

FORMAÇÃO HUMANA E RACIONALIDADE INSTRUMENTAL NA EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO TEÓRICA SOBRE A LDB E A BNCC

**HUMAN FORMATION AND INSTRUMENTAL RATIONALITY IN EDUCATION:
A THEORETICAL REFLECTION ON THE LDB AND BNCC**

Ciências Humanas • 23/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792555187](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792555187)

Paulo Ventura Silva Bernardes¹

Liliane Barros de Almeida²

RESUMO

O artigo examina a formação humana e sua relação com a racionalidade instrumental na educação. Desenvolve uma pesquisa bibliográfica de caráter teórico, com leitura de textos de Adorno, Freire, Saviani, Almeida e Frigotto e Ciavatta, complementada pelo exame do artigo 2º da LDB e das páginas introdutórias da BNCC. O procedimento consiste em delimitar conceitos, localizar os argumentos nas fontes e distinguir os enunciados normativos das interpretações sobre a educação. A discussão diferencia formação humana e educação integral e problematiza a subordinação das finalidades educativas à eficiência dos meios. Conclui que a crítica à racionalidade instrumental exige considerar o sentido atribuído ao conhecimento e à avaliação, sem presumir que as perspectivas dos autores sejam equivalentes.

Palavras-chave: formação humana; racionalidade instrumental; educação integral; políticas educacionais.

ABSTRACT

This article examines human formation and its relationship with instrumental rationality in education. It develops a theoretical bibliographic study of texts by Adorno, Freire, Saviani, Almeida, and Frigotto and Ciavatta, complemented by an examination of Article 2 of Brazil's National Education Guidelines and Framework Law (LDB) and the introductory pages of the National Common Curricular Base (BNCC). The procedure involves defining concepts, locating arguments in the sources, and distinguishing normative statements from interpretations of education. The discussion differentiates human formation from integral education and questions the subordination of educational purposes to the efficiency of means. It concludes that a critique of instrumental rationality requires attention to the meaning assigned to knowledge and assessment,

without assuming that the authors' perspectives are equivalent.

Keywords: human formation; instrumental rationality; integral education; educational policies.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo parte da compreensão de que a educação é uma dimensão constitutiva e constituinte do ser humano, em que os sujeitos se formam nas relações sociais e culturais e, ao mesmo tempo, participam da produção histórica dessas relações. A educação não se situa fora da vida social como uma ação que apenas prepara o indivíduo para nela ingressar. A reflexão de Almeida (2017, p. 234–236) permite situar essa relação e questionar a redução da formação ao desenvolvimento de habilidades e ao treinamento de técnicas exigidas pelo mercado.

A formação humana designa a constituição histórica dos sujeitos em suas relações com os outros, com a cultura e com o conhecimento. Essa compreensão não equivale à noção de educação integral formulada em documentos educacionais, que expressa uma determinada orientação para a educação.

Distinguir os termos permite examinar as finalidades declaradas nesses documentos sem tratá-las como descrição suficiente da formação humana ou de sua realização na escola. Assim, em que sentido a redução da educação à eficiência dos meios tensiona uma compreensão histórica e social da formação humana?

O objetivo geral deste trabalho é examinar esse tensionamento no plano teórico, buscando tornar claro o sentido de formação humana adotado, delimitar a crítica à racionalidade instrumental e discutir como essa reflexão permite interrogar enunciados da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O trabalho se caracteriza como pesquisa bibliográfica de caráter teórico, desenvolvida mediante a leitura de Adorno, Freire, Saviani, Almeida, Frigotto e Ciavatta. A leitura bibliográfica localiza os argumentos sobre educação, conhecimento e finalidades da formação, preservando a contribuição específica de cada autor.

A leitura documental se concentra no artigo 2º da LDB e nas páginas 7-14 da BNCC, relativas às competências gerais e à educação integral. O procedimento consiste em tornar claro os conceitos, confrontar as formulações selecionadas e separar o que as fontes enunciam da interpretação desenvolvida no artigo.

A justificativa do estudo reside na necessidade de discutir o sentido ético e político da educação quando sua relevância é associada à utilidade imediata, num texto organizado em duas seções de desenvolvimento. A primeira apresenta as contribuições teóricas mobilizadas para pensar a formação humana, e a segunda delimita a racionalidade instrumental e examina as formulações normativas selecionadas. As considerações finais retomam os resultados e os limites dessa discussão.

2. EDUCAR PARA HUMANIZAR

A compreensão da educação como dimensão constitutiva da vida humana implica considerar as relações nas quais os sujeitos se apropriam da cultura e dos conhecimentos historicamente produzidos. Dessa forma, educar não se reduz à preparação para o desempenho de funções previamente estabelecidas, de maneira que a discussão não se encerra na escolha dos procedimentos mais

eficazes, pois alcança as finalidades e as relações que dão sentido à atividade educativa.

É nessa direção que a reflexão de Adorno (1995, p. 119) estabelece uma referência para a educação: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. A passagem situa a reflexão educacional diante da barbárie historicamente produzida, em que o autor examina a transformação da técnica com fim em si mesma, quando a atenção aos meios encobre a finalidade de uma vida humana digna (Adorno, 1995, p. 132–133).

Sua crítica não autoriza uma rejeição indistinta da técnica, mas interroga a relação em que os meios se autonomizam diante das finalidades humanas. A passagem em que essa crítica se formula merece ser lida por inteiro, porque a paráfrase tende a apagar uma reserva feita pelo próprio autor, que não opõe técnica e formação.

Um mundo em que a técnica ocupa uma posição tão decisiva como acontece atualmente, gera pessoas tecnológicas, afinadas com a técnica. Isto tem a sua racionalidade boa: em seu plano mais restrito elas serão menos influenciáveis, com as correspondentes conseqüências no plano geral. Por outro lado, na relação atual com a técnica existe algo de exagerado, irracional, patogênico. Isto se vincula ao “véu tecnológico”. Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios — e a técnica é um conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana — são fetichizados, porque os fins — uma vida humana digna — encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (Adorno, 1995, p. 132–133).

O que a passagem descreve é uma inversão, em que a técnica, definida como extensão do braço humano, passa a ser tratada como força autônoma, e a finalidade que lhe daria medida sai do campo de visão. Não se trata de haver meios, nem de haver meios eficazes, e sim de os fins terem se tornado invisíveis para quem opera os meios.

O próprio Adorno (1995, p. 133) admite, logo depois, que a hipótese ainda é abstrata e que não se sabe onde está o ponto de transição entre uma relação racional com a técnica e a sua supervalorização. A mesma cautela aparece quando o tema é a adaptação, nas conversas com Hellmut Becker reunidas no mesmo volume.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de well adjusted people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (Adorno, 1995, p. 143).

O autor chama essa tensão de ambiguidade inscrita no próprio conceito de educação para a consciência (Adorno, 1995, p. 144). Retemos daí um critério modesto, que não serve de diagnóstico, mas orienta a leitura dos documentos na seção seguinte. Preparar para o trabalho e para a convivência social não constitui, por si, indício de racionalidade instrumental.

O indício aparece quando essa preparação se converte em horizonte único e a pergunta pelo sentido do ajustamento deixa de ser feita. Permanece, assim, a distinção entre dispor de meios e tomar os meios como fim. Essa distinção permite perguntar pelo sentido daquilo que se faz em educação, além da eficácia com que se faz, já que um procedimento pode ser eficiente em relação à tarefa que lhe foi atribuída sem que essa eficiência esclareça o valor da própria tarefa.

A contribuição de Adorno é tomada nesse limite, pois sustenta a crítica à absolutização dos meios, e não é apresentada como diagnóstico de documentos educacionais brasileiros posteriores ou de práticas escolares não examinadas. Ao apontar a frieza como condição social da indiferença diante do sofrimento alheio, Adorno (1995, p. 133) permite situar a formação no campo das relações humanas, o que amplia a crítica à racionalidade instrumental, porque mostra que o problema não se restringe à escolha dos meios

mais eficientes, mas alcança o modo como os sujeitos reconhecem os outros e participam da vida comum.

Essa dimensão formativa se relaciona à autorreflexão, pois a apropriação fragmentada de informações não assegura a compreensão das relações sociais nas quais o conhecimento adquire sentido. Para Freire (1994, cap. 2), ao contrapor a educação problematizadora à concepção bancária, ele situa a relação entre educador, educando e conhecimento no diálogo. Uma das seções do capítulo sintetiza essa relação: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

O título do capítulo já anuncia o alcance da crítica, pois apresenta a concepção bancária como instrumento da opressão, em que a palavra instrumento não designa um recurso neutro de que a educação se serve, mas a função que a própria educação passa a cumprir quando se reduz ao depósito.

Nessa concepção, a educação se torna “um ato de depositar”, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante, restando aos educandos apenas “receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”. Para o autor, ao contrário, só existe saber “na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente” (Freire, 1994, p. 33-34), de onde ele extrai uma consequência, ao observar que nessa visão os homens são vistos como “seres da adaptação, do ajustamento”.

O ponto de contato com a reserva de Adorno quanto às pessoas bem ajustadas é visível, ainda que as razões sejam distintas, pois em Freire o ajustamento resulta de uma relação que nega ao educando

a condição de sujeito, e em Adorno, de uma organização social que se impõe sobre a consciência. O que ambos permitem afirmar é que a eficácia de um processo educativo nada diz sobre o que esse processo faz com as pessoas.

A alternativa de Freire não abandona o ensino de conteúdos, mas altera a posição do conhecimento na relação entre educador e educandos. Na educação problematizadora, o objeto alcançável deixa de ser “o término do ato cognoscente de um sujeito” e passa a ser “o mediatizador de sujeitos cognoscentes” (Freire, 1994, p. 39). Entendemos que é essa ruptura, e não uma recusa do saber sistematizado, que distingue a educação problematizadora da bancária.

A formação humana é pensada, nessa perspectiva, na relação entre sujeitos e realidade, e não como depósito de conteúdos em um destinatário passivo. A referência a Freire evidencia a dimensão dialógica do conhecer, o que não significa incorporá-lo à mesma tradição teórica de Adorno.

Saviani vincula o ensino à prática social e à apropriação de conhecimentos sistematizados, em que professor e alunos participam dessa prática em condições distintas de compreensão e experiência. Ao tratar da apropriação dos instrumentos culturais necessários à compreensão dos problemas sociais, o autor ressalva que essa instrumentalização não deve ser entendida em sentido tecnicista (Saviani, 2013, p. 233).

A distinção impede que o uso da palavra “instrumento” seja tomado, por si só, como evidência de racionalidade instrumental. Assim, importa examinar a relação entre o conhecimento e as finalidades

educativas, e o argumento de Saviani situa a apropriação do saber na prática social, o que não equivale a apresentar a educação como execução de tarefas desligadas de sua determinação histórica. Sua contribuição preserva a relevância do ensino e do conhecimento sistematizado para a discussão da formação humana. A ressalva de Saviani ganha sentido quando se observa o que o autor entende por instrumentalização e a quem a destina.

Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. [...] Chamemos, pois, este terceiro passo de instrumentalização. Obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (Saviani, 2013, p. 233).

Os instrumentos de que se fala são conhecimentos produzidos socialmente e preservados historicamente, cuja transmissão pelo professor é assumida como condição da apropriação, e essa apropriação tem destinatário e finalidade declarados, o que a separa do sentido tecnicista.

Para Saviani (2013, p. 231), a crítica escolanovista atingiu não tanto o método tradicional em si, mas a forma como ele se cristalizou na prática pedagógica, “tornando-se mecânico, repetitivo, desvinculado das razões e finalidades que o justificavam”. O defeito apontado está

no desligamento entre o procedimento e as razões que o sustentavam, e é esse desligamento que a noção de racionalidade instrumental procura nomear.

Daí decorre que uma pedagogia comprometida com os interesses populares não seja indiferente à eficácia, pois “estará interessada em métodos de ensino eficazes” (Saviani, 2013, p. 232). Se a educação é mediação, ela “não se justifica por si mesma mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela” (Saviani, 2013, p. 236). Por isso o autor insiste em não desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas, sob pena de dissolver a especificidade da contribuição pedagógica (Saviani, 2013, p. 238).

Almeida (2017, p. 235–236) critica declaradamente o privilégio conferido à preparação técnica para o mercado e defende uma educação aberta ao questionamento e ao trabalho intelectual. Essa crítica não corresponde a uma análise da LDB ou da BNCC. No debate sobre direitos humanos, a autora relaciona educação e emancipação, problematizando a redução utilitária da vida humana (Almeida, 2017, p. 237–240).

Dessa recusa, a autora não retira um desprezo pela técnica, mas uma exigência quanto ao lugar que ela ocupa, pois o desafio da formação “está na busca do sentido, da interrogação, da criação e do trabalho intelectual” (Almeida, 2017, p. 236). Cabe registrar que a palavra instrumentalização comparece aqui em sentido crítico, para nomear a formação que “não passa de instrumentalização, socialização do que foi instituído como verdade” (Almeida, 2017, p. 235), ao passo que em Saviani (2013, p. 233) ela designa um momento legítimo do trabalho pedagógico.

A diferença é de vocabulário e não de posição, pois ambos recusam a redução da formação ao domínio de técnicas, e confirma, por outra via, que o termo isolado não decide a questão. O que decide é a relação entre o saber que se transmite e a finalidade que o orienta. A mesma relação aparece quando a autora opõe dois projetos de formação.

A educação articulada aos direitos humanos pode possibilitar, assim, a superação da busca desenfreada pela excelência materializada em ações altamente competitivas, que visam à quantificação do saber e à instrumentalização da formação. Transpor a realidade atual é assumir o trabalho de recriar a cultura num caminho de exercício intelectual que valorize o debate epistêmico, o trabalho pedagógico e coletivo, distinguindo as intenções da formação voltada à humanização daquela formação instrumental voltada para os interesses do mercado de trabalho (Almeida, 2017, p. 240).

Os direitos humanos entram no argumento como referência para interrogar o tratamento das pessoas segundo sua utilidade, e não como evidência de práticas emancipatórias já realizadas nas escolas. A articulação dessas contribuições permanece circunscrita ao exame das finalidades educativas, sem pressupor uma teoria comum da formação humana nem eliminar as diferenças entre as perspectivas consideradas.

3. RACIONALIDADE INSTRUMENTAL E FINALIDADES EDUCATIVAS NA LDB E NA BNCC

À luz das contribuições examinadas, compreende-se a racionalidade instrumental como uma configuração da razão em que a eficiência

dos meios se sobrepõe à reflexão sobre as finalidades da ação. Essa delimitação apoia-se na crítica de Adorno (1995, p. 132–133) à autonomização da técnica, conforme a passagem lida na seção anterior.

Aplicada à discussão educacional, ela permite interrogar uma orientação que trate aprendizagem e conhecimento apenas segundo sua utilidade imediata, tratando-se de uma interpretação teórica, que não identifica automaticamente planejamento, ensino de técnicas ou avaliação com empobrecimento da formação.

Por essa razão, o termo “tecnicismo” não é empregado como sinônimo de racionalidade instrumental, ou seja, a crítica desenvolvida se dirige à subordinação das finalidades aos meios, sem classificar toda organização técnica do ensino como uma mesma orientação pedagógica. A LDB estabelece, no artigo 2º, que a educação visa ao “pleno desenvolvimento do educando”, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, art. 2º), articulando essas finalidades sem reduzir a educação à preparação profissional.

A BNCC apresenta a educação integral como compromisso com o desenvolvimento humano global, abrangendo dimensões intelectuais e afetivas e reconhecendo a complexidade dos sujeitos. Essa orientação independe da duração da jornada escolar (Brasil, 2018, p. 14). Assim, formação humana nomeia a constituição histórica e social dos sujeitos, enquanto educação integral designa essa orientação específica do documento.

O pleno desenvolvimento enunciado na LDB e a educação integral da BNCC podem ser relacionados na discussão das finalidades

educativas, desde que não sejam tratados como expressões idênticas. A BNCC também define competência pela mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores diante de demandas da vida cotidiana, da cidadania e do trabalho. As competências gerais incluem o pensamento crítico, a argumentação e a valorização dos direitos humanos (Brasil, 2018, p. 8–10).

A formulação reúne elementos que não se esgotam no treinamento técnico, e sua leitura exige considerar conjuntamente as finalidades declaradas e a forma de organização das aprendizagens, em vez de deduzir o sentido do documento apenas do uso do termo “competência”. O próprio documento indica como pretende que essa definição seja lida, ao hierarquizar saber e saber fazer.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2018, p. 13).

O advérbio “sobretudo” confere primazia ao saber fazer, e essa primazia é textual, não inferida, de modo que registrar essa primazia não equivale a concluir que o documento subordina a formação à utilidade. A ênfase no fazer pode ser lida como recusa de um ensino

que se contenta com a memorização, o que a aproximaria da crítica de Freire ao depósito, ou como movimento do saber para a condição de recurso mobilizável, o que a aproximaria da inversão descrita por Adorno.

A LDB vincula a educação aos princípios de liberdade e aos ideais de solidariedade humana e, no mesmo enunciado, inclui a qualificação para o trabalho entre suas finalidades (Brasil, 1996, art. 2º). A BNCC inscreve o mundo do trabalho entre as demandas a que a formação deve responder.

Orientar as pessoas no mundo integra a tarefa educativa, como o próprio Adorno (1995, p. 143) reconhece. A pergunta pertinente é se as demais finalidades conservam força normativa própria ou se passam a funcionar como complemento de uma orientação medida apenas pela capacidade de responder a demandas.

O emprego educacional das competências depende do sentido atribuído às demandas diante das quais o estudante deve agir. Se essas demandas forem tratadas como dados naturais e indiscutíveis, a educação poderá privilegiar a adaptação às condições existentes, mas se forem compreendidas como situações históricas que podem ser conhecidas, questionadas e transformadas, as competências poderão participar de uma formação que não se encerra na utilidade imediata.

Ao mesmo tempo, a BNCC prevê sua articulação com outras políticas, entre elas a avaliação, e relaciona o enfoque em competências a orientações presentes em avaliações internacionais (Brasil, 2018, p. 8, 13). Essas passagens permitem identificar uma relação normativa entre aprendizagens, competências e avaliação.

Não demonstram, isoladamente, que a educação integral tenha sido substituída por mensuração ou que o currículo tenha sido estreitado em escolas determinadas. Passar do enunciado documental à afirmação desses efeitos exigiria investigar instrumentos de avaliação, decisões curriculares e condições de implementação.

Uma discussão historicamente delimitada dessa questão aparece em Frigotto e Ciavatta (2003), cujo objeto é a educação básica brasileira na década de 1990. Ao analisarem as políticas daquele período, os autores questionam a relevância da avaliação quantitativa quando separada das condições em que se produz o ensino.

Sua crítica não nega a avaliação como responsabilidade do Estado, porque interroga os critérios e as relações sociais que a orientam (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 116–117). Essa análise oferece uma referência para pensar a redução do debate educativo a resultados mensuráveis, mas não comprova efeitos da BNCC, publicada posteriormente. O alvo da crítica fica mais nítido quando se lê o que os autores dizem sobre o sistema de avaliação da educação básica então vigente.

Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações. Ressaltamos que não se trata de negar o direto [sic] e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 117).

Quando a medida se desliga do processo que pretende aferir e de quem o conduz, o resultado passa a valer por si, e é esse valer por si que aproxima a crítica dos autores da objeção de Almeida (2017, p. 240) à “quantificação do saber”. Em ambos os casos, o que se recusa não é o ato de medir, mas a sua autonomização em relação ao sentido do que se ensina.

Os autores situam ainda, no mesmo período, a ideologia das competências e da empregabilidade no centro das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 108), dado histórico que não pode ser transportado para a BNCC sem exame, pois ali o termo comparece em outro contexto normativo e com definição própria.

A partir dessas distinções, o tensionamento situa-se entre duas maneiras de compreender as finalidades da educação, uma como questões abertas à reflexão sobre a vida social, e outra como objetivos previamente definidos, diante dos quais restaria apenas aperfeiçoar os meios. A leitura da LDB e da BNCC não comprova a

prevalência da segunda orientação, apenas evidencia a necessidade de tornar claro as mediações entre o que se declara como finalidade, o que se define como aprendizagem e o que se adota como critério de avaliação.

Assim, a crítica à racionalidade instrumental não pode tomar a existência de normas ou de avaliações como prova suficiente de sua realização. O problema se configura quando esses meios passam a ser considerados medida completa do sentido de educar, formulação que preserva a possibilidade de interrogar as políticas educacionais e mantém a análise dentro do alcance teórico e documental definido neste estudo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo examinou em que sentido a redução da educação à eficiência dos meios tensiona uma compreensão histórica e social da formação humana. A discussão situou a educação nas relações pelas quais os sujeitos se constituem e participam da cultura, permitindo distinguir esse sentido amplo de formação humana da orientação de educação integral formulada na BNCC.

As contribuições teóricas selecionadas permitiram interrogar as finalidades educativas sem atribuir aos autores uma posição única. A crítica à autonomização da técnica, a relação dialógica com o conhecimento, a apropriação do saber na prática social e a problematização da utilidade no debate sobre direitos humanos cumpriram funções específicas no argumento.

A distinção entre instrumentalização e tecnicismo mostrou que reconhecer o conhecimento como instrumento cultural não implica reduzir a educação à eficiência operacional e a análise evidenciou

que a relação entre finalidades declaradas, competências e avaliações comporta possibilidades distintas.

Competências e avaliações podem permanecer como mediações subordinadas ao desenvolvimento humano global ou adquirir importância suficiente para restringir a formação ao desempenho mensurável. Os documentos, isoladamente, não permitem definir qual dessas possibilidades prevalece, mas tornam necessário examinar a relação entre as finalidades declaradas e os instrumentos pelos quais se pretende realizá-las.

A leitura do artigo 2º da LDB e das páginas introdutórias da BNCC identificou finalidades que ultrapassam a preparação técnica e, nesta última, a articulação entre competências e avaliação. Esses enunciados não demonstram como as políticas se efetivam nas escolas. A crítica de Frigotto e Ciavatta permaneceu vinculada ao contexto histórico por eles analisado, sem ser transferida como diagnóstico da implementação da BNCC.

A contribuição do estudo consiste em delimitar o problema da racionalidade instrumental e explicitar as distinções necessárias à sua discussão educacional. Seu alcance é teórico e documental, não permitindo concluir pela existência de práticas de resistência ou por efeitos determinados sobre o cotidiano escolar. Examinar essas relações requer investigação específica das condições em que as finalidades declaradas se articulam ao currículo, à avaliação e ao trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponível em:

https://arquivos.ufrj.br/arquivos/2021194130bf4128964594251f1d7c4c2/EDUCAO_E_EMANCIPAO.pdf. Acesso em: 13 out. 2026.

ALMEIDA, Liliane Barros. Educação e direitos humanos: pensando sua relação como possibilidade de emancipação. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 234–243, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18224/frag.v27i2.5501>. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/5501>. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://cefort.ufam.edu.br/tainacan/wp-content/uploads/2020/04/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. 23. reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/pedagogia-do-oprimido.pdf>. Acesso em: 13 out. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93–130, abr. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>.

Acesso em: 13 out. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227–239, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9713>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>. Acesso em: 13 out. 2026.

Artigo elaborado a partir dos estudos da disciplina de Fundamentos da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, ministrada pelas professoras doutoras Liliane Barros de Almeida e Sylvana de Oliveira Bernardi Noletto, no primeiro semestre de 2025.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG), 5ª turma. Licenciado em Matemática pela UEG. Endereço institucional: Avenida Araguaia, nº 400, Vila Lucimar, Inhumas, GO, CEP 75403-577. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Endereço institucional: Avenida Araguaia, nº 400, Vila Lucimar, Inhumas, GO, CEP 75403-577. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#).