

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E  
RESISTÊNCIA ESTUDANTIL: REFLEXÕES SOBRE A BNC-F**

**LUCIANA CRISTINA DE LIMA**

**MARINGÁ  
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO  
HUMANO**

**POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RESISTÊNCIA  
ESTUDANTIL: REFLEXÕES SOBRE A BNC-F**

Dissertação apresentada por Luciana Cristina de Lima ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.  
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano.

Área de Concentração: Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch.

**MARINGÁ  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

L732p

Lima, Luciana Cristina de

Políticas para a formação de professores e resistência estudantil : reflexões sobre a BNC-F / Luciana Cristina de Lima. -- Maringá, PR, 2024.  
117 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Formação de professores - Educação básica. 2. Políticas públicas. 3. Movimento estudantil. 4. Teoria crítica da sociedade. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 370.71

Síntique Raquel de C. Eleutério - CRB 9/1641

LUCIANA CRISTINA DE LIMA

**POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RESISTÊNCIA  
ESTUDANTIL: REFLEXÕES SOBRE A BNC-F**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch – Orientadora – UEM**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rubiana Brasília Santa Bárbara – UNESPAR/Campo Mourão**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Célia Faustino – UEM**

Maringá, 24 de outubro de 2024

A professora, Claudete de Fátima Maria Jacomini, que me ensinou o valor do magistério e despertou em mim o amor pela escola.

## **AGRADECIMENTOS**

Com um coração pleno de gratidão, reconheço o privilégio que tive ao longo da minha trajetória, sendo ensinada, educada e acolhida por mulheres fortes e inspiradoras. A primeira a quem devo minha profunda gratidão é minha mãe, mulher de coragem e resiliência, que, mesmo diante das adversidades, sempre me proporcionou o apoio necessário para que eu pudesse alcançar este momento.

Estendo minha gratidão a todas as professoras que cruzaram meu caminho, em especial à minha Diretora, professora e amiga, Claudete de Fátima Maria Jacomini, que me ensinou o valor do magistério e despertou em mim o amor pela escola.

Nesta caminhada, tive o privilégio de ser orientada pela Professora Dra. Maria Terezinha Galuch, cuja paciência e competência me guiaram na compreensão das complexidades da educação à luz dos ensinamentos de Theodor W. Adorno, minha total gratidão. Sou imensamente grata às Professoras Dra. Rosângela Célia Faustino, Dra. Rubiana Brasilio Santa Bárbara e Dra. Cleonice Aparecida Raphael da Silva, pelas valiosas contribuições oferecidas durante o Exame de Qualificação. A orientação dessas notáveis mulheres foi fundamental para a realização desta pesquisa.

Agradeço, com sincero apreço, aos meus companheiros de jornada, Ana Paula Barbosa Garcia e Eduardo A. Pavani, pela parceria, troca e constante incentivo. Ao meu Grupo de Estudos Teoria Crítica, expresso minha gratidão por cada momento compartilhado, que enriqueceram não apenas este trabalho, mas minha trajetória acadêmica e pessoal.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, agradeço por todas as reflexões e ensinamentos que foram cruciais para o meu desenvolvimento acadêmico.

Ao meu “Tato”, Cleverson Catore, agradeço pelo apoio incondicional e pela paciência ao longo de todo o processo.

Ao Movimento Estudantil da UEM, registro meu sincero agradecimento pela receptividade e colaboração imprescindível para a realização desta pesquisa.

“(...) a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças.”  
(Arendt, 2016, p.223)

Lima, Luciana Cristina. **Políticas para a formação de professores e resistência estudantil: reflexões sobre a BNC-F.** (117 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2024.

## RESUMO

Baseada na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente em estudos de Theodor Adorno, esta pesquisa tem como objetivo analisar as políticas de formação de professores no Brasil, com destaque para a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-F) e as manifestações de resistência estudantil a essas políticas, visando compreender a atuação do Movimento Estudantil diante da precarização da formação docente. Foram analisados documentos de resistência elaborados pelo Movimento Estudantil e realizada entrevista com a liderança do Movimento Estudantil na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Observa-se que as reformas educacionais contemporâneas impactam a formação docente, muitas vezes favorecendo a adaptação ao sistema capitalista e a reprodutibilidade social em detrimento da formação para a emancipação. Por outro lado, a resistência à BNC-F no curso de Pedagogia do campus sede da UEM se tornou um exemplo de como a mobilização estudantil pode influenciar as políticas públicas, diante dos desafios enfrentados pela classe acadêmica. Conclui-se que a formação docente crítica e democrática permanece ameaçada, exigindo uma vigilância contínua por parte de movimentos sociais e acadêmicos.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Políticas Públicas; Movimento Estudantil; Teoria Crítica da Sociedade.

Lima, Luciana Cristina. **Policies for Teacher Education and Student Resistance: Reflections on BNC-F**. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Advisor: Prof. Dr. Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2024.

## **ABSTRACT**

Based on Critical Theory of Society, particularly the studies of Theodor Adorno, this research aims to analyze teacher training policies in Brazil, with a focus on the National Common Base for Initial Teacher Training in Basic Education (BNC-F) and the student resistance movements against these policies, seeking to understand the role of the Student Movement in confronting the precariousness of teacher education. Resistance documents produced by the Student Movement were analyzed, and an interview was conducted with the leadership of the Student Movement at the State University of Maringá (UEM). It is observed that contemporary educational reforms impact teacher education, often favoring adaptation to the capitalist system and social reproduction at the expense of education for emancipation. On the other hand, resistance to the BNC-F in the Pedagogy program became an example of how student mobilization can influence public policies in the face of challenges faced by the academic community. It is concluded that critical and democratic teacher education remains under threat, requiring continuous vigilance from social and academic movements.

**Keywords:** Teacher Education; Public Policies; Student Movement; Critical Theory of Society.

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. EDUCAÇÃO PARA QUÊ?.....	20
2.1. Pseudoformação e a Reprodução social.....	30
2.2. A urgência de uma educação crítica.....	38
3. POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	47
3.1. Influências Internacionais nas políticas Educacionais.....	52
3.2. Competências e contradições na Formação de Professores.....	58
4. RESISTÊNCIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL À PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	67
4.1. Estratégias de Resistência e mobilização Estudantil frente à BNC-Formação..	84
4.2. Enfrentamento à precarização da Formação Docente: a articulação do Movimento Estudantil .....	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
6. REFERÊNCIAS.....	108
7. ANEXOS.....	115

## 1. INTRODUÇÃO

As políticas de formação de professores, tema central deste estudo, são frequentemente abordadas em debates que enfatizam as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos em todo o mundo. Essas ações reconhecem as dificuldades educacionais globais, como analfabetismo, desigualdade de acesso à educação e exclusão de grupos excluídos, e propõem planos abrangentes de enfrentamentos para esses desafios. Exemplos importantes dessas orientações globais para a educação incluem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, que teve como objetivo assegurar o direito universal à educação de qualidade, visando à promoção da equidade, da eficiência e da relevância dos sistemas educacionais. Esse documento foi um marco na defesa de uma educação inclusiva e acessível para todos. Outro exemplo é o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado *Educação: um Tesouro a Descobrir*, que enfatizou a educação como um recurso fundamental para o desenvolvimento pessoal e social.

Segundo esses documentos, enfrentar os desafios do mundo contemporâneo requer o desenvolvimento de novas competências e habilidades<sup>1</sup> que abrangem conhecimentos, atitudes e valores necessários para a formação de um sujeito autônomo, crítico e participativo. Entre as competências destacam-se: o incentivo ao pensamento científico e crítico, o desenvolvimento de habilidades de comunicação, o uso consciente e ético das tecnologias digitais, a valorização da diversidade cultural e a capacidade de argumentação fundamentada (Brasil, 2017). Esses elementos são fundamentais para melhorar a qualidade de vida e adaptar-se às transformações sociais e culturais. De acordo com Delors (1996), a educação ao

---

<sup>1</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza o desenvolvimento das competências e habilidades com o objetivo de promover a formação de cidadãos autônomos, responsáveis e solidários. As competências gerais abrangem a utilização de conhecimentos consolidados para interpretar e atuar no mundo físico e digital, o desenvolvimento de pensamento crítico e criativo, e a valorização do "repertório cultural". Além disso, elas incluem a comunicação em múltiplas linguagens, o uso ético e consciente da tecnologia, e a construção de um "projeto de vida" que integre o trabalho e o bem-estar coletivo. A BNCC busca, assim, uma educação que fomente a "responsabilidade e cidadania" e promova a "empatia e cooperação" para o fortalecimento de uma sociedade democrática e inclusiva (Brasil, 2017).

longo da vida é considerada tanto uma exigência democrática quanto uma necessidade para a adaptação às rápidas mudanças do mundo moderno. O documento apresenta uma visão de educação que articula o saber técnico com o desenvolvimento social e pessoal, almejando a formação de profissionais capacitados para contribuir efetivamente com o progresso econômico e aptos a atuar de maneira ética e responsável no âmbito social. Essa perspectiva destaca a importância de uma educação que não se restrinja à transmissão de conhecimentos técnicos, mas que promova a formação integral do indivíduo, preparando-o para responder de forma competente às exigências do mercado de trabalho e às demandas sociais. Desse modo, a educação assume um papel fundamental na construção de um trabalhador que seja, simultaneamente, cidadão consciente e agente de transformação econômica e social.

Na obra *Teoria da Semicultura* (1996)<sup>2</sup> Adorno argumenta que a formação deve ser entendida como o processo de incorporação da cultura pelo indivíduo, mediado pelas influências sociais. No entanto, quando essa cultura, que deveria promover o desenvolvimento pleno das qualidades humanas, não se realiza de maneira efetiva, os indivíduos podem ser levados a acreditar, erroneamente, que estão se desenvolvendo completamente.

Essas conferências mundiais para a educação são amplamente conhecidas por sua abordagem tecnicista e mercadológica. Têm influenciado políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil, promovendo uma concepção limitada de educação que, ao enfatizar a satisfação de "necessidades básicas de aprendizagem" e a universalização do acesso, coloca em risco a essência emancipatória e crítica do processo educacional. A verdadeira educação deve promover não apenas o conhecimento técnico aplicado ao mundo do trabalho, mas a capacidade de reflexão autônoma e a resistência à conformidade social, elementos essenciais para a emancipação individual e coletiva. No entanto, ao transformar o aprendizado em um conjunto de metas pragmáticas e mensuráveis,

---

<sup>2</sup> Em sua análise, Adorno concebe a semicultura como uma formação cultural parcial, onde os indivíduos assimilam apenas superficialmente os conteúdos culturais, sem a profundidade crítica necessária para promover autonomia e emancipação. Ele observa que a semicultura se caracteriza pela integração das massas a uma cultura fragmentada e fetichizada, que perde sua função emancipatória e transforma a formação cultural em um bem de consumo. Dessa forma, a semicultura torna-se um fenômeno que, em vez de promover a crítica e o desenvolvimento individual, contribui para a alienação, restringindo o pensamento autônomo e perpetuando a conformidade social (Adorno, 1996).

essas conferências mundiais para educação propagam uma forma de "semicultura" que distancia os indivíduos de uma autêntica formação crítica e os aproxima de uma mera adaptação às exigências sociais. Assim, essas abordagens instrumentalizam a educação, reduzindo-a a um meio de inserção no sistema produtivo e ignorando a necessidade de um pensamento que questione e critique as próprias bases da sociedade existente. Adorno argumenta que a ênfase em adaptar os indivíduos à sociedade existente pode reforçar a conformidade e a submissão às estruturas de poder, em vez de promover a emancipação. Para o autor, a verdadeira educação deve ir além da simples adaptação, buscando desenvolver a capacidade crítica e a autonomia dos indivíduos, capacitando-os a questionar e transformar a sociedade (Adorno, 1995).

No ano 2000, o Brasil elaborou o relatório "Educação para Todos no Brasil 2000-2015", no qual avaliou os avanços educacionais alcançados no país em relação às metas estabelecidas nas conferências de Jomtien (1990) e Dakar (2000). O documento oferece uma análise detalhada dos resultados obtidos e das estratégias implementadas ao longo desse período, destacando a importância de políticas públicas voltadas para a inclusão e a eficiência no sistema educacional (Brasil, 2014). Apresenta diversas estratégias destinadas ao fortalecimento do sistema educacional brasileiro, incluindo a consolidação de marcos legais como a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases, além de políticas de financiamento estruturadas por meio do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Também menciona a implementação de programas suplementares, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), visando garantir recursos básicos aos estudantes. Em complemento, há uma ênfase em *accountability*<sup>3</sup> e monitoramento da qualidade educacional, representados por índices como o IDEB, que promovem uma estrutura de controle e de suposta melhoria contínua da educação básica. Para Adorno (1996), reformas educacionais isoladas, apesar de

---

<sup>3</sup> O termo *accountability* emergiu no contexto de políticas públicas como um conceito fundamental para garantir a transparência e a responsabilidade na gestão educacional e em outras áreas governamentais. No Brasil, ele é utilizado para descrever a exigência de que gestores e instituições educacionais prestem contas de suas ações e resultados, especialmente no contexto de avaliação de desempenho e qualidade, conforme exemplificado pelo uso de indicadores como o IDEB. O conceito implica em garantir que decisões, alocação de recursos e práticas institucionais estejam alinhadas com o objetivo de melhoria contínua e responsabilidade pública (BRASIL, 2014).

necessárias, não são suficientes para garantir a transformação educacional desejada, podendo contribuir para crise na educação. A simples ampliação de acesso, sem uma transformação essencial das práticas pedagógicas, pode resultar em um sistema que reproduz desigualdades ao invés de superá-las, demonstrando o risco de que políticas públicas, embora bem-intencionadas, sirvam apenas como "remendos" em uma estrutura de educação que carece de crítica e autonomia emancipada para todos.

Alinhada a esses ideais de governança, na década de 1990, período em que propomos analisar as políticas de formação de professores no Brasil, houve transformação significativa com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Esse marco legal introduziu a exigência de formação superior para todos os professores da educação básica, o que representou um avanço na profissionalização do magistério no país (Brasil, 1996). Saviani (2009) observa que essa medida foi crucial para alinhar a formação dos docentes às necessidades da educação, refletindo a preocupação com a qualificação adequada dos profissionais que atuam nas escolas. Dessa forma, a profissionalização do magistério passou a ser vista não apenas como a obtenção de um diploma superior, mas como um processo contínuo de formação para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

Buscando alinhar o currículo educacional brasileiro às diretrizes estabelecidas pelas conferências mundiais de educação, diversas orientações e reformas foram implementadas ao longo das décadas. Esses ajustes visam assegurar que o sistema educacional brasileiro esteja em conformidade com os princípios e metas globais, promovendo uma educação adaptativa às necessidades contemporâneas.

A afirmação de Shiroma, Morais e Evangelista (2002, p. 67), de que "cabe à educação básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura", é inquestionavelmente válida, mas necessita de uma análise crítica frente aos desafios enfrentados atualmente pela educação pública. Embora a educação básica deva, em teoria, fornecer essa base sólida, o contexto educacional brasileiro revela disparidades profundas na qualidade do ensino oferecido, especialmente em regiões mais carentes. As condições estruturais, a escassez de recursos e a desvalorização dos professores tornam essa "base sólida" difícil de alcançar para muitos estudantes. Em outras palavras, assegurar essa formação para todos é um desafio que vai além da mera formulação teórica e depende de políticas públicas efetivas,

investimento adequado e valorização dos profissionais da educação. A qualidade da educação básica está diretamente relacionada à equidade de oportunidades educacionais, e sem uma intervenção eficaz, essa base sólida se torna uma promessa que não é cumprida de forma equânime no Brasil.

Sobre Educação, Adorno (2016) defende que a educação deve proporcionar as condições necessárias para que o indivíduo desenvolva uma autorreflexão crítica, elemento essencial para sua emancipação<sup>4</sup>. Essa emancipação se fortalece na medida em que o indivíduo passa a compreender os mecanismos que podem conduzir à barbárie. Segundo o autor, é crucial que a educação rompa com uma formação que promove a insensibilidade, e não deve se limitar a atender apenas às demandas de uma sociedade baseada na dominação e no poder. A humanização autêntica, para ele, está intrinsecamente ligada à emancipação, à formação para a resistência, e à capacidade de reflexão crítica sobre a própria razão e a racionalidade da sociedade (Adorno, 2016). A emancipação verdadeira exige que o indivíduo desenvolva uma capacidade de reflexão autônoma, o que significa questionar as estruturas sociais e os discursos que legitimam a opressão e a conformidade. Dessa forma, a resistência é uma postura ativa de enfrentamento ao conformismo, enquanto a emancipação é o processo de libertação que permite ao indivíduo agir e pensar de maneira racional, fundamentada na crítica às ideologias dominantes que moldam a sociedade.

No início do século XXI, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 direcionou a formação de professores para a necessidade de integrar teoria e prática, refletindo sobre a necessidade de preparar educadores capazes de enfrentar os desafios pedagógicos contemporâneos. Este documento reforça a importância de uma formação que transmita conhecimento teórico, mas que também permita ao professor vivenciar e refletir sobre sua prática pedagógica (Brasil, 2002). Tardif (2002) sublinha que a prática pedagógica é central para a formação docente, pois é por meio dela que o professor desenvolve a capacidade de aplicar o conhecimento

---

<sup>4</sup> Para Theodor Adorno, a emancipação é entendida como um processo dinâmico e contínuo, não uma condição estática. Inspirado no conceito kantiano de "esclarecimento", Adorno considera a emancipação um vir-a-ser, onde o indivíduo deve buscar autonomia por meio do uso crítico de seu próprio entendimento, sem depender de orientações externas que reforcem a heteronomia social. A emancipação, assim, transcende a simples adaptação ao mundo, exigindo resistência e crítica às estruturas sociais e culturais que promovem a conformidade e suprimem a individualidade. A verdadeira emancipação implica, portanto, uma educação que fomente a consciência crítica e a capacidade de contestação ativa frente aos mecanismos de controle social (Adorno, 1995).

teórico em contextos reais, adaptando-se às necessidades dos alunos e às exigências do ambiente escolar.

Com o intuito de unificar os critérios de formação docente em todo o país, no ano de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura, bem como para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Essa normativa define os princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a formação docente, com o objetivo de garantir a qualidade, a articulação entre teoria e prática e a coerência entre formação inicial e continuada, atendendo aos critérios da educação básica brasileira (Brasil, 2015). E, finalmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 impactou diretamente a formação de professores ao definir competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas nos currículos de formação docente (Brasil, 2017). Esses direcionamentos refletiram nas diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, documento intitulado BNC-Formação. Esta resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, destacando a necessidade de articulação com a BNCC para a estruturação dos currículos dos cursos de formação de professores (Brasil, 2019).

Embora, à primeira vista, esses documentos pareçam destacar a formação crítica, a perspectiva de formação é no sentido de adaptação à realidade, como se esta forma de organização social fosse a única forma de existência. A análise dessa questão remete à seguinte reflexão de Adorno:

A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento — que não são acidentais — e descobrindo as condições para interferir em seu rumo. O essencial é pensar a sociedade e a educação em seu devir. Só assim seria possível fixar alternativas históricas tendo como base a emancipação de todos no sentido de se tornarem sujeitos refletidos da história, aptos a interromper a barbárie e realizar o conteúdo positivo, emancipatório, do movimento de ilustração da razão. Esta, porém, seria uma tarefa que diz respeito às características do objeto, da formação social em seu movimento, que são travadas pelo seu encantamento, pelo seu feitiço (Adorno, 1995, 11).

Frente às contradições entre uma formação voltada para o desenvolvimento crítico e uma formação orientada à adaptação à realidade, o Movimento Estudantil ergueu sua bandeira em resistência à precarização da formação docente, especialmente com a aprovação da BNC-F. Conforme destacado pela Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia, em 2022, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 intensifica o processo de sucateamento e privatização dos cursos de Pedagogia e licenciaturas no Brasil. A implementação dessa resolução tende a reduzir esses cursos à formação de caráter tecnicista e pragmático, aligeiradas e desprovidas de uma base crítica, voltadas a atender aos interesses políticos e econômicos dos grandes monopólios da educação. Ademais, a Resolução imprime um caráter ideológico reacionário, com o objetivo de exercer controle e vigilância sobre o professor. Considerando-se, tal como Adorno, que a formação ocorre mediante a apropriação da cultura e que sua análise requer a compreensão da sua relação com o universal, há que se pensar no contexto social em que foram produzidos esses documentos orientadores da formação docente, bem como o movimento de resistência a tais reformas.

É nesse contexto que pensamos a formação de professores à luz da Teoria Crítica da “Sociedade”, principalmente, a partir de estudos em que Theodor Adorno analisa os objetos na sua mediação pela sociedade, portanto, circunscritos pelas condições históricas e concretas.

As questões aqui apontadas motivaram a realização desta pesquisa, cujo objetivo é analisar as políticas de formação de professores, em destaque a BNC-F e as manifestações de resistência estudantil a essas políticas. O estudo propõe refletir sobre como as políticas de formação de professores na década de 1990 influenciaram a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-F), estruturando a educação para adaptação e reprodutibilidade social. Essa análise se baseia em documentos organizados pelas Conferências Mundiais de Educação, promovidas ao longo dos anos 1990 por diversas organizações internacionais, incluindo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Entre os documentos analisados estão a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de

1990; o relatório organizado pela UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, liderado por Jacques Delors; o Compromisso de Dakar, adotado durante o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal, em abril de 2000.

Prosseguiremos refletindo sobre como o Movimento Estudantil, como expressão de engajamento político e social, organizou sua resistência à precarização da formação docente com a aprovação da BNC-F. Esse movimento desempenhou um papel crucial na formação para a resistência, especialmente entre aqueles que se preparam para se tornar educadores. A análise se concentrará nas cartas de repúdio emitidas pelos principais grupos que compõem o Movimento Estudantil, incluindo a União Nacional dos Estudantes, a Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia, o Movimento Correnteza e o Diretório Central dos Estudantes da Universidade Estadual de Maringá. Esses documentos refletem a posição crítica desses grupos diante das mudanças na formação docente, evidenciando suas preocupações com a qualidade e os rumos da educação no país. Dessa forma, é fundamental compreender como essa resistência foi articulada com o objetivo de reverter os avanços na implementação da BNC-F.

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual de Maringá (UEM), delimitada pelo campus sede de Maringá. Para o desenvolvimento da pesquisa foram adotados os seguintes procedimentos de coleta: levantamento documental, bibliográfico, caracterizando-se pela análise e interpretação de materiais previamente publicados e pesquisa de campo. Foram consultadas fontes diversas, incluindo livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, com o objetivo de construir um referencial teórico sólido e abrangente. São examinados os dados coletados por meio de entrevista com representante do Movimento Estudantil da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que se utilizam de análises interpretativas de como o Movimento Estudantil resistiu à precarização da formação docente com a aprovação da BNC-F. O questionário foi estruturado em sete temas, a saber: Estrutura e Organização do Movimento Estudantil, Mobilização e Estratégia de Resistência, Enfrentamento Institucional e Diálogo, Atos Públicos e Protesto, Desafios e Resultados da Resistência, Reflexões sobre Formação Política e Educacional e Futuras Ações e Mobilizações. Essa categorização permitiu uma abordagem sistemática e organizada dos principais aspectos do ME. A metodologia utilizada possibilitou uma síntese crítica do conhecimento acumulado sobre o tema,

facilitando uma compreensão aprofundada das principais discussões presentes tanto na literatura acadêmica quanto nos relatos de campo. Ao seguir uma análise integrada, o estudo ofereceu uma análise crítica dos desafios enfrentados pelos estudantes em sua atuação política, bem como das estratégias e resultados alcançados nas mobilizações

Os resultados desta pesquisa contribuem com a compreensão sobre as políticas de formação de professores, com ênfase na BNC-F, bem como as manifestações de resistência estudantil a essas políticas, expressas por meio de cartas de repúdio do Movimento Estudantil e atos públicos e protestos organizados. Esses resultados visam fomentar uma reflexão aprofundada sobre o desenvolvimento da consciência crítica na formação dos futuros docentes, contribuindo para o debate sobre o tema e potencialmente influenciando a formulação de políticas públicas educacionais. Dessa forma, busca-se não apenas analisar as reações às políticas vigentes, mas também promover uma discussão mais ampla sobre o papel da educação crítica na capacitação dos professores.

Este estudo está sistematizado em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado Educação para quê? é dedicado à apresentação de conceitos da Teoria Crítica mediante os quais são realizadas as análises, com foco na educação para a emancipação. Com base em estudos de Adorno (1985), buscamos compreender o conceito de esclarecimento, considerando tanto suas potencialidades quanto suas limitações. Em seguida, apresentamos as reflexões de Adorno (1995) sobre o papel da educação para a emancipação, destacando a distinção entre formação e instrução, elementos essenciais para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Essa reflexão é particularmente relevante no campo da educação, pois a formação de uma consciência crítica atua como uma forma de resistência, inclusive contra a indiferença à barbárie, como denunciado por Adorno (1995) em seu texto "Educação após Auschwitz".

O segundo capítulo, sob o título Políticas para a Formação de Professores, oferece um panorama das políticas educacionais implementadas na década de 1990. Nesta parte do estudo, são conceituadas e analisadas as principais diretrizes daquela época, além de refletir sobre suas influências nas políticas educacionais contemporâneas no Brasil. A análise busca compreender como essas políticas moldaram o cenário atual da formação docente, destacando as continuidades e rupturas em relação ao passado.

O terceiro capítulo - Resistência do Movimento Estudantil à Precarização da Formação Docente - aborda a maneira como o Movimento Estudantil se posicionou contra a implementação da BNC-F. Esta parte do estudo detalha como a resistência foi organizada, destacando as estratégias utilizadas pelos estudantes para conter o avanço dessa política e suas implicações na formação docente. Analisa-se o processo de mobilização estudantil, evidenciando as ações empreendidas para pressionar pelo recuo na implementação das diretrizes propostas pela BNC-F.

Nas considerações finais, enfatiza-se o recuo da Resolução CNE/CP nº 2/2019, conhecida como BNC-Formação, em razão da resistência e mobilização popular, com destaque para o papel central do movimento estudantil. A luta organizada por diferentes grupos de estudantes, professores e entidades acadêmicas demonstrou que a imposição de políticas que afetam a formação docente sem um diálogo democrático encontra forte oposição. O movimento estudantil, especialmente através de ações como protestos, ocupações e articulação política, foi um dos principais agentes de resistência contra essa resolução, evidenciando o poder da mobilização coletiva para defender a qualidade da educação pública e preservar a autonomia das universidades. Assim, o caso da BNC-Formação se torna um exemplo significativo de como a participação ativa da sociedade civil pode impactar diretamente a elaboração e implementação de políticas educacionais no Brasil. A análise teórica indica que, embora a resistência à BNC-Formação tenha alcançado resultados relevantes, como a interrupção de sua implementação em vários cursos de Pedagogia, essa conquista deve ser interpretada com cautela.

Com base em autores da Teoria Crítica, é possível problematizar as tendências de massificação e instrumentalização da educação, propondo uma formação que valorize a autonomia crítica do sujeito e o desenvolvimento de uma consciência emancipadora. Nesse sentido, o estudo dialoga com as propostas de resistência e luta por uma educação que promova não apenas a transmissão de conteúdos, mas também o fortalecimento de uma formação crítica e reflexiva, que se contraponha às tendências positivistas que predominam nas políticas educacionais atuais.

## **2. EDUCAÇÃO PARA QUÊ?**

Pensar sobre a educação, requer que pensemos sobre educação para quê. Considerando que os objetos particulares são mediados pela totalidade e que a totalidade é a sociedade, refletir sobre a educação participa diretamente do desenvolvimento da educação e o desenvolvimento da subjetividade requer pensar a relação entre indivíduo e sociedade, inclusive o processo de regressão do pensamento. Nesse sentido, torna-se premente a reflexão sobre as condições sociais em que vivemos e sobre a importância de formar para a resistência às formas de opressão e de barbárie que caracterizam a sociedade. “É na autonomia e na incomparabilidade do indivíduo que se cristaliza a resistência contra o poder cego e opressor do todo irracional” (Adorno; Horkheimer, 1985, p.196). A educação é essencialmente um meio para a emancipação, permitindo que os indivíduos não apenas compreendam o mundo ao seu redor, mas também se tornem agentes de mudança em direção a uma sociedade justa e humana.

A pseudoformação, conforme Adorno (1995), caracteriza-se por ser uma formação em que tanto o conhecimento é tomado por si mesmo, como a formação é limitada à adaptação; em ambas as formas, não há o desenvolvimento da compreensão da realidade para além da sua aparência. Esse fenômeno é reflexo da adaptação da educação às exigências da sociedade, o que resulta na perda da autonomia e da capacidade crítica dos sujeitos. Nesse cenário, a educação acaba se tornando um instrumento de conformidade, moldando os indivíduos para se ajustarem às estruturas sociais existentes, sem questioná-las ou transformá-las, representando uma manifestação da dominação cultural e social (Adorno, 1995).

O objetivo da formação deve ser capacitar os indivíduos a estabelecerem conexões mais profundas e significativas com o ambiente que os rodeia, em vez de promover a competição e a conformidade com valores impostos, bem como a subordinação a normas e objetivos preestabelecidos. Adorno entende barbárie como,

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio

primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade. (Adorno, 1995, p. 154)

Assim sendo, a educação deve abordar não apenas a formação individual, mas também os fatores sociais e culturais que contribuem para a barbárie. A barbárie não se trata de uma questão individual, mas um fenômeno social que emerge dessas condições. Portanto, a formação dos indivíduos deve permitir uma escolha mais ampla e consciente de valores e objetivos, levando em consideração o contexto social mais amplo. Quando orientada para a adaptação ao sistema e ao capital, a educação assume o objetivo de conformidade às normas estabelecidas. É uma educação voltada a perpetuar as estruturas vigentes sem questionamentos às injustiças e desigualdades sociais. A ênfase no formalismo educacional suscita reflexões importantes, como as apresentadas por Crochik (2010). O autor ressalta que o formalismo educacional pode resultar na formação de indivíduos com sensibilidade, percepção e processos de pensamento pouco desenvolvidos e uniformes. Esse tipo de educação tende a enfatizar a adesão superficial às normas e regras estabelecidas, sem estimular o desenvolvimento crítico ou a capacidade de reflexão. Ao focar na mera conformidade, o modelo educacional formalista negligencia a formação de indivíduos capazes de questionar, analisar e transformar a realidade ao seu redor, limitando assim o potencial para o pensamento independente e a ação crítica. Isso acaba perpetuando uma educação que favorece a manutenção do sistema vigente. Crochik argumenta que, ao privilegiar exclusivamente os aspectos formais, a educação não consegue promover a criatividade, a autonomia e a consciência crítica, elementos fundamentais para a formação de cidadãos capazes de contribuir de maneira significativa para a transformação social e cultural (Crochik, 2010). Como questionava Adorno, "Onde fica em todo este sistema aquilo que é espontâneo, aquilo que é criativo?" (Adorno, 1995, p.146).

O foco excessivo nos aspectos formais que enfatizam a adesão superficial às normas e regras estabelecidas, sem estimular o desenvolvimento crítico ou a capacidade de reflexão, compromete a capacidade dos indivíduos de se conectar consigo mesmos e com os outros, resultando em desafios substanciais no

desenvolvimento pessoal e nas interações sociais. Essa abordagem conformista pode gerar uma frieza emocional e uma adaptação superficial, em que os indivíduos se tornam suscetíveis à insensibilidade e à falta de consciência em relação às contradições e conflitos sociais. Uma educação com essas características tende a promover uma mentalidade predominantemente conformista, em vez de crítica, levando os indivíduos a aceitar passivamente as normas estabelecidas, sem questionamento. Crochik (2010) afirma que priorizar a adesão superficial às normas e regras estabelecidas, limita o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva. Ao restringir-se ao cumprimento mecânico de normas, essa abordagem educacional negligencia o estímulo ao pensamento crítico e à capacidade de reflexão autônoma, elementos essenciais para uma transformação social genuína e emancipadora. Galuch e Crochik (2016) defendem que a educação possui um papel crucial na formação de uma consciência crítica, pois permite aos indivíduos reconhecer as contradições sociais ao estimular uma reflexão sobre a sociedade e suas mediações. Essa perspectiva educacional possibilita uma compreensão mais clara das desigualdades e das dinâmicas sociais em jogo.

Nesse contexto educacional podemos refletir a dialética cultural <sup>5</sup>que, segundo Adorno (2009) emerge como uma crítica profunda à relação entre a cultura e a sociedade capitalista, onde a cultura, ao invés de atuar como instrumento emancipatório, torna-se um meio de dominação e alienação. A cultura se transforma em "Indústria Cultural"<sup>6</sup>, reduzindo-se a um conjunto de produtos que reforçam a passividade e a adaptação dos indivíduos às condições existentes. Esta dialética revela o conflito entre a potencialidade da cultura em promover consciência crítica e sua instrumentalização, que conduz à sua mercantilização e à reprodução da estrutura social vigente. Segundo Adorno (2009), a verdadeira crítica cultural deve expor a "inverdade" da cultura contemporânea ao trazer à tona sua função ideológica e manipuladora, evitando que esta sirva apenas à manutenção do capital.

As contradições presentes na cultura podem aprofundar a experiência dos indivíduos quanto conduzi-los à superficialidade e conformidade com as normas

---

<sup>5</sup> A dialética cultural exprime a tensão entre o potencial emancipador da cultura e sua função adaptativa, onde esta, ao invés de fomentar consciência crítica, transforma-se em "indústria cultural", reforçando o conformismo e suprimindo a autonomia dos indivíduos (Adorno, 2009).

<sup>6</sup> A Indústria Cultural consiste na mercantilização da cultura, onde produtos culturais se tornam padronizados e homogêneos, reforçando a passividade e o conformismo. Em vez de promover a emancipação e a reflexão crítica, a indústria cultural reproduz a dominação social, impedindo a autonomia dos indivíduos (Adorno, 2009).

sociais. A maneira como a cultura é assimilada e interpretada influencia diretamente a capacidade dos indivíduos de questionar e transformar sua realidade. Nesse contexto, as práticas pedagógicas devem promover e valorizar a expressão autêntica e subjetiva que busca romper com a "alienação" e as imposições das normas sociais vigentes, elevando o estudo a um movimento dialético que confronta a sociedade administrada e impulsiona a autonomia do indivíduo e o pensamento crítico.

Diante do exposto, é possível pensar em uma educação que questione o "movimento interno" da própria educação, ou o processo educacional se tornou um meio para manutenção do capital? A partir das reflexões de Theodor W. Adorno, especialmente em *Educação e Emancipação*, é possível refletir sobre as contradições da educação, entendendo como ela pode se tornar um meio para a manutenção do sistema social vigente em vez de promover uma formação que permita ao indivíduo resistir à conformidade e à manipulação social, promovendo autonomia e racionalidade genuínas.

Neste cenário onde a educação conforma-se às exigências do sistema social vigente, perpetuando a estrutura de poder existente em vez de desafiar e transformar essas condições, entendemos ser importante distinguir formação de instrução. A formação implica uma análise crítica da cultura, permitindo ao indivíduo refletir sobre a realidade e desenvolver uma consciência crítica das forças sociais que o oprimem. Em contrapartida, a instrução é focada na transmissão de habilidades e competências pautadas em conhecimentos técnicos para o mundo do trabalho, sem questionamentos sobre os pressupostos subjacentes do sistema econômico e social. A educação limitada à instrução caracteriza-se como um instrumento de adaptação ao sistema social vigente. Para Adorno (1995), a educação não deve ser meramente adaptativa ou instrumental, mas sim uma ferramenta de emancipação que desenvolva a capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos. Ele critica a conformidade passiva que resulta de sistemas educacionais que priorizam a "adequação" social e produtiva em detrimento do pensamento autônomo. Em suas palavras, Adorno afirma

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 adjusteã people, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (Adorno, 1995, p.142-143).

A formação vai além de uma condição estática; ela é um processo dinâmico, um "vir-a-ser," onde o indivíduo busca escapar das restrições heterônomas impostas pela sociedade. A função da educação é formar sujeitos capazes de resistir à conformidade e questionar criticamente a sociedade em que vivem, promovendo a emancipação individual e coletiva.

Assim, a educação deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do esclarecimento, promovendo a reflexão crítica sobre a realidade e possibilitando experiências formativas que permitam aos indivíduos discernir, avaliar e agir de forma autônoma, superando a alienação e a dominação de classe. Em última análise, a educação deve ser vista como um "apontar caminhos" permitindo aos educandos pensar por si mesmos.

A formação educacional, enquanto processo histórico, caracteriza-se por sua dinamicidade e pela presença de contradições inerentes. Esse enfoque permite que a educação vá além da mera reprodução dos valores dominantes, promovendo uma postura crítica e emancipadora, que capacita os indivíduos a questionar e transformar as condições sociais em que vivem quando essas não forem condições humanizadas. "A dialética serve como uma ferramenta para restaurar a aptidão dos indivíduos à experiência e à reflexão crítica" (Adorno, 1995, p. 151). Ao ser refletida na educação, a dialética promove o esclarecimento e a emancipação dos alunos, incentivando a análise crítica das relações sociais e das ideologias que moldam a realidade. Isso inclui a promoção de discussões que desafiem as visões de mundo estabelecidas, permitindo que os estudantes reconheçam e questionem as forças que os oprimem. Além disso, a educação dialética deve facilitar experiências práticas e reflexivas, capacitando os alunos a desenvolverem autonomia e a agirem de forma consciente e crítica em suas realidades (Adorno, 1995).

Nascer humano é uma condição natural, mas é através do processo educativo que nos tornamos verdadeiramente humanizados (Kant, 2009). Adorno

(1995) adverte que sem uma educação crítica podemos regressamos à barbárie, como ocorreu durante o Holocausto. Se nos opomos a uma formação que perpetua a barbárie, é fundamental que as políticas de formação de professores, delineadas nos documentos oficiais, sejam direcionadas para uma educação emancipadora. Nesse contexto, a ciência pode atuar tanto como um instrumento de emancipação quanto de controle social. Surge, portanto, a necessidade imperiosa de analisar criticamente os documentos que orientam a formação dos futuros docentes, atentando para as dinâmicas de poder que moldam o modelo de educação promovido por aqueles que detêm a autoridade. "A autoridade é diluída e tornada invisível, dando a falsa impressão que não existe mais e que os sujeitos decidem por si próprios; o saber reduz-se à informação, recusando a experiência e a sabedoria acumulada ao longo de milhares de anos" (Adorno, 1995, p. 151). É crucial reconhecer que a massa se distingue do povo. Representam conceitos distintos na análise da sociedade e da cultura. O termo "massa" refere-se a um coletivo homogeneizado e passivo, condicionado pelas forças da Indústria Cultural, que reduz a individualidade e promove o conformismo e a aceitação acrítica das normas sociais impostas. Esse coletivo é manipulado e controlado, formando um grupo sem autonomia ou consciência crítica. Em contraste, "povo" representa uma formação social mais autêntica e consciente, onde os indivíduos mantêm sua autonomia e identidade cultural, exercendo uma resistência ativa contra a padronização e a alienação impostas pela cultura de massa.

Nesse cenário, o Movimento Estudantil desempenha um papel essencial na transformação da massa em povo, resistindo à precarização da formação docente, apesar de suas contradições internas. Sustentamos que a formação de uma consciência crítica é, em si, uma forma de resistência, inclusive contra a indiferença à barbárie, como denunciado por Adorno (1995) em sua obra "Educação após Auschwitz".

A proposta é que a educação seja capaz de formar cidadãos críticos, aptos a desnaturalizar os processos sociais. Conforme Adorno e Horkheimer afirmam,

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma calamidade triunfal. O programa de esclarecimento era o desencantamento do mundo (Adorno, Horkheimer, 1985, p.16).

Nesse sentido, é crucial que os indivíduos compreendam as diferenças que os rodeiam e cultivem o respeito ao próximo, reconhecendo o outro como seu semelhante e respeitando-o em suas particularidades.

A análise dos documentos elaborados pelos Movimentos Estudantis, que expressam resistência à precarização da formação docente imposta pelas diretrizes da Resolução CNE/CP nº 2/2019, conhecida como BNC-Formação, pode oferecer uma compreensão mais aprofundada sobre a formação dos professores. Este estudo busca esclarecer como as manifestações de resistência estudantil a essas políticas educacionais contribuem para uma reflexão crítica sobre a educação e a sociedade. Além disso, pretende-se investigar se essas ações despertam nos estudantes a capacidade de desnaturalizar e questionar os mecanismos sociais nos quais estão inseridos, sugerindo uma possível ligação entre a participação em movimentos estudantis e uma formação contra-hegemônica.

A substituição da formação pela instrução tem impacto direto na formação dos professores e, conseqüentemente, nos cursos de licenciatura, refletindo o conceito de pseudoformação. Nas palavras de Adorno, "Na pseudoformação, o conteúdo é substituído pelo método de pensar sempre da mesma forma" (Adorno, 1995, p. 151). Essa pseudoformação se manifesta tanto na busca do conhecimento pelo conhecimento quanto na formação adaptativa, focada na reprodutibilidade. Em ambas as abordagens, o imediato é exaltado como a única forma de existência, eliminando o espaço para a reflexão sobre as contradições da sociedade e a possibilidade de uma organização social que supere a desigualdade. Por exemplo, não se questiona como, no processo educacional, mesmo sob o discurso de inclusão digital, a escola prioriza metas e números sem refletir sobre o fato de que a substituição do quadro de giz por telas digitais não altera o conteúdo da formação, apenas muda os recursos para meios tecnológicos. Em essência, a escola, que aparenta ser democrática, acaba reproduzindo o sistema, priorizando a técnica (habilidades e competências) sobre o conteúdo (conhecimento) e permitindo que as plataformas digitais<sup>7</sup> de educação prevaleçam sobre a formação. Afirma Adorno,

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

---

<sup>7</sup> PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Plataformas Educacionais. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas\\_educacionais](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/plataformas_educacionais). Acesso em: 18 set. 2024.

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.131).

À medida que a sociedade aumenta seu controle sobre a natureza, o poder sobre os indivíduos também se intensifica. Embora o indivíduo se beneficie dos avanços tecnológicos, tornando-se mais bem provido, ele também se torna cada vez mais submisso ao sistema que serve. Dessa forma, em um contexto de injustiça, o aumento dos bens destinados à massa resulta paradoxalmente em maior impotência e dirigibilidade dessa mesma massa (Adorno; Horkheimer, 1985).

Nesse contexto, as competências e habilidades são vistas como o objetivo principal da formação, que, na verdade, se reduz a uma mera adaptação ao sistema vigente. A educação, que deveria servir como um "apontar de caminhos", transforma-se em uma cultura desprovida de reflexão; aquilo que Kant (2009) definiu como a "humanização do humano" acaba por se tornar um processo de reprodução do sistema, que busca formar indivíduos obedientes e produtivos, sem espaço para questionamento ou reflexão. Ao refletirmos sobre o processo educacional brasileiro atualmente, deparamo-nos com questões cruciais, tais como: que tipo de educação estamos oferecendo? A que interesses ela serve e a quem beneficia? A educação, inevitavelmente, é atravessada por ideologias que moldam a visão de mundo dos indivíduos. Embora o esclarecimento, entendido como uma possibilidade para a emancipação, seja uma proposta de formação relevante para a educação, ainda está longe de ser plenamente alcançado. Há uma falsa impressão de que a educação evoluiu ao longo do tempo rumo a uma democratização necessária, mas, ao considerarmos as permanências históricas, podemos inferir que a educação reflete tanto o momento histórico quanto às dinâmicas políticas em que está inserida. Sobre a política Shirota afirma,

Na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, à atividade ou conjunto de atividade que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam. O

conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política - em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definidos e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 7)

Não é possível dissociar a educação dessas duas categorias: história e política. A educação sempre estará a serviço de determinados interesses históricos e políticos. Educar é, acima de tudo, um ato humano e ao longo da história da educação, inúmeras perguntas foram levantadas. Nesse sentido, é pertinente questionar se estamos caminhando em direção à emancipação ou apenas reproduzindo uma cultura pré-determinada. A emancipação, conforme postula Adorno (1995), está essencialmente conectada à formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de questionar e resistir às estruturas sociais estabelecidas que promovem a conformidade. Em vez de uma educação que meramente adapta os indivíduos à realidade social e econômica vigente. A educação deve promover o desenvolvimento de uma consciência crítica, de forma a desafiar as condições heterônomas que limitam a liberdade verdadeira. O processo educativo não deve se contentar com a transmissão de conhecimentos técnicos, mas sim buscar uma transformação social que possibilite o despertar da consciência para as contradições da sociedade e para a potencialidade de superá-las. A emancipação, nesse sentido, envolve resistir à pressão para a adaptação social e assumir uma postura de contestação às imposições da cultura de massa e da Indústria Cultural que moldam a subjetividade e promovem a semiformação, onde os indivíduos são integrados de maneira a perderem sua capacidade de crítica e autonomia (Adorno, 1995).

Nesse sentido, a indústria cultural não apenas perpetua, mas também reforça as estruturas ideológicas existentes, transformando a cultura em um produto de consumo que serve para consolidar a conformidade social. A educação, quando submetida a essa lógica, corre o risco de se tornar um mecanismo de reprodução dessas mesmas ideologias, limitando a capacidade dos indivíduos de pensar criticamente e de se emancipar das imposições do sistema. Discute Adorno,

A verdade, cujo nome real é negócio, serve-lhes de ideologia. Esta deverá legitimar os refugos que de propósito produzem. Filme e rádio se autodefinem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos. Os interessados adoram explicar a indústria cultural em termos tecnológicos. A participação de

milhões em tal indústria imporiam métodos de reprodução que, por seu turno, fazem com que inevitavelmente, em numerosos locais, necessidades iguais sejam satisfeitas com produtos estandardizados. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção difusa exigiria, por força das coisas, organização e planificação da parte dos detentores. Os clichês seriam causados pelas necessidades dos consumidores: e só por isso seriam aceitos sem oposição. Na realidade, é neste círculo de manipulações e necessidades derivadas que a unidade do sistema se restringe sempre mais. Mas não se diz que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade do próprio domínio, é o caráter repressivo da sociedade que se auto aliena. Automóveis, bombas e filmes mantêm o todo até que seu elemento nivelador repercute sobre a própria injustiça a que servia (Adorno; Horkheimer, 1985).

A verdade, dentro do sistema capitalista, é manipulada para servir como ferramenta de alienação das massas. Nesse cenário, a razão se torna cada vez mais instrumental, um ponto criticado por Adorno e Horkheimer, que apontam as falhas do projeto iluminista. Eles observam que, ao enfatizar a razão instrumental — cujo objetivo é dominar tanto a natureza quanto os seres humanos —, o esclarecimento, que inicialmente buscava libertar a humanidade da superstição e da irracionalidade, acabou por se transformar em um novo mecanismo de dominação. Como resultado, criou-se uma sociedade altamente racionalizada, mas profundamente desumanizada (Adorno; Horkheimer, 1995).

## **2.1. Pseudoformação e a Reprodução Social**

Em fins do século XIX, com a Revolução Industrial e o capitalismo industrial, as potências europeias foram buscar fora da Europa mão de obra, matéria-prima e mercado consumidor. Neste sentido, acontece o movimento chamado de Imperialismo<sup>8</sup>. Praticamente toda África e a Ásia, não sem resistência, foram tomadas por potências europeias no intuito positivista<sup>9</sup> de levar a civilização a povos

---

<sup>8</sup> Sistema político e econômico caracterizado pela expansão da influência ou controle de uma nação sobre outros por meio de ações militares, econômicas, culturais ou políticas. Segundo Lenin (2012), trata-se de uma fase superior do capitalismo, definida pela concentração de capital e pelo domínio dos monopólios e do capital financeiro sobre economias periféricas, com o objetivo de garantir mercados, matérias-primas e esferas de investimento.

<sup>9</sup> O positivismo é uma filosofia baseada na observação empírica e na experimentação, considerando a ciência como a única forma válida de compreensão da realidade. Fundada por Auguste Comte, defende uma busca por leis universais que expliquem as características naturais e sociais, eliminando

considerados “bárbaros”. Educar estes povos a partir da cultura europeia era a missão civilizatória<sup>10</sup>. Neste viés, as nações europeias entraram em choque e não conseguiram evitar as duas grandes guerras no continente europeu envolvendo o mundo, causando após a II Guerra mundial, a polarização entre potências capitalistas e potências socialistas, lideradas pelos EUA e pela ex-URSS respectivamente. Este processo influencia a educação e as formas de ver o mundo. Neste sentido, a pergunta que fazemos no título desta seção faz muito sentido: Educação para quê ou por quê?

Após a Segunda Guerra Mundial, o sistema capitalista consolidou-se como o modelo hegemônico no Ocidente, com os Estados Unidos emergindo como a principal potência econômica e militar. Sob sua influência, diversos países, incluindo o Brasil, alinharam-se ao sistema capitalista. No entanto, mesmo antes desse período, entre as duas grandes guerras mundiais, o Brasil experimentou uma forte polarização política, particularmente durante o governo de Getúlio Vargas, nas décadas de 1930 e 1940. A ameaça comunista<sup>11</sup> permeava as mentes e os corações dos brasileiros, moldando o cenário político e social da época. Nesse contexto, a educação não permaneceu imune à polarização ideológica. O campo educacional, longe de ser neutro, foi alvo de disputas entre diferentes correntes ideológicas que buscavam influenciá-lo.

Posto isso, torna-se imprescindível refletir sobre o papel da consciência crítica na educação e na formação de professores. Dado que a educação se desenvolve no âmbito político, histórico e ideológico, é fundamental que o futuro docente reconheça que a educação pode igualmente servir como instrumento de alienação. Nesse sentido, Adorno adverte sobre o risco da barbárie:

Suspeito que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista portanto a identificação com a erupção da violência física. Por outro

---

explicações metafísicas ou teológicas. Sua abordagem é de objetividade, neutralidade e não uso de métodos científicos específicos para a compreensão do mundo (Conte, 1996).

<sup>10</sup> Este movimento etnocêntrico foi a motivação sociológica e antropológica para que países europeus invadissem territórios tanto da África como da Ásia com o objetivo de civilizar aqueles povos que eles consideravam povos sem cultura ou civilidade.

<sup>11</sup> A "ameaça comunista" referia-se à percepção de que o comunismo representava um risco às estruturas capitalistas, políticas e sociais, especialmente no contexto da Guerra Fria (1947-1991). Utilizada como discurso político, foi associada ao temor da expansão da ideologia comunista, promovida pela União Soviética, e usada para intervenções militares e repressões a movimentos sociais e partidos de esquerda, como ocorreu no Brasil durante a Ditadura Militar (1964-1985).

lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie (Adorno, 1995, p. 159-160).

O papel essencial da educação é contribuir com a prevenção do retorno à barbárie, como observado no período entre guerras. Para alcançar esse objetivo, é imprescindível desenvolver uma consciência crítica, capaz de identificar as ameaças fascistas que marcaram e continuam a marcar o processo histórico da humanidade. Adorno critica a educação tradicional por sua tendência a enfatizar a "severidade" e a disciplina rigorosa, muitas vezes em detrimento do desenvolvimento de uma autonomia crítica nos educandos. Assim, seu caráter repressivo e autoritário molda os indivíduos para se conformarem às normas sociais estabelecidas, sem incentivá-los a questioná-las. Adorno explica que,

Tudo isso tem a ver com um pretense ideal que desempenha um papel relevante na educação tradicional em geral: a severidade. Esta pode até mesmo remeter a uma afirmativa de Nietzsche, por mais humilhante que seja e embora ele na verdade pensasse em outra coisa. Lembro que durante o processo sobre Auschwitz, em um de seus acessos, o terrível Boger culminou num elogio à educação baseada na força e voltada à disciplina. Ela seria necessária para constituir o tipo de homem que lhe parecia adequado. Essa idéia educacional da severidade, em que irrefletidamente muitos podem até acreditar, é totalmente equivocada. A idéia de que a virilidade consiste num grau máximo da capacidade de suportar dor de há muito se converteu em fachada de um masoquismo que — como mostrou a psicologia — se identifica com muita facilidade ao sadismo. O elogiado objetivo de "ser duro" de uma tal educação significa indiferença contra a dor em geral (Adorno, 1995, p.127).

Esse tipo de educação perpetua as desigualdades sociais e impede o desenvolvimento da autonomia. Adorno enfatiza a necessidade de educar para a liberdade e para a resistência à opressão. Adorno e Horkheimer (1985) observam que as formas de liberdade promovidas na sociedade moderna não conduzem o indivíduo à verdadeira libertação das estruturas que o aprisionam. Eles identificam uma contradição fundamental: enquanto a sociedade, em um primeiro momento, promoveu o desenvolvimento do indivíduo, agora ela evolui de maneira que o marginaliza, reduzindo seu papel, ao mesmo tempo em que as políticas educacionais estaduais proclamam colocar o estudante no centro, promovendo a

chamada "Agência do Estudante"<sup>12</sup>. Esse termo, segundo Casanova (2022), ainda carece de uma definição unificada, contudo, é amplamente aceito. Envolve a capacidade do aluno de exercer controle sobre seu processo de aprendizagem e participar ativamente dele.

Apesar dessas aparentes intenções de formação, o indivíduo pode continuar inconsciente de sua dependência das estruturas sociais, acreditando, equivocadamente, que tem controle sobre o mundo ao seu redor, quando, na realidade, é moldado por ele. Nesse sentido, a educação não pode ser meramente um instrumento de preparação para o mercado de trabalho, ela deve ser vista como uma força com potencial transformador, capaz de fomentar a mudança social e desafiar as estruturas de dominação que persistem na sociedade (Adorno, 1995).

Adorno e Horkheimer criticam a redução do ser humano a uma simples peça dentro do sistema capitalista. Esse sistema aliena o sujeito, afastando-o do "mundo da vida" e anulando sua capacidade crítica. Em *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer resumem essa crítica ao afirmar: "O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 17). No entanto, parece evidente que o Esclarecimento dos séculos XVII e XVIII não alcançou plenamente seu objetivo, uma vez que não conseguiu libertar a humanidade dos mitos. Como consequência, a barbárie persistiu, e a "mistificação das massas" se tornou uma realidade. Adorno e Horkheimer continuam essa crítica ao afirmar: "[...] em face dessa possibilidade, o esclarecimento se converte, a serviço do presente, na total mistificação das massas" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 46).

Esse fascínio falacioso é ilustrado na *Dialética do Esclarecimento* através da interpretação da *Odisseia*, o épico de Homero, que Adorno e Horkheimer (1985, p. 37) utilizam para explicar como a mistificação das massas opera de maneira insidiosa, semelhante ao "canto da sereia" que enfeitiça e desviava o indivíduo de sua capacidade crítica. Neste poema, Ulisses ordena que seus homens o amarrem ao mastro do navio, tapem seus próprios ouvidos com cera, e o deixem ouvir o canto das sereias, que irresistivelmente atrairia os navegantes para a morte. Metaforicamente, as sereias simbolizam o poder sedutor do progresso que, ao invés

---

<sup>12</sup> O conceito de agência não é recente, tendo sido inicialmente proposto em abordagens liberais e neoliberais da sociedade, nas quais o indivíduo é visto como capaz de tomar decisões autônomas sobre sua vida social (Casanova, 2022).

de levar à verdadeira liberdade, induz ao esquecimento e à destruição. A crítica dos autores reside na constatação de que, com o advento do progresso, o ser humano se deixa seduzir pelo "canto das sereias", acreditando que o progresso trará felicidade. No entanto, em vez de promover a realização humana, esse progresso frequentemente resulta na regressão e desumanização do indivíduo,

A adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem-sucedido que é culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão. Esta não se limita à experiência do mundo sensível, que está ligada à proximidade das coisas mesmas, mas afeta ao mesmo tempo o intelecto autocrático, que se separa da experiência sensível para submetê-la (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 41).

As sereias, com seu canto hipnótico, conduzem os homens ao esquecimento e à morte. De maneira análoga, o sistema, atuando como o canto das sereias na modernidade, induz os seres humanos a um processo semelhante: o indivíduo abdica de sua cultura autêntica, enraizada no "mundo da vida", para ser conformado pela cultura de consumo imposta pelo sistema. O conhecimento se torna superficial e descartável; a consciência crítica é sacrificada, e os homens são homogeneizados e moldados pelo sistema, perdendo sua singularidade e capacidade de resistência,

O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em si torna para ele. Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação (Adorno; Horkheimer, 1985, p.21).

A própria ciência, ao subordinar-se aos interesses do sistema, contribui para a impotência do ser humano diante do mundo, tal como os marinheiros que, seduzidos pelo canto das sereias, são conduzidos à destruição. Nesse contexto, a capacidade de reflexão crítica é severamente comprometida, e os indivíduos, enfeitiçados pelo "canto das sereias" da modernidade, acabam por alienar-se de sua própria consciência, tornando-se submissos às forças dominantes que os moldam e controlam,

Hoje, com a metamorfose que transformou o mundo em indústria, a perspectiva do universal, a realização social do pensamento, abriu-se tão amplamente que, por causa dela, o pensamento é negado pelos próprios dominadores como mera ideologia (Adorno; Horkheimer, 1985, p.42).

Conclui-se que a transformação do mundo em uma "indústria" globalizada resultou na absorção do pensamento crítico pelo próprio sistema de dominação. Essa metamorfose implica que, ao ampliar o escopo do pensamento a um nível universal e ao promovê-lo como instrumento de integração social, o sistema industrial também o reduz à condição de "mera ideologia". Em outras palavras, as estruturas de poder transformam a capacidade de reflexão crítica em algo funcional ao sistema, desprovido de seu potencial emancipatório. Esse fenômeno leva ao paradoxo onde o pensamento, em vez de ser um agente de libertação e transformação, é esvaziado e instrumentalizado como um recurso que reforça a manutenção da ordem vigente.

A formação humana deve ser entendida como um processo que considera as condições objetivas e históricas nas quais a vida social e a natureza estão inseridas. O desenvolvimento da autonomia requer uma análise das relações sociais e de suas dinâmicas de poder, que exercem influências decisivas sobre o processo de formação. Ao discutir a interação entre forças produtivas e ciência, Adorno (1995) revela como a dominação social se perpetua, seja pela manipulação ideológica das massas no nazifascismo ou pela integração consumista na sociedade moderna, que transformam a formação e a subjetividade em mecanismos de controle e manutenção da ordem vigente,

A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da "subjetividade", onde originam relações de dominação. Ao lado da identificação entre ciência e forças produtivas, já assinalada, a integração social das classes trabalhadoras, a manipulação das massas no nazifascismo e a

expansão das sociedades consumistas seriam exemplos concretos dessas formas de dominação (Adorno, 1995, 18).

Em síntese, Adorno (1995) sugere que a verdadeira formação para a autonomia deve considerar as condições sociais e materiais que moldam a vida humana. As relações sociais, além de influenciar a produção econômica, afetam profundamente a subjetividade e geram mecanismos de dominação, como ilustrado pela manipulação das massas e a expansão do consumismo. Assim, a autonomia é limitada pela alienação e pela integração social que reforçam o controle sobre os indivíduos.

A sociedade industrial e consumista engendra mecanismos de dominação que, em certa medida, debilitam a capacidade de resistência dos movimentos sociais, uma vez que estes são compelidos a adaptar suas lutas às exigências do sistema capitalista. Adorno e Horkheimer (1985) utilizam o mito das sereias para estabelecer uma analogia com a sociedade moderna, onde aqueles que sucumbem ao "canto da sereia" são reduzidos a ossos ressequidos, simbolizando a reificação do ser humano, que é transformado em uma mera "coisa". Nesse contexto, o que poderia prevenir essa reificação? Adorno argumenta que a educação tem um papel fundamental, na medida em que proporciona os instrumentos necessários para o desenvolvimento da criticidade e da resistência,

A seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia [de H. Becker – NV], se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar; mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 1995, p. 140-141).

A educação desempenha um papel crucial na prevenção do retorno da barbárie aos ambientes democráticos. No entanto, como conceber uma educação que resista à massificação no século XXI? Considerando que a opinião pública atingiu um ponto em que o pensamento se converte inevitavelmente em mercadoria

e a linguagem em um objeto de valorização, "a tentativa de expor essa depravação deve rejeitar a lealdade às convenções linguísticas e conceituais vigentes" (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 4). Neste cenário, o desafio reside em promover uma educação que transcenda a mera conformidade às demandas do mercado e que fomente a capacidade crítica e a autonomia dos indivíduos, resgatando o verdadeiro sentido da formação humana que está enraizada na capacidade de reflexão crítica, por meio da qual o sujeito se torna consciente dos mecanismos de controle e manipulação que permeiam a sociedade. Esse processo formativo visa a construção de uma autonomia intelectual que permite ao indivíduo agir de forma independente e responsável.

A educação no século XXI atua como um mecanismo de reprodução técnica, sufocando o desenvolvimento da consciência crítica. Em vez de promover a reflexão, a educação se volta para a adaptação e a reprodutibilidade, como será explorado no segundo capítulo deste estudo. As legislações que orientam a educação acentuam as divisões de classe<sup>13</sup>, estruturando a formação de opressores e oprimidos em diferentes níveis, em que o oprimido é condicionado a partir da perspectiva do opressor. Essa forma de educação, impregnada de ideologia, é paradoxalmente negada nos discursos do opressor, que rejeita a consciência crítica justamente porque ela capacita os sujeitos históricos a se tornarem agentes de sua própria educação. Percebe-se, portanto, a existência de rupturas no processo educacional que impedem a formação de uma consciência crítica e emancipadora, favorecendo a perpetuação do sistema vigente. Dessa forma, a educação, que deveria ser um instrumento de libertação, é cooptada pelo sistema para moldar massas conformistas, que aceitam e não questionam a ordem estabelecida. Adorno (1995) nos alerta para esse perigoso desvio, que transforma a educação em um instrumento de controle, em vez de um caminho para a emancipação,

Temo que as medidas que pudessem ser adotadas no campo da educação, por mais abrangentes que fossem, não impediriam que voltassem a surgir os assassinos de escritório. Mas que haja pessoas que, subordinadas como servos, executam o que lhes mandam, com o que perpetuam sua própria servidão e perdem sua própria

---

<sup>13</sup> Para Karl Marx, as divisões de classes sociais são determinadas pela posição dos indivíduos nas relações de produção. A burguesia, proprietária dos meios de produção, explora o proletariado, que vende sua força de trabalho em troca de salário. Essa dinâmica gera a restrição da mais-valia e constitui a base da luta de classes, considerada o motor das transformações históricas e sociais (Marx, 2017).

dignidade; que haja outros Bogers e Kaduks, contra isso pode-se fazer alguma coisa pela educação e pelo esclarecimento (Adorno, 1995, p.123).

Assim, fica evidente a complexidade e os limites das medidas educacionais em face das dinâmicas sociais que perpetuam a perda de dignidade dos indivíduos. Apesar disso, há possibilidade de a educação desempenhar um papel crucial na prevenção da barbárie, ao promover a consciência crítica e a resistência à conformidade com o sistema capitalista. Portanto, a educação está longe de ser um instrumento neutro, assume a responsabilidade de formar sujeitos capazes de romper com as estruturas de dominação, reconstruindo a autonomia e a dignidade humana por meio do pensamento reflexivo e emancipador. Trata-se de um processo contínuo, que exige o enfrentamento das condições históricas e sociais que limitam a humanização e favorecem a regressão.

## **2.2. A urgência de uma educação crítica**

A ausência de uma educação voltada para a crítica nos projetos educacionais brasileiros parece ser evidente. Surge, então, a indagação: educação para quê e com qual finalidade? Seria a educação, de fato, apenas um instrumento na dinâmica da luta de classes? Adorno (2020), em sua obra "A Luta de Classes," faz uma crítica contundente à noção de progresso linear, questionando a visão otimista que associa avanço social e histórico à luta de classes. A luta de classes não garante necessariamente um progresso contínuo da sociedade (Adorno, 2020). A luta de classes é marcada pela alienação e pela dominação, mesmo quando as classes oprimidas tentam resistir, elas são cooptadas ou submetidas aos interesses da classe dominante, perpetuando assim o ciclo de alienação e opressão (Adorno, 2020).

Adorno (2020) explora o papel da cultura de massa<sup>14</sup> e da Indústria Cultural na manutenção da dominação da classe dominante. Em vez de promover a emancipação das massas, a cultura de massa as aprisiona em um estado de passividade e conformidade ideológica, bloqueando o desenvolvimento de uma

---

<sup>14</sup> Para Adorno, a cultura de massa é um produto da indústria cultural, caracterizado pela produção padronizada de bens culturais voltados ao consumo em larga escala. Essa cultura, orientada pelo lucro, promove a alienação e o conformismo, ao oferecer produtos superficiais e repetitivos que reforçam o status quo, impedindo a reflexão crítica e a emancipação dos indivíduos (Adorno, 2009).

verdadeira consciência crítica sobre a luta de classes. Adorno (2020) diz que os mecanismos que sustentam a desigualdade social envolvem a internalização de ideias e valores impostos pela classe dominante, resultando em uma falsa consciência. Essa falsa consciência impede os indivíduos de reconhecerem sua própria exploração e o potencial de resistência coletiva, perpetuando assim a situação vigente e dificultando a possibilidade de mudanças sociais significativas.

Adorno (2020) afirma que progresso e a luta de classes adota uma perspectiva profundamente crítica e dialética, desafiando as visões otimistas de progresso linear ao sublinhar a complexidade e as contradições inerentes a essa luta. A reflexão sobre a alienação, a dominação e os mecanismos que perpetuam a desigualdade revela a possibilidade de transformação da realidade. A conscientização crítica e a resistência ativa são indispensáveis na busca pela emancipação. Nesse contexto, o indivíduo pensante corre o risco de ser transformado em uma "coisa" (reificação), perdendo sua capacidade de agir de forma autônoma e crítica,

A reificação tem seus limites nos seres humanos reificados. Eles alcançam as forças produtivas técnicas em que se escondem as relações de produção: assim, pela totalidade da alienação, estas últimas perdem o horror de sua estranheza [Fremdheit] e, em breve, talvez, também seu poder. Somente quando assumem totalmente as rédeas da civilização dominante, as vítimas são capazes de arrancá-las da dominação (Adorno, 2020, p. 272).

Apesar da reificação, os indivíduos que foram "coisificados" ainda têm a capacidade de reconhecer e, eventualmente, subverter as forças que os oprimem. Ao assumir o controle dessas forças, as vítimas da dominação podem romper com a alienação e enfraquecer o poder que as submete.

Nesse contexto, Hannah Arendt faz um alerta sobre o conceito de "novo" na educação, aplicando-o ao modelo norte-americano da época. Arendt argumenta que, em vez de promover uma verdadeira renovação, esse "novo" serve para a manutenção do sistema vigente. E ressalta:

Com respeito à própria educação, a ilusão emergente do pathos do novo produziu suas consequências mais sérias apenas em nosso próprio século. Antes de mais nada, possibilitou àquele complexo de modernas teorias educacionais originárias da Europa Central e que consistem de uma impressionante miscelânea de bom senso e

absurdo levar a cabo, sob a divisa da educação progressista, uma radical revolução em todo o sistema educacional (Arendt, 2016, p.204).

Nesse sentido, a atual reforma educacional nos remete à crítica que Hannah Arendt apresenta em "A Crise na Educação", na qual oferece reflexões relevantes que ainda ressoam na educação contemporânea. Arendt (2016) concebe a educação como um processo mais amplo, que abrange a formação do caráter e do julgamento moral, enquanto a instrução se refere à transmissão de conhecimentos factuais e habilidades técnicas. A ênfase excessiva na instrução em detrimento da verdadeira educação é uma das principais causas da crise educacional, segundo a autora. A educação deve transcender a mera instrução, promovendo uma formação integral dos indivíduos, que não apenas transmitam conhecimentos, mas que também forme cidadãos capazes de pensar criticamente e agir de maneira ética (Arendt, 2016). Afirma Arendt,

Por mais claramente que um problema geral possa se apresentar em uma crise, ainda assim é impossível chegar a isolar completamente o elemento universal das circunstâncias específicas em que ele aparece. Embora a crise na educação possa afetar todo o mundo, é significativo o fato de encontrarmos sua forma mais extrema na América, e a razão é que, talvez, apenas na América uma crise na educação poderia se tornar realmente um fator na política. Na América, indiscutivelmente a educação desempenha um papel diferente e incomparavelmente mais importante politicamente do que em outros países. Tecnicamente, é claro, a explicação reside no fato de que a América sempre foi uma terra de imigrantes; como é óbvio, a fusão extremamente difícil dos grupos étnicos mais diversos - nunca completamente lograda, mas superando continuamente as expectativas - só pode ser cumprida mediante a instrução, educação e americanização dos filhos de imigrantes. Como para a maior parte dessas crianças o inglês não é a língua natal, mas tem que ser aprendida na escola, esta obviamente deve assumir funções que, em uma nação-estado, seriam desempenhadas normalmente no lar (Arendt, 2016, p. 200-201).

A autoridade sendo uma relação que exige obediência sem recorrer à coerção física ou à persuasão, estabelecendo uma hierarquia onde a legitimidade e o respeito mútuo entre os envolvidos sustentam a ordem, é essencial para assegurar a continuidade do mundo adulto e transmitir valores e tradições às gerações mais jovens. No entanto, o que observamos nas políticas educacionais atuais é a

desvalorização do papel do professor, acompanhada de uma crescente equiparação entre aluno e educador, com o estudante sendo destacado como o "protagonista" em nome de uma democracia formal. Essa perda de autoridade no campo educacional, tanto por parte dos pais quanto dos professores, coloca a criança sob a influência predominante da massa, comprometendo sua formação integral e a transmissão de valores essenciais. Arendt,

Assim, ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e freqüentemente é uma mistura de ambos (Arendt , 2016, 207-208)

A suposta emancipação das crianças da autoridade adulta não trouxe liberdade, mas as sujeitou à tirania da maioria, uma força ainda mais opressiva. As crianças, excluídas do mundo adulto, ficam à mercê de seu próprio grupo, sem possibilidade de resistência ou de fuga, o que as leva ao conformismo ou à delinquência juvenil. Essa análise revela os riscos de uma sociedade que subestima a importância da autoridade na educação. A sociedade contemporânea entende a educação como um caminho para alcançar objetivos utilitários<sup>15</sup>, como o sucesso financeiro ou a ascensão social. Essa perspectiva reduz a educação a um meio, negligenciando seu propósito essencial de desenvolver a capacidade de pensar de forma independente e crítica.

Os sistemas educacionais, orientados por concepções liberais e neoliberais, tendem a enfatizar uma abordagem meritocrática, priorizando indicadores quantitativos e metas numéricas em detrimento da qualidade do aprendizado. Arendt (2016) observa que, se a criança não fosse vista como uma nova integrante do mundo humano, mas apenas como um ser vivo em desenvolvimento, a educação se

---

<sup>15</sup> Estão vinculados à instrumentalização das ações humanas, em termos de meios para atingir fins específicos, prioritariamente relacionados à produtividade, eficiência e utilidade prática. Essa perspectiva subordina as ações aos resultados imediatos, desconsiderando seus valores intrínsecos e éticos.

limitaria à preservação da vida e ao treinamento para a sobrevivência, tal como ocorre no reino animal. Esse argumento sublinha a importância de uma educação que vá além da formação técnica, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano.

A educação deve enfatizar a liberdade de pensamento e a capacidade de julgamento crítico. O verdadeiro propósito educacional, segundo a teoria crítica, é capacitar os indivíduos a pensar de forma independente e a questionar as estruturas de poder estabelecidas. No entanto, ao longo do tempo, as políticas educacionais têm se reestruturado para atender às demandas do capital. A BNCC enfatiza a organização curricular em "Áreas do Conhecimento" e "Itinerários Formativos," com suas "componentes curriculares," focando na formação de sujeitos empreendedores, dotados de competências socioemocionais, e preparados para serem resilientes e adaptáveis às constantes mudanças do mercado. A crise na educação só pode ser superada através de uma renovação dos princípios educacionais, que reafirme a importância da autoridade, da tradição, da liberdade e do pensamento crítico. Uma educação voltada para a liberdade e a democracia deve buscar não apenas superar as diferenças, mas também educar para o respeito e a compreensão das diversidades presentes no ambiente escolar, como afirma Arendt,

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 2016, p. 223).

Em essência, a educação representa o momento em que decidimos se valorizamos nossas crianças o suficiente para integrá-las ao nosso mundo, sem abandoná-las à própria sorte ou privá-las da chance de inovar e surpreender. Cabe-nos prepará-las antecipadamente para a responsabilidade de renovar e transformar o mundo comum, garantindo que tenham as ferramentas necessárias para enfrentar o futuro e contribuir de forma significativa.

Essa reflexão é particularmente relevante no cenário atual, em que a educação atravessa uma crise gerada pela própria crise do capital e pelas reformas na formação de professores, que estão sendo moldadas para se adequar ao sistema

vigente. A educação, em sua essência, é um ato de preservação e renovação do mundo, é por meio dela que introduzimos as novas gerações ao mundo já estabelecido, ao mesmo tempo em que as preparamos para contribuir com sua transformação (Arendt, 2016).

Os educadores carregam a responsabilidade de preparar as crianças para o mundo, transmitindo a herança cultural, intelectual e moral da humanidade. A educação, nesse sentido, atua como uma ponte entre o passado e o futuro. Ela deve respeitar a singularidade e a imaturidade da criança, protegendo-a dos aspectos mais complexos do mundo adulto até que esteja pronta para enfrentá-los. Embora seja fundamental transmitir o conhecimento tradicional, também é necessário preparar os jovens para a renovação e a inovação, capacitando-os a transformar e renovar o mundo, em vez de simplesmente reproduzi-lo. A autoridade do educador é crucial para inserir a criança no mundo, mas essa autoridade não deve ser opressiva. Simultaneamente, a educação deve promover a liberdade, habilitando os jovens a pensar e agir de maneira autônoma. A crise na educação<sup>16</sup> contemporânea, em parte, decorre da falha em reconhecer a importância da autoridade e da responsabilidade na formação das novas gerações, especialmente em meio a tendências pedagógicas que priorizam a liberdade irrestrita das crianças em detrimento da transmissão do legado cultural (Arendt, 2016). Para Adorno,

O agente dessa alienação é a autoridade do professor, e a resposta a ela é a apreensão negativa da imagem do professor. A civilização que ele lhes proporciona, as privações que lhes impõe, mobilizam automaticamente nas crianças as imagens do professor que se acumularam no curso da história e que, como todas as sobras remanescentes no inconsciente, podem ser despertadas conforme as necessidades da economia psíquica (Adorno, 1995, p. 111).

A figura do educador, em vez de ser vista como guia, é percebida negativamente pelas crianças, evocando imagens históricas de opressão. Essa percepção resulta da tensão entre a função civilizadora do professor e as privações impostas aos alunos, refletindo uma alienação enraizada na história e no inconsciente coletivo.

---

<sup>16</sup> A crise na educação contemporânea reflete as contradições do neoliberalismo, que mercantiliza a educação, precariza as condições de ensino e amplia desigualdades, comprometendo seu papel emancipatório e público (Frigotto, 2018; Gentili, 1995).

Em síntese, a educação é uma tarefa essencial para a continuidade da civilização, exigindo um equilíbrio delicado entre a preservação do legado cultural e a preparação das novas gerações para inovar e transformar o mundo em que vivem.

Com base nessa reflexão, a escola acaba por se tornar um reflexo do sistema vigente, concentrando-se na formação de competências e habilidades que moldam a mentalidade dos estudantes em direção à meritocracia e à competição, muitas vezes relegando os conteúdos científicos a um papel secundário ou irrelevante. Como Adorno (1995) ressalta,

Pois o que me perturba nesses exames é a ruptura entre aquilo que constitui objeto de elaboração e apresentação filosófica e os sujeitos vivos. A ocupação com a filosofia deveria promover a identidade de seu interesse verdadeiro com o estudo profissional que elegeram, mas na verdade apenas aumenta a auto-alienação. Esta possivelmente se avoluma ainda mais na medida em que a filosofia é percebida como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis, seja na preparação das disciplinas principais, prejudicando o progresso nessa área, seja na aquisição de conhecimentos profissionais. A filosofia submetida a exame converteu-se em seu contrário; em vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural, não só no caso dos candidatos, mas de um modo geral. A base de sustentação para isto é o conceito de ciência (Adorno, 1995, 69).

Sob essa ótica, nossa pesquisa indica que a formação de professores tem se alinhado cada vez mais às exigências do mercado, moldando-se a um modelo educacional voltado para o desenvolvimento de habilidades específicas, como a formação de empreendedores em um contexto de escassez de emprego. Essa abordagem reflete uma razão instrumental, marcada pela Indústria Cultural, que privilegia resultados rápidos e práticos em detrimento da formação integral do indivíduo (Adorno, 1995).

Os principais desafios enfrentados na alfabetização e letramento no Brasil incluem a fragilidade das políticas educacionais, a crise de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e a dualidade da escola pública, que oferece diferentes qualidades de educação para ricos e pobres. Como afirma Shiroma, Morais e Evangelista, “reeditava-se o dualismo na educação brasileira, partindo-se do suposto de que se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta” (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 62). Além disso, a

alfabetização é vista como um requisito indispensável para a inclusão na cultura letrada, mas as metodologias e programas implementados muitas vezes não são suficientes para resolver os problemas existentes. A necessidade de parcerias intersetoriais e abordagens integradas também é destacada como essencial para enfrentar esses desafios. Destaca Shiroma, Morais e Evangelista,

Ressalta fortemente a idéia da negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação. Ao lado do Estado, outras organizações são chamadas a realizar essa tarefa social, pois o que está em risco, segundo o diagnóstico dos organismos multilaterais é, nada mais nada menos, que a paz mundial! Paz necessária e a ser assegurada pelo investimento que todos os países devem despende na educação. Essas mesmas formulações vão estar presentes nos documentos gerados por uma avalanche de seminários realizados no Brasil, após o de Jomtien. (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 61)

As políticas educacionais no Brasil, fortemente influenciadas por diretrizes internacionais, buscam alinhar o processo de alfabetização às demandas de uma sociedade globalizada, promovendo inclusão e qualidade na educação. No entanto, essas políticas enfrentam desafios na implementação, muitas vezes priorizando habilidades práticas em detrimento da formação crítica e da emancipação humana. Esse enfoque pode criar uma dualidade na educação, onde a qualidade do ensino varia conforme a classe social dos estudantes. Para que as políticas educacionais sejam efetivas na promoção da alfabetização, é fundamental que considerem o contexto histórico, político e social do país, evitando a reprodução de desigualdades e assegurando uma educação verdadeiramente inclusiva e formativa (Czyzewski, 2021).

A educação atual não prioriza a formação crítica de professores, e, por extensão, dos estudantes, mas sim uma lógica instrumental voltada para resultados pragmáticos. O futuro educador, embora possua uma consciência crítica em relação ao sistema de ensino, acaba por se adequar às exigências mercadológicas desse mesmo sistema, onde a própria essência da educação é diluída.

O envolvimento do professor nas reformas educacionais visa promover sua participação ativa no processo de implementação de inovações no sistema de ensino, buscando convencê-lo dos benefícios dessas mudanças. De acordo com

Shiroma, Morais e Evangelista (2002, p. 70), um dos principais objetivos dessas reformas é garantir que os professores desenvolvam confiança nas novas práticas pedagógicas, além de incentivá-los a aderir a medidas que ofereçam mecanismos de recompensa baseados no desempenho dos alunos. Nesse sentido, as reformas são apresentadas como uma oportunidade para melhorar a qualidade do ensino, destacando-se as vantagens de um sistema meritocrático que reconhece e premia o sucesso escolar. No entanto, é fundamental analisar criticamente se tais incentivos realmente contribuem para uma educação equitativa e se promovem uma melhoria genuína no aprendizado ou se simplesmente reforçam desigualdades preexistentes ao focar em resultados quantitativos.

A formação docente, como destacamos, adota uma abordagem pragmática, orientada pela razão instrumental, focando-se na "resolução de problemas" cotidianos sem questionar a natureza desses problemas. Isso é evidente, como demonstra o artigo 15, parágrafo terceiro da resolução, que reproduzimos aqui,

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser **engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa** (Brasil, 2019, 9) (Grifo nosso)

Essa formação, em vez de direcionar-se para o desenvolvimento da consciência crítica, direciona-se para a alienação dos estudantes e futuros professores de acordo com o sistema em que a cultura e a educação são convertidas em mercadorias,

a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma "semiformação", a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma

determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição. (Adorno, 1985, 22).

A formação de professores está cada vez mais orientada para atender às demandas do capital, que utiliza a educação como ferramenta de sobrevivência. Nesse contexto, o véu ideológico oculta a dominação de interesses particulares, apresentando a sociedade como totalizante. Como Adorno observa, "Hoje 'ideologia' significa sociedade enquanto aparência. Embora seja mediada pela totalidade, atrás da qual se esconde a dominação do parcial, a ideologia não é redutível pura e simplesmente a um interesse parcial; por isso, de certo modo, está em todas as suas partes à mesma distância do centro" (Adorno, 1985, p. 57).

### **3. POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Ao entendermos a educação é essencial reconhecer que seu significado e propósito são frequentemente ajustados para atender às demandas econômicas, políticas e sociais. As políticas educacionais brasileiras têm sido fortemente influenciadas por parcerias com agências internacionais e organizações multilaterais que atuam como financiadores. Entre essas instituições destacam-se o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI). Do ponto de vista regional, o Brasil também tem mantido diálogos com o Mercosul e outros países da América Latina e Caribe, visando à cooperação e troca de experiências educacionais. Além disso, em âmbito bilateral, o Brasil tem estabelecido negociações e parcerias com países como França, Alemanha, Portugal, Grã-Bretanha e várias nações da África, buscando fortalecer as relações internacionais na educação e implementar reformas que atendam às necessidades locais e globais (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 89).

As intervenções internacionais são frequentemente vistas como essenciais para o avanço e modernização do sistema educacional brasileiro, com o objetivo de alinhar o país aos padrões de qualidade internacionais. No entanto, é necessário uma análise crítica dessas parcerias. Embora promovam a introdução de inovações pedagógicas e tecnológicas, essas colaborações trazem uma padronização que nem

sempre se ajusta às necessidades e especificidades locais. A dependência de agências internacionais financiadoras desses processos conduz a uma visão educacional mais voltada aos interesses econômicos dessas instituições do que propriamente ao fortalecimento da educação pública e inclusiva. A normatização da formação de professores no Brasil representa um desdobramento significativo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que foi elaborada com forte influência das Conferências Mundiais para a Educação promovidas pela UNESCO, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990). Em um contexto de grande crise do sistema capitalista<sup>17</sup>, essas Conferências enfatizaram a universalização do ensino básico e a necessidade de reformulação das políticas educacionais, pautando-se por princípios de equidade, qualidade e inclusão, que foram incorporados à LDBEN, orientando as diretrizes educacionais brasileiras.

Esse processo pode ser compreendido à luz do impacto de diversos fatores, como a redemocratização do país, o avanço das tecnologias de informação e comunicação, e a reforma neoliberal que propôs tal política de formação. Tais elementos, em conjunto, exigiram a qualificação contínua dos profissionais da educação. Nesse cenário, a educação passou a ser considerada como um instrumento essencial para o desenvolvimento sustentável e o crescimento econômico do capitalismo. Todavia, uma análise pautada na perspectiva de Adorno (1996) leva-nos a entender, tal como adverte o autor, que a crise contemporânea da formação cultural não deve ser compreendida apenas como um problema pedagógico ou sociológico. Antes, perpassa todas as camadas sociais e evidencia os problemas no sistema educacional, cujas reformas pedagógicas isoladas concorrem para agravar ainda mais essa crise.

A década de 1990 foi um período crucial para a formulação de diretrizes voltadas à organização da educação em escala global. Nesse contexto, foram estabelecidos princípios fundamentais para a promoção da aprendizagem, com a realização de conferências organizadas por organismos internacionais de destaque, como a UNESCO, o PNUD, o UNICEF e o Banco Mundial. Essas iniciativas

---

<sup>17</sup> A crise do sistema capitalista contemporâneo é marcada pela intensificação das desigualdades sociais e pela precarização das políticas públicas, incluindo a educação, como resultado da hegemonia neoliberal. Esse cenário é amplamente discutido por autores como David Harvey, que destaca a lógica de acumulação por despossessão e seus impactos nos direitos sociais (Harvey, 2008).

representaram um ponto de inflexão na definição das necessidades básicas para a aprendizagem, sublinhando a importância de garantir a educação como um direito universal e essencial para o desenvolvimento humano e social. Conforme definido na Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>18</sup>, "os objetivos fundamentais da educação para todos são a universalização do acesso à educação e a promoção de igualdade de oportunidades para o aprendizado" (Unesco, 1990, p. 2). Neste contexto as autoras Shiroma, Morais e Evangelista esclarecem,

Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista-, atribui-se à educação o cordão de sustentação da competitividade nos anos de 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 56)

Existem inúmeros desafios e lacunas na implementação das políticas de Educação para Todos no Brasil, particularmente no que tange à efetivação da inclusão e da equidade. Segundo Torres, a mera ampliação do acesso à educação não é suficiente se não forem garantidas condições que assegurem a inclusão plena e equitativa de todos os indivíduos, independentemente de suas condições socioeconômicas, culturais ou físicas (Torres, 2019). Embora o Brasil tenha avançado em termos de acesso universal à educação básica, ainda persistem barreiras significativas que impedem a realização de uma educação verdadeiramente inclusiva e justa. É imprescindível que as políticas públicas sejam acompanhadas de ações concretas e eficazes que visem a eliminar as desigualdades estruturais, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade presente na sociedade brasileira. Para as autoras Shiroma, Morais e Evangelista, "compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um

---

<sup>18</sup> Esse evento foi um marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo ( Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como "E 9", foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a "Educação para Todos" (*Education for All, EFA*), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002).

todo e as contradições gerais do momento histórico em questão "(Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 8).

Devemos ter uma especial atenção às políticas públicas desenvolvidas para alcançar a educação universal. Apesar dos compromissos assumidos internacionalmente, a efetividade dessas políticas é condicionada pela capacidade de articulação entre os diferentes níveis de governo e pela implementação de medidas que assegurem, de fato, a inclusão social e educacional (Luce, 2019). Há necessidade de um sistema educacional que não apenas expanda o acesso à educação, mas que também garanta a qualidade e a equidade, enfrentando as desigualdades estruturais que historicamente afetam o ensino no Brasil. Luce adverte que a simples ampliação do número de matrículas, sem a garantia de condições adequadas de ensino, não concretiza o ideal de educação para todos, tal como preconizado na Declaração de Jomtien (Luce, 2019).

Os obstáculos enfrentados pelo Brasil na implementação das metas de Educação para Todos são muitos. Embora tenha havido um progresso notável na expansão do acesso à educação, persistem desafios significativos em termos de equidade e qualidade, que continuam a limitar o alcance de uma educação inclusiva e universal" (Haddad, 2018). O autor argumenta que a simples ampliação do número de matrículas não é suficiente se não estiver acompanhada de uma melhoria substancial na qualidade do ensino oferecido (Haddad, 2018). Para o pesquisador, o sucesso das políticas de Educação para Todos no Brasil depende de um compromisso robusto com a inclusão e a equidade, além da implementação de uma gestão pública eficaz que possa lidar com as disparidades existentes e garantir um ensino de qualidade para todos. Segundo Shiroma, Morais e Evangelista,

As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas. Assim, não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo. Capacidade que burocratas contemporâneos têm por hábito chamar "governança". (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 8)

Em 1996, sob a liderança do político francês Jacques Delors, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI elaborou o relatório "Educação: um tesouro a descobrir". A comissão propõe um novo conceito de educação, baseado

na ideia de educação ao longo da vida, recomendando a exploração do potencial educativo presente nos meios de comunicação, no trabalho, na cultura e no lazer, redefinindo, assim, os tempos e os espaços destinados às aprendizagens. Isso resultaria na criação de uma “sociedade educativa”, que também seria uma “sociedade aprendente” (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 67). Esse conceito é fundamental em quatro pilares de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Para que essas reformas sejam bem-sucedidas, três principais atores são destacados: a comunidade local (pais, diretores e professores), as autoridades governamentais e a comunidade internacional (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 67).

Este documento se consolidou como uma diretriz para as políticas educacionais globais, enfatizando a educação como um recurso vital para o desenvolvimento humano e social. De acordo com o relatório, “a educação deve ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser” (Delors, 1996, p. 37). Sobre este documento as autoras Shiroma, Morais e Evangelista relatam,

O documento faz um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependências e globalização no qual reconhece que o ideal de progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões à grande parte da população mundial. Fenômenos como desemprego e a exclusão social podem ser verificados mesmo nos países ricos, exponenciando as desigualdades sociais em todo o mundo. Em vista dessa análise, o documento indica quais, a seu ver, são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade; mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação – mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 66).

Saviani (2007) reflete a forma como essas políticas internacionais foram adotadas no Brasil, argumenta que, ao importar conceitos e modelos estrangeiros sem uma devida contextualização, compromete-se a eficácia das reformas educacionais. Os princípios apresentados por Delors, como os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e

aprender a ser), quando aplicados de maneira superficial e descontextualizada no cenário brasileiro, falham em promover uma educação que realmente enfrente as desigualdades estruturais do país (Saviani, 2007). O autor enfatiza que uma verdadeira transformação educacional no Brasil requer um diálogo profundo com as tradições pedagógicas locais e uma adaptação crítica das ideias internacionais para que possam responder às especificidades culturais, sociais e históricas do país (Saviani, 2007).

A implementação no Brasil enfrenta desafios significativos, principalmente devido às profundas desigualdades sociais e culturais presentes no país. As reformas pedagógicas isoladas, ao invés de resolverem a crise, podem agravá-la, ao diminuir as exigências educacionais e ignorar a realidade extra-pedagógica, contribuindo para o colapso da formação cultural, que se transforma em uma pseudoformação socializada, dominada por um espírito alienado (Adorno, 1996).

### **3.1. Influências Internacionais nas Políticas Educacionais Brasileiras**

Os quatro pilares da educação delineados por Jacques Delors — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser —, embora amplamente aceitos no campo educacional, apresentam limitações consideráveis quando aplicados ao contexto da formação de professores. A superficialidade com que esses conceitos são abordados revela um descompasso entre o ideal pedagógico e as demandas concretas do cotidiano escolar. O documento de Delors adota uma visão idealizada, desconsiderando as especificidades do sistema educacional, especialmente no que tange às desigualdades estruturais. Ao focar em um discurso universal, os pilares propostos falham em reconhecer as profundas assimetrias que marcam o Brasil, tanto no acesso à educação quanto na formação de seus professores. Essa abordagem abstrata, que valoriza princípios como "aprender a ser" e "aprender a viver juntos", atua como um mecanismo de promoção da negociação e conciliação que encobre as tensões e contradições sociais existentes, ao invés de promover uma crítica estruturada e transformadora das desigualdades educacionais.

Ademais, o enfoque nos pilares propostos por Delors favorece uma educação voltada para resultados e indicadores quantitativos, privilegiando o desenvolvimento de competências e habilidades dissociadas de uma análise crítica das condições

sociais, estruturais e materiais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva de gestão administrativa desconsidera as dinâmicas de poder e dominação presentes nas práticas educacionais, contribuindo, assim, para a perpetuação de um sistema que, em vez de promover a superação das desigualdades, tende a reproduzi-las e reforçá-las.

A formação de professores deve ultrapassar a perspectiva limitada ao simples "treinamento" para o desenvolvimento de habilidades e competências, fundamentado em um enfoque idealista e conciliatório. É imprescindível que seja orientada por uma perspectiva crítica e socialmente relevante, que contribua de forma significativa para o processo educacional. Nesse sentido, a educação pode, de fato, exercer seu papel transformador, ao promover uma formação docente capaz de enfrentar e resistir às complexas demandas impostas pelo sistema e pela sociedade contemporânea. Dessa maneira, será possível contribuir para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipatória (Candau, 2001).

Frigotto (2004) argumenta que o relatório de Jacques Delors, "Educação: um tesouro a descobrir," está profundamente enraizado em um contexto neoliberal<sup>19</sup> que, em vez de promover uma educação emancipatória, tende a perpetuar e até intensificar as desigualdades sociais existentes. A aplicação das diretrizes do relatório no Brasil com ênfase em uma educação voltada para a adaptação às demandas do mercado resulta na ampliação das divisões sociais e na restrição do acesso à cidadania plena. O autor sustenta que essa abordagem tecnicista e instrumental não atende às necessidades de uma sociedade justa e democrática. Pelo contrário, ela reforça as disparidades sociais, marginalizando ainda mais os grupos mais vulneráveis e comprometendo o potencial transformador da educação (Frigotto, 2004).

Sob essa perspectiva, Adorno argumenta que a pseudocultura gera uma consciência alienada e conformista, de modo que os indivíduos se apegam aos bens culturais como mercadorias, impedindo a emancipação e conduzindo o sujeito à adaptação às exigências sociais e econômicas hegemônicas. Em vez de promover uma formação crítica e autônoma, a educação sob a influência da pseudocultura,

---

<sup>19</sup> No contexto neoliberal, Frigotto define a centralidade do mercado como regulador das políticas sociais, facilitando o papel do Estado e promovendo a mercantilização da educação. Essa lógica aprofunda desigualdades, precariza a formação humana e subordina a educação à preparação de força de trabalho para o mercado, afastando-se de seu papel crítico e emancipatório (Frigotto, 2018).

reforça a submissão do indivíduo aos valores dominantes, limitando seu potencial emancipatório e perpetuando as estruturas de poder existentes (Adorno, 1996, p. 18-19).

Paralelamente ao relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu um novo marco para a educação no Brasil, fixando princípios e diretrizes que visam garantir a qualidade e a democratização do ensino. Entre os seus principais pontos, a LDBEN define a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, abrangendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (Brasil, 1996, Art. 4º, inciso I). A lei também enfatiza a importância da formação continuada dos professores, destacando a necessidade de valorização desses profissionais (Brasil, 1996, Art. 61). A implementação da LDBEN exigiu adequações institucionais e pedagógicas em todo o país, buscando alinhar as práticas educacionais aos novos princípios legais e assegurar o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros. Para Shiroma, Morais e Evangelista (2002), a lei foi apresentada como moderna,

teria como norte o século XXI. Afirmando que o projeto Jorge Hage era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios à lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade. Seu caráter anódino foi bem traduzido por Saviani: “ é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”. Ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substantivas na educação (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 51).

Essa política pública, embora tenha sido um marco importante para a educação no Brasil, foi profundamente influenciada por ideais que buscaram adaptar o sistema educacional às exigências da sociedade cuja hierarquia e poder são suas marcas. Segundo Freitas (2018), “a LDBEN, ao incorporar elementos da reforma empresarial, abriu caminho para a inserção de práticas de accountability e meritocracia no sistema educacional, moldando as escolas segundo a lógica de mercado” (Freitas, 2018, p. 40). Essas mudanças, apesar de prometerem melhorias na gestão escolar, levantam preocupações sobre a real capacidade da LDBEN em promover uma educação equitativa e inclusiva, uma vez que a lógica mercadológica perpetua desigualdades, ao tratar a educação como um bem de consumo, em vez

de um direito fundamental. Freitas (2018) argumenta que a LDBEN instrumentaliza a educação e participa da perpetuação da sociedade das desigualdades de classes. Segundo o autor, a terceirização de escolas para a iniciativa privada é um passo inicial no processo de destruição do sistema público de educação, transformando o direito à educação em um serviço a ser adquirido, em última instância, por mecanismos de mercado como os vouchers (Freitas, 2018, p. 59) .

As políticas públicas educacionais revelam a complexa articulação entre lógicas globais, nacionais e locais. Ao identificar as particularidades de cada contexto, essas políticas estabelecem metas e estratégias que colocam a educação a serviço da manutenção da coesão social. No entanto, ao administrar a pobreza, perpetuar as desigualdades e fomentar a crença de que o sucesso ou fracasso individual é resultado exclusivo do esforço, interesse e proatividade de cada sujeito, tais políticas acabam por reforçar a estrutura de uma sociedade marcada pela divisão de classes (Czyzewski, 2021).

Desde os anos 1990 o Brasil tem passado por uma série de reformas educacionais que refletem a tentativa de adaptar o sistema escolar aos interesses econômicos e político-ideológicos dominantes no contexto do capitalismo global. Essas reformas, alinhadas ao projeto neoliberal, enfatizam a eficiência e a produtividade, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora (Neves, 2004).

Durante o Fórum Mundial de Educação de 2000, foi elaborado o documento "Educação para Todos: O Compromisso de Dakar", fruto de uma ampla consulta global que envolveu governos, organizações não governamentais, agências internacionais e representantes da sociedade civil. Este documento estabelece que "o acesso à educação básica de qualidade é um direito inalienável de todos, e as disparidades de gênero no ensino devem ser erradicadas" (Unesco, 2000, p. 8). Além disso, destaca que "é imprescindível melhorar todos os aspectos qualitativos da educação para garantir uma aprendizagem eficaz, de modo que os grupos marginalizados possam ser plenamente incluídos" (Unesco, 2000, p. 12). A elaboração do Compromisso de Dakar baseou-se nas experiências da Conferência de Jomtien de 1990 e reafirmou o compromisso com a promoção de parcerias globais para alcançar esses objetivos ambiciosos. O documento em questão utiliza termos típicos da administração, como eficácia, qualidade e plano de ação, refletindo a crescente influência da lógica gerencialista no campo educacional. Quando a

educação é submetida à estrutura da sociedade administrada, tende a se desviar de seu potencial emancipatório, transformando-se em um instrumento de conformismo social. Adorno (1985) argumenta que, embora a pedagogia do esclarecimento deva incentivar o desenvolvimento da capacidade crítica e autônoma dos indivíduos, essa mesma pedagogia é corrompida por forças autoritárias que procuram controlar o sistema educacional, moldando-o para manter a dominação social. Esse processo, de acordo com Adorno, não apenas enfraquece a resistência contra ideologias autoritárias e fascistas, como agrava as desigualdades e perpetua a crise na formação dos indivíduos (Dalbosco; Maraschin, 2023, p. 5). A crítica adorniana evidencia a necessidade urgente de reorientar a educação, a fim de restaurar seu papel emancipatório, promovendo a resistência intelectual como condições fundamentais para a democracia.

O documento "Educação para Todos: O Compromisso de Dakar" destaca as questões de gênero,

A discriminação com base no gênero continua a ser uma das restrições mais intoleráveis à concretização do direito à educação. Se não superar esse obstáculo, a Educação para Todos não conseguirá realizar-se. As meninas são maioria entre as crianças e jovens fora da escola, embora em número cada vez maior de países os meninos estejam em desvantagem. Ainda que a educação de meninas e mulheres tenha um efeito transgeracional poderoso e seja um determinante essencial do desenvolvimento e da outorga de poder às mulheres, tem sido limitado o progresso no aumento da participação das meninas na educação fundamental (Unesco, 2000, p.17).

Diante da manutenção de um sistema econômico que gera pobreza, violência e exclusão, é atribuído aos indivíduos o dever de adotar atitudes de respeito à tolerância e de valorização da diversidade. No entanto, essas práticas são promovidas como estratégias para, supostamente, criar uma sociedade mais justa e inclusiva, sem, contudo, enfrentar as causas estruturais que sustentam as desigualdades e a exclusão social (Faustino, Carvalho, 2015). As autoras defendem que o discurso de tolerância e diversidade serve como uma ferramenta para manter o controle social e acalmar os conflitos, sem abordar as causas econômicas profundas que perpetuam a desigualdade e a exclusão.

Paralelamente, o Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (Promedlac), foi lançado em 1982 e disseminado na década de 1990. O Brasil apresentou alinhamento com as políticas econômicas e educacionais

vigentes, estruturadas em dois eixos principais. O primeiro, de caráter institucional, enfatizou a "profissionalização" dos profissionais do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias estaduais e municipais de educação, com o objetivo de corrigir falhas na gestão, desde o nível federal até as escolas. Entre as propostas, estavam a descentralização e a desconcentração administrativa, promovendo a autonomia dos órgãos públicos e a municipalização do ensino. Além disso, prevê-se a implementação de um sistema de avaliação baseado em padrões internacionais de desempenho escolar, exigindo a profissionalização dos gestores educacionais e a participação ativa da comunidade nas discussões e na execução de projetos pedagógicos (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 71). O segundo eixo, de natureza pedagógica, focava na melhoria da qualidade do ensino por meio da profissionalização das práticas educativas. Isso incluiu a definição de conteúdos e métodos de ensino, além da organização necessária para garantir essa qualidade, destacando o papel central do administrador escolar e do professor nesse processo (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 71). O Promedlac V também argumentou que o sucesso dos países da América Latina na inserção na economia global dependeria, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e da melhoria dos processos de ensino. A proposta defende que, sem uma educação básica de qualidade para todos, esses países não estariam preparados para enfrentar os desafios do século XXI (Shiroma, Morais, Evangelista, 2002, p. 72).

A crise econômica e a inflação também complicam a execução e o financiamento dessas políticas. O Projeto Principal para a Educação na América Latina e Caribe (PPE) impactou as reformas educacionais na região ao estabelecer diretrizes políticas que orientaram os países na definição de suas políticas educacionais desde a década de 1990. Ele promoveu a implementação de ideias e políticas neoliberais, consolidando-se como uma referência para a formulação de estratégias educacionais que buscavam melhorar a qualidade e a eficiência do sistema educacional. Além disso, o PPE incentivou a responsabilidade social pela educação, gerando compromissos com o desenvolvimento e os resultados educacionais.

A crise econômica afeta a implementação das políticas educacionais na América Latina e no Caribe, ao limitar os recursos financeiros disponíveis para investimentos em educação, frequentemente priorizando medidas de ajuste econômico em detrimento das necessidades sociais. Essa situação leva ao

congelamento de preços e à redução de gastos públicos, impactando diretamente a qualidade e a acessibilidade da educação. Além disso, comprometem-se as metas educacionais estabelecidas, uma vez que as condições econômicas adversas se sobrepõem às prioridades educacionais (Vicente, Silva, Moreira, 2017).

### **3.2. Competências e contradições na Formação de Professores**

As políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 transformaram a educação enfatizando a eficiência e a produtividade, subvertendo o papel emancipador da educação e limitando-a a um mero treinamento para o trabalho. Essa abordagem enfoca a aquisição de habilidades práticas, alinhadas às demandas imediatas, ao invés de promover uma educação que prepare os estudantes para analisar, questionar e resistir à realidade social.

No contexto das reformas educacionais, o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, desempenhou um papel crucial ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, englobando os cursos de licenciatura e graduação plena. Este parecer é visto como essencial para padronizar a formação de professores em todo o país e para assegurar uma base para os cursos de licenciatura e para preparar os futuros educadores para os desafios contemporâneos da educação (Brasil, 2001). Assim,

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias, sintonizando-o com as formas contemporâneas de conviver e de ser (Brasil, 2001, p. 7).

Assim, segundo tal documento a ressignificação do ensino é necessária para avançar na reforma das políticas da educação básica, visando alinhar as práticas educacionais às formas contemporâneas de interação social, relação com a natureza e reconstrução das instituições sociais. Tal ressignificação também abrange

a produção e distribuição de bens, serviços, informações e tecnologias, em sintonia com as exigências atuais (Brasil, 2001, p. 7).

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro, consolidou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecendo princípios e procedimentos para a organização institucional e curricular dos cursos de licenciatura de graduação plena. A resolução buscou garantir qualidade, uniformidade e coerência na formação dos professores, para promover uma educação integrada e abrangente, que atendesse às demandas educacionais contemporâneas. Três anos depois, essa resolução foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005, conferindo às instituições de ensino maior autonomia na regulamentação dos cursos de licenciatura (Brasil, 2005). Posteriormente, em dezembro de 2008, foi aprovado o Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública. O Parecer CNE/CP nº 8/2008 orientou que essa formação fosse coordenada pelo MEC, em colaboração com os sistemas de ensino, e executada por instituições públicas de educação superior (Brasil, 2008). A carência de professores com formação específica foi evidenciada pelo último Censo Escolar, que revelou a ausência de graduação em cerca de 350.000 professores em exercício e a inadequação da formação em aproximadamente 300.000 docentes que atuam em áreas distintas de sua formação original (Brasil, 2008, p. 2). Em 2015, novas diretrizes foram introduzidas com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho, cujo objetivo era assegurar uma formação abrangente e contínua, atendendo às necessidades de atualização e desenvolvimento profissional dos professores, abrangendo aspectos éticos, estéticos e cognitivos (Brasil, 2015).

As políticas educacionais implementadas no Brasil refletem uma conformidade com as demandas do mercado, ao promover uma formação que, embora abrangente, é orientada por princípios que atendem às necessidades do sistema econômico vigente. Essa orientação é evidente na ênfase em competências e habilidades voltadas para a eficiência e a produtividade, características centrais da lógica de mercado. Sob uma perspectiva crítica, essas políticas podem ser vistas como parte de um processo maior de instrumentalização da educação, cuja formação dos indivíduos é moldada para atender às exigências do capitalismo. Para Adorno (1995), a educação, quando subsumida à lógica de mercado, perde seu potencial emancipador, transformando-se em um meio de reprodução das

desigualdades sociais e culturais, ao invés de um caminho para a liberdade e o desenvolvimento integral do ser humano. Dessa forma, as políticas educacionais atuais podem ser criticadas por sua tendência de perpetuar a adaptação dos indivíduos às exigências do sistema econômico (Adorno, 1995).

A aprovação do Parecer CNE/CP nº 22/2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), foi marcada por uma significativa resistência por parte de educadores, acadêmicos e Movimentos Estudantis. Essa resistência se deve ao caráter tecnocrático e centralizador da proposta que se alinha aos interesses do mercado e aos princípios da pedagogia das competências.

Siqueira (2020) aponta que as diretrizes da BNC - Formação refletem um movimento neoconservador na educação, promovido por reformas empresariais que visam padronizar e controlar a formação docente, favorecendo a lógica da produtividade e da eficiência em conformidade com as exigências do mercado globalizado. Esse movimento, que também é sustentado por agências multilaterais, desconsidera as necessidades históricas de valorização e autonomia dos profissionais da educação, ao não dialogar com os educadores e instituições formadoras (Freitas; Molina, 2020). Essa proposta de formação, ao centralizar as decisões sobre o que deve ser ensinado e aprendido na educação básica, reforça uma política de controle sobre o trabalho pedagógico, afastando-o dos princípios democráticos que deveriam nortear a formação docente (Dourado, 2007).

Assim, a formação de professores, vem sofrendo um processo de descontinuidade que visa atender às demandas do sistema capitalista. A BNC-F evidencia essa tendência, ao promover a substituição gradual de uma formação crítica por um enfoque nas competências e habilidades. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, exemplifica essa mudança de paradigma ao estabelecer diretrizes que priorizam a adequação dos professores às necessidades do mercado em detrimento de uma educação crítica e emancipadora. O artigo 4º dessa resolução é particularmente ilustrativo dessa nova abordagem, e por isso, reproduzimos a seguir seu conteúdo integral para melhor compreensão,

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p.2).

Ao focar a formação de professores na questão de competências e habilidades, surge a necessidade de refletir criticamente sobre o tipo de profissional que se deseja formar e, mais ainda, sobre os objetivos dessa formação. A ênfase em competências técnicas e práticas levanta questões sobre a finalidade última da educação e a formação de docentes. Para qual finalidade se direciona essa formação? Os professores estão sendo preparados para serem meros executores de práticas predefinidas ou para atuarem como agentes transformadores, capazes de promover uma educação crítica e emancipadora? A busca por respostas a essas perguntas é essencial para compreendermos as implicações de tais reformas no campo educacional. Como lembra Adorno (1995),

Pois o que me perturba nesses exames é a ruptura entre aquilo que constitui objeto de elaboração e apresentação filosófica e os sujeitos vivos. A ocupação com a filosofia deveria promover a identidade de seu interesse verdadeiro com o estudo profissional que elegeram, mas na verdade apenas aumenta a auto-alienação. Esta possivelmente se avoluma ainda mais na medida em que a filosofia é percebida como um peso morto que dificulta a aquisição de conhecimentos úteis, seja na preparação das disciplinas principais,

prejudicando o progresso nessa área, seja na aquisição de conhecimentos profissionais. A filosofia submetida a exame converteu-se em seu contrário; em vez de conduzir os que se ocupam dela ao encontro de si mesmos, presta-se apenas a demonstrar a todos o fracasso da formação cultural, não só no caso dos candidatos, mas de um modo geral. A base de sustentação para isto é o conceito de ciência (Adorno, 1995, 69).

Sob essa perspectiva, a pesquisa que realizamos revela que a formação dos professores tem sido orientada predominantemente por uma lógica mercadológica, refletindo a própria educação que, cada vez mais, se volta para o desenvolvimento de habilidades específicas e instrumentais. Trata-se de uma forma de "razão instrumental," conforme conceituada por Adorno, que se insere no contexto da Indústria Cultural. Essa razão pragmática prioriza resultados rápidos e eficientes, em detrimento da formação integral do sujeito, que deveria ser o verdadeiro objetivo da educação (Adorno, 1995). A educação, ao adotar essa abordagem, transforma os professores em meros executores de práticas tecnicistas, distantes da crítica e da reflexão que são essenciais para a emancipação dos indivíduos.

A educação, conforme evidenciado, não está voltada para a formação crítica de professores e, por extensão, dos estudantes. O futuro educador, embora possa desenvolver uma consciência crítica em relação ao sistema educacional, acaba por se ajustar às demandas do sistema, cuja própria essência da educação é reduzida à função utilitária. Essa formação, como destacamos, é marcadamente pragmática, centrada na resolução de problemas cotidianos sem questionar ou desnaturalizar as estruturas subjacentes que os produzem. Esse direcionamento é claramente ilustrado na Resolução CNE/CP nº 2/2019, especialmente no artigo 15, parágrafo 3º, que reforça essa orientação instrumental e pragmática ao abordar as práticas pedagógicas e formativas, como reproduzido a seguir,

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser **engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa** (Brasil, 2019, 9) (Grifo nosso)

A formação docente parece estar direcionada não para o desenvolvimento de uma consciência crítica, mas sim para a inserção dos estudantes e futuros professores em um sistema que transforma a cultura e a educação em um produto consumível e os professores a facilitadores de habilidades técnicas voltadas para o mercado. Sobre a reflexão e a transformação social,

a cultura totalmente convertida em mercadoria, no plano da totalização da estrutura da mercadoria na formação social, inclusive no plano das próprias necessidades sensíveis a que correspondem os valores de uso dos bens na sociedade de consumo. O esclarecimento como consciência de si, como autoconscientização, já vimos anteriormente, é condicionado culturalmente e, nos termos da indústria cultural, limita-se a uma 'semiformação', a uma falsa experiência restrita ao caráter afirmativo, ao que resulta da satisfação provocada pelo consumo dos bens culturais. Esta é uma satisfação real, ela corresponde a interesses objetivos, representa uma determinada satisfação concreta dos sentidos. Mas é uma satisfação que trava as possibilidades da experiência formativa, provoca uma regressão de sentidos como a audição (Adorno, 1985, 22).

Assim, a formação dos futuros professores é uma formação para o mercado e a sustentabilidade do capital que usa a educação para sobreviver, o que fica claro nas políticas para educação para América Latina. Os principais desafios enfrentados pelas políticas educacionais na América Latina e no Caribe sob a influência do neoliberalismo incluem a necessidade de reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade, a implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e a adaptação às exigências de competitividade global. Além disso, as reformas educacionais são impulsionadas por orientações de organizações internacionais, o que pode limitar a autonomia dos países na definição de suas diretrizes educacionais. Neves (2004) reflete que ver as políticas internacionais como fatores determinantes da educação brasileira implicaria submeter o país às diretrizes internacionais, ignorando os interesses da burguesia nacional e das suas diferentes facções na formulação e implementação de certas políticas. Tal perspectiva reduziria governos, legisladores e profissionais da educação a simples executores de recomendações externas, desconsiderando as dinâmicas internas que influenciam essas decisões (Neves, 2004).

Para a BNC-Formação, as competências gerais docentes são fundamentais para a formação de profissionais aptos a promover uma educação de qualidade e contribuir para o desenvolvimento social. Tais competências envolvem, primeiramente, a habilidade de compreender e utilizar conhecimentos históricos no processo de ensino, permitindo que o professor atue de maneira crítica e engajada tanto na aprendizagem do estudante quanto na sua própria, visando à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2019). O ponto a ser abordado sobre tais políticas é a contradição entre o discurso oficial sobre gestão democrática e a prática real nas escolas. Embora a gestão democrática seja frequentemente promovida como ideal, na prática, as políticas educacionais reforçam estruturas hierárquicas e centralizadoras, limitando a participação da comunidade escolar. Shiroma (2002) destaca que a gestão democrática, embora amplamente defendida nas políticas educacionais, enfrenta desafios significativos na prática, devido ao controle centralizado que ainda prevalece.

O documento BNC-Formação destaca que os docentes devem ser capazes de pesquisar, investigar e refletir criticamente, desenvolvendo soluções pedagógicas inovadoras e tecnológicas que possibilitem a criação de práticas pedagógicas desafiadoras e coerentes com a realidade dos estudantes. Além disso, é essencial que os professores valorizem e incentivem manifestações culturais locais e globais, ampliando o repertório cultural dos estudantes e promovendo a diversidade cultural (Brasil, 2019). É essencial refletir sobre as políticas públicas considerando seu impacto além dos beneficiários imediatos. As políticas compensatórias e de transferência de renda voltadas para a Educação podem promover melhorias pontuais e superficiais, mas não conseguem erradicar a raiz dos problemas, que reside na desigualdade social perpetuada pelas relações capitalistas de produção, estruturalmente injustas (Neves, 2004).

No contexto comunicacional, segundo a BNC-Formação, os professores devem ser aptos a utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital de forma eficaz, possibilitando que os estudantes ampliem suas capacidades de expressão e comunicação em diferentes contextos, promovendo o entendimento mútuo (Brasil, 2019). Ademais, é essencial a compreensão e uso crítico das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, permitindo que o professor acesse, produza e dissemine conhecimentos, além de potencializar as aprendizagens de maneira significativa e ética (Brasil, 2019). O foco exclusivo no

acesso tecnológico por meio das plataformas educacionais, conforme vem ocorrendo no Estado do Paraná, pode ser insuficiente ou até prejudicial, se não houver um esforço em desenvolver as competências críticas dos usuários dessa tecnologia. Essa política prioriza o discurso que enaltece a tecnologia sem abordar suas complexidades sociais, podendo reforçar as desigualdades já existentes, se implementadas sem uma análise crítica das suas consequências sociais. O simples acesso às tecnologias de informação e comunicação não garante a emancipação dos indivíduos. Pelo contrário, pode reforçar as desigualdades e assimetrias de poder existentes (Silveira, 2011).

As políticas educacionais atuais, ao se alinharem com os interesses do mercado, transformam a educação em uma ferramenta de controle social, perpetuando as desigualdades e limitando a capacidade dos indivíduos de exercer sua cidadania plena (Shiroma, 2008).

Outro ponto crucial na BNC-Formação é a valorização da formação contínua dos docentes. Segundo o documento, essa prática possibilitaria a atualização constante, o aperfeiçoamento profissional e a tomada de decisões alinhadas aos princípios de cidadania, autonomia e responsabilidade (Brasil, 2019). As novas diretrizes para a formação de professores destacam que a formulação de argumentos embasados em dados científicos é necessária para que os docentes possam defender ideias e pontos de vista que promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, sempre com um posicionamento ético (Brasil, 2019). No âmbito emocional, os professores devem desenvolver autoconhecimento e autocuidado, tanto em si mesmos quanto em seus estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo (Brasil, 2019). As Competências relacionadas à empatia, diálogo e resolução de conflitos são essenciais para o exercício do respeito mútuo e a promoção de um ambiente colaborativo e livre de preconceitos, valorizando a diversidade de indivíduos e grupos sociais (Brasil, 2019). E finalmente, a BNC-Formação enfatiza que os professores devem agir com autonomia, responsabilidade e flexibilidade, promovendo decisões pedagógicas baseadas em princípios éticos, sustentáveis e solidários, refletindo esses valores no ambiente de aprendizagem (Brasil, 2019).

Ao retirar dos docentes a prática intelectual, a pseudocultura e a pseudoformação vão se instaurando nos processos educacionais, refletindo uma acentuada interferência neoliberal no ensino. Essa interferência praticamente

transforma o processo educacional em um empreendimento empresarial, voltado para o lucro e favorecendo empresas ligadas a políticos, seja por apadrinhamento de campanhas, seja por interesses políticos e ideológicos. Esse contexto resulta em constantes ataques aos educadores e à educação. Sob a perspectiva da Indústria Cultural, o sistema econômico promove uma educação subjugada aos interesses do capital, em detrimento da formação crítica e emancipatória dos estudantes.

No viés da Indústria Cultural, a escola se configura como uma reprodutora dos valores e estruturas do sistema capitalista, priorizando a formação de competências e habilidades que moldam a mentalidade dos estudantes em direção à meritocracia e à competição, frequentemente em detrimento da valorização dos conteúdos científicos. Esse enfoque se torna particularmente evidente na formação de professores proposta pelas reformas de 2019, cujo papel do professor é reduzido ao de um "mediador da aprendizagem". Essa concepção transforma o docente em um facilitador que, em vez de promover uma educação crítica e emancipadora, acaba reforçando a lógica do mercado, preparando os alunos para uma inserção competitiva no sistema econômico, conforme os princípios da eficiência e produtividade. Assim, o conteúdo científico perde sua centralidade, sendo substituído por uma ênfase em habilidades práticas que se distancia do potencial emancipador da educação. Conforme Adorno (1995), "a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência."

Para Adorno (1995, 117-118):

Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz *foi* a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão.

Assim, as políticas educacionais precisam ir além de metas convencionais, promovendo uma formação crítica que enfrente as condições sociais e políticas que perpetuam a violência e a desumanização. Somente através de uma educação que desafie essas estruturas será possível prevenir a continuidade da barbárie e construir uma sociedade mais justa e consciente.

#### 4. RESISTÊNCIA DO MOVIMENTO ESTUDANTIL E A PRECARIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A história do Movimento Estudantil no Brasil articula-se com a história política brasileira e mundial, no que se refere aos acontecimentos de maio de 1968, um ano paradigmático para os movimentos de resistência na história do Brasil e do mundo. Buscaremos compreender como o Movimento Estudantil se posicionou contra a implementação da BNC-F. Esta parte do estudo detalha como a resistência foi organizada, destacando as estratégias utilizadas pelos estudantes para conter o avanço dessa política e suas implicações na formação docente. A seção examina o processo de mobilização estudantil, evidenciando as ações empreendidas para pressionar pelo recuo na implementação das diretrizes propostas pela BNC-F.

O movimento estudantil organizado, em tese, busca defender os direitos dos estudantes e as políticas educacionais, posicionando-se de forma resistente em suas lutas, porém, como todo objeto, traz consigo contradições.

Podemos dizer que a história republicana do Brasil se iniciou com um golpe militar no final de 1889, quando o regime governamental brasileiro foi alterado com pouca ou nenhuma participação da população, cujo conhecimento sobre o que estava acontecendo no País era reduzido (Carvalho, 1989). Assim, a República imposta pelos militares era de elite, sem participação popular e crises entre os militares na disputa pelo poder (Schwartz, Starling, 2015). A partir do início do século XX, com o governo civil de Campos Sales (1894 a 1898), o poder passa a ser exercido por civis, porém uma república oligárquica, de coronéis, inclusive com controle do voto por chefes políticos regionais que interferiam na vida política brasileira por meio da chamada “política dos governadores”, fazendo valer o ditado “eu coço suas costas e você coça as minhas”<sup>20</sup>. Tal modelo de política deu origem à chamada república do “café com leite”, em que São Paulo e Minas Gerais, os estados com maior poder econômico e político, decidiam quem seria o Presidente da República que, por sua vez, ficava à mercê dos políticos que lhe haviam conduzido

---

<sup>20</sup> Esta introdução apresenta momentos da História Política e Social brasileira que, de alguma forma, são permanências históricas. As ingerências políticas de famílias tradicionais brasileiras não deixaram de existir na organização política do Estado brasileiro.

ao poder, revelando a ingerência política. Esses fatos permanecem até o início 1930, quando o então presidente Washington Luís apoiou o governador de São Paulo, Júlio Prestes, em sua candidatura à presidência da República. Isso resultou em um imbróglio das Oligarquias Mineiras, Gaúchas e Paraibanas que, mesmo unidas contra São Paulo, perderam a eleição, resultando na revolução-golpe no fim da década de 1930 (Schwartz, Starling, 2015), quando Getúlio Vargas, apoiado por outras oligarquias, depôs Washington Luís e impediu a posse de Júlio Prestes. De acordo com alguns historiadores<sup>21</sup>, inaugurou-se, assim, um novo período da História do Brasil, “o mais do mesmo”. Nesse contexto histórico, nasceram as primeiras organizações estudantis, como a União Nacional dos Estudantes, que visava representar os interesses dos estudantes brasileiros.

A partir do Movimento de 1930, com a tomada do poder por Getúlio Vargas e com as oligarquias que o apoiavam, o Brasil começou a se formar como Estado. No escopo da Revolução-golpe de 1930, houve um projeto centralizador para a educação e para a saúde.

Os pioneiros da Saúde e da Educação, a despeito de toda a pertinência de seus diagnósticos, da clareza de suas interpretações e de seu agudo senso crítico, não conseguiram vislumbrar uma política que não passasse pela unicidade de procedimentos, pela formalização universalizante, o que teve como consequência o processo básico e incontrolável de centralização burocrática (Bomeny, 1993, p. 5).

Neste íterim, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), voltada a estudantes universitários e franca apoiadora do movimento de 1930. Araújo (2007) alerta que não se pode falar em “história” da UNE, mas em “histórias”, tendo em vista as polêmicas em torno da sua fundação, pois, como afirma a própria autora, citando Halbwachs, “lembramos melhor quando lembramos em grupo”. Araújo (2007, p. 21) afirma que “isto é mais evidente no caso da UNE, por ser ela uma entidade que congrega e expressa diferentes versões das da história política do Brasil”. Segundo essa mesma autora, há controvérsias quanto à fundação da UNE nessas disputas de memória. Alguns afirmam que ocorreu em 1930; outros entendem que

---

<sup>21</sup> Há aqueles que defendem o termo “revolução” no sentido do modelo das oligarquias da República do “café com leite”; outros defendem que foi um golpe, visto que o poder somente passou para outras mãos, mantendo-se o modelo oligárquico.

foi no ano de 1937. Sobre a Casa dos Estudantes do Rio de Janeiro, como início do Movimento Estudantil, a autora diz:

(...) A casa do estudante foi instalada no início dos anos 1930, num casarão de três andares, no Largo da Carioca. No primeiro andar havia um restaurante popular, um bandeirão frequentado pelos estudantes pobres da cidade. (...) O projeto de criação da União Nacional dos estudantes às vésperas do Estado Novo e sob a chancela do Ministério da Educação, tinha o propósito de organizar nacionalmente e submeter politicamente a força deste segmento que começa a se expandir (Araújo, 2007, p.35)

Remetendo a Arthur Poerner (1979) e à sua obra *O poder jovem*, a autora menciona o ano de 1937 com os seus congressos estudantis como o momento da fundação do Movimento. Após a Revolução-golpe de 1930, a educação passou a ser debatida como instrumento de transformação e de desenvolvimento social, porém, foi em 1937 que o Movimento recebeu o apoio do Ministério da Educação, que visava a sua despolitização, tornando-o submisso ao governo Vargas e ao Estado Novo de 1937, que foi crucial para a continuidade de Vargas no poder.

Vargas, que assumiu o poder em 1930 pela via não democrática, enfrentou alguns movimentos contra o seu governo, como a Revolução Constitucionalista de 1934. Liderados por São Paulo, alguns segmentos e oligarquias desejavam que o presidente cumprisse a promessa de uma nova carta constitucional e de novas eleições, que ocorreram somente em 1934. Desde 1930, havia uma disputa acirrada entre a esquerda, representada pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) liderada pelo comunista Carlos Prestes, ex-militar que no início do século XX liderou a “Coluna Prestes” e posteriormente aderiu ao Movimento Comunista Internacional, e os Integralistas, liderados por Plínio Salgado, de extrema direita, que fazia oposição tanto ao liberalismo americano, quanto ao comunismo russo e defendia um Estado forte, no modelo fascista italiano. Nessa luta ideológica, em 1935, os comunistas tentaram tomar o poder com uma intentona que ficou na memória coletiva dos brasileiros, principalmente na dos militares. Nesse clima, no governo de Getúlio Vargas, em 1937, às vésperas das eleições às quais o presidente não poderia concorrer, armou-se o golpe a partir do chamado *Plano Cohen*, em que militares ligados a Getúlio criaram a ideia segundo a qual os comunistas derrotados na Intentona de 1935, subsidiados pela Internacional Comunista (Comintern), planejavam tomar o poder no Brasil.

Esse contexto de disputas políticas e ideológicas é o cenário do surgimento da UNE, que adentra a educação, um espaço que poderia se tornar instrumento para ambos os grupos.<sup>22</sup> Assim, o Movimento Estudantil (ME) representado pela UNE fez coro às reformas propostas por Vargas, visto que, embora fosse uma ditadura, sua proposta era nacionalista (Araújo 2007). Neste projeto, a educação teve papel fundamental, com o ministro Gustavo Capanema.

Observam-se as primeiras contradições do ME. No início da II Guerra Mundial, a UNE se colocava contra o nazifascismo, ao qual, segundo historiadores, como Schwartz Starling (2015), Prestes (2019), Fausto (2019), Motta (2000), Vargas nutria simpatia<sup>23</sup>, de modo que em 1938 a UNE entrou em conflito com o Governo Vargas (Araújo, 2007), e durante o seu governo, muitos estudantes militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) foram presos. Um dos episódios poucos conhecidos da história da UNE, segundo Araújo (2007), foi o seu embate com a Juventude Brasileira, um projeto de ideologia fascista combatido pela UNE.

Em meados da década de 1940, com o fim da Segunda Guerra Mundial e com a derrota das potências do Eixo, o Brasil passou por transformações. Não era coerente que um país que lutara na Guerra ao lado dos aliados continuasse internamente sob uma ditadura. Nesse momento, a UNE se aliou às forças democráticas pedindo democracia e anistia. Em 5 de março de 1945, um estudante foi morto pelas forças policiais em um comício de Eduardo Gomes, opositor às forças varguistas, levando a UNE a protestar com o governo de Getúlio, embora historiadores como Araújo, a partir de depoimentos de época, afirmam que a UNE, simplesmente e somente foi antigetulista

Mas como a História e a memória dos acontecimentos é marcada por posicionamentos políticos e ideológicos há aqueles para quem a atuação da UNE entre 1944 ou 1945 e sua luta pelo restabelecimento do Estado de Direito não representam a tradição das lutas estudantis. Como o próprio José Gomes Talarico, ardoroso getulista, para que a UNE, após 1943, com forte presença de estudantes paulistas, levantando a bandeira das liberdades democráticas, nada mais era do que anti-getulista e antipopular. Em seu depoimento ele questiona: 'Enfim, o que eles fizeram pelo Brasil

---

<sup>22</sup> Interessante notar como ao longo da História há permanências no sentido da educação como instrumento ideológico.

<sup>23</sup> Um exemplo desta simpatia que Vargas nutria pelo nazifascismo foi a deportação de Olga Benário Prestes, esposa de Luis Carlos Prestes, logo depois da Intentona comunista à Alemanha, então sob governo Nazista. Mesmo ela estando grávida, o que a protegia da deportação, deportada.

depois de 1943, senão querer derrubar o Doutor Getúlio' (Araújo, 2007, p. 49).

A historiografia não está imune às disputas de memória. Nesse sentido, pensar a UNE centrado-se tão somente no aspecto oposicionista a Vargas implica o não conhecimento do objeto (UNE) em seu movimento e contradições. Não se pode ignorar que a polarização mundial entre socialistas e capitalistas, após a Segunda Guerra, expressa contradições quando se pensa em uma democracia que não seja meramente formal.

O pós-guerra dividiu o mundo e deu início à “Guerra Fria”, talvez o último grande ato naquilo que Hobsbawm (2005) chamou de “o breve século XX”. Nesse momento, a UNE passou a defender pautas progressistas, enquanto o mundo passava por transformações em meio a disputas entre as superpotências expressas entre capitalismo e socialismo. A educação, que representa a forma como a formação se efetiva, põe-se como um campo de disputas, para formar os sujeitos necessários para que a sociedade se mantenha e se reproduza.

No Brasil, o fim dos anos 1950 e início dos anos 1960 foram de ares democráticos. A partir do Governo Dutra, eleito pelo voto, o Brasil experimentou momentos democráticos e um “período populista” (Araújo, 2007). O país, com a fragilidade de suas instituições, conseguiu manter uma relação entre as antigas oligarquias e o setor empresarial em expansão. A classe trabalhadora fazia-se presente nesse cenário por meio de sindicatos tutelados pelo Estado. Em seu terceiro mandato, Getúlio Vargas ficou conhecido como “pai dos pobres, amigo dos trabalhadores e nacionalista”.

Há os que analisam positivamente esse período, em que muitos líderes políticos almejavam que o Brasil fosse uma nação independente e autossuficiente na indústria, na produção de petróleo e em outros setores. Segundo Araújo (2007), muitos historiadores consideram que esse posicionamento desagradou, de certa forma, a elite. Nesse sentido, o ME pôs-se ao lado das forças nacionalistas, mas, entre os anos de 1950 e 1956, também se fez presente em seu interior, uma liderança liberal e de direita.

A UNE sob a direção dos estudantes udenistas pode ser considerada um fato isolado e estranho à tradição da entidade. De uma forma

geral, ao longo de sua existência, a UNE foi sempre associada às correntes de esquerda presentes no movimento estudantil brasileiro. Assim como também a própria historiografia sobre a entidade valoriza seu conteúdo e sua direção política de esquerda. Em função disso, na maior parte dos depoimentos e nos textos escritos na UNE, esse período aparece de forma depreciativa. A gestão dos 'direitistas' é associada a UDN, a Carlos Lacerda, ao 'entreguismo' e até mesmo à CIA (Araújo, 2007, p.79).

Entre 1954 e 1964, o debate sobre o desenvolvimento do Brasil, dado em três governos diferentes, com visões distintas (Getúlio Vargas, Juscelino K. de Oliveira e João Goulart), foi interrompido pelo golpe civil-militar de 1964. Os militares tinham o apoio dos Estados Unidos, nesse período, a UNE se torna grande opositora da ditadura.

O golpe civil-militar de 1964, segundo historiadores, Schwartz Starling (2015), Prestes (2019), Fausto (2019), Motta (2000) veio com dez anos de atraso. Os ventos democráticos que sopravam na América Latina foram tomados por golpes cívicos-militares com a ajuda dos EUA, que temiam uma tomada de poder pelos socialista-comunistas no Continente. O Brasil que vinha desde 1954 com um projeto nacionalista-desenvolvimentista pareceu ser uma ameaça para as elites que usaram como instrumento também o discurso anticomunista, porque, como lembra Patto Sá Motta,

No limiar da década de 1960, as bandeiras esquerdistas começaram a empolgar novos contingentes sociais, para além de intelectuais e ativistas sindicais, tradicionais fornecedores de quadros para os grupos radicais. Militantes católicos e leigos e grandes quantidades de líderes estudantis fortaleceram o campo esquerdista, engrossando os movimentos favoráveis a transformações sociais. Em larga medida, o crescimento do apelo das propostas radicais devia-se ao impacto da Revolução Cubana, que teve o efeito de estimular a temos como urbanização, industrialização e expansão da rede de ensino foram importantes e também foram importantes, e não podem ser esquecidos (Sá Motta, 2021, p. 233).

Nesse cenário, as elites militares, religiosas, oligárquicas e empresariais se uniram em um discurso anticomunista para usá-lo como defensor da democracia. Os militares, com o apoio dos EUA, tomam o poder por meio de um golpe e a partir de então começou a "caça às bruxas" e aos comunistas, num contexto de participação

do ME. Segundo Araújo (2007), antes do golpe, a UNE lutava pelos direitos dos estudantes e pela reforma universitária, procurando no III Seminário realizado em Belo Horizonte em 1963,

um substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases, que permitisse alterar ou inserir algumas questões consideradas básicas para os estudantes. Eram elas: a) Extinção da cátedra vitalícia; b) substituição de vestibular, considerado elitista e discriminador, por outras modalidades de acesso; c) Insistência nas verbas para educação; d) Participação de estudantes nos órgãos colegiados, reforçando a tese do '1\3' (Araújo, 2007, p. 96).

A UNE, que já vinha se firmando no cenário nacional com referências intelectuais à esquerda como Josué de Castro e Milton Santos e se jogando na cultura popular mediante a crítica à sociedade burguesa, entrou no golpe de 1964 como uma organização de esquerda, colocando-se na clandestinidade (Araújo 2007). Já na noite de 31 de março de 1964, a UNE foi incendiada. A partir de 1964, ficou claro que aqueles que tomaram o poder queriam, segundo Carpeaux (1969, p. 132), “expulsar o demônio da rebelião patriótica daqueles corpos jovens, substituindo-o pelo anjo da subordinação aos interesses antinacionais”. Esse ritual de exorcismo contava com a perseguição, confrontos e torturas destes estudantes. A partir de 1964, a UNE passou a ser semiclandestina. Muitos de seus membros auto exilaram-se no Chile, como foi o caso de José Serra; outros encaram a luta armada, como foi o caso de José Dirceu<sup>24</sup>. A partir de 1964, a caça aos comunistas foi fortalecida pelo discurso anticomunista, a favor de uma pretensa democracia, como afirma Sá Motta (2021, p. 248),

Em grande medida, ‘democracia’ não passava de um rótulo vazio de conteúdo, ou melhor, era apenas um designativo para demarcar o campo anticomunista. No discurso e na cooperação dos setores conservadores a palavra tinha um sentido genérico, significando simplesmente o contrário do comunismo.

---

<sup>24</sup> As duas figuras citadas fizeram parte do cenário político brasileiro desde a redemocratização e da Constituinte de 1988.

Nesse cenário, acirra-se a perseguição àqueles que se opunham ao regime e, em 1968, nas palavras de Zunir Ventura, o ano que não terminou, dá-se o “golpe dentro do golpe”, levando a UNE de vez à clandestinidade.

O ano de 1968 foi paradigmático para o Brasil e para o mundo. A Europa fervia com as ideias existencialistas de Sartre e Beauvoir e depois com o estruturalismo e pós-estruturalismo de Foucault, Derrida, Deleuze etc. e Caetano Veloso, cantando “é proibido proibir”. De Gaulle na França contém movimentos de mudança, o conservadorismo vence (Araújo, 2007). No Brasil, a primeira vítima pública dessa efervescência foi o estudante Edson de Lima Souto, um frequentador e morador do restaurante Calabouço no Rio de Janeiro. Em confronto com a política, o estudante foi morto, tornando-se “um mártir” da resistência estudantil. Ele foi morto em combate com a polícia no centro do Rio de Janeiro; seu corpo foi resgatado por outros estudantes e levado às escadarias e depois à Câmara Municipal do Rio de Janeiro, sendo protegido e velado por seus colegas. Na missa de sétimo dia um clima tenso tomou conta da praça da Igreja da Candelária no Rio de Janeiro, onde padres fizeram um corredor para proteger estudantes da polícia (Araújo, 2007; Fávero, 2009). Assim Guedes resume o ano de 1968:

O ano de 1968 fica na história como o ano de protestos da juventude. É preciso não esquecer que esse ano foi marcado por sérias crises e violentas manifestações estudantis em vários países. Esse movimento, em plano quase mundial, certamente tem suas repercussões no Brasil. Do ponto de vista interno, outros fatores conjugam-se e contribuem para reforçá-lo. De um lado, a situação econômica vivida pelo Brasil e os problemas dela decorrentes, de outro lado, a tendência à privatização do ensino superior, a cobrança de taxas nas escolas públicas e as anuidades, cada vez mais elevadas, nas instituições particulares também contribuem para agravar a situação. No plano político, o governo manobra com a pretensão de ampliar sua base de sustentação, tendo como resposta, apesar da repressão, a luta contra o regime (Guedes, 1980, p. 52).

O ano de 1968 foi crucial para a UNE e para as manifestações no mundo em geral. Foi um período caracterizado mundialmente por intensos movimentos sociais, políticos e culturais, em que o ME desempenhou um papel significativo. Esse ano foi marcado por protestos e movimentos sociais em todo o mundo, incluindo os Estados Unidos, a França, o México e muitos outros países, esses eventos

frequentemente envolviam estudantes e jovens que buscavam mudanças sociais, políticas e culturais, sendo que no Brasil o ME demandava, ainda, por reformas universitárias. Os estudantes projetavam uma educação democrática, o fim da intervenção governamental nas universidades e uma maior participação nas decisões acadêmicas. Nesse período, já na semiclandestinidade, a UNE realizou o famoso Congresso de Ibiúna em uma disputa para ver quem tomaria a liderança da entidade.

Neste sentido, greves universitárias foram sendo orquestradas até que em uma sexta-feira, 13 de dezembro de 1968, o então governo do Marechal Costa e Silva dá aquilo que se chamou de “golpe dentro do golpe” decretando o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que suspendeu várias garantias constitucionais, censurou a imprensa e reprimiu severamente qualquer forma de oposição política. Isso teve um impacto significativo no movimento estudantil e na sociedade, resultando em exílio, perseguição e prisão de muitos líderes estudantis e intelectuais de oposição. O AI-5 marcou a resistência do regime militar no Brasil. O movimento estudantil, em 1968, foi apenas um aspecto do cenário político e social mais amplo, que incluiu também a luta contra a ditadura militar que perdurou no Brasil de 1964 a 1985. Esse período é frequentemente lembrado como um momento de turbulência e de resistência na história do Brasil. Diz Fávero,

O tratamento de choque – expressão tão enfatizada por alguns arautos do poder – dado aos estudantes e a outros segmentos da sociedade civil instaura a repressão governamental. Às penalidades impostas pela ação militar, reage-se com protestos públicos – greves ou passeatas – que vão perdendo suas forças e desaparecendo entre o AI-5, de 13 de dezembro de 1968, e o decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Este decreto deixa patente a punição severa de professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, cujas ações sejam consideradas subversivas. Da leitura do citado decreto, depreende-se ser subversivo todo o cidadão que se oponha ao novo regime. As portarias ministeriais imediatamente subsequentes, de nº 149-A, de 28 de março de 1969, e de nº 3.524, de 3 de outubro de 1970, aprofundam ainda mais o processo de paralisia dos membros das instituições de ensino ao determinar a ação persecutória dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino aos seus subordinados (Fávero, 2009, p. 102).

Enfim, o ano de 1968 não terminou bem para as instituições de ensino, tampouco para o Brasil. No golpe dentro do golpe a situação persecutória das instituições estudantis e daqueles que faziam frente ao regime ditatorial brasileiro

engrossava nos chamados “anos de chumbo”, restando-lhes a clandestinidade. Aos que eram presos e torturados restava cantar os versos de Chico Buarque: “Como é difícil acordar calado; se na calada da noite eu me dano; quero lançar um grito desumano; que é uma maneira de ser escutado”.

Gritos desumanos eram lançados de dentro dos porões da ditadura. Ferozes ciladas eram enfrentadas por jovens que se embrenharam na luta armada. Os anos de chumbo colocaram a UNE na clandestinidade e alguns membros na luta armada

A presença dos estudantes foi, portanto, determinante nas organizações armadas. Sem dúvida, os que ingressaram nessas organizações eram os estudantes mais radicalizados, muitos dos quais já tinham experiência política anterior, pertenciam a organizações de esquerda, que eram lideranças do movimento estudantil (Araújo, 2007, p.194).

O último grande ato da UNE foi o malfadado Congresso de Ibiúna com suas disputas internas, que acabou servindo aos militares para endurecer ainda mais a perseguição, a tortura e para a morte de vários estudantes universitários e do ensino médio que faziam resistência à ditadura na clandestinidade e na luta armada.

Atualmente, a UNE continua a articular e defender pautas históricas e contemporâneas no cenário educacional e social brasileiro. Uma das principais bandeiras da entidade é a implementação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação pública, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, a UNE posiciona-se contra a privatização do ensino superior e a mercantilização da educação, promovendo a educação como um direito público essencial para o desenvolvimento humano e social, e não como uma mercadoria sujeita às lógicas de mercado (UNE, 2024).

Estrutura-se em diferentes instâncias deliberativas que asseguram a ampla participação estudantil nas tomadas de decisão. O Congresso da UNE (CONUNE) é a instância máxima de deliberação, realizada a cada dois anos, onde são discutidos e aprovados os rumos da entidade. O Conselho Nacional de Entidades de Base (CONEB) agrega os diretórios acadêmicos (DAs) e centros acadêmicos (CAs), enquanto o Conselho Nacional de Entidades Gerais (CONEG) reúne os diretórios centrais de estudantes (DCEs) e executivas nacionais de cursos. Essas instâncias promovem a representação direta dos estudantes nas decisões que afetam suas

realidades acadêmicas e políticas, mantendo a UNE como um espaço dinâmico de debate e organização coletiva (UNE, 2024).

Outro ponto central nas lutas atuais da UNE inclui a democratização dos meios de comunicação, a desmilitarização das polícias e o combate ao genocídio da juventude negra nas periferias urbanas. Além disso, a UNE reivindica o passe livre estudantil, o direito à meia-entrada em eventos culturais e esportivos, e a reforma política com o fim do financiamento empresarial de campanhas eleitorais (UNE, 2024). A UNE também exerce um papel relevante na promoção de espaços de reflexão crítica e cultural. Por meio de eventos como a Bienal da UNE e encontros temáticos, a entidade promove debates sobre questões raciais, de gênero e inclusão, fortalecendo a pluralidade dentro do movimento estudantil. Essas ações refletem a importância da UNE não apenas como um espaço de reivindicação de direitos, mas também como um agente de resistência às políticas neoliberais que buscam reduzir a educação a uma função tecnicista e de mercado (UNE, 2024).

Retomando as lutas históricas do ME, enquanto nos grandes centros a questão estudantil ferviam, no noroeste do Paraná, remontando à década de 1920, surgia a cidade de Maringá, pelas mãos da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná. Maringá começa a ser uma cidade-pólo do noroeste do Estado. Na década de 1960, já contava com três faculdades: de Economia, de Direito e de Filosofia e Letras, que, embora fossem faculdades estaduais, os seus alunos pagavam mensalidades. As três faculdades possuíam centros acadêmicos.

Com a criação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em janeiro de 1970, novos cursos foram implantados e com eles também novos centros acadêmicos.

A origem do movimento estudantil da UEM apresenta contornos bastante particulares. Nas faculdades que se incorporaram à recém-criada Universidade Estadual de Maringá, havia três diretórios acadêmicos. Entre eles, somente o DA Roberto Simonsen (da Faculdade de Economia), fundado em 1961, tinha existência anterior ao golpe de Estado de 1964. Já o DA Nelson Hungria (da Faculdade de Direito) e o DA Davi Carneiro (da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras), fundados, respectivamente, em 1966 e 1967, nasceram no período da ditadura (Dias, 2008, p. 87).

Segundo Dias, esses centros acadêmicos estavam atrelados ao poder central e alguns deles, por ocasião do golpe militar de 1964, enviaram efusivos cumprimentos àqueles que salvaram a democracia e o Brasil do “comunismo” (Dias, 2008).

Se, em outras instituições, a trajetória precedente formou um importante campo de resistência à ditadura, aqui a experiência já nasceu estrangulada pelo novo regime. Mais: o nascimento da universidade é simultâneo ao desmantelamento, em cenário nacional, do protesto social e estudantil (Dias, 2008. p.85)

Esses cumprimentos não faziam eco à maioria dos estudantes que vinham lutando por um ensino superior gratuito, desde 1961. O golpe dentro do golpe também aconteceu nas universidades, com o Decreto- n.º 447, de fevereiro de 1969, que enfraqueceu os movimentos democráticos nas universidades (Dias, 2008).

Abortando um processo de democratização, a reforma promovida pela ditadura estabeleceu uma estrutura de poder bastante excludente para as universidades. Além de os estudantes não terem representação capaz de exercer mínima influência nos conselhos superiores e departamentos das instituições, todos os cargos importantes eram nomeados sem a livre participação da comunidade universitária. Exemplo: os chefes de departamentos eram nomeados pelo reitor, que era nomeado pelo governador, que não era eleito diretamente pelo voto popular (Dias, 2008, p. 86).

O que acontecia na UEM era reflexo do que vinha acontecendo no Brasil, por meio da ditadura militar que limitava definitivamente as instituições democráticas com o movimento estudantil. Ainda, segundo Dias, havia uma espécie de SNI interno, que denunciava estudantes e movimentos, como também lideranças estudantis que criavam resistências através de publicações como o jornal “O Brado”. Já em fins da década de 1970, como a lei da Anistia e o início da “abertura lenta e gradual”, os movimentos democráticos ganharam força no país. Na UEM, não seria diferente: a partir de 1979-1980 foi criado o Diretório Central dos Estudantes (DCE) que trouxe ao seu interior representantes dos centros acadêmicos de todos os cursos (Dias, 2008).

Pode-se dizer que a criação do DCE sofreu um duplo influxo. Por um lado, o diretório foi literalmente criado, no início de 1980, pela administração da UEM, quando esta, visando regulamentar os novos mecanismos de constituição da representação discente aos conselhos superiores, comandou a adaptação dos estatutos da instituição aos termos da tímida revisão da legislação. Por outro lado, não se pode desconhecer que o avanço das mobilizações estudantis do final da década de 1970 demandava a existência de uma entidade que, para além da ação de cada diretório setorial, unificasse as lutas gerais: gratuidade do ensino, congelamento dos preços etc. Em seus primeiros anos de vida, o DCE sofreu a tensão dessa ambiguidade presente em seu nascimento, ou seja, pelo fato de ter sido criado como um órgão da universidade e por ser uma organização demandada pelo ascendente processo de luta (Dias, 2008, p. 89).

Na UEM, a organização do DCE foi impactada pela abertura política. Embora suas disputas internas tivessem viés político de várias correntes ideológicas, não impediram que os estudantes se organizassem em causa comuns a partir da década de 1980 para reivindicar o congelamento dos preços do Restaurante Universitário (RU) e das mensalidades que ano após ano sofriam reajustes (Dias, 2008). Há muito que em todo país havia manifestações para a gratuidade no ensino superior, não tendo sido diferente na UEM. Por várias vezes, os estudantes manifestaram a favor da universidade gratuita, dividindo a sociedade civil, a imprensa local e os políticos, isso tudo ligado à crise inflacionária e às crises do capital<sup>25</sup>. O auge das manifestações contra os preços do RU se deu em agosto de 1984, quando estudantes tomaram a reitoria da UEM em protesto contra a política financeira do RU e contra outros pontos que mudaram os rumos do poder na UEM.

Durante a semana da ocupação, os estudantes nutriram o sentimento de que haviam constituído uma espécie de comunidade democrática dentro da universidade. Consideraram que haviam instaurado relações de poder que contrastavam fundamentalmente com a hierarquia da instituição, na qual os direitos de participação dos acadêmicos eram muito limitados. Enquanto a representação discente não tinha influência decisiva na vida do Conselho Universitário, durante a ocupação sua sede foi palco das

---

<sup>25</sup> Interessante notar que nesse período a inflação estava incontrolável. A sociedade se dividiu em relação à luta estudantil, como acontece hoje sobre qualquer luta de movimentos sociais. Nas crises do capital e nas manifestações permanecem os mesmos discursos daqueles que são contra as mudanças. Dias (2008) narra que um jornal de Maringá à época, para macular o movimento estudantil, referia-se à moral e aos valores, acusando a Universidade de promover “motéis” e defender práticas de lesbianismo durante as aulas com anuência de alguns professores.

assembleias do movimento, instância em que eram decididos não apenas os rumos da mobilização, mas também os destinos da instituição, comandada, nesse momento excepcional, pelos estudantes. Os locais da hierarquia acadêmica converteram-se em espaço da democracia estudantil. Nesse sentido, pode-se dizer que a universidade foi colocada de ponta-cabeça (Dias, 2008, p. 93).

No jogo de poder, dentro da Universidade, o ME conseguiu uma pequena vitória que se consolidou em 1985, com um DCE descentralizado e sem cargos hierárquicos e canais que possibilitaram a participação de grande parte dos estudantes. No ano de 1985, foi realizado o I Congresso do DCE. Dois anos depois, os estudantes tiveram mais uma vitória: a UEM tornou-se gratuita (Dias, 2008).

Dias (2008) salienta que logo após a desocupação da Reitoria, em 1984, o movimento foi perdendo força, justamente pelas contradições internas. Logo após a desocupação da Reitoria, os líderes foram acusados de traição, encerrando o movimento para não serem punidos. As ideologias partidárias foram criando conflitos dentro do ME, havendo disputas internas pelo poder, não se diferenciando de outros movimentos.

O ano de 1984 foi marcado nacionalmente pelo movimento em prol das eleições diretas para presidentes, sendo liderado por políticos que retornaram do exílio e unindo uma frente ampla com intelectuais, artistas e estudantes. A UNE marcou presença nesse movimento, mas a emenda “Dante de Oliveira” não passou no Congresso Nacional. Os militares receavam que um partido à esquerda vencesse as eleições e promovesse uma espécie de vingança contra os poderes militares. Com a derrota da Emenda “Dante de Oliveira”, a transição foi segura para os que detinham o poder. Em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves foi eleito indiretamente, porém não chegou a tomar posse, que deveria acontecer em 15 de março de 1985, devido a doença que o levou à morte. Assim, seu vice, José Sarney, que tinha fortes ligações com a ditadura, tornou-se presidente do Brasil de 1985 a 1988 (Schwartz; Starling, 2015).

A partir desse cenário político, os movimentos estudantis sempre estiveram ligados à esquerda, reivindicando seus direitos e participando ativamente da vida política do país, como por exemplo do impeachment de Fernando Collor de Mello, em 1992, levando jovens às ruas, em um movimento que ficou conhecido como caras pintadas e depois lutando contra a privatização do ensino.

Em 2013, o movimento estudantil participou das passeatas contra o preço do transporte público, movimento “sequestrado” pela direita e que resultaria no golpe contra Dilma Rousseff. Várias manifestações contra as reformas do Ensino Médio e a ocupação das escolas em 2016, logo após o golpe. 2013 com suas manifestações de coletivos com políticas fluidas, porque,

Ainda que uma parcela dos coletivos seja vinculada a partidos, o caráter apartidário e/ou o antipartidário estão presentes em muitos dos seus discursos. No primeiro caso, conforme o discurso dos membros dos coletivos, é permitido que os membros sejam de partidos, no entanto, as orientações partidárias não devem sobressair em meio às decisões. Por exemplo, quando questionado se era permitida uma pessoa com vinculação partidária dentro do coletivo, um coletivo que atua em prol de direitos para estudantes negros (K) afirmou que não haveria problema, “desde que ela não queira se expressar aqui da mesma forma que ela faz dentro do partido” (Perez, 2019, p. 585).

Dessa feita, o “ódio” a políticas e a políticos tradicionais levaria ao sequestro do movimento por movimentos de extrema direita como o MBL (Movimento Brasil Livre), de cunho neoliberal e com discursos prontos contra políticos tradicionais e a política tradicional, este grupo, que se dizia apartidário, logo chegará ao poder, agora, junho de 2013 carrega consigo,

Uma multidão de reivindicações, frustrações e aspirações. Não foi por acaso que o aumento das tarifas e a realização de grandes eventos esportivos no país catalisaram insatisfações de ordens tão diferentes. O transporte público é exemplar de ineficiência, má qualidade e preço exorbitante. Pelo menos desde 2003, vinha se organizando um movimento nacional (o Movimento Passe Livre, MPL), com manifestações importantes contra todos os episódios de aumentos de tarifa. Comitês Populares da Copa se formaram nas cidades-sede do campeonato mundial de futebol para denunciar violações de direitos e para questionar os supostos benefícios que viriam com os gastos públicos com a organização. São movimentos que se formaram e que funcionam de maneira apartidária, mantendo autonomia e independência em relação a governos. São movimentos horizontais, que recusam a ideia da concentração da representação em uma liderança individual. A violenta repressão policial aos protestos que iniciaram pelo país desencadeou uma onda ainda maior de mobilização, tanto em defesa do direito constitucional de manifestação como contra a atuação da polícia em geral. E uma série de reivindicações veio se juntar às iniciais (Nobre, 2013, 4).

Mesmo em meio à crise de 2013, a presidente Dilma foi reeleita, mas com a vitória do deputado Eduardo Cunha quebrou-se o pacto político. Com a situação econômica descontentando grande parte da população, a tempestade perfeita se formou, segundo Fonseca:

Mas a contraparte da crise do Estado de Direito Democrático é a mobilização das classes médias e segmentos das elites econômica, política e intelectual em prol do impeachment da presidente Dilma e do extermínio do PT e das pautas progressistas. Tais elites, que se beneficiaram fortemente da ampliação do mercado interno (crédito e consumo), da política exterior diversificada e do desenvolvimento econômico e social como um todo, o que inclui a superação do crash de 2008, voltam-se fervorosamente contra a presidente, seu partido e sua principal liderança em razão do ódio de classes, ancorado no imemorial privilégio de classes havido no Brasil, e sequer superado, apenas amenizado (Fonseca, 2015).<sup>26</sup>

Isto trará consequências à educação e ao projeto de poder encabeçado por políticos do centrão que darão às empresas privadas o comando da Reforma do Ensino Médio, mesmo sob protesto de estudantes que tomaram várias escolas em 2019,

O número de escolas ocupadas no Paraná contra a reforma do ensino médio, proposta por Michel Temer, chegou a cerca de 900. O movimento, que teve início em São José dos Pinhais, no dia 3 de outubro, se espalhou para todos os cantos do estado. A insatisfação com o atual modelo de governo se acentua no Paraná devido ao 29 de abril de 2015, quando o governador paranaense Beto Richa autorizou uma ação da polícia militar para reprimir uma manifestação de professores e professoras. Eles decidiram pela paralisação devido a votação que autorizava o Governo estadual a mexer na Previdência para cobrir outros gastos. Como resultados, 200 pessoas ficaram feridas e a medida foi aprovada (Mei; Silva, 2019, p. 293).

---

<sup>26</sup><http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/As-tres-criises-do-governo-Dilma/4/33990> acesso em 15 de fevereiro de 2024.

A reforma irá adaptar um “novo” Ensino Médio que nada combate às desigualdades sociais, vai ao encontro do desejo das empresas privadas e instituições reacionárias de controlar o que é ensinado e por que é ensinado,

O setor privado está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas. No entanto, é possível perceber que o setor privado mercantil, organizado ou não em redes, não é uma abstração. Ele é formado e operado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo. Enquanto os neoliberais controlam o mercado de trabalho e concebem uma educação mercantilizada, os neoconservadores defendem um currículo oficial centralizado em um conhecimento oficial e no status do professor, que agora é visto como “a” autoridade na sala de aula em termos dos conhecimentos conteudistas. Alinhados à ideia de resgate e reforço da autoridade docente sobre os estudantes, os populistas autoritários, que representam o fundamentalismo cristão, representados na bancada evangélica e com apoio de outros grupos conservadores, defendem ferrenhamente a tradição representada pela família (em oposição ao multiculturalismo, diversidade de expressões familiares e diversidade de gênero) e uma escola autoritária centrada no adulto, ou seja, um espaço educacional não democrático (Mei; Silva, 2019, p. 301).

A reflexão de Mei e Silva (2019) revela uma estratégia entre interesses econômicos e ideológicos no campo das políticas públicas educacionais, destacando o protagonismo do setor privado como agente estruturador dessas diretrizes. Essa dinâmica, caracterizada pela mercantilização da educação e pelo fortalecimento dos princípios neoliberais, reforça a instrumentalização tecnicista da formação docente, subordinando-a às exigências do mercado de trabalho e restringindo o potencial emancipatório do processo educativo. Paralelamente, às disciplinas neoconservadoras e populistas autoritárias consolidam um currículo centralizado e hierárquico, promovendo uma visão educacional que deslegitima a pluralidade sociocultural e a autonomia pedagógica em favor de um modelo normativo e disciplinar.

Nesse contexto, a luta contra a precarização da formação docente transcende o âmbito acadêmico, configurando-se como uma resistência política fundamentada na defesa de uma educação crítica e socialmente referenciada. As disputas ideológicas e econômicas que permeiam o cenário educacional contemporâneo refletem as contradições inerentes ao tardio, exigindo do Movimento Estudantil e de

outras instâncias sociais uma articulação coletiva e combativa em prol da preservação da educação pública como universal e vetor de transformação social.

#### **4.1. Estratégias de Resistência e Mobilização Estudantil Frente a BNC-Formação**

A análise das políticas para a formação de professores no Brasil revela uma crescente influência do setor privado na definição das diretrizes educacionais, refletindo uma agenda alinhada aos interesses mercadológicos e neoliberais. Essa intervenção não é neutra, pois o setor privado, estruturado por redes organizadas, insere-se em um projeto de classe que molda as políticas públicas de acordo com os interesses do capital. Ao mesmo tempo, diferentes grupos, como os neoconservadores e populistas autoritários, têm disputado o controle sobre a educação, impondo visões de mundo que reforçam o currículo centralizado e a autoridade do professor, ao passo que se opõem à diversidade e ao multiculturalismo (Mei; Silva, 2019). Essas influências questionam o papel da educação como um direito universal, transformando-a em um produto a ser consumido. Assim, a formação de professores é diretamente afetada, sendo pressionada a se adequar às exigências do mercado e à centralização curricular, comprometendo o desenvolvimento crítico e democrático dos docentes. A necessidade de resistir a essas tendências e garantir uma formação docente que valorize a autonomia, o pensamento crítico e a pluralidade se torna fundamental para reverter o processo de mercantilização e preservar a essência democrática da educação.

Em 2016, a União Nacional dos Estudantes (UNE) divulgou um manifesto durante o seu 64º Conselho Nacional de Entidades Gerais (CONEG). Nesse documento, a UNE expôs preocupações e críticas em relação ao contexto político e educacional brasileiro, destacando o impacto negativo das reformas neoliberais que ameaçavam as conquistas educacionais obtidas nas últimas décadas. O manifesto alerta para os riscos de retrocesso no setor da educação, enfatizando a necessidade de resistência e mobilização dos estudantes em defesa de uma educação pública, democrática e inclusiva.

O documento revela que nos últimos anos, a educação no Brasil passou por um processo de expansão e democratização, especialmente no âmbito do ensino superior. Políticas como o REUNI, as cotas, o ENEM/SISU, o ProUni e o FIES foram responsáveis por ampliar o acesso de jovens, especialmente de grupos historicamente excluídos, ao ensino superior. No entanto, as conquistas desses programas têm sido ameaçadas pelas reformas implementadas após o Golpe Institucional de 2016<sup>27</sup>, que trouxe à tona um projeto neoliberal voltado para a privatização e precarização da educação pública (UNE, 2016). As políticas educacionais adotadas pelo governo Michel Temer e seus sucessores revelam um claro alinhamento com interesses privatistas, como pode ser observado pela nomeação de membros do Ministério da Educação ligados a grandes conglomerados da educação privada. Um exemplo disso foi a indicação de Maurício Eliseu Costa à Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior, que possui ligações com o grupo Ser Educacional, um dos maiores do setor privado no país. Essas nomeações, somadas à reformulação do Conselho Nacional de Educação (CNE), indicam um direcionamento das políticas educacionais para beneficiar o setor privado em detrimento da qualidade da educação pública (UNE, 2016). A proposta de cobrança de taxas nas universidades públicas e as fusões entre grandes instituições privadas de ensino superior, como a Kroton e a Estácio, são evidências claras de um projeto que visa mercantilizar a educação e priorizar o lucro em detrimento do interesse público. Esse movimento, se não combatido, resultará na elitização do ensino superior e no aprofundamento das desigualdades sociais, impedindo o avanço de metas importantes estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), como a destinação de 10% do PIB para a educação e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) (UNE, 2016). Além disso, medidas como a PEC 241/2016, que estabelece um teto de gastos por 20 anos, ameaçam diretamente os investimentos na educação e outras áreas essenciais, limitando as possibilidades de ampliação e melhoria da qualidade do ensino no Brasil. O ME, portanto, tem um papel fundamental na defesa dessas conquistas e na luta contra a precarização da educação, especialmente em um contexto de retrocessos políticos e econômicos (UNE, 2016).

---

<sup>27</sup> A caracterização da destituição de Dilma Rousseff, presidenta reeleita, como um golpe decorre do fato de que não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade, único motivo legal que justifica o impeachment (Krawczyk; Lombardi, 2018, p. 29).

Em resumo, as denúncias feitas pela UNE afirmam que as transformações promovidas pela administração neoliberal têm como objetivo central privatizar e mercantilizar a educação, colocando em risco o caráter público e democrático do ensino no Brasil. A luta contra essas medidas deve ser contínua, com a mobilização de estudantes, professores e toda a sociedade para assegurar que a educação permaneça um direito de todos, e não um privilégio para poucos.

Mediante as tensões da implantação da Resolução CNE/CP 02/2019, conhecida como BNC-F, foi criada a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, fundada em 30 de março de 2023, representa um movimento articulado por entidades nacionais, fóruns e movimentos sociais do campo educacional e da formação de professores. A principal demanda da frente é a retomada da Resolução CNE/CP 02/2015, que, diferentemente das resoluções impostas em 2019 e 2020, segundo a organização, foi desenvolvida por meio de um processo democrático e participativo, envolvendo instituições formadoras, especialistas e pesquisadores da área de educação (Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, 2023).

As Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, ao introduzirem a Base Nacional Comum de Formação Inicial e Continuada de Professores, subordinaram-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à pedagogia das competências. Essa abordagem, segundo os críticos, está alicerçada em princípios neoliberais e mercantilistas que simplificam a formação docente ao enfatizar habilidades técnicas e práticas em detrimento de uma formação crítica e reflexiva (Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, 2023). Tal modelo pedagógico, derivado de organismos multilaterais e de empresas educacionais privadas, compromete a qualidade da formação dos futuros professores, reduzindo sua atuação a uma função instrucional e tecnicista, alienando-os de sua função social e educativa. A Resolução CNE/CP 02/2015, por outro lado, foi elaborada com base em diagnósticos e contribuições da produção acadêmica e científica, promovendo uma concepção mais ampla de docência. Essa resolução articula ensino, pesquisa e extensão, respeitando a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração de seus projetos pedagógicos. Sua implementação representa um avanço na formação de professores, ao promover o diálogo entre a teoria e a prática pedagógica, essencial para a educação básica e para a formação

continuada dos docentes (Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, 2023).

A carta de repúdio segue resistindo afirmando que, a imposição das Resoluções de 2019 e 2020, sem diálogo com a comunidade acadêmica e as entidades representativas, descaracterizou a formação docente, privilegiando uma visão pragmática e padronizada de educação. Essa abordagem esvaziou o currículo de seu caráter interdisciplinar e desconsiderou a pluralidade de concepções pedagógicas, fundamentais para a formação de professores comprometidos com uma educação crítica e emancipatória (Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, 2023). A luta pela revogação dessas resoluções é, portanto, uma defesa da autonomia das universidades e da formação crítica dos professores, que deve estar vinculada à construção de uma sociedade democrática e socialmente justa.

A Frente Nacional sustenta que a retomada da Resolução 02/2015 é crucial para garantir uma formação docente que articule ensino, pesquisa e extensão, preservando a função social da escola e o papel formativo da educação básica (Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020, 2023).

Paralelamente às ações de enfrentamento e resistência conduzidas por diversos setores do movimento estudantil, a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe) também assumiu uma postura ativa, organizando manifestações e atos de repúdio em oposição às políticas que afetam a educação pública e a formação de professores. Esses atos não apenas reforçaram a resistência coletiva, mas também demonstraram a capacidade do movimento de articular-se nacionalmente em defesa de uma educação crítica e democrática, consolidando o papel da ExNEPe como um importante agente de mobilização política.

Fundada em 1980, como parte do Movimento Estudantil de Pedagogia (MEPe), a ExNEPe tem como objetivo central lutar por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que seja socialmente referenciada, voltada para o povo e contra as opressões estruturais que permeiam a sociedade e o sistema educacional. Também defende a formação crítica e autônoma dos futuros pedagogos, visando uma educação que promova a emancipação social e intelectual dos estudantes e da sociedade em geral. Um marco importante na trajetória da ExNEPe foi o rompimento

com a União Nacional dos Estudantes (UNE), em 2004, quando a entidade optou por uma postura mais combativa e independente, afastando-se das tendências governistas e centralizadoras que a UNE vinha adotando. A partir desse momento, a ExNEPe se consolidou como um movimento autônomo, preservando sua luta contra as políticas neoliberais e os ataques à educação pública. Entre suas principais atividades, a ExNEPe organiza eventos de grande porte, como o Encontro Nacional de Estudantes de Pedagogia (ENEPe) e o Fórum Nacional de Entidades de Pedagogia (FoNEPe), que são espaços para debates políticos e pedagógicos, além de construção de planos de lutas. A entidade também participa de manifestações e movimentos de resistência, como a luta contra a privatização das escolas públicas e a defesa dos direitos dos estudantes e professores. Além disso, a ExNEPe tem uma forte presença em mobilizações em defesa da educação, como as manifestações contra a militarização das escolas e os cortes de verbas na educação pública, denunciando projetos que ameaçam a democratização e a qualidade do ensino. A organização é, ainda, solidária a diversas lutas sociais, incluindo o apoio às causas dos povos indígenas pela recuperação de seus territórios (EXNEPE, 2024).

A ExNEPe organiza o Dia Nacional de Combate à BNC-Formação, celebrado em 15 de setembro. Essa data é crucial na luta contra as políticas educacionais neoliberais materializadas pela Resolução CNE/CP 02/2019. Segundo o ME, essa resolução impõe uma base curricular tecnicista e pragmática, que visa adequar a formação de professores às necessidades do mercado, desconsiderando a função social e emancipatória da educação. Para os movimentos sociais, como a ExNEPe, essa política desmantela a formação docente ao fragmentar o currículo e enfraquecer a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, essenciais para uma educação crítica e transformadora (ExNEPe, 2022). A implementação da Resolução CNE/CP 02/2019 ocorre em um contexto de cortes orçamentários e sucateamento do ensino público, reforçando a tendência de privatização das universidades brasileiras. A imposição da Educação a Distância (EaD) como solução para a crise orçamentária apenas agrava a precarização das condições de trabalho e estudo nas instituições públicas, alienando ainda mais os estudantes e docentes. A luta contra essa resolução, segundo o ME, portanto, não se limita à defesa de uma educação presencial, mas se estende à resistência contra a mercantilização do ensino superior (ExNEPe, 2022).

Ao exigir a adequação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Resolução 02/2019 fere diretamente a autonomia universitária e a liberdade de cátedra. A BNC-Formação, ao priorizar a formação por competências, desvaloriza o conhecimento teórico e científico, priorizando uma formação técnica limitada que não promove o pensamento crítico dos futuros professores. Esse esvaziamento de conteúdos compromete a qualidade da educação básica e ameaça a construção de uma sociedade democrática e justa (ExNEPe, 2022).

Ademais, essa resolução atende aos interesses de organismos internacionais e de grupos empresariais que promovem a mercantilização da educação, como o Banco Mundial e a organização Todos pela Educação. Esses grupos, ao pressionarem pela padronização do ensino, desconsideram as especificidades regionais e as demandas sociais da educação brasileira. O resultado é a formação de professores que se tornam incapazes de atender às necessidades de uma educação que promova a inclusão, a diversidade e a justiça social (ExNEPe, 2022).

Portanto, o Dia Nacional de Combate à BNC-Formação, organizado pelo ME ExNEPe, é uma importante mobilização que visa reverter os danos causados pela Resolução CNE/CP 02/2019 e reafirmar a importância de uma formação docente crítica, democrática e de qualidade. A revogação dessa resolução é essencial para garantir que as universidades mantenham sua autonomia e que a educação pública continue a ser um direito universal, acessível a todos, e capaz de promover a transformação social.

O “Dia Nacional de Luta Contra a BNC-Formação”, em 15 de setembro de 2022, foi marcado por atos de resistência em várias instituições de ensino. Esse movimento de luta combativa, convocado pela Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPe), teve como principal foco a denúncia das políticas educacionais que, segundo os combatentes, visam precarizar a formação docente e aumentar o controle ideológico nas universidades. A imposição de um currículo tecnicista e praticista, sem diálogo com a comunidade acadêmica, é vista como uma tentativa de enfraquecer o ensino público e promover a privatização da educação (ExNEPe, 2023). Os militantes argumentam em resistência que a BNC-Formação de Professores, associada aos cortes de verbas na educação, faz parte de um projeto mais amplo de desmonte do ensino público, que favorece os interesses do setor privado. Esse contexto inclui outras medidas, como o “Novo Ensino Médio”, também

amplamente criticado por priorizar uma formação instrumental e de curta duração, voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e reflexiva.

As mobilizações do dia 15 de setembro, realizadas em cidades como São Luís, Guarulhos, São Paulo e Maringá, demonstram o vigor do ME, que busca sensibilizar a sociedade sobre os impactos negativos dessas reformas e promover a revogação da Resolução 02/2019, que estabelece as diretrizes da BNC-Formação (ExNEPe, 2023).

O engajamento dos estudantes em ocupações, panfletagens, debates e manifestações públicas reflete a insatisfação com o que é percebido como um ataque à qualidade da educação e aos cursos de formação de professores. Os participantes dos atos destacam a necessidade de unir professores, estudantes e movimentos sociais em defesa de um ensino público, gratuito e de qualidade, que valorize a formação docente em sua integralidade, incluindo o desenvolvimento de habilidades críticas e a pesquisa acadêmica. A crítica central à BNC-Formação é que ela reduz o papel do professor a um "dador de aulas", afastando-o de uma postura investigativa e reflexiva que é essencial para a construção de uma educação democrática e transformadora (ExNEPe, 2023).

Tais manifestações refletem uma crítica ao modelo de formação docente proposto pela Resolução 02/2019, visto como um retrocesso ao limitar a autonomia pedagógica das instituições e impor uma abordagem tecnicista. A mobilização estudantil, capitaneada pela Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia (ExNEPe), busca questionar os impactos dessa medida sobre a qualidade da formação dos professores e denuncia a tentativa de privatização do ensino público por meio de cortes de verbas e reformas desestruturantes (ExNEPe, 2023).

Os atos combativos demonstraram uma articulação significativa entre diferentes níveis educacionais e regiões do país, com estudantes e professores se unindo em defesa de uma educação que contemple uma formação integral, crítica e alinhada às demandas da sociedade. A crítica central à BNC-Formação reside no fato de que ela reduz a formação dos professores a uma prática voltada exclusivamente para a execução de conteúdos predeterminados, desconsiderando a importância da pesquisa e da reflexão crítica no processo educacional.

Assim, o movimento de resistência à BNC-Formação aponta para a necessidade de uma revisão ampla e democrática das políticas educacionais, com

participação ativa dos profissionais da educação. A defesa de uma formação docente emancipatória, que valorize o pensamento crítico e a autonomia, é essencial para garantir a qualidade e a equidade no sistema educacional brasileiro.

Bayron Thadeus, integrante do Centro Acadêmico Ivan Mota Dias, do curso de História da Universidade Federal Fluminense (UFF) em Niterói, e militante do Movimento Correnteza, juntamente com Pedro Frazão, integrante do Centro Acadêmico de Letras da mesma universidade e militante do Movimento Correnteza, destacam-se como combatentes na luta contra as políticas de precarização da formação docente, posicionando-se ativamente pela revogação da BNC-Formação. Segundo os combatentes, a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), é um reflexo das políticas neoliberais recentes implementadas no Brasil. Aprovada sem a devida participação da comunidade acadêmica e sem amplo debate público, essa medida impõe alterações substanciais na formação dos professores, enfraquecendo a qualidade do ensino e fragilizando o papel dos docentes enquanto pesquisadores. As mudanças impostas pela BNC-Formação priorizam uma formação tecnicista, em detrimento de uma abordagem crítica e reflexiva, o que constitui um grave retrocesso na construção de uma educação pública de qualidade (Thadeus; Frazão, 2021).

Entre os principais impactos da resolução está a retirada de disciplinas fundamentais para a formação de professores pesquisadores, a implementação de currículos baseados em uma visão simplificada da educação e a imposição de conteúdos como empreendedorismo e robótica em contextos educacionais que, muitas vezes, carecem de infraestrutura básica. A medida também compromete a autonomia das instituições de ensino superior, ao impor diretrizes sem o devido diálogo com os docentes e estudantes (Thadeus; Frazão, 2021).

Os estudantes também afirmam que a precarização da formação docente se torna ainda mais evidente ao considerar que a BNC-Formação não foi acompanhada de políticas que garantam o financiamento adequado para a implementação das mudanças exigidas, o que pode agravar problemas como a evasão nos cursos de licenciatura e a falta de professores qualificados. A implementação dessa resolução sem os devidos recursos e planejamento coloca em risco a formação integral dos futuros educadores, o que terá consequências a longo prazo para a educação básica no Brasil (Thadeus; Frazão, 2021).

Nesse cenário, os estudantes reforçam que a mobilização estudantil e a resistência à BNC-Formação são essenciais para a defesa de uma formação docente que valorize a pesquisa, a reflexão crítica e a autonomia intelectual. A luta contra essa e outras reformas que precarizam a educação deve ser uma prioridade para todos aqueles que acreditam na importância de uma educação pública e democrática (Thadeus; Frazão, 2021).

Outro destaque na resistência contra os ataques à educação é o Movimento Nacional em Defesa da Formação de Professores do curso de Pedagogia, liderado pela Profa. Dra. Lisete Jaehn, da Universidade Federal Fluminense, desempenha um papel fundamental na resistência contra a precarização da educação no Brasil. Através de articulações em fóruns estaduais e nacionais, o movimento busca defender a autonomia das Instituições de Ensino Superior e a qualidade da formação docente, frente às reformas impostas pela BNC-Formação, que ameaçam a integralidade e a profundidade da formação dos futuros professores. Segundo o ME, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP 02/2019, trouxe implicações significativas para os cursos de licenciatura no Brasil, especialmente para o curso de Pedagogia. A implementação dessa resolução foi alvo de críticas de diversas entidades acadêmico-científicas, como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), e o Fórumdir (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras), que apontam para uma série de retrocessos que afetam a autonomia universitária e a qualidade da formação docente (Jaehn, 2022). A BNC-Formação impõe uma estrutura curricular rígida e padronizada, limitando a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na elaboração de seus projetos pedagógicos. Um dos principais pontos de crítica é o fato de metade da carga horária ser destinada à aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que esvazia o espaço para a pesquisa e a extensão, aspectos essenciais na formação de professores reflexivos e críticos. Esse modelo pragmatista e instrumentalista, segundo Jaehn (2022), favorece uma formação tecnicista, desvalorizando a dimensão crítica e investigativa que caracteriza a docência. Além disso, a BNC-Formação reconfigura o curso de Pedagogia de forma que fragmenta a formação docente em três licenciaturas distintas: educação infantil, anos iniciais do

ensino fundamental e anos finais do ensino fundamental e médio. Essa separação compromete a integralidade da formação, que tradicionalmente permitia ao pedagogo atuar de forma ampla, abrangendo tanto o ensino quanto a gestão escolar. A fragmentação proposta, ao invés de fortalecer a formação de professores, pode levar à extinção ou à descaracterização do curso de Pedagogia como licenciatura plena, retrocedendo décadas de avanços conquistados por movimentos educacionais (Jaehn, 2022).

Nesse contexto, os fóruns estaduais e nacionais que defendem a formação de professores destacam a necessidade de revogação da Resolução CNE/CP 02/2019. Argumenta-se que as mudanças devem ser debatidas amplamente com a comunidade acadêmica e não impostas de forma autoritária, sem diálogo com as universidades e as entidades representativas. A defesa da autonomia universitária e da formação crítica e ampla de professores é essencial para garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades da sociedade brasileira (Jaehn, 2022).

Em suma, para o ME, a BNC-Formação representa um retrocesso para a educação brasileira, especialmente no que tange à formação de professores. Sua implementação sem um debate público aprofundado fragiliza os cursos de licenciatura e ameaça a qualidade da educação pública. Assim, é imperativo que os movimentos em defesa da formação de professores continuem mobilizados para garantir que a formação docente permaneça integral, crítica e voltada para a transformação social.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2019, foi implementada em um contexto de transformações educacionais e políticas que suscitaram intensos debates no Brasil conforme relatado neste estudo. De acordo com Militão (2024), a BNC-Formação, ao padronizar a formação docente, busca uma abordagem tecnicista que desvaloriza a reflexão crítica e as práticas pedagógicas mais aprofundadas. Esse movimento gerou resistência por parte de entidades científicas e educacionais, como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que defendem uma formação mais ampla, voltada para a emancipação e transformação social dos futuros professores. A principal crítica à BNC-Formação, é que ela promove uma dissociação entre a formação inicial e continuada, baseando-se exclusivamente em competências e habilidades previstas pela BNCC (Militão, 2024). Isso limita a autonomia das universidades e

retira a centralidade da formação crítica, comprometendo a qualidade da educação. A pesquisa militante, destacada por Militão (2024), emerge como uma ferramenta de resistência a essa política, unindo ativismo e produção de conhecimento para contestar e propor alternativas à formação docente que priorizem a valorização dos professores e a qualidade social da educação.

Ademais, a resistência à BNC-Formação também se manifesta pela mobilização de movimentos sindicais e estudantis, que questionam a sua implementação autoritária, sem um debate mais amplo com a sociedade e as instituições de ensino superior. Esse cenário reforça a necessidade de políticas educacionais que valorizem a formação de professores de forma integral, considerando aspectos como a carreira, o salário e as condições de trabalho, elementos essenciais para a garantia de uma educação pública de qualidade (Militão, 2024).

#### **4.2. Enfrentamento à Precarização da Formação Docente: a Articulação do Movimento Estudantil**

Feita a contextualização e reflexão sobre o papel do Movimento Estudantil enquanto expressão de engajamento político e social, é possível destacar sua importância na resistência contra a precarização da formação docente, especialmente após a aprovação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-F). O movimento se posiciona de forma crítica diante das mudanças impostas pela BNC-F, ressaltando as preocupações com a qualidade da formação e os impactos dessas transformações para o futuro da educação no Brasil. Tal resistência reflete não apenas a defesa de um projeto educacional que valorize o papel crítico e formativo dos futuros educadores, mas também evidencia a mobilização social frente à tentativa de instrumentalização tecnicista da educação, pautada por lógicas neoliberais. A resistência articulada pelos estudantes teve como objetivo central reverter os avanços na implementação da BNC-F.

Nesse sentido, a pesquisa realizada com o Movimento Estudantil da Universidade Estadual de Maringá (UEM) permitiu conhecer as estratégias adotadas no enfrentamento à precarização da formação docente. O estudo focou no campus de Maringá, com a coleta de dados realizada por meio de entrevista com o Líder do ME e análises interpretativas sobre a organização e as ações de resistência frente à

BNC-F. O questionário aplicado foi estruturado em sete temáticas, as quais ofereceram uma abordagem abrangente e sistemática: (1) Estrutura e Organização do Movimento Estudantil, (2) Mobilização e Estratégia de Resistência, (3) Enfrentamento Institucional e Diálogo, (4) Atos Públicos e Protesto, (5) Desafios e Resultados da Resistência, (6) Reflexões sobre Formação Política e Educacional, e (7) Futuras Ações e Mobilizações. Essa categorização permitiu uma análise profunda dos principais aspectos que compõem o ME, oferecendo uma visão holística sobre os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e os resultados alcançados. O estudo não só ressaltou a importância da formação política dos estudantes, mas também elucidou como essas ações se configuram como parte de um processo de resistência consciente, visando a preservação da qualidade e autonomia na formação docente.

A liderança do Movimento Estudantil (ME) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Campus Maringá, inicia a entrevista fazendo uma crítica contundente à União Nacional dos Estudantes (UNE) e às suas práticas ao longo das últimas décadas. De acordo com o entrevistado,

"De forma geral, a maioria dos alunos sequer sabe o que é a UNE ou tem alguma relação com ela por conta dela só aparecer em período eleitoral ou para controlar a luta estudantil. Depois, da parcela dos estudantes politicamente ativos, boa parte é crítica a ela, mas acha que tem salvação ou mesmo busca disputá-la. Esse grupo se divide em dois: os que realmente são bem intencionados e acham que dá pra salvar (o que discordamos), e os oportunistas, que criticam a atual gestão (que vem desde os anos 80-90), mas buscam mesmo é fazer parte dela ou ser a dita 'majoritária' para aplicar a mesma política oportunista, 'reformista', eleitoreira e governista. Depois, há um grupo menor, mas crescente, que rechaça a UNE como falei, enquanto entidade governista, pelega etc., apontando que ela é realmente inimiga dos estudantes, entidade representante das classes dominantes no meio dos estudantes" (Entrevistado, 2024).

A partir dessa perspectiva, é possível notar uma divisão clara no comportamento dos estudantes em relação à UNE, o que evidencia um quadro complexo de envolvimento e de críticas internas no campo do ME. Em primeiro lugar, o relato evidencia uma percepção de distanciamento da UNE em relação à base estudantil, sendo que muitos estudantes desconhecem a existência ou o funcionamento dessa entidade. Esse afastamento da UNE no cotidiano das lutas estudantis, exceto em períodos eleitorais, é um ponto central nas críticas feitas pelo

ME da UEM. Tal crítica pode ser interpretada à luz da Teoria Crítica, que sugere que instituições históricas podem, em certo ponto, passar a atuar de maneira conservadora, defendendo interesses que não necessariamente coincidem com os de suas bases originais. "Aquele que resiste só pode sobreviver integrando-se. Uma vez registrado em sua diferença pela indústria cultural, já faz parte desta, assim como a reforma agrária no capitalismo" (Adorno, 1995, 14).

Nesse sentido, a UNE, que outrora fora um agente de transformação social, é vista por esse grupo como uma instituição que passou a operar sob a lógica das elites, representando, conforme o líder aponta, "as classes dominantes no meio dos estudantes". Além disso, o discurso revela que há uma divisão interna entre os estudantes politicamente ativos. Aqueles que mantêm uma postura crítica em relação à UNE são classificados em dois grupos: os que acreditam na possibilidade de reformar a instituição e os que veem nela uma entidade oportunista, com práticas eleitoreiras e governistas. A crítica à UNE como uma instituição majoritariamente reformista e ligada ao governo é reforçada pelos relatos de estudantes que, embora desejem participar da disputa política dentro da entidade, acabam por reproduzir as mesmas práticas que criticam, perpetuando o ciclo de governismo e oportunismo.

Adorno e Horkheimer (1985) analisam como as instituições, originalmente concebidas para promover a emancipação, frequentemente sofrem um processo de burocratização que as afasta de seus propósitos iniciais. Esse processo leva as instituições a se incorporarem à ordem social estabelecida, o que resulta na perda de sua capacidade crítica e transformadora. Ao se burocratarem, tais instituições passam a perpetuar as mesmas estruturas de poder que deveriam combater, tornando-se elementos de manutenção do sistema. Adorno argumenta,

O trabalho social de todo indivíduo está mediatizado pelo princípio do eu na economia burguesa; a um ele deve restituir o capital aumentado, a outro a força para um excedente de trabalho. Mas quanto mais o processo da autoconservação é assegurado pela divisão burguesa do trabalho, tanto mais ele força a autoalienação dos indivíduos, que têm de se formar no corpo e na alma segundo a aparelhagem técnica (Adorno, Horkheimer, 1985, p.35).

Portanto, essa conformação institucional é um reflexo da aparelhagem técnica, que subordina os fins emancipatórios a interesses administrativos, esvaziando seu potencial crítico.

Por fim, segundo o entrevistado, o grupo menor que rejeita completamente a UNE e a considera uma inimiga dos estudantes representa um crescente radicalismo no seio do ME. Essa perspectiva mais crítica e disruptiva sugere uma busca por alternativas organizativas que escapem da lógica institucionalizada e burocrática. A rejeição da UNE enquanto "pelega" e representante dos interesses dominantes reflete uma postura de ruptura que, conforme o líder sugere, está ganhando força entre os estudantes. Essa posição pode ser vista como uma resistência à adaptação ao sistema. Essa fala, portanto, revela importantes reflexões sobre os desafios enfrentados pelos movimentos estudantis na contemporaneidade, especialmente no que diz respeito à sua relação com entidades representativas tradicionais, como a UNE, e à necessidade de repensar as formas de organização e de resistência.

A ideia de luta de classes tem sido cada vez mais desarticulada, à medida que a sociedade de massas se desenvolve, afirma Adorno (2020). A sociedade capitalista moderna tem o poder de eliminar qualquer vestígio visível da luta de classes, ao mesmo tempo que reforça a dominação através da repressão invisível. Nesse cenário, os dominados não percebem mais sua condição de oprimidos, o que enfraquece as possibilidades de resistência coletiva (Adorno, 2020, p. 262).

Ao analisar a organização do ME da UEM, constata-se que ele se estrutura principalmente em torno do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e dos Centros Acadêmicos (CA), como relatado pelo entrevistado (2024). Esses dois órgãos operam de forma independente, mas também coordenada, organizando-se por meio de reuniões e dos Conselhos de Entidades de Base (CEEBs). Essa organização reflete uma tentativa de resistência, alinhada com a luta contra a precarização da formação docente, particularmente em relação à implementação da BNC-F. Entretanto, essa articulação enfrenta desafios relacionados à invisibilidade das estruturas de dominação mencionadas por Adorno. A repressão sistêmica sutil compromete a capacidade de mobilização mais ampla, dificultando a percepção da precarização da formação docente como uma questão de classe. Mesmo com uma organização funcional, o movimento estudantil da UEM enfrenta a fragmentação de suas ações, o que reduz sua capacidade de promover uma resistência coletiva sólida. A articulação entre o DCE e os CAs, por meio dos CEEBs, busca manter o

diálogo e a organização entre as diferentes unidades acadêmicas, mas a falta de uma percepção clara da opressão educacional imposta pela BNC-F limita o alcance das mobilizações. Nesse sentido, as reflexões de Adorno sobre a invisibilidade da opressão de classe permitem compreender as dificuldades enfrentadas pelo ME, que, embora organizado, precisa lidar com as barreiras estruturais que dificultam uma resistência unificada e eficaz.

A mobilização contra a Resolução CNE/CP Nº 2/2019, particularmente no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), foi liderada principalmente pelo Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPED), em consonância com as diretrizes da Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe), e com o apoio do Diretório Central dos Estudantes (DCE). A luta contra essa resolução se destacou no curso de Pedagogia devido ao seu impacto direto na fragmentação curricular, o que não foi observado nas demais licenciaturas. Nessas outras áreas, a Resolução foi aprovada sem grande resistência, uma vez que o vínculo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não foi amplamente questionado. A articulação entre os estudantes da licenciatura em Pedagogia e os de outros cursos ocorreu por meio das iniciativas promovidas pelo DCE, que mobilizou discentes para se engajarem na crítica à BNC-Formação. No entanto, não houve a formação de comissões ou grupos específicos para organizar a resistência; as ações ocorreram por meio da colaboração entre o CAPED e o DCE, que se mantiveram como as principais instâncias de mobilização e articulação dos estudantes (Entrevistado, 2024).

Essa organização limitada reflete o que Adorno (2020) descreve como uma persistência da miséria política e social, mesmo em contextos em que a pobreza econômica pode ter sido minimizada. Segundo o autor, a classe trabalhadora, assim como os estudantes, continua sendo administrada pelos monopólios e pelo Estado, sem verdadeira agência sobre suas condições de vida e atuação. A impotência política impede que os sujeitos oprimidos organizem uma resistência efetiva contra os sistemas de dominação que os controlam. No caso da luta contra a Resolução CNE/CP Nº 2/2019, essa impotência se manifesta na dificuldade de mobilizar estudantes de outros cursos além da Pedagogia, o que enfraquece a articulação de uma resistência mais ampla e unificada (Adorno, 2020, p. 269).

Para o enfrentamento a BNC-Formação envolveu estratégias variadas, com o objetivo de engajar os estudantes e conscientizá-los sobre os impactos da

Resolução CNE/CP Nº 2/2019. Segundo o Entrevistado (2024), entre as principais ações mobilizadoras, destacam-se as reuniões presenciais, passagens em sala de aula, panfletagens, aulas públicas e manifestações. Essas atividades, realizadas de forma presencial, permitiram um contato direto com os estudantes, proporcionando um espaço para debate e esclarecimento sobre as consequências da BNC-Formação na estruturação dos cursos de licenciatura, especialmente o curso de Pedagogia. O caráter presencial dessas mobilizações reforça a importância da interação direta para a construção de uma resistência mais sólida, uma vez que possibilita uma troca imediata de ideias e a criação de um senso de coletividade entre os participantes. Embora as redes sociais e plataformas digitais tenham se consolidado como ferramentas de organização política em diversas mobilizações contemporâneas, no caso específico da resistência à BNC-Formação, seu papel foi limitado. As mídias sociais serviram apenas para divulgar as ações presenciais, sem desempenhar um papel central na articulação das estratégias de resistência. A ênfase nas ações presenciais, como as mencionadas, sugere que a mobilização teve um foco na construção de uma base local e física, priorizando o diálogo e a participação direta dos estudantes. A divulgação digital, apesar de importante, não substituiu as interações face a face, que foram vistas como essenciais para a conscientização dos discentes. Além disso, o ME articulou suas ações com outros movimentos sociais e entidades, como sindicatos de professores e servidores, convidando essas organizações a participarem das reuniões e lutas contra a BNC-Formação. Essa articulação demonstra uma tentativa de construir uma frente ampla de resistência, unindo diferentes atores sociais em torno da crítica à precarização da formação docente. No entanto, observa-se que, embora houvesse articulação, a integração entre as entidades se deu de maneira pontual e não resultou em ações coordenadas mais robustas, o que poderia ter ampliado o impacto das mobilizações. No campo jurídico, a resistência local não incluiu ações diretas ou parcerias formais com advogados ou entidades de defesa dos direitos estudantis. A nível nacional, entretanto, houve tentativas de impetrar ações jurídicas contra a Resolução, mas nenhuma dessas iniciativas teve relevância significativa ou trouxe resultados concretos. Essa ausência de resultados no campo jurídico reflete a dificuldade de se opor a políticas públicas dessa magnitude através de ações legais, destacando a importância de uma resistência mais centrada nas mobilizações sociais e políticas.

A dificuldade de se opor a políticas públicas de grande impacto, como a BNC-Formação, através de ações legais, pode ser compreendida a partir da análise de Adorno (2020). O monopólio intensifica a reificação dos indivíduos, transformando-os em extensões do sistema produtivo capitalista, o que limita sua capacidade de ação autônoma (Adorno, 2020, p. 272). Nesse contexto, as instituições jurídicas, inseridas nessa lógica monopolista, operam de maneira a preservar a estrutura dominante, dificultando o sucesso de contestações legais contra políticas públicas. A influência dos monopólios não se restringe ao campo econômico, mas também permeia as esferas políticas e jurídicas, criando barreiras para que os indivíduos, reificados pelo sistema, possam contestar efetivamente políticas que reforçam a dominação capitalista. Assim, ações judiciais contra políticas públicas como a BNC-Formação enfrentam limitações significativas, pois o poder hegemônico molda a própria estrutura jurídica para garantir a reprodutibilidade do sistema vigente (Adorno, 2020). Dessa forma, a resistência jurídica se mostra insuficiente diante do controle monopolista, sendo necessária uma mobilização mais ampla e estruturada das forças sociais.

O enfrentamento institucional entre o movimento estudantil e a administração universitária no contexto da implementação da BNC-Formação revela uma dinâmica de tensão entre os estudantes e os órgãos administrativos. Conforme relatado pelo Entrevistado (2024), houve tentativas de diálogo direto, em que o ME buscou cobrar um posicionamento da reitoria contra a implementação da resolução. No entanto, esse esforço não resultou em um apoio institucional efetivo, evidenciando uma lacuna entre as demandas estudantis e as ações dos administradores universitários. A postura da administração, segundo o entrevistado, foi marcada por um acordo tácito para a aprovação da BNC-Formação, limitando o espaço para discussões públicas e transparentes sobre o tema. Esse cenário demonstra um conflito de interesses entre a administração e o ME. Enquanto o movimento utilizava argumentos alinhados à crítica nacional, destacando que a BNC-Formação levaria à destruição do curso de Pedagogia, integrando áreas como docência, gestão e pesquisa de maneira insuficiente e tecnicista, a administração optou por seguir um caminho de silêncio institucional. A ausência de seminários ou audiências públicas efetivas por parte da universidade reforça a estratégia de evitar o debate para impedir que a resistência ganhasse força. O entrevistado afirma que a Universidade “De forma geral, negara a discussão até o prazo se exceder para que ela pudesse

ser aprovada sem debate, o qual levantaria resistência” (Entrevistado, 2024). A falta de transparência e o afastamento do diálogo institucional reforçam a importância da luta estudantil como um mecanismo de resistência diante da implementação de políticas que impactam diretamente a formação e a profissão docente. Sobre esse afastamento da Universidade das lutas estudantis, Militão (2019) destaca que “A pouca permeabilidade desta temática junto à educação básica pode indiciar o afastamento das universidades das pautas específicas dos movimentos e da realidade cotidiana da educação básica, fragilizando a mobilização em torno da formação inicial” (Militão, 2019, p.16).

Todavia, torna-se fundamental registrar para evitar a distorção dos fatos e das intenções dos envolvidos que, no contexto da Universidade Estadual de Maringá (UEM), evidenciou-se a necessidade de o curso de Pedagogia solicitar a renovação de reconhecimento, o que gerou preocupações específicas entre alguns docentes. Conforme relatado, parte dos professores, de forma equivocada foram interpretados como favoráveis à implementação da BNC-Formação, na verdade, expressava preocupações relacionadas à conformidade legal do curso e à validade dos diplomas emitidos, especialmente em razão da vinculação concomitante com a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Ambas as instituições, UEM e UEPG, eram as únicas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas que necessitavam solicitar essa renovação, o que motivou os docentes a garantir que o curso cumprisse as exigências legais sem comprometer a qualidade formativa. No entanto, essa postura foi equivocadamente interpretada como apoio à Resolução, quando, de fato, o objetivo era assegurar que os estudantes obtivessem diplomas com plena validade legal, sem prejuízo à formação acadêmica.

A organização de atos públicos e protestos contra a implementação da BNC-Formação pelo movimento estudantil revelou-se uma estratégia central de resistência. Entre as ações realizadas, segundo o estudo, destacam-se assembleias e manifestações, tanto dentro quanto fora do campus universitário. Esses eventos foram fundamentais para mobilizar a comunidade acadêmica e dar visibilidade à oposição à política educacional proposta, que impactaria diretamente a formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia. A realização de atos presenciais demonstra o compromisso dos estudantes em fomentar um espaço de debate e resistência ativa contra a precarização da formação docente. O planejamento dessas ações foi conduzido pelos próprios estudantes, organizados principalmente

através do Diretório Central dos Estudantes (DCE). A participação média foi expressiva, com cerca de 200 pessoas em cada evento, o que demonstra uma mobilização significativa da comunidade acadêmica. Essa adesão reflete a importância do tema para os discentes, que viram na participação coletiva uma forma de pressionar as instâncias decisórias a reconsiderar a implementação da BNC-Formação. A presença de assembleias e manifestações reforça a relevância da organização estudantil em contextos de contestação política e a capacidade de articular ações coordenadas para influenciar os rumos das políticas educacionais.

Outro aspecto importante foi o apoio de outros segmentos da comunidade acadêmica, especialmente professores das licenciaturas e membros vinculados ao sindicato. Essa cooperação entre estudantes e docentes ampliou a legitimidade dos atos públicos, demonstrando que a resistência à BNC-Formação não era restrita aos estudantes, mas também ecoava entre os profissionais diretamente afetados pelas mudanças propostas na estrutura da formação docente. A participação de professores e técnicos reforça o papel da solidariedade entre diferentes grupos da universidade, essencial para fortalecer a luta contra políticas que afetam a qualidade da educação pública (Entrevistado, 2024).

Dessa forma, os atos públicos e protestos organizados não só mobilizaram a comunidade acadêmica, como também demonstraram a capacidade do movimento estudantil de articular diferentes setores para resistir a políticas públicas que visam precarizar a educação e a formação dos futuros docentes.

Segundo nossa pesquisa, a resistência à BNC-Formação enfrentou uma série de desafios, especialmente relacionados à mobilização de outras licenciaturas e à resistência interna de alguns docentes de Pedagogia que eram favoráveis à Resolução CNE/CP nº 2/2019. Esse cenário evidenciou a fragmentação do campo acadêmico em torno da questão, com grupos que apoiavam a implementação da resolução, o que gerou conflitos internos. Além disso, a falta de engajamento por parte de outros cursos de licenciatura dificultou a ampliação da mobilização, tornando a resistência mais centrada no curso de Pedagogia. A desmobilização de outros segmentos acadêmicos pode ser interpretada como um reflexo da segmentação que a BNC-Formação promove, ao afetar diretamente algumas áreas, como a Pedagogia, enquanto outras licenciaturas não percebem impactos tão imediatos.

Apesar dessas dificuldades, o ME obteve resultados significativos. A Resolução 02/2019 foi barrada no curso de Pedagogia, um marco importante na luta contra a precarização da formação docente. Esse resultado refletiu uma articulação maior, em nível nacional, que culminou com o recuo do governo Bolsonaro em relação à implementação da BNC-Formação na Pedagogia das universidades públicas. Assim, o movimento conseguiu atingir um de seus principais objetivos: impedir que a resolução vigorasse nos cursos de Pedagogia de instituições públicas de ensino superior (Entrevistado, 2024).

No entanto, a vitória do ME foi parcial, uma vez que a BNC-Formação continua vigente nas demais licenciaturas. A flexibilização ou barramento ocorreu apenas no campo da Pedagogia, o que demonstra que a resistência foi mais eficaz onde havia uma mobilização mais forte e articulada, como no caso do ME UEM. O desafio agora é estender essa resistência para outros cursos e construir um diálogo mais amplo sobre os impactos da BNC-Formação nas demais áreas da formação docente, afirmou o entrevistado.

Essa resistência local e nacional demonstra que, embora políticas públicas de grande magnitude enfrentam oposição, elas podem ser parcialmente revertidas ou flexibilizadas quando há uma mobilização significativa e articulada. Contudo, o fato de a BNC-Formação ainda estar vigente em outras licenciaturas indica que o ME e os docentes precisam continuar organizando ações para garantir que a formação docente não seja fragmentada e que os cursos possam manter uma abordagem crítica e integradora.

Nosso estudo aponta que a participação no movimento estudantil tem um impacto significativo na visão dos estudantes sobre políticas públicas educacionais, especialmente em relação à formação de professores. Ao integrar o ME, os estudantes passam a compreender a intrínseca relação entre a docência e a política, destacando a necessidade de uma atuação docente que incorpore uma perspectiva democrática e popular, conforme afirma nosso entrevistado “A participação no ME me fez ver a relação entre o ser docente e político, mostrando a importância deste para que aquele se realize com uma perspectiva popular, democrática e mesmo científica” (Entrevistado, 2024). Essa conscientização política possibilita que os futuros professores compreendam a importância de sua atuação para além da sala de aula, promovendo uma educação que dialogue com as demandas sociais e que

resista às imposições tecnicistas e privatistas das políticas públicas vigentes, como a BNC-Formação.

A ausência de consenso dentro do ME sobre uma contraproposta à Resolução CNE/CP nº 2/2019 reflete a complexidade da resistência a políticas educacionais de grande magnitude. Embora a crítica à BNC-Formação fosse clara, a alternativa defendida por muitos membros do movimento era a manutenção da BNC de 2015, que, apesar de suas limitações, era vista como menos prejudicial à formação crítica e integradora dos professores (Entrevistado, 2024). Essa lacuna na proposição de alternativas destaca a dificuldade de articular uma resposta coletiva a políticas públicas que visam transformar a formação docente de forma estrutural.

Ainda, segundo nosso estudo, a continuidade da luta contra a BNC-Formação é entendida pelo ME como parte de uma resistência maior em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade, alinhada às necessidades do povo. A BNC-Formação é vista pelo movimento como um desdobramento das políticas privatistas e tecnicistas que buscam restringir a educação pública a um modelo instrumental, voltado para o mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Portanto, o ME visualiza a luta contra a BNC-Formação como uma luta contínua, que só se encerrará com a revogação dessas políticas e a implementação de currículos construídos coletivamente, com a participação ativa de alunos, professores, pais e pesquisadores comprometidos com o fortalecimento da educação pública (Entrevistado, 2024).

A luta contínua contra a BNC-Formação pode ser relacionada à crítica de Adorno (2020) ao fato de que, no capitalismo, o "novo" frequentemente se apresenta como uma repetição do antigo, reforçando as mesmas estruturas de opressão e exploração. Nesse sentido, a luta contra a BNC-Formação reflete uma resistência que, embora enfrente novas formas de dominação, continua a combater as antigas contradições estruturais da educação, agora expressas através de políticas que perpetuam a precarização e a instrumentalização da formação docente (Adorno, 2020, p. 260). A resistência à BNC-Formação, portanto, não se limita à contestação de uma política específica, mas se insere em uma luta mais ampla contra a perpetuação de um sistema que, sob a fachada de renovação, mantém as contradições e limita a emancipação crítica dos sujeitos.

Enquanto o sistema capitalista apresentar essas "novas" políticas educacionais, elas continuarão a servir à lógica de reprodução das relações de

poder, mantendo o controle sobre a formação e a autonomia dos docentes. A luta estudantil, assim, vai além da revogação de uma única política, englobando a defesa de uma educação que verdadeiramente atenda aos interesses do povo, construída de forma coletiva por alunos, professores, pais e pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento social e educacional (Entrevistado, 2024).

O ME da UEM demonstra um compromisso contínuo com a resistência à BNC-Formação, planejando novas ações sempre que a discussão sobre a implementação da política for retomada. Conforme o entrevistado destacou, a estratégia futura é clara: "Resistência até o fim. Quando a discussão retornar, as movimentações contrárias de maior envergadura também retornarão." Essa afirmação evidencia a postura firme do movimento em relação à defesa de uma formação docente crítica e contrária à precarização promovida por políticas tecnicistas como a BNC-Formação. A determinação expressa pelo movimento reflete uma visão de que a mobilização e o engajamento estudantil não cessam, mas se fortalecem à medida que novas tentativas de implementação da política emergem.

As lições aprendidas com as mobilizações anteriores contra a BNC-Formação têm sido fundamentais para moldar as estratégias futuras. O entrevistado enfatiza a importância da "luta combativa, mobilização estudantil, resistência," reforçando que o movimento deve continuar atuando de forma firme e organizada. A resistência é vista não apenas como uma ação pontual, mas como um processo contínuo que precisa ser renovado a cada novo desafio. A defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade é o que motiva essa postura intransigente contra as políticas que buscam fragmentar e tecnicizar a formação docente.

Ademais, outra lição crucial aprendida pelo ME é a necessidade de uma postura radical e de não adaptação aos retrocessos impostos pelas políticas públicas. O entrevistado destaca que "é preciso ser radical e jamais se curvar, pois muitos defendem a adaptação aos retrocessos, mas é papel do ME defender de maneira intransigente os direitos populares, especialmente à educação." Essa postura sugere que a resistência não deve ser apenas defensiva, mas ofensiva, sempre buscando garantir que a educação atenda às demandas populares, sem concessões aos interesses privatistas ou tecnicistas que desvirtuam o objetivo emancipador da formação docente.

A continuidade da luta contra a BNC-Formação, e contra qualquer política educacional que não atenda aos interesses dos estudantes e da sociedade,

baseia-se, portanto, em três pilares: mobilização constante, resistência radical e defesa intransigente dos direitos à educação. A experiência adquirida ao longo da resistência à BNC-Formação prepara o ME UEM para enfrentar futuras batalhas com estratégias mais eficazes e uma consciência coletiva mais robusta, consolidando a luta por uma educação que verdadeiramente sirva ao desenvolvimento crítico e social dos cidadãos (Entrevistado, 2024).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações finais deste estudo destacam o papel central da resistência estudantil contra a implementação da BNC-Formação, abordando tanto os desafios quanto às conquistas alcançadas ao longo do processo. A partir da análise da revisão teórica e dos dados coletados, fica evidente que a luta contra essa política educacional está inserida em um contexto mais amplo de defesa da educação pública, crítica e emancipatória. A articulação entre movimentos estudantis, como o DCE e a ExNEPe, foi essencial para a organização de protestos, audiências públicas e mobilizações presenciais que impediram a implementação da BNC-Formação nos cursos de Pedagogia de universidades públicas, como a UEM.

Conforme enfatizado por Costa, Mattos e Caetano (2021), a BNC-Formação representa um retrocesso ao propor uma formação tecnicista e instrumental, alinhada aos interesses do capital, que fragmenta o currículo e desloca o locus da formação para as escolas, comprometendo a articulação entre teoria e prática, essencial para a construção de uma formação docente crítica e de qualidade. Essa política, ao priorizar a eficiência técnica em detrimento da autonomia crítica dos docentes, compromete os pilares da educação pública e transforma a formação em um processo funcional, voltado para atender às demandas do mercado (Costa; Mattos; Caetano, 2021).

A resistência à BNC-Formação, entretanto, não se limita à sua rejeição nos cursos de Pedagogia. Como Adorno (1995) aponta, a educação deve ser entendida como um processo emancipatório que transcende a mera instrução técnica e instrumental. Para ele, a formação crítica dos indivíduos é essencial para resistir às estruturas opressivas do capitalismo, que tendem a reificar o ser humano, transformando-o em mero agente de produção. Nesse sentido, a luta contra a

BNC-Formação se alinha à crítica mais ampla de Adorno à sociedade capitalista, que, ao criar novas formas de controle e dominação, perpetua antigas contradições sociais e limita a emancipação do indivíduo (Adorno, 1995).

Os desafios enfrentados pelos movimentos estudantis, como a falta de diálogo com as reitorias, não foram suficientes para desmobilizar a resistência. Pelo contrário, serviram para fortalecer a articulação entre os estudantes e outras entidades acadêmicas e sindicais, que se uniram em prol da defesa de uma educação pública e democrática. A continuidade dessa luta, segundo o ME UEM, está alicerçada em três pilares: mobilização constante, resistência radical e defesa intransigente dos direitos à educação, especialmente em tempos de políticas privatistas e tecnicistas que visam fragmentar a formação docente e subordinar a educação aos interesses do mercado.

A análise teórica também sugere que, embora a resistência à BNC-Formação tenha obtido resultados significativos, como a paralisação de sua implementação em diversos cursos de Pedagogia, essa vitória deve ser vista com cautela. Como Costa et al. (2021) ressaltam, a ameaça à formação crítica e democrática dos professores permanece presente, exigindo uma vigilância constante por parte dos movimentos sociais e acadêmicos. A defesa de uma educação que promova a autonomia e o pensamento crítico deve continuar sendo o eixo central das mobilizações combativas futuras.

Em suma, a pesquisa reforça a importância da resistência estudantil na formulação e implementação de políticas públicas educacionais que respeitem os princípios de uma educação emancipatória. Ao refletir sobre o papel da educação na formação de cidadãos críticos e conscientes, este estudo dialoga com as reflexões de Adorno, que nos alerta sobre os perigos de uma educação instrumentalizada e tecnicista, que, ao invés de libertar, submete os indivíduos às forças opressoras da sociedade capitalista.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: *Palavras e sinais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Indústria cultural e sociedade**. Seleção de textos de Jorge Mattos Brito de Almeida; tradução de Juba Elisabeth Levy et al. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. In: **Gesammelte Schriften**. Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Revisão definitiva com colaboração de Paula Ramos de Oliveira. Publicado na Revista "Educação e Sociedade", n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411.

ADORNO, Theodor W. **Reflexões sobre a teoria de classes (1942)**. Tradução de Igor Lula Pinheiro Silva. Revisão da tradução de Eduardo Altheman. *Crítica Marxista*, n. 50, pág. 259-273, 2020. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2020.

ARAÚJO, Maria Paula. **Memórias estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias**. São Paulo: Relume-Dumará - Fundação Roberto Marinho, 2007.

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARROSO, Luís Roberto. **A dignidade da pessoa humana no direito constitucional contemporâneo**. 4. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNARDO, J. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

BOLLIS, Renata R. **As influências (de) formativas da indústria cultural na formação das crianças no século XXI**. *REVASF*, Petrolina, vol. 9, n. 18, p. 26-52, abr. 2019.

BOMENY, Helena. **Novos talentos, vícios antigos: os renovadores e a política educacional**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 24-39, 1993.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Relatório Brasil - Aprendizagem para Todos**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 10 ago. 2024.

CARPEAUX, Otto Maria. **O Brasil no espelho do mundo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

CARVALHO, José Murilo de. **A República dos bestializados.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CASANOVA, Diogo. **Estratégias para promover a agência do estudante no processo de avaliação e feedback digital.** *Revista Portuguesa de Educação*, v. 35, n. 2, p. 83-103, 2022.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia.** São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 2002.

CHAVES, Denise; SOUZA, Maurício de. **Bullying e preconceito: a atualidade da barbárie.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e230019, 2018.

COMTE, A. **Curso de Filosofia Positiva.** São Paulo: Nova Cultural, 1996.

COSTA, E. M., MATTOS, C. C., & CAETANO, V. N. S. **Implicações da BNC-Formação para a Universidade Pública e Formação Docente.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 16, núm. 1, Esp., pp. 896-909, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14924>.

CROCHIK, José Leon. **A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade.** *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 31–46, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42034>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CZYZEWSKI, Analice. **A alfabetização como objeto e como objetivo da política.** *Notandum*, ano XXIV, n. 56, maio/ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/notandum/article/view/54457>. Acesso em: 16 jul. 2024.

DALBOSCO, C. A.; MARASCHIN, R. **A crise da formação: Limites do nexó entre maioria e democracia**. *Revista História da Educação*, v. 27, e121900, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/121900>. Acesso em: 25 ago. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. UNESCO Digital Library, 1996. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>. Acesso em: 1 ago. 2024.

DIAS, Michel. **Educação, experiência formativa e pensamento dialético em Theodor W. Adorno**. *Trans/Form/Ação*, v. 45, n. 4, p. 159–178, 2022. DOI: 10.1590/0101-3173.2022.v45n4.p159. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/13729>. Acesso em: 15 jul. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9zP4TGXkTcMC7B5L3qCXVyn/?lang=pt>. Acesso em: 1 set. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 03, p. 531-541, 2007.

EXNEPE. **Nota técnica de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019**. *ExNEPe*, 2022.

EXNEPE. **38 anos de história: Movimento estudantil combativo**. Disponível em: <https://exnepe.wixsite.com/exnepe/38-anos-de-historia>. Acesso em: 18 set. 2024.

EXNEPE. **Executiva Nacional de Estudantes de Pedagogia**. Disponível em: <https://exnepe.com>. Acesso em: 18 set. 2024.

EXNEPE. **15 de setembro: Dia Nacional de Mobilização contra a BNC – confira como foi a mobilização em todo o país.** Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/15-de-setembro-dia-nacional-de-mobilizacao-contra-a-bnc-confira-como-foi-a-mobilizacao-em-todo-o-pais/>. Acesso em: 18 set. 2024.

ENTREVISTADO. **Entrevista com o líder do Movimento Estudantil da Universidade Estadual de Maringá.** Realizada em 24 de setembro de 2024 .

FAUSTINO, Rosângela Célia; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990.** *Horizontes*, v. 33, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/257>. Acesso em: 1 set. 2024.

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

FRIGOTTO, G. **A Cidadania Negada: Políticas Educacionais e Exclusão Social.** São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: LPP, 2018.

FRONTEIRA, C. N. P. A. **pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015.** *Manifesto da Frente Revoga BNC-Formação*, 2023.

GALUCH, M. T. B.; CROCHÍK, J. L. **Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 234–258, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3218>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GENTILI, P. **A falsa pedagogia da modernidade: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações .** São Paulo: Loyola, 2008

JAEHN, Lisete. **BNC-Formação: implicações para as Licenciaturas – agravantes para a Pedagogia**. Apresentado na audiência pública de 10 de novembro de 2022.

Disponível

em:

[https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/eventos-2022-1/arquivos-2022/segundo-semester-2022/LiseteJaehnBNC\\_Formao\\_implicacoesparaLicenciaturas\\_PedagogiaAudinciapbli ca10\\_11\\_2022.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/apresentacoes-em-eventos/eventos-2022-1/arquivos-2022/segundo-semester-2022/LiseteJaehnBNC_Formao_implicacoesparaLicenciaturas_PedagogiaAudinciapbli ca10_11_2022.pdf). Acesso em: 18 set. 2024.

KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

LENIN, **VI Imperialismo: fase superior do capitalismo** . 14. ed. São Paulo: Centauro, 2012.

LUCE, M. B. **Políticas públicas de educação e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 174, p. 77-91, 2019.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MILITÃO, Andréia Nunes. **Simbiose entre militância e produção do conhecimento como forma de resistência à BNC-Formação (Resolução CNE/CP n. 2/2019)**. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 22, p. 1-20, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e67032>. Acesso em: 18 set. 2024.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt05/t0510.pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. **Para além da inclusão digital: poder comunicacional e novas assimetrias**. In: BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca (orgs.). *Inclusão digital: polêmica contemporânea*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 49-60.

TORRES, R. M. **Inclusão e equidade na Educação para Todos: reflexões críticas**. *Educação & Sociedade*, v. 40, n. 146, p. 203-217, 2019.

THADEUS, Bayron; FRAZÃO, Pedro. **Contra a precarização da formação de professores! Pela derrubada da BNC-Formação!** *Correnteza*, 3 dez. 2021.

Disponível em:

<https://www.correnteza.org/post/contra-a-precariza%C3%A7%C3%A3o-da-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-pela-derrubada-da-bnc-forma%C3%A7%C3%A3o>.

Acesso em: 18 set. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNE. União Nacional dos Estudantes. Disponível em: <https://www.une.org.br>.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 5-9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VICENTE, M. E.; SILVA, P. M.; MOREIRA, L. F. **Políticas educacionais na América Latina: desafios e influências neoliberais**. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 437-455, 2017.

ZAMBEL, Cláudia; LÁSTORIA, Sergio. **Cultura e sociedade: uma análise crítica**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1996.

## ANEXO I - Questionário

Organização e Ação do Movimento Estudantil na Resistência à Implementação da Resolução CNE/CP N°. 2/2019 (BNC-Formação) na UEM.

### Unidade de Análise 1: Estrutura e Organização do Movimento Estudantil

1. Como o movimento estudantil na UEM está estruturado? (Comitês, assembleias, grupos de trabalho etc.)
2. Quais foram os principais grupos ou lideranças responsáveis pela mobilização contra a Resolução CNE/CP No. 2/2019?
3. Como era feita a articulação entre os estudantes da licenciatura e outros cursos na UEM para debater a BNC-Formação?
4. Houve formação de comissões ou grupos específicos dedicados à resistência contra essa política educacional? Se sim, como esses grupos se organizaram?

### Unidade de Análise 2: Mobilização e Estratégias de Resistência

5. Quais estratégias de mobilização foram utilizadas para informar e engajar os estudantes sobre os impactos da BNC-Formação? Panfletagem, Grupos de discussão online, Audiências públicas, Outros (especificar).
6. Qual foi o papel das redes sociais e das plataformas digitais na organização das ações de resistência?
7. De que forma o movimento estudantil articulou suas ações com outros movimentos sociais ou entidades (como sindicatos de professores e servidores) que também se opuseram à BNC-Formação?
8. A resistência incluiu ações jurídicas ou parcerias com advogados ou entidades de direitos estudantis? Se sim, como isso foi conduzido?

### Unidade de Análise 3: Enfrentamento Institucional e Diálogo

9. Houve diálogo direto entre o movimento estudantil e a reitoria ou outros órgãos administrativos da UEM sobre a implementação da BNC-Formação?
10. Se houve, como essas conversas foram conduzidas? Quais foram os principais argumentos usados pelo movimento estudantil durante essas negociações?

11. A universidade promoveu espaços de discussão formal, como seminários ou audiências, para tratar da BNC-Formação? Se sim, como o movimento estudantil participou e influenciou essas iniciativas?

#### Unidade de Análise 4: Atos Públicos e Protestos

12. O movimento estudantil organizou atos públicos, protestos e greves contra a
13. implementação da BNC-Formação? Quais foram os principais eventos organizados?
14. Como esses atos foram planejados e qual foi a participação média dos estudantes nesses eventos?
15. Houve apoio de outros segmentos da comunidade acadêmica (professores, técnicos, outros estudantes) nos protestos? Como essa cooperação se deu?

#### Unidade de Análise 5: Desafios e Resultados da Resistência

16. Quais foram os principais desafios enfrentados na organização das ações de resistência? (Ex.: repressão institucional, desmobilização, conflitos internos etc.)
17. O movimento estudantil conseguiu atingir algum de seus objetivos em relação à resistência à BNC-Formação? Quais foram os resultados alcançados até agora?
18. Houve alguma mudança ou flexibilização na implementação da BNC-Formação na UEM em resposta à resistência do movimento? Como isso foi obtido?

#### Unidade de Análise 6: Reflexões sobre Formação Política e Educacional

19. De que forma a participação no movimento estudantil influenciou sua visão sobre políticas públicas educacionais, especificamente em relação à formação de professores?
20. O movimento estudantil propôs alternativas ou contrapropostas à BNC-Formação? Se sim, quais foram as principais ideias defendidas?
21. Como você enxerga o futuro da resistência à BNC-Formação e a continuidade da luta por uma formação docente mais crítica e alinhada às necessidades dos estudantes?

#### Unidade de Análise 7: Futuras Ações e Mobilizações

22. O movimento estudantil da UEM planeja novas ações para continuar resistindo à implementação da BNC-Formação? Quais são as estratégias futuras em discussão?

23. Quais lições aprendidas com a resistência à BNC-Formação podem ser aplicadas em lutas futuras contra políticas educacionais que não atendam às demandas dos estudantes?