, Claude; MEIRIEU, Philippe. (Eds.). **L'obligation de résultats en éducation**: évolutions, perspectives et en jeux internationaux. Bruxelles: Groupe De Boeck, 2005.

LESSARD, Claude; MEIRIEU, Philippe (orgs.). **L'obligation de résultats en éducation: évolutions, perspectives et enjeux internationaux**. Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2008.

LESSARD, Claude. Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adaptable. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiânia, Brasil, v. 24, n. 1, p. 37 páginas, 2021. DOI: 10.18224/educ.v24i1.8649. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8649>. Acesso em: 8 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria A. da; CUNHA, Célia da (Orgs.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux : le cas du Brésil. In: LENOIR, Yves et al. (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions Editeurs, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, Carlota et al. **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Para a pós-pandemia, repensar a pedagogia para uma escola socialmente justa. In: OLIVEIRA, Adão F. (org.). **Resistência contemporânea: uma nova educação é possível**. Goiânia: Kelps, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés. Teoria da aprendizagem desenvolvimental (TAD): diálogo com José Carlos Libâneo. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 8, n. Contínua, 2024. DOI: 10.14393/OBv8.e2024-00. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74582>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MOELLER, Kathryn; TARLAU, Rebecca. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20,

n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. ISSN 1645-1384 online. Disponível em:  
<http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso em: out. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, jan. 2019, vol. 35, n. 1, p. 35-56. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>. Acesso em: out. 2024.

PONCE, Branca Jurema; COSTA, Thais Almeida; SANTOS, Ana Paula Fliegner; FERRARI, Alice Roca de Sena. Desigualdade social e justiça curricular na educação básica em tempos de pandemia. *In*: DE ALMEIDA, Fernando José; DE ALMEIDA, Maria Elizabeth; DA SILVA, Maria da Graça Moreira [orgs]. **De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos**. São Paulo: EDUC, 2020, cap. 15, p. 190-203.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RIBEIRO, Márden Pádua. ZANARDE, Teodoro Adriano. O novo Ensino Médio e a liberdade de escolha. **Educação**. Santa Maria, v. 45, 2020. ISSN: 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: out. 2024.

SCHWARTZ, Carlos Manuel; BATISTA, Patrícia Verônica. Internacionalização das políticas educacionais brasileiras: desdobramentos sobre a missão do ensino escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 15, n. 08, fev. 2021. DOI: <http://10.0.21.4/jpe.v15i0.77872>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v15/1981-1969-jpe-15-e77872.pdf>. Acesso em: out. 2024.

SANTAIANA, Rochele da Silva; MACHADO, Jaqueline Aparecida. Base nacional comum curricular: a emergência de uma subjetividade competente. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 26, n. 1, p. 1-20, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v26i1.7517>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/7517>. Acesso em: out. 2024.

SILVA, Mário A.; CUNHA, Célia. (Orgs.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014a.

TEODORO, Antônio. **Globalização e Educação: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança**. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para todos:** o compromisso de Dakar, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120626>. Acesso em: 20 set. 2023.

VILLAR, José Luiz. O utilitarismo e a educação profissional no Brasil por uma abordagem filosófica da história da educação profissional. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 19, 2013, p. 120-134. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4569/4165>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Submetido em: 01-11-2024

Aprovado em: 20-07-2025

Publicado em: 14-08-2025