

O projeto de formação de professores da Fundação Lemann

Patric Anderson Gomes da Silva¹
Kátia Regina Rodrigues Lima²
Mauricio de Oliveira Paula³
Emmanoel Lima Ferreira⁴

Resumo: O presente estudo analisa o projeto de formação de professores idealizado pela Fundação Lemann, concebida como um aparelho privado de hegemonia. Para tanto, utilizou-se pesquisa bibliográfica e abordagem qualitativa, bem como análise documental. As parcerias público-privadas, instituídas pela Lei n.º 11.079/2004, configuram-se como um novo mecanismo de privatização e mercantilização da educação, legitimando a atuação de famílias, grupos corporativos, fundações empresariais e organizações não governamentais. Nesse contexto, a Fundação Lemann exerce forte influência sobre políticas públicas de formação docente, currículo e avaliação. Por meio da Associação Nova Escola, promove mecanismos de captação de recursos e controle sobre a subjetividade docente e da nova classe trabalhadora. O projeto de formação docente proposto pela Fundação apresenta-se de forma pragmática, fragmentada e subordinada às demandas mercadológicas, cristalizando a construção de um “professor gerenciado”.

Palavras-chave: Formação de professores; Fundação Lemann; Aparelho Privado de Hegemonia.

The Lemann Foundation teacher training project

Abstract: This study analyzes the teacher training project idealized by the Lemann Foundation, conceived as a private apparatus of hegemony. To this end, bibliographic research and a qualitative approach were used. A documentary analysis was also carried out. Public-private partnerships, established by Law No. 11,079/2004, are a new mechanism for the privatization and mercantilization of education, legitimizing the actions of families, corporate groups, business foundations, and non-governmental organizations. In this context, the Lemann Foundation has a strong influence on public policies regarding teacher training, curriculum, and evaluation. Through the Nova Escola Association, the Fundation promotes mechanisms for fundraising and control

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, História, Educação e Artes (GPETHEA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1977682209770986>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6285-1439>, E-mail. patricanderson16@icloud.com

² Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, História, Educação e Artes (GPETHEA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1106531543099522>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-9551>, E-mail. katia.lima@urca.br

³ Professor de língua portuguesa de escola pública. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, História, Educação e Artes (GPETHEA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9566185578458126>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7174-9164>, E-mail. portugesmauricio50@gmail.com

⁴ Pós-doutor em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto da Universidade Regional do Cariri (URCA). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, História, Educação e Artes (GPETHEA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9566185578458126>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7174-9164>, E-mail. emmanoel.lima@urca.br



over teacher subjectivity and the new working class. The teacher training project proposed by the Foundation is pragmatic, fragmented, and subordinate to market demands, crystallizing the construction of a “managed teacher.”

Keywords: Teacher training; Lemann Foundation; Private Hegemony Apparatus.

El proyecto de formación de profesores de la Fundación Lemann

Resumen: Este estudio analiza el proyecto de formación de profesores creado por la Fundación Lemann, que es comprendido como un aparato privado de hegemonía. Para ello, se utilizó una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo. Se realizó, asimismo, el análisis documental. Las asociaciones público-privadas, instituidas por la Ley nº 11.079/2004, se configuran como un nuevo mecanismo de privatización y mercantilización de la educación, legitimando la actuación de familias, grupos corporativos, fundaciones empresariales y organizaciones no gubernamentales. En ese contexto, la Fundación ejerce fuerte influencia sobre las políticas públicas de formación docente, currículum y evaluación; además, por medio de la Asociación Nova Escola, promueve mecanismos de captación de recursos y de control acerca de la subjetividad docente y de la nueva clase trabajadora. El proyecto de formación docente propuesto por la Fundación se presenta de modo pragmático, fragmentado y subordinado a las demandas mercadológicas, cristalizando la construcción de un “profesor gerenciado”.

Palabras-clave: Teacher training; Lemann Foundation; Private Hegemony Apparatus.

1 INTRODUÇÃO

A doutrina materialista que pretende que os homens sejam produtos das circunstâncias e da educação, e que, consequentemente, homens transformados sejam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado (Marx; Engels, 1988, p. 100, grifo nosso).

A terceira tese sobre Feuerbach, escrita por Marx e citada na epígrafe acima, convida à reflexão sobre a formação de professores sob a hegemonia da plutocracia burguesa.

O movimento de mercantilização da educação fez com que os professores, segundo Pereira e Evangelista (2019), tornassem-se objeto das “reformas” que alcançaram o coração da escola pública. Assim, torna-se importante questionar: por quais motivos o professor tem se configurado como objeto dessas “reformas”?

Pereira e Evangelista (2019) respondem a esse questionamento afirmando que a ideia é subordinar as ações docentes às relações de produção ao ponto de reconverter o professor em protagonista das “reformas” (Evangelista; Shiroma, 2007). Para isso, é

necessário conformar a formação docente para construir uma nova identidade profissional (Silva, 2024).

Essa identidade, cujo eixo central é a flexibilização e a produção de corpos e mentes *dóceis, despoliticizados e produtivos* (Lima *et al.*, 2024), é o perfil profissional almejado para atender às exigências do mercado e transformar a educação em um negócio lucrativo, que utiliza recursos públicos para promover a acumulação privada de capital na era da acumulação flexível.

Pereira e Evangelista (2019) salientam que as metamorfoses no mundo da produção respondem às determinações do imperialismo – estágio superior do capitalismo, segundo Lênin (2021) – e das crises capitalistas.

Nesse contexto, a crise sanitária da Covid-19⁵ se configurou como um ensejo para o capital educador – entendido como um processo no qual o capital financeiro e interesses privados infiltram-se e moldam o sistema educacional na intenção de mercantilizar a formação docente (Souza; Evangelista, 2020).

É a partir desse cenário que se busca destacar o protagonismo de associações filantrópicas como a Fundação Lemann (FL), por exemplo, que tem influenciado fortemente o desenvolvimento de políticas públicas sobre formação de professores, currículo e avaliação.

O artigo tem como objetivo analisar o projeto de formação de professores idealizado pela FL, concebida como um aparelho privado de hegemonia. Como procedimento metodológico, escolheu-se a pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa. Além disso, realizou-se uma análise documental do material produzido nas páginas oficiais da FL e da Associação Nova Escola.

Na primeira parte, analisa-se o surgimento das parcerias público-privadas (PPPs) como instrumentos de privatização e mercantilização da educação pública. Na segunda parte, examina-se a atuação da filantropia empresarial da FL e seu projeto de formação de

⁵ O painel oficial do Ministério da Saúde do Brasil informou, em 25/08/2025, às 11h30, que o número acumulado de casos confirmados de Covid-19, até então, era de 39.305.438. Destes, 716.587 foram vidas ceifadas. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

professores, enfatizando os recursos mobilizados e o controle institucional exercido por meio da Nova Escola.

2 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADA: PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

O Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010; 2023-?), do Partido dos Trabalhadores (PT), tem como característica a forte expansão na oferta de serviços e infraestrutura a partir dos acordos entre a iniciativa privada e o Estado regulador. Esses acordos, denominados como PPPs, foram instituídos pela Lei n.º 11.079/2004 e surgiram como alternativa ao financiamento estatal exclusivo, em um cenário de restrições orçamentárias e a entrada da lógica privada na educação pública.

Peroni *et al.* (2013) salientam que, ao adotar as metas propostas pelo Movimento Todos Pela Educação, o governo brasileiro criou, em 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), vinculado à implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) instituído pelo Decreto Lei n.º 6.094/2007, durante a gestão de Fernando Haddad (PT) no Ministério da Educação (MEC).

Nesse contexto, observa-se a atuação de grandes conglomerados na educação, como a “rede política” denominada “Todos Pela Educação” (Paula; Silva; Lima, 2024), composta por articulações e organizações governamentais (MEC, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação etc.), intelectuais da burguesia (Maria Helena Guimarães Castro, Luiz Roberto Liza Curi etc.), empresários e instituições públicas e privadas (FL, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho etc.), dentre outros (Paula; Lima; Silva, 2025), que antecede o movimento de introdução de empresas de capital aberto na bolsa de valores como o Grupo Cogna Educação (Kroton, Platós, Saber e Vasta Educação/Somos Educação).

Conforme o Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (2020), a Eleva Educação, controlada pelo empresário Jorge Paulo Lemann, anunciou, naquele ano, a intenção de realizar uma oferta pública inicial de ações na Nasdaq, em Nova York. Para o Instituto (2024), esse movimento integra um processo mais amplo de rearranjo da Cogna Educação,

materializado no acordo firmado com a Eleva para que esta passasse a administrar as escolas de Ensino Básico do grupo, permitindo à Cogna concentrar-se na recuperação de seu principal mercado, o Ensino Superior.

Na Tabela a seguir, destacam-se alguns indicadores financeiros de empresas de educação – Cogna (COGN3), (YDUQS) e (YDUQ3), Ânima (ANIM3) Cruzeiro do Sul Educacional (CSED3) e Ser Educacional (SEER3) – listadas na bolsa de valores:

Tabela 1. Indicadores financeiros de empresas de educação listadas na bolsa de valores

Código da Empresa na B3	Indicadores					
	Receita Líquida	Lucro Líquido	Dívida Bruta	Dívida Líquida	Ativo Total	Patrimônio Líquido
COGN3	R\$6,98B	R\$1,44B	R\$6,38B	R\$5,10B	R\$13,89B	R\$23,82B
YDUQ3	R\$5,48B	R\$243,47M	R\$5,31B	R\$4,26B	R\$3,16B	R\$9,71B
ANIM3	R\$3,95B	R\$294,55M	R\$5,51B	R\$3,84B	R\$2,91B	R\$10,09B
CSED3	R\$2,75B	R\$252,53M	R\$1,26B	R\$424,53M	R\$1,66B	R\$4,78B
SEER3	R\$2,17B	R\$109,67M	R\$787,94M	R\$506,54M	R\$1,33B	R\$3,36B

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do InfoMoney⁶. Acesso em 01 de janeiro de 2026.

É possível identificar, na Tabela 1, que o grupo Cogna (COGN3) se destaca com receita líquida de R\$6,98 bilhões e expressivo endividamento, refletindo expansão financiada pelo mercado de capitais e pelo modelo de ensino a distância (EAD). Já a YDUQS (YDUQ3) mantém forte presença no ensino superior, com receita de R\$5,48 bilhões, enquanto a Ânima (ANIM3) registra R\$3,95 bilhões, principalmente devido à expansão por aquisições. Empresas menores, como Cruzeiro do Sul Educacional (CSED3) e Ser Educacional (SEER3), apresentam receitas de R\$2,75 e R\$2,17 bilhões, respectivamente, mas permanecem submetidas à lógica de mercado.

Esse avanço do setor privado encontra respaldo jurídico nos incisos XXII e XXIII do Art. 2º do Decreto n.º 6.094/2007, que, segundo Peroni *et al.* (2013), já sinalizam a abertura para parcerias externas ao prever a necessidade de “Art. 2º XXII – promover a **gestão participativa** na rede de ensino. XXIII – **elaborar plano** de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes” (Brasil, 2007, grifo nosso).

⁶ Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/>. Acesso em: 30 jan. 2026.



Nesse contexto, é importante questionar-se qual é a natureza das PPPs? Os parágrafos § 1º e § 2º do Art. 2º da Lei n.º 11.079/2004, transcrito a seguir, expressam que:

Art. 2º Parceria público-privada é o **contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa**.

§ 1º Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens (Brasil, 2004, grifo nosso).

O fragmento da legislação acima manifesta a natureza privatista das PPPs ao apontar a “concessão” como nova modalidade. Essa nova modalidade, segundo Santos Netto e Felix (2023), constitui-se como um mecanismo de privatização, haja vista que foi plasmada com a finalidade de certificar a volatilidade dos interesses da plutocracia burguesa, a qual necessitava fazer com que os recursos públicos direcionados à educação fossem por ela apropriados no cenário de crise estrutural e de expansão e acumulação do capital.

O processo de privatização, segundo Peroni e Oliveira (2019), tem múltiplas formas e pode acontecer por meio da oferta, que é quando a execução da política pública é atribuída a uma instituição privada, ou através da direção, que é quando a instituição permanece pública. No entanto, uma organização social, como a FL, por exemplo, assume a agenda educacional e passa a orientar e definir os processos de gestão, de currículo e de formação docente através das “parcerias”.

Para Garrido e Santos (2021), a inserção das “parcerias” configura-se como um novo mecanismo vinculado à privatização e à mercantilização da educação. Essa reconfiguração modifica as relações entre o Estado, que continuará sendo o responsável pelo acesso e ampliação, e o capital (educador), que passará a definir (leia-se mercantilizar) o “conteúdo” pedagógico e a gestão escolar sob a lógica mercantil (Peroni; Oliveira, 2019).

Nesse contexto, os traços e contornos das fronteiras entre o público e o privado, conforme Sakata e Rosa (2020, p. 2), são superados “[...] por políticas de reformas estatais e por disputas pela apropriação do fundo público”. Entende-se que, nessa perspectiva, o alargamento da função e papel do Estado como “contratante” (Garrido; Santos, 2021) tem como princípio assegurar a ampliação da mais-valia de grupos econômicos que orientam essas parcerias.

Para Garrido e Santos (2021), as:

[...] Parcerias têm servido de justificativa para a presença tanto das famílias, como de grupos corporativos, fundações empresariais e organizações não governamentais (ONGs) na educação. Em relação às empresas privadas lucrativas, as parcerias são tidas como instrumentos de atração de investimento privado com vistas à “complementar” o financiamento público (Garrido; Santos, 2021, p. 74, grifo nosso).

É importante mencionar que a apropriação do fundo público se efetiva mediante programas federais como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o ProUni (Programa Universidade Para Todos) e por meio de parcerias financeiras com fundações e empresas privadas que influenciam a formulação de políticas educacionais através de convênios e termos de cooperação técnica, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Resolução CNE/CP n.º 2/2017) e do Ensino Médio (Resolução CNE/CP n.º 4/2018), plataformas digitais de aprendizagem e programas de formação de professores.

3 “FILANTROPIA” EMPRESARIAL DA FUNDAÇÃO LEMANN NA EDUCAÇÃO

A FL, embora tenha iniciado suas atividades em 2002, foi fundada em 2001 pelo economista e empresário Jorge Paulo Lemann⁷ (Peroni; Oliveira, 2019), que investiu no fundo de investimento em educação e tecnologia *Gera Venture Capital* e na *Innova Capital*⁸.

Ainda que a FL seja apontada na sua página oficial como uma organização filantrópica de origem familiar⁹ e apartidária (Fundação Lemann, 2025), que prioriza a efetividade no ensino público e o aperfeiçoamento profissional dos docentes, Peroni e

⁷ Além da FL, o economista e empresário fundou a organização não governamental *Fundação Estudar*, voltada ao financiamento de estudos de jovens em instituições de ensino, e o *Instituto Tênis*, com foco na formação de atletas de alto rendimento. Também criou o *Banco Garantia*, investiu em empresas como *Telemar*, *Gafisa* e *ALL* e adquiriu redes internacionais como *Burger King*, *Tim Hortons*, *Popeyes* e *Heinz*.

⁸ Fundo que busca oportunidades em startups de tecnologia, educação e setores emergentes. Entre as empresas do portfólio da *Innova* está a *MOVA* (antiga Movile), controladora de plataformas como *iFood* (delivery de alimentos), *Wary* (comunicação e marketing digital), *Sympla* (eventos e gestão de ingressos), *PlayKids* (conteúdo e apps educativos) e *Zoop* (pagamentos e fintech).

⁹ O Conselho de Administração da FL tem Jorge Paulo Lemann como fundador e presidente e Susanna Lemann, Paulo Lemann, Florian Bartunek, Peter Nobel, Peter Gruber e Milton Seligman como conselheiros.

Oliveira (2019) classificam-na como um instituto, conforme expressa o seu cadastro nacional de pessoa jurídica – n.º 13.691.751/0001-43.

Segundo Peroni e Oliveira (2019), a FL investe na rede privada e nas parcerias com o Estado brasileiro, ao passo que espera retorno financeiro para interferir no “conteúdo”, na prática pedagógica e na gestão da escola.

A assertiva de Peroni e Oliveira (2019) está em consonância com o expresso na página oficial da FL (2025), transscrito a seguir: *“Educação pública de qualidade para todas as pessoas alcançarem seu pleno potencial [para a formação de] Lideranças de impacto que mudam o Brasil, mesmo”* (grifo nosso).

Na prática, esse discurso funciona como um *slogan* institucional e, nesse sentido, a nova semântica, amparada por uma linguagem motivacional, é mobilizada para mascarar a influência corporativa na educação pública, convertendo objetivos estratégicos em retórica persuasiva – característica dos discursos neoliberais e da filantropia empresarial.

Ao valorizar líderes capazes de “mudar a nação”, a Fundação reforça a lógica de capital humano e o empreendedorismo na educação, priorizando desempenho e resultados mensuráveis, normalmente obtidos pelas avaliações em larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), contrariamente ao interesse de dimensões críticas e sociais.

Entre as políticas, projetos e programas educacionais nacionais e internacionais nos quais a FL atua/atuou, é possível destacar o protagonismo no processo de elaboração e de institucionalização da BNCC (Pereira; Evangelista, 2019; D’Ávila; Lima, 2020).

Além disso, a FL atua/atuou no estabelecimento de PPPs na gestão educacional (Sakata; Rosa, 2020), na rede pública de ensino, como o *Programa Formar — Gestão para Aprendizagem* (Peroni; Oliveira, 2019); no financiamento e bolsas de estudos na pós-graduação *stricto sensu* no exterior (Raimann; Castro; Machado, 2023); e no esforço em introduzir o empreendedorismo como disciplina nas escolas públicas (Santos Netto; Felix, 2023).

Dito isso, o caráter filantrópico da Fundação é apontado por Raimann, Castro e Machado (2023) como um mecanismo que camufla o interesse na inserção da lógica

empresarial na educação pública, seja por meio de iniciativas voltadas às escolas públicas, seja pela concessão de bolsas e financiamentos destinados à formação de jovens lideranças (*Lemann Fellows*) em universidades estrangeiras.

3.1 Entre recursos e controle da Nova Escola

A Associação Nova Escola, organização social sem fins lucrativos, criada em 2015 com o suporte da FL, é caracterizada, conforme Pereira e Evangelista (2019), como uma *startup* de educação e aparelho privado de hegemonia que se introjeta no movimento de disputas que acontece no núcleo da sociedade civil.

Em seu *site* oficial, percebe-se que a associação apresenta como missão “[...] **fortalecer professores** para transformar a educação pública brasileira e possibilitar que **os alunos desenvolvam o máximo do seu potencial**” (Nova Escola, 2025, grifo nosso). Essa afirmação evidencia uma lógica de instrumentalização da educação na qual o foco recai sobre a formação de professores e a educação dos jovens proletários brasileiros.

Entre os serviços oferecidos pela Associação em seu ecossistema, destacam-se, no campo da formação de professores, cursos autoinstrucionais e formações alinhadas à BNCC, disponibilizados em sua plataforma digital e voltados a diferentes públicos da educação básica. Na Tabela 2, observa-se que os conteúdos pedagógicos se concentram em temas emergentes, como inteligência artificial, ensino híbrido, metodologias ativas, inclusão e educação financeira:

Além de criarem uma “ilusão de modernização”, reforçam a lógica de uma formação docente técnico-instrumental e flexível. Desse modo, a redução da formação ao cumprimento de competências prescritivas fortalece a concepção de docência alinhada ao ideário neoliberal, que se estrutura através de pacotes educacionais padronizados, normalmente desprovidos de autonomia e de formação amparada nos conhecimentos científicos clássicos e específicos da área de formação, da dimensão didático-pedagógica, da formação teórica-crítica, política, filosófica, artística e humanista.

Tabela 2. Associação Nova Escola na articulação entre formação docente e interesses privados

Título	Conteúdo	Parceria
Curso Inteligência Artificial, ética e meio ambiente: desafios e soluções para professores da rede pública	Unidade 1 – Inteligência artificial (IA) conceitos: ética e implicações socioambientais; Módulo 1 – A IA na perspectiva da ética planetária; Módulo 2- IA e educação climática. Unidade 2 – IA e mudanças climáticas Módulo 3 – IA e urgências climáticas: qual a relação? Módulo 4 – Uso crítico da IA no ensino e aprendizagem.	Patrick J. McGovern Foundation
Curso Inteligência Artificial para professores	Unidade 1 – Inteligência artificial (IA) e o papel do professor na era digital. Módulo 1 – Introdução à Inteligência artificial na Educação; Módulo 2- O professor e a IA: uma parceria para o futuro da Educação. Unidade 2 – IA na prática pedagógica: ética, impacto social e o futuro da educação. Módulo 3 – Ética e responsabilidade no uso da IA; Módulo 4 – IA generativa na sala de aula: prompts, planejamento e avaliação.	Microsoft
Webinar Educação Financeira para professores: organize as contas e invista em sua qualidade de vida	Importância da educação financeira; consciência, mapeamento e controle financeiro; Padrão de vida x Qualidade de vida a partir do mesmo orçamento.	—
Curso Educação Infantil Inclusiva: estratégias e boas práticas para o professor	Novas configurações e modos de pensar o acolhimento, os tempos, as materialidades e as práticas pedagógicas, em uma perspectiva acessível e inclusiva, tendo o brincar como eixo estruturante; trabalho colaborativo como princípio da inclusão.	—
Curso Coordenador Pedagógico: métodos ativos para a formação de professores	Estratégia formativa: planejamento da aula (Preparação; Elaboração; observação de aula; Devolutiva; Relato de experiência) e tematização da prática.	—
Curso Formação de professores para o ensino híbrido	Necessidades atuais dos professores e estratégias práticas para formá-los; passo a passo para elaborar a formação de professores para o ensino híbrido.	Fundo verde apoio credit suisse

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de site da Associação Nova Escola (2025).

Nesse sentido, cada módulo “molda” o professor segundo um modelo gerencial, no qual seus saberes e processos didático-pedagógicos são controlados e expropriados, reduzidos às questões: “o que ensinar?”, “como ensinar?” e “para quem ensinar?”.

Dessa forma, não sobra espaço para a criatividade artística ou para a reflexão crítica, científica, política e filosófica. Esse cenário reforça a lógica instrumental e

pragmática que valoriza o resultado auferido nas avaliações em larga escala e o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O investimento em cursos autoinstrucionais e formações alinhadas à BNCC privilegia uma formação pragmática de caráter técnico-profissional, que se aproxima da lógica do Novo Ensino Médio¹⁰ (NEM), ao propor itinerários formativos de curta duração. O alinhamento às demandas de mercado e ao discurso de inovação, ao passo que reforça a desintelectualização, despolitização e desprofissionalização da formação docente, atribui a responsabilização individual dos professores.

3.2 Desintelectualização, despolitização e desprofissionalização da docência

A natureza do trabalho docente se expressa no contexto da prática cotidiana escolar, sobretudo na sala de aula – espaço da ação docente (Azzi, 2012) –, onde se materializam saberes específicos, capacidades técnicas e didático-pedagógicas, habilidades críticas, criativas e políticas desenvolvidas no processo de formação (Lima *et al.*, 2024) e que caracterizam a docência.

Nesse sentido, é necessário resgatar a especificidade da docência, que, segundo Pimenta (2012), corresponde a:

[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 2012, p. 18-19, grifo nosso).

No que concerne ao ensino dos conteúdos, Duarte (2021) revela que

O ensino é transmissão de conhecimento, mas tal transmissão está longe de ser uma transferência mecânica, um mero deslocamento de uma posição (o livro, a mente do professor) para outra (a mente do aluno). O ensino é encontro de várias formas de atividade humana: a atividade do

¹⁰ O NEM, instituído pela Lei n.º 13.415/2017, foi formalmente revogado em razão da pressão das entidades de caráter político-acadêmico e educadores. Esse movimento resultou apenas em um rearranjo normativo, expresso na Lei n.º 14.945/2024, que, apesar de apresentar alterações, preserva a essência da legislação anterior. Como observou Paula, Lima e Silva (2025), trata-se de uma mudança de aparência, pois a nova lei mantém os princípios estruturantes da reforma de 2017.

conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudos pelo aluno (Duarte, 2021, p. 59).

Dessa forma, o exercício da docência, como aponta Azzi (2012), é revestido por uma característica singular: a experiência do professor. É a partir dessa experiência profissional que:

[...] o professor imprime uma direção própria a seu trabalho, que ele é o responsável direto, juntamente com seus alunos, pelo processo de ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula. **O professor apresenta e necessita de uma autonomia** didática que se expressa no cotidiano de seu trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação (Azzi, 2012, p. 40).

Essa reflexão se manifesta, muitas vezes, no planejamento de ensino, que revela a direção e a intencionalidade da prática docente. Partindo do pressuposto de que a docência é uma atividade consciente, Libâneo (1994) afirma que o planejamento de ensino, como o plano de aula, é uma atividade que pressupõe o conhecimento da dinâmica interna escolar do processo de ensino-aprendizagem e das condições externas que estabelecem e determinam a sua efetivação.

O caráter potencialmente transformador do ensino, ainda que seja de forma não intencional, em relação à consciência social, acontece, conforme Duarte (2021), pelo trabalho do professor, que:

[...] ao ensinar conteúdos escolares, pode contribuir em direção ao materialismo histórico-dialético de maneira não inteiramente consciente, ou seja, em luta contra ideias abraçadas pelo professor no que se refere à realidade social. Igualmente no caso dos alunos, os conhecimentos aprendidos podem lançar sementes que venham a germinar em luta com ideias que os alunos tenham em relação ao mundo (Duarte, 2021, p. 15).

Não é por outro motivo que a educação se configura como um campo de disputa “[...] para a articulação da consciência burguesa na mente das camadas subalternas (Pereira; Evangelista, 2019, p. 69-70, grifo nosso).

A Associação Nova Escola atua no processo de desintelectualização, despolitização e desprofissionalização da docência, expresso na produção de materiais educacionais

regionalizados¹¹ e de planos de aula¹² padronizados alinhados à BNCC. Os docentes, segundo Peroni e Oliveira (2019), recebem o planejamento pronto para executar, portanto, não participam da seleção dos conteúdos.

Ao priorizar conteúdos padronizados alinhados ao currículo por competências – como a BNCC –, desconsidera-se a reflexão crítica sobre as condições materiais do trabalho docente, que, na prática, deveria se caracterizar como uma atividade consciente e sistemática, tendo como ponto central o processo de ensino e aprendizagem do aluno, mediada pelo professor.

Pereira e Evangelista (2019) explicam que:

[...] ao atribuir aos professores a tarefa de educar segundo tais competências, supondo-as capazes de reduzir as desigualdades sociais, concretiza-se a responsabilização desse profissional por problemas cujas origens extrapolam a educação escolar e encontram-se nas relações sociais de produção capitalistas, nas conflituosas relações de classe, na relação capital-trabalho (Pereira; Evangelista, 2019, p. 80).

Espera-se, desse modo, reconverte-lo em um “professor gerenciado” (Pereira; Oliveira, 2019). Paula, Silva e Lima (2024) afirmam que a reconfiguração da profissão, denominada reconversão docente, representa o impacto mais expressivo das políticas de formação de professores. Esse processo de conformação em “professor gerenciado” é cristalizado, segundo Pereira e Evangelista (2019, p. 82), a partir das:

[...] estratégias de esvaziamento de sua potência política de contribuição para a transformação da ordem social do capital. Escasseando-se a teoria e o conhecimento próprio a seu ofício de sua formação e de seu trabalho, corre-se o risco de suprimir também a possibilidade do acesso dos trabalhadores ao conhecimento histórico e socialmente produzido e sistematizado (Pereira; Evangelista, 2019, p. 82).

O gerencialismo, conforme Peroni *et al.* (2019), é apresentado:

¹¹ A Plataforma Nova Escola disponibiliza mais de 230 materiais regionalizados no qual incluem coleções específicas para os estados do Amapá, Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Piauí e São Paulo. Segundo Silva (2024), alguns desses estados também possuem sistemas próprios de avaliação em larga escala, como o SPAECE (Ceará), SARESP (São Paulo), SAEPE (Pernambuco), SAEP (Paraná) e SAEPI (Piauí).

¹² Mais de 6.000 distribuídos entre as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Inglês, Artes e Língua Estrangeira, contemplando a Educação Infantil (creche e pré-escola) e o Ensino Fundamental.

[...] como a solução dos problemas de qualidade na educação, tendo como parâmetro as novas formas de gerenciamento da produção na reestruturação produtiva, acaba retomando velhos princípios tecnicistas com uma outra roupagem (Peroni *et al.*, 2019, p. 107).

O gerencialismo e a padronização do trabalho docente, ao reduzirem a autonomia e a potência crítica do professor, acabam por consolidar uma consciência pedagógica alinhada aos interesses empresariais e à lógica privatista no interior da sociedade civil, causando prejuízo à ação docente crítica que tem nos seus horizontes a transformação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A FL, por meio da Associação Nova Escola, tem definido e influenciado a agenda e a execução das políticas educacionais, determinando o conteúdo e a gestão da educação.

O projeto de formação docente almejado pela Fundação apresenta-se de maneira pragmática, fragmentada e subordinada às demandas e exigências mercadológicas, cristalizando a construção de um “professor gerenciado”.

A ideia é assegurar o controle social por meio do gerenciamento docente, orientado por uma lógica instrumental e pragmática. Além disso, a oferta de cursos de curta duração contribui para a intensificação do fenômeno da precarização do trabalho docente no país.

Assim, velhos princípios tecnicistas são retomados sob um neologismo, refletindo-se na construção de um “professor gerenciado” que é fundamentado pela ausência de autonomia, pela desintelectualização, pela despolitização e pela desprofissionalização.

Lutar contra o capital (educador), segundo Duarte (2021), é lutar contra o fenômeno social mais poderoso criado pela humanidade. Porém, é vital e está na ordem do dia.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. Quem somos. **Nova Escola**, [S.l.], 2025. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>. Acesso em: 18 set. 2025.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Lei n.º 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, ano 141, n. 253, p. 6-9, 31 dez. 2004.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, p. 5, 25 abr. 2007.

D'ÁVILA, Jaqueline Boeno; LIMA, Michelle Fernandes. Agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, n. 82, p. 55-72, maio/ago. 2020.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set. 2007.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Quem somos**. 2025. Disponível em:
<https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

GARRIDO, Fábio José Alves; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Parceria Público-Privada: privatização, mercantilização e financeirização na educação básica pública. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 72–89, 2021. DOI: [10.9771/gmed.v13i1.43767](https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43767)

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL; FRONT – Instituto de Estudos Contemporâneos. **A educação brasileira na bolsa de valores**: as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional. São Paulo, 15 out. 2020. 68 p.

INSTITUTO TRICONTINENTAL DE PESQUISA SOCIAL; FRONT – Instituto de Estudos Contemporâneos. **A educação brasileira na bolsa de valores**: impactos da pandemia e do capital. São Paulo: Expressão Popular, 2024. 1. ed. 2024.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo**: estágio superior do capitalismo. 1. ed., São Paulo: Boitempo Editorial, 15 outubro 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. 260 p. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

LIMA, Kátia Regina Rodrigues; SILVA, Patric Anderson Gomes da; FERREIRA, Emmanoel Lima; PAULA, Mauricio de Oliveira. Reversão docente, formação neotecnista, expropriação cultural e didática empreendedora. **Perspectiva**, [S. l.], v. 42, n. 2, p. 1–19, 2024. DOI: [10.5007/2175-795X.2024.e98772](https://doi.org/10.5007/2175-795X.2024.e98772)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Introdução de Jacob Gorender; tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PAULA, Maurício de Oliveira; SILVA, Patric Anderson Gomes da; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. A nova formação de professores na contemporaneidade do capital. **Cadernos de Educação**, n. 68, 2024. DOI: [10.15210/caduc.vi68.25940](https://doi.org/10.15210/caduc.vi68.25940)

PAULA, Maurício de Oliveira; LIMA, Kátia Regina Rodrigues; SILVA, Patric Anderson Gomes da. A pedagogia empreendedora do Banco Mundial e a mercantilização da educação. **Revista Cocar**, v. 22, n. 40, 2025. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8880>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 6, n. 10, p. 65-90, 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38–57, 2019. DOI: [10.22481/praxis.v15i31.4657](https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657)

PERONI, Vera Maria Vidal; PIRES, Daniela de Oliveira; BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte; BERNARDI, Liane Maria; COMERLATTO, Luciani Paz; CAETANO, Maria Raquel. Relação entre o Público e o Privado na Educação Básica Brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas-PolEd**, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/50935/31727>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg; CASTRO, Leislainy Moraes; MACHADO, Bruna Ferreira Bispo. Fundação Lemann e o capital educador: na mira a pós-graduação. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e15112, 2023. DOI: [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15112](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15112)

SAKATA, Kelly Letícia da Silva; ROSA, Gregory Luis Rolim. O paradigma educacional da Fundação Lemann e sua relação com organismos internacionais. **Revista Transmutare**, v. 5, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/12165/8030>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos; FÉLIX, Tatiana Lyra Lima. A inserção privatista da Fundação Lemann na educação pública brasileira. **Revista Em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea**, [S. l.], v. 21, n. 52, 2023. DOI: [10.12957/rep.2023.76094](https://doi.org/10.12957/rep.2023.76094)

SILVA, Patric Anderson Gomes da. O novo paradigma de gestão da educação pública e a reconversão docente. 2024. 190 f. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=113643>. Acesso em: 25 set. 2025.

SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

Recebido em: (Preenchido pela equipe editorial)

Aceito em: (Preenchido pela equipe editorial)

Publicado online em: (Preenchido pela equipe editorial)