

IDEAU

**A MERCANTILIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE:
TENDÊNCIAS DO EDUNEGÓCIO NO BRASIL**

**THE COMMODIFICATION OF TEACHER TRAINING: TRENDS IN
EDUBUSINESS IN BRAZIL**

**LA MERCANTILIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE:
TENDENCIAS DEL EDUBUSINESS EN BRASIL**

Gláucia Botan Rufato

Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Maringá,
Paraná, Brasil. E-mail: glauciabotan130@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3668-6492>

RESUMO

Nesse estudo objetivamos compreender sobre a crescente privatização da formação docente no Brasil, evidenciando o fenômeno conhecido como edunegócio. O processo de privatização da educação, especialmente da formação de professores, tem sido impulsionado por reformas neoliberais no Brasil a partir dos anos 1990. O foco recai sobre o papel das parcerias público-privadas (PPP) e sua influência na lógica e na prática da formação docente. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, que articulou estudos acadêmicos, documentos oficiais e pesquisas sobre neoliberalismo, PPP e think tanks educacionais, tendo como principais referenciais autores como Stephen Ball, Laval & Dardot, Frigotto e Apple. Os resultados evidenciam que, desde os anos 1990, as PPP consolidaram uma valorização crescente do setor privado na formação docente, capturando o discurso da qualidade e ressignificando-o sob a ótica da eficiência de mercado e da gestão por resultados. Tal movimento reduz a centralidade do Estado e legitima o mercado como regulador educacional, ao mesmo tempo em que acentua a precarização da formação docente, ao privilegiar formações aligeiradas e tecnocráticas em detrimento de percursos críticos e emancipadores. Conclui-se que a resistência estratégica passa pela defesa da universidade pública, pela valorização da pesquisa socialmente referenciada e por percursos formativos comprometidos com a equidade, autonomia e justiça social.

Palavras-chave: Edunegócio. Empresariamento. Formação de Professores. Privatização.

DOI:10.55905/reiv5n2-014

Submitted on: 7.21.2025 | Accepted on: 8.8.2025 | Published on: 10.16.2025

ABSTRACT

In this study, we aim to understand the growing privatization of teacher training in Brazil, highlighting the phenomenon known as *edunegócio*. The process of privatization of education, especially teacher training, has been driven by neoliberal reforms in Brazil since the 1990s. The focus is on the role of public-private partnerships (PPP) and their influence on the logic and practice of teacher training. A literature review was conducted, linking academic studies, official documents and research production on neoliberalism, PPP and educational think tanks. The PPPs consolidated since the 1990s show a growing appreciation of the private sector in teacher training, reducing the centrality of the State and legitimizing the market as an educational regulator. The article concludes that the privatization process linked to neoliberalism accentuates the precariousness of teacher training. PPPs reinforce a technocratic approach, based on market efficiency, distancing themselves from a critical and emancipatory conception of the teaching profession. Strategic resistance involves valuing training paths committed to equity, autonomy and social justice.

Keywords: Edunegócio. Entrepreneurship. Teacher Training. Privatization.

RESUMEN:

En este estudio, buscamos comprender la creciente privatización de la formación docente en Brasil, destacando el fenómeno conocido como *edunegócio*. El proceso de privatización de la educación, especialmente de la formación docente, ha sido impulsado por las reformas neoliberales en Brasil desde la década de 1990. El enfoque se centra en el papel de las asociaciones público-privadas (APP) y su influencia en la lógica y la práctica de la formación docente. Se realizó una revisión bibliográfica que vinculó estudios académicos, documentos oficiales y la producción investigadora sobre neoliberalismo, APP y centros de investigación educativa. Las APP consolidadas desde la década de 1990 muestran una creciente valoración del sector privado en la formación docente, reduciendo la centralidad del Estado y legitimando el mercado como regulador educativo. El artículo concluye que el proceso de privatización vinculado al neoliberalismo acentúa la precariedad de la formación docente. Las APP refuerzan un enfoque tecnocrático, basado en la eficiencia del mercado, distanciándose de una concepción crítica y emancipadora de la profesión docente. La resistencia estratégica implica valorar las trayectorias formativas comprometidas con la equidad, la autonomía y la justicia social.

Palabras clave: Edunegócio. Emprendimiento. Formación Docente. Privatización.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem sido marcado por transformações profundas, impulsionadas pela adoção de políticas neoliberais que alteram a concepção, a organização e o financiamento da educação pública. Em particular, a formação docente tem sido objeto de disputas que refletem o avanço de uma lógica de mercado sobre os fundamentos históricos e pedagógicos da profissão. A intensificação do processo de privatização, sobretudo a partir dos anos 1990, introduziu novas dinâmicas no campo educacional, promovendo a inserção de atores privados e a consolidação de parcerias público-privadas (PPP) como mecanismos de gestão, financiamento e regulação da formação de professores.

Neste contexto, ganha centralidade o conceito de *edunegócio*, que remete à mercantilização da educação, traduzida na oferta de serviços e produtos educacionais por empresas que atuam orientadas pela lógica do lucro. A formação docente, nesse arranjo, passa a ser tratada como um nicho de mercado, submetida a critérios de eficiência, desempenho e padronização, em detrimento de uma perspectiva crítica, autônoma e comprometida com a transformação social. O avanço dessas tendências suscita preocupações quanto à qualidade da formação oferecida, à autonomia dos profissionais da educação e ao papel do Estado como garantidor do direito à educação.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica da mercantilização da formação docente no Brasil, investigando como o edunegócio se estrutura e se legitima no âmbito das políticas públicas. A partir de uma revisão bibliográfica, articulando literatura acadêmica, documentos oficiais e estudos sobre neoliberalismo, PPP e formação docente, busca-se compreender as implicações desse processo para a docência e para os rumos da educação brasileira. Ao evidenciar as contradições e os riscos da privatização, o estudo também aponta caminhos de resistência e alternativas comprometidas com a justiça social, a equidade e a valorização da profissão docente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA PRIVATIZAÇÃO EDUCACIONAL: ÊNFASE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A privatização da educação no Brasil tem suas raízes aprofundadas nas reformas neoliberais implementadas a partir da década de 1990, quando o Estado passou a adotar a lógica de mercado na gestão das políticas públicas. A Emenda Constitucional nº 19/1998, juntamente com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995), foram fundamentais para consolidar um modelo gerencial, voltado para a eficiência administrativa e para a redução do papel do Estado como provedor direto de serviços sociais. Nesse contexto, abriu-se espaço para a ampliação de parcerias público-privadas (PPPs) e para a atuação crescente de organizações da sociedade civil, fundações empresariais e institutos privados na definição de diretrizes educacionais.

No campo específico da formação de professores, esse processo se intensificou com a delegação de funções formativas a instituições privadas, muitas vezes orientadas por abordagens tecnocráticas e pragmáticas, em detrimento de uma perspectiva crítica e comprometida com a justiça social. Autores como Adrião (2009) e Ball (2005) alertam para o avanço do que se convencionou chamar de mercado educacional, onde a lógica da eficiência e da competitividade substitui a construção coletiva do conhecimento. A inserção de entidades como a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho no desenvolvimento de programas de formação docente ilustra essa tendência de deslocamento da responsabilidade estatal para agentes privados com interesses próprios (Oliveira, 2010; Dourado, 2018).

Assim, a formação docente torna-se mais vulnerável a uma visão instrumentalizada da educação, alinhada às exigências do mercado e descolada das dimensões ético-políticas e pedagógicas fundamentais à profissão. Esse processo contribui para a precarização da formação e para o enfraquecimento da autonomia docente.

Um dos lemas principais das empresas educacionais é “melhorar a qualidade da educação”. A qualidade na educação, frequentemente evocada em discursos oficiais e documentos de políticas públicas, não é um conceito neutro ou consensual. Pelo contrário, está inserido em um campo de disputas ideológicas entre diferentes projetos de sociedade. A partir dos anos 1990, com a consolidação do ideário neoliberal no Brasil, o conceito de qualidade foi apropriado por agentes do capital e reconfigurado sob uma lógica de mercado, associada à eficiência, desempenho e resultados mensuráveis. Essa concepção, amplamente difundida em políticas como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e programas de avaliação em larga escala, desloca a educação de seu caráter público e emancipador para uma função funcionalista e produtivista (Ball, 2005; Oliveira, 2010). Nas palavras de Bertolo (2008):

Quando o capital anuncia um discurso a favor da qualidade, tem como horizonte, aquela ‘qualidade’ que garanta o aumento de suas taxas de lucro. O trabalho, por seu turno, defende a universalização da educação – e esta deverá estar voltada para a elevação cultural da classe trabalhadora, diga-se de passagem – o que, é oportuno assinalar, só seria minimamente possível mediante a garantia de um sistema nacional de educação, público e gratuito (Bertolo, 2008, p. 101).

A noção de “qualidade” na educação tem sido objeto de disputas ideológicas entre os interesses do capital e as demandas do trabalho. Quando o discurso empresarial se apropria do termo, o faz orientado pela lógica do lucro, buscando assegurar que os investimentos educacionais estejam alinhados à formação de competências funcionais e à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. Trata-se de uma concepção instrumental de qualidade, centrada em resultados mensuráveis, eficiência e produtividade, que, em última instância, visa à ampliação das taxas de rentabilidade do capital.

Por outro lado, a perspectiva do trabalho reivindica uma educação universal, pública, gratuita e socialmente referenciada, capaz de promover a elevação cultural e crítica da classe trabalhadora. Nessa ótica, a qualidade educacional está vinculada à construção de um projeto emancipador de sociedade, o que pressupõe o fortalecimento de um sistema nacional de

educação comprometido com os princípios da equidade, da justiça social e da formação plena dos sujeitos. Como enfatiza Bertoldo (2008), esse projeto só se torna viável com a presença ativa e responsável do Estado, garantindo o direito à educação como política pública, e não como mercadoria. Essa disputa em torno da qualidade revela não apenas concepções distintas de educação, mas também projetos societários antagônicos: de um lado, a formação para o capital; de outro, a formação para a emancipação social.

À medida que o modo de produção exige determinadas capacidades e habilidades dos trabalhadores, a classe empresarial almeja que a escola desempenhe um papel importante na veiculação do ideário burguês: formar um novo perfil de trabalhador, com foco maior nas habilidades práticas e nas competências socioemocionais, que saiba se comunicar adequadamente, que se adapte com facilidade às novas situações, sendo flexível e polivalente, que crie soluções rápidas, originais e inovadoras e seja capaz de se educar permanentemente, com seus próprios recursos.

Diante das novas demandas para formação, atribui-se à escola, a tarefa de “preparar o aluno para uma sociedade em crise, pois, no transcorrer das últimas décadas do século XX, a evolução tecnológica e a mundialização do capital impulsionaram um processo de grande competitividade e de concorrência de mercado” (Rufato, 2021, p.21). Diante de tal tarefa, muitas discussões surgiram para refletir sobre a formação de profissionais da educação, considerados como os principais responsáveis pela formação do futuro trabalhador, principalmente a partir dos novos paradigmas e diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, que tem em seus eixos de formação a docência, a gestão e a pesquisa (Brasil, 2006).

A reestruturação produtiva¹, que ganhou maior propulsão no Brasil a partir da década de 1950, com o avanço da industrialização, assumiu novos contornos a partir de 1990, com a ascensão do neoliberalismo. Esse processo traz em si

¹ De acordo com Ricardo Antunes, a reestruturação produtiva é um processo que acentua o trabalho intermitente e a terceirização, deixando os trabalhadores à disposição do mercado de trabalho. Antunes afirma que essa reconfiguração do trabalho não gerou um "assalariamento de classe média". Ao contrário, o trabalho intermitente burla a legislação trabalhista, permitindo que o salário seja péssimo e o trabalhador fique à disposição.

a necessidade de formação de um novo perfil de trabalhador. Nesse período, houve diversas reformas educacionais e programas que assumiram a centralidade da educação para formar um trabalhador flexível e polivalente (Freitas, 2002).

No que tange as orientações do neoliberalismo para a educação, a bandeira assumida pelos diferentes setores governamentais e empresariais era a bandeira da qualidade da educação, atribuindo importância estratégica para educação como uma condição essencial para o aprofundamento do capitalismo e a acumulação de riquezas, afirmando a educação como um importante instrumento para sustentação dos discursos dos grupos hegemônicos. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) explicam que retoma-se nessa fase a Teoria do Capital Humano² e difunde-se a ideia de que a educação seria determinante para a competitividade entre os países, a única forma das pessoas sobreviverem no processo de concorrência no mercado. As autoras afirmam que diante desse papel atribuído a educação, juntamente com a diminuição do Estado, a educação passou a ser enquadrada no setor de prestação de serviços.

2.2 O EDUNEGÓCIO

Utilizar o termo “edunegócios” para falar em educação pública pode parecer estranho e causar estranheza para aqueles que defendem uma educação pública, gratuita e democrática. De acordo com Robertson e Verger (2012) a última década marcou a globalização da governança educacional por meio de parcerias público-privadas, atribuindo a educação um caráter de bem lucrativo, que segue as exigências do mercado e marca as ações de atores da classe empresarial na educação (Robertson; Verger, 2012, p.24). Tais parcerias tem se acentuado cada vez mais na educação, envolvendo atores privados no setor público, os chamados empresários da educação - donos/acionistas dos

² O conceito de capital humano surgiu nos Estados Unidos, na Universidade de Chicago. O economista estadunidense, Theodore Schultz, é responsável pela teoria. A Teoria do Capital Humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, o que em larga escala pode influenciar positivamente as taxas de crescimento dos países.

conglomerados, que veem na educação a oportunidade de um negócio de lucro. Nessa perspectiva, a educação escolar vem adquirindo um status de empreendimento educativo, e a formação dos professores segue na mesma linha.

Porém, essa tendência de privatização não ocorreu por acaso, possui antecedentes e raízes que de acordo com Ball; Yondell (2007) se manifestaram em muitos contextos nacionais desde o final da década de 1980, com a crise estrutural do capital, a globalização, a reestruturação produtiva, o neoliberalismo e a Terceira Via (PERONI, 2012) marcando a mínima participação do Estado aplicada aos serviços públicos, cujo discurso afirma que esses os serviços deveriam ser geridos do mesmo modo como se administra uma empresa. Paulatinamente, o Estado foi sendo retirado de cena considerado o grande culpado da crise econômica, e, por isso, manifestou-se a necessidade de terceirizar as tarefas sociais para se elevar a sua produtividade.

Segundo Martins (2014), a questão da proteção social, que deveria ser de responsabilidade do Estado, passou a ser incumbência da sociedade civil, que se mostrou um ente responsável por apontar novos caminhos que poderiam legitimar o governo, possibilitando encontrar soluções para a ingovernabilidade ou, ainda, buscar alternativas de cumprimento das funções originariamente estatais. O Estado surge, sob essa perspectiva, como um parceiro da sociedade civil na promoção e execução das práticas caritativas e filantrópicas. A Terceira Via “propõe reformar por meio da administração gerencial, a fim de fortalecer a lógica do mercado dentro da administração pública” (PERONI, 2012, p. 21).

Assim, para Martins (2013), a mobilização dos setores do empresariado no Brasil em torno da educação pública se relaciona com as transformações ocorridas em nível mundial que, a partir da implantação do neoliberalismo de Terceira Via, desresponsabilizando o Estado na garantia das políticas sociais (incluindo, é claro, a educação), ajusta-se “ao arcabouço legal para atuação do setor privado” (MARTINS, 2013, p. 24).

Nesse caminho, o mercado é chamado para superar as falhas do Estado. De acordo com Harvey (1993), o neoliberalismo marcou nas últimas décadas não somente a saída do Estado de atividades produtivas e intervencionistas, mas

também um processo de privatização que favoreceu a liberdade de atuação das empresas privadas, estimulando o investimento e o crescimento econômico. Essa privatização marcou as transferências de segmentos que, antes, tinham a participação do Estado, como é o caso da educação e da saúde que, aos poucos, começaram a ser transferidos para o setor privado, ao provocar a dependência da população em relação ao mercado. Para a burguesia, essas mudanças foram bem vistas, enquanto os pobres viram seus direitos sociais se tornarem cada vez menores.

Crosso e Magalhães (2016) destacam que é crescente a presença de “lógicas mercantis no campo educativo, tanto no setor privado como também no setor público, fomentando verdadeiras indústrias e negócios que visam fundamentalmente à entrada de lucro” (Crosso; Magalhães, 2016, p.19). Ball e Yondell (2007), em seus estudos sobre a privatização pública apresentam duas formas de privatização: a endógena e a exógena. A privatização endógena implica “la importacion de ideias, métodos y practicas del setor privado a fin de hacer que el sector público sea cada vez más omo uma empresa y creientemente comercial” (Ball; Yondell, 2007, p. 7). A privatização exógena diz respeito a abertura de serviços da educação pública a participação do setor privado “ através de basadas em el beneficio econômico, y la utilización del sector privado em uanto a la conepción, la gstión o la provisión de diferentes aspectos de la educação pública (Ball; Yondell, 2007, p. 8).

Os autores chamam essas privatizações da educação pública de privatizações “acobertadas”, que preparam o caminho de formas explícitas de privatização, nas quais implica no uso direto de empresas privadas para prestar serviços educativos para instituições públicas, e modificam a organização, a gestão, planos de estudo, as avaliações e até as maneiras de julgar professores e alunos (Ball; Youndell, 2007). Peroni e Lumertz (2021) afirmam que as parcerias entre instituições privadas e públicas propõem aulas prontas, formações de professoras, projetos padronizados e replicáveis (Peroni; Lumertz, 2021, p.9). Ocorre uma padronização do trabalho docente e o monitoramento do trabalho do professor, e da própria organização do sistema escolar, seguindo uma lógica mercantil, um controle rígido de professores e alunos para construção

de uma formação em prol da sociedade capitalista em detrimento de uma formação plural e democrática.

Laval (2004) nos explica que a escola neoliberal estabelece um modelo escolar que elege a educação como um bem essencialmente privado, cujo valor é, sobretudo, econômico, no qual são os indivíduos que devem buscar recursos privados que culminarão em rendimentos futuros: “Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais” (Laval, 2004, p.12). Essa concepção privatista que inspira hoje as reformas educacionais têm múltiplas alternâncias nacionais e internacionais, cujas relações contribuem para as transformações dos sistemas educativos. Organizações internacionais contribuem profundamente para a disseminação de um modelo hegemônico com a imposição de orientações de caráter mundializado, fabricando um discurso global cujo papel é a centralização política, e a escola acaba sendo atravessada “por uma contradição maior, longamente exposta por numerosos autores, entre as aspirações igualitárias de acordo com o imaginário de nossas sociedades e a divisão social de classes” (Laval, 2004, p. 17).

Nesse processo, a formação dos professores tem sido fortemente influenciada por essa lógica privada inserida no setor público, e novas estruturas e novos atores vão sendo criados para promover mudanças na gestão, currículo e organização da educação pública, dentre elas destacamos as chamadas *thinks tanks*, mecanismos atuais de propagação da racionalidade neoliberal pelo mundo (Vargas; Marques, 2021).

2.3 THINKS TANKS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vem crescendo consideravelmente o número de instituições privadas que se introduzem na educação pública, as chamadas “thinks tanks”, cujo termo pode apresentar várias definições: fábrica de ideias, círculo de reflexão, laboratório de ideias, gabinete estratégico (Dickson, 1972). Rocha (2015) define think tanks como uma associação de indivíduos especializados, que formam instituições, organizações, promovendo pesquisas sobre diversos assuntos, políticas,

econômicas, tecnológicos, de cultura, ou seja, instituições que atuam a partir da sociedade civil, que influenciam a opinião pública e as instâncias governamentais.

Soll (2017) afirma que as *think tanks* surgiram há muito tempo. O autor exemplifica que no século XVII estabeleceu-se uma contratação de grupos de advogados que forneciam conselhos políticos e financeiros aos reis. No contexto da Reforma Protestante, por exemplo, foram recrutados grupos de indivíduos, os historiadores clericais, para defender uma comunidade religiosa por meio de pesquisa e escrita. De acordo com Sol (2017) o grupo Centuriatos de Magdeburgo, acadêmicos protestantes da Alemanha, escreviam textos religiosos com suas considerações contrárias à Igreja Católica, enquanto Cesare Baronio, fazia suas pesquisas e considerações favoráveis a Igreja, escrevendo a *Annales Ecclesiastici*.

Esses exemplos seriam as raízes do que hoje denominamos de *think tanks*, grupos de acadêmicos e religiosos que produziam pesquisas sobre determinado assunto. Burke (2003) afirma que foi no período da Segunda Guerra (1939- 1945) com a criação de salas reservadas para definir as estratégias para guerra, que surgiu a expressão *think tanks*, cuja tradução era “tanques de pensamento”. Esses espaços reuniam militares, o Estado e diversos representantes da sociedade civil. O governo dos Estados Unidos era o principal financiador desses institutos de pesquisa e desenvolvimento, que a partir de 1970 se expandiram por todo país, trabalhando nas frentes da área política fazendo surgir institutos educacionais com o objetivo de treinar profissionais e cientistas políticos.

De acordo com Pinheiro (2019), no Brasil, esses tipos de fundações e institutos públicos e privados surgiram desde muito tempo, imbricados com a formação política, administrativa e econômica brasileira. A autora cita alguns: “Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB (1937), Fundação Getúlio Vargas – FGV (1944), Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP (1969), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (1964) e Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE (1942)” (Pinheiro, 2019, p.20). Essas entidades só receberam o nome de *think tanks* bem mais tarde.

Vicente (2009) expõe que as organizações brasileiras denominadas think tanks emergiram principalmente entre as décadas de 1940 e 1960 com o movimento do modelo econômico de defesa do mercado livre entre os Estados, aliado ao crescimento da população somado ao crescimento econômico, tanto em países capitalistas, quanto socialistas. As insatisfações com o modelo de Estado vigente, a crise de bem-estar social, contribuíram para o fomento de abertura de think tanks engajadas na defesa do liberalismo econômico, de um capitalismo livre, sem barreiras para seu desenvolvimento. O autor acrescenta que a batalha de expansão do capitalismo foi o fator crucial para o que hoje chamamos de globalização, pois a partir da Segunda Guerra os países da América Latina receberam cooperação financeira internacional, que não ocorreu apenas nas esferas das camadas produtivas, mas também no letramento e formação da elite acadêmica brasileira.

Pinheiro (2019) destaca que o período pós-guerra fez surgir “novas formas de capitalismo que se realizam a nível global” (Pinheiro, 2019, p.23) e o nascer grandes organizações de alcance mundial e de institutos de pesquisa que tem como enfoque principal a resolução de problemas enfrentados pela sociedade nos níveis, local, regional e global, e a promoção do processo de cooperação entre as nações. Caetano e Mendes (2020) explicam que as primeiras décadas do século XXI marcam o interesse das forças do mercado em intervir nos rumos da educação “grupos que representam os interesses do capital buscam uma atuação efetiva e organizada na condição das políticas educacionais (Caetano; Mendes, 2020, P. 2). Esses grupos materializam-se em instituições cujo objetivo é propor soluções para os problemas na educação, para melhorar a qualidade da educação. Os autores criticam essas organizações que ao ampliarem suas participações na sociedade, produzem propostas que perpetuam e conservam um projeto de educação que não “busca a ruptura com a concentração de riqueza, com a desigualdade e com a exclusão” (Caetano; Mendes, 2020, p.2) e alertam que é necessário um olhar atento para a inserção dessas organizações na educação pública e seus projetos para a formação de alunos e professores.

As Think Tanks podem estar vinculadas a partidos políticos, órgãos governamentais, independentes, grupos empresariais etc. Casimiro (2018) afirma que, independente da sua vinculação, tais organizações interferem na atuação do Estado, na execução das políticas públicas, para materializar seus interesses em nome da eficiência e da qualidade na educação. Caetano e Mendes (2020) expõem que as características dessas organizações, denominadas “think tanks” pró-mercado são: o interesse pela solução de problemas universais, a não finalidade de lucro, a produção de conhecimento isenta e sem comprometimento ideológico. Porém, os autores advertem que o lema “sem fins lucrativos” não significa que o patrimônio dessas organizações não se amplie, que suas ações, equipes e ideias não se disseminem. Pelo contrário, os interesses veiculados se ampliam e se fortalecem, aumentando seu espaço na elaboração e execução das políticas educacionais brasileiras.

Entre os principais think tanks que atuam fortemente no campo educacional brasileiro estão: a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, a Todos pela Educação, a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Natura. Essas organizações, embora se apresentem como parceiras da educação pública, operam com interesses vinculados ao mercado educacional e à expansão do setor privado na formulação e implementação de políticas públicas. Como alerta Adrião (2009), a atuação desses grupos tem promovido um crescente desresponsabilização do Estado e a legitimação de parcerias público-privadas como solução para os problemas da educação.

Na formação de professores, essas entidades têm investido em plataformas digitais, metodologias padronizadas, cursos de curta duração e materiais didáticos próprios, muitas vezes sem a mediação crítica das universidades públicas ou das instituições formadoras. A Fundação Lemann, por exemplo, tem forte atuação em políticas de formação docente, promovendo parcerias com secretarias estaduais e municipais para implementar programas que formam professores com foco em “competências” e “eficácia”, em consonância com os padrões internacionais de accountability educacional (Gentili & Oliveira, 2012).

Essa lógica representa uma ruptura com a concepção crítica e emancipadora de formação docente, substituindo o processo formativo amplo, reflexivo e contextualizado por uma lógica técnica e performativa. Como denunciam Krawczyk e Vieira (2021), o modelo defendido por esses think tanks tende a precarizar a formação docente, ao priorizar a aprendizagem por meio de conteúdos fragmentados e descontextualizados, subordinados à mensuração de resultados.

Além disso, esses grupos atuam fortemente no interior do Estado, influenciando a formulação de políticas nacionais. A participação da Fundação Lemann e da Todos pela Educação na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na redefinição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (2019) é um exemplo evidente da captura da política educacional por interesses privados. Conforme aponta Dourado (2019), essa influência se traduz em uma reconfiguração do papel do professor, reduzido a executor de prescrições curriculares e metas de desempenho.

Essa configuração evidencia o avanço do que Ball (2012) denomina de "filantropocapitalismo": uma atuação empresarial no setor público sob o discurso da modernização e da inovação, mas que encobre projetos políticos de regulação neoliberal. O que está em jogo é a mercantilização da formação docente, em detrimento de uma educação crítica, democrática e socialmente comprometida com os interesses da classe trabalhadora.

É urgente problematizar o papel dos think tanks na educação e reivindicar o fortalecimento das instituições públicas de ensino superior como espaços legítimos para a formação de professores, alicerçada em princípios éticos, científicos e sociais. A formação docente deve ir além da instrumentalização técnica; deve formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de caráter teórico e documental, fundamentada em uma perspectiva crítica de análise das

políticas educacionais. Optou-se pela revisão bibliográfica e documental como principal estratégia metodológica, com o objetivo de compreender os processos de mercantilização da formação docente no Brasil e as tendências do edunegócio, especialmente a partir dos anos 1990.

A revisão bibliográfica contemplou produções acadêmicas nacionais e internacionais que abordam as relações entre neoliberalismo, privatização da educação, formação docente, parcerias público-privadas (PPP) e a atuação de think tanks educacionais. Foram consultados autores cujas obras oferecem embasamento teórico sólido sobre os processos de empresariamento e financeirização da educação, além de estudos críticos sobre as transformações na política educacional brasileira nas últimas décadas.

Além disso, realizou-se a análise de documentos oficiais e normativos, como leis, planos governamentais e resoluções, que evidenciam a atuação do setor privado na formação de professores, bem como a legitimação da lógica de mercado no interior das políticas públicas de educação.

O material analisado foi interpretado à luz da crítica ao neoliberalismo, buscando-se evidenciar as implicações da inserção de agentes privados no campo da formação docente, bem como as disputas de concepções que atravessam esse processo. A análise orienta-se, portanto, por uma postura investigativa que busca não apenas descrever, mas também problematizar os efeitos e contradições da mercantilização da educação, apontando caminhos possíveis de resistência e de construção de alternativas baseadas na equidade, na autonomia profissional e na justiça social.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao evidenciar as contradições e os riscos do avanço da privatização na educação, especialmente no campo da formação docente, este estudo busca também apontar caminhos possíveis de resistência e construção de alternativas democráticas. Frente à lógica de mercado, que reduz a formação do professor a competências técnicas e indicadores de desempenho, torna-se urgente reivindicar uma concepção de formação docente que valorize a dimensão ética,

política e emancipatória do trabalho educativo (Freitas, 2012; Dourado, 2019). Essa resistência se expressa na defesa de políticas públicas comprometidas com a justiça social, a equidade e o fortalecimento de um sistema nacional de educação pública, ancorado na gestão democrática, no financiamento adequado e na valorização da carreira docente (Saviani, 2007; Gentili, 2014). As universidades públicas e os movimentos sociais, nesse cenário, têm papel estratégico na produção de conhecimentos críticos e na articulação de práticas formativas que transcendam a lógica tecnicista e reafirmem a educação como direito social e prática de liberdade (Freire, 1996). Assim, resistir à mercantilização da formação docente é também afirmar um projeto de sociedade comprometido com a transformação social e com o desenvolvimento humano integral.

5 CONCLUSÃO

O estudo realizado permite compreender que a crescente privatização da formação docente no Brasil, intensificada a partir das reformas neoliberais dos anos 1990, vem reconfigurando profundamente o papel do Estado na educação e legitimando a atuação do setor privado como protagonista na definição de políticas formativas. As parcerias público-privadas (PPP), articuladas com a atuação de think tanks e fundações empresariais, têm promovido uma lógica tecnocrática e gerencialista na formação de professores, orientada por critérios de eficiência, padronização e controle, em detrimento de abordagens críticas e emancipadoras.

Esse cenário contribui para a precarização do trabalho docente, esvaziando a formação inicial e continuada de seus fundamentos político-pedagógicos, ao mesmo tempo em que reforça a mercantilização da educação por meio do edunegócio.

Diante desse contexto, torna-se fundamental fortalecer processos formativos ancorados na justiça social, na equidade e na autonomia intelectual dos educadores, resgatando o papel público da educação e o compromisso com a transformação social. A resistência a esse modelo privatista exige a articulação

entre universidades públicas, movimentos sociais e sindicatos na defesa de políticas educacionais que reconheçam a formação docente como direito e como elemento central para a construção de uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. (2009). **A parceria público-privada na educação: o setor privado na agenda da política educacional**. São Paulo: Xamã, 2009.
- BALL, S.; YODELL, D. (2007) Privatización encubierta en la educación pública, Internacional de la Educación. Bruselas, Disponível em:http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 9 de abr. 2022.
- BALL, S. J. Education Reform as Social Policy: The effects of quasi-markets. London: Routledge. 2005
- BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento: Da Enciclopedia a Wikipedia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- CAETANO, Maria Raquel and MENDES, Valdelaine da Rosa. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. **Educ. Rev.** [online]. 2020, vol.36, e75939. Epub Dec 01, 2020.
- CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. *A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- CROSO, C.; MAGALHÃES, G. M. Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: Tendências e Riscos para os Sistemas Públicos e Ensino. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 37, p. 17-33, 2016.
- DICKSON, Paul. **Think Tanks**. New York: Ballantine Books, 1972.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, H. C. L. (2012). Formação de professores e valorização docente: entre discursos e práticas. In: GATTI, B. A. (Org.). Professores do Brasil: impasses e desafios. São Paulo: Unesco. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Acesso em jun 2025 Disponível em : <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>
- GENTILI, P.; OLIVEIRA, R. P. (orgs.). **Escola de tempo integral: por quê, como, para quê?** São Paulo: Xamã, 2012.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola: 1993.
- KRAWCZYK, N.; VIEIRA, L. M. F. O avanço das organizações empresariais nas políticas públicas de formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 37(1), 165-182, 2021.

MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar.

Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2216/2294>

MARTINS, E. M. **Responsabilidade educacional e atuação do Todos pela Educação**. In L. C. Almeida, I. R. Pino, J. M. R. Pinto, & A. B. Gouveia (Orgs.), IV Seminário de Educação Brasileira: PNE em foco (vol. 1, s/p). Campinas, SP: CEDES, 2013.

MENDES, Valdelaine R.M.; PERONI, Vera M.V. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos think tanks na política educacional brasileira.

Espaço Pedagógico. v. 27, n. 1, Passo Fundo, p. 65-88, jan./abr. 2020 |

Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep

ROCHA, Camila. **Direitas em rede: think tanks de direita na América Latina**.

In: CRUZ, Sebastião Velasco e; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (Orgs.).

Direita, volver!: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo:

Fundação Perseu Abramo, 2015. pp. 261-278.

SAVIANI, D. (2007). Educação escolar, políticas públicas e qualidade do ensino: interfaces entre teoria e prática. Campinas: Autores Associados.

Revista De Educação PUC-Campinas, (24). Acesso em jun 2025. Recuperado de <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>

Soll, Jacob. «**How Think Tanks Became Engines of Royal Propaganda**».

Tablet Mag, 2017.

PERONI, V. M.V.. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, ago. , 2012.

PERONI, V. M. V., e J. S. LUMERTZ. “A produção de conhecimento e formação de professores no processo de construção da democracia”. **Imagens Da Educação**, Vol. 11, nº 2, julho de 2021, p. 212-3,

doi:10.4025/imagenseduc.v11i2.54446.

PINHEIRO, Ana Cláudia. **Pensando os Think Tanks. Uma revisão da produção acadêmica brasileira**. Florianópolis, 2019.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antony. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n.

121, p. 1133-1156, out.-dez. 2012 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

VARGAS, Neide César; MARQUES, Rosa. Concepção de educação de think tanks liberais no Brasil e governamentalidade neoliberal. **Revista Pesquisa & Debate**. Revista Do Programa De Estudos Pós-Graduados em Economia

Política, 33(2 (60), 33–67, 2022. Acesso em jun 2024. Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/59993>

VICENTE, Maximiliano Martin. **História e Comunicação na Ordem Internacional**. Cap. A crise do Estado de bem estar social e a globalização: história da comunicação. Editora Cultura Acadêmica. UNESP. 2009. P. 123 a 146.