



CONSIDERAÇÕES SOBRE MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

CONSIDERATIONS ON THE COMMODIFICATION OF PRIVATE HIGHER EDUCATION

Ecléa Pérsigo Morais

Laís Lira

Rodrigo Cunha de Mello Pedreiro

Atila Barros da Silva

DOI: 10.66029/APHZ1844

RESUMO: O artigo/manifesto avalia acuradamente o processo hodierno de mercantilização da educação, compreendido como a crescente incorporação de racionalidades econômicas e gerenciais no campo educacional. Partindo de referenciais da sociologia crítica e da teoria social, o texto discute como a expansão das políticas neoliberais e da financeirização do ensino tem reconfigurado instituições educacionais, práticas pedagógicas e representações sociais sobre o próprio significado da educação. Nesse argumento, a educação passa a ser frequentemente tratada como serviço ou produto, enquanto o estudante tende a ser representado como cliente e a matrícula como unidade de receita institucional. O exame corrobora que essa transformação não se restringe à gestão administrativa, mas implica uma alteração profunda no estatuto do conhecimento, nas condições de trabalho docente e na experiência formativa dos estudantes. Ao subordinar o saber a indicadores de desempenho, metas de produtividade e critérios de eficiência econômica, a racionalidade mercantil tende a reduzir o espaço da formação crítica, da reflexão intelectual e da autonomia acadêmica.

Palavras-chave: Mercantilização da educação. Neoliberalismo. Políticas educacionais. Educação superior.

ABSTRACT: The article/manifesto accurately examines the contemporary process of the commodification of education, understood as the growing incorporation of economic and managerial rationalities into the educational field. Drawing on references from critical sociology and social theory, the text discusses how the expansion of neoliberal policies and the financialization of education have reconfigured educational institutions, pedagogical practices, and social representations concerning the very meaning of education. Within this framework, education increasingly comes to be treated as a service or product, while the student tends to be represented as a client and enrollment as a unit of institutional revenue. The analysis corroborates that this transformation is not limited to administrative management, but implies a profound shift in the status of knowledge, in the working conditions of teachers, and in the formative experience of students. By subordinating knowledge to performance indicators, productivity targets, and criteria of economic efficiency, market-oriented rationality tends to reduce the space for critical education, intellectual reflection, and academic autonomy.

Keywords: Commodification of education. Neoliberalism. Educational policies. Higher education.



INTRODUÇÃO

A educação ocupa, historicamente, um lugar central na constituição das sociedades modernas, tanto como dispositivo de formação intelectual e ética quanto como mecanismo de produção e reprodução das estruturas sociais. Entretanto, nas últimas décadas, tem-se observado um processo crescente de transformação da educação em mercadoria, inserindo-a de maneira cada vez mais intensa nas dinâmicas do mercado global. Esse fenômeno, frequentemente denominado mercantilização da educação, não se restringe à ampliação da participação de agentes privados na oferta educacional, mas envolve uma reconfiguração estrutural da própria concepção de ensino, conhecimento e formação humana. Trata-se de um deslocamento paradigmático no qual a educação passa a ser concebida menos como direito social e mais como serviço ou produto passível de comercialização.

A emergência desse processo encontra suas raízes nas transformações econômicas e políticas que marcaram o final do século XX, especialmente no contexto da expansão das políticas neoliberais e da reestruturação do capitalismo global. A partir desse período, diversos Estados nacionais passaram a adotar políticas de redução do papel estatal na provisão de serviços públicos, transferindo para o setor privado responsabilidades historicamente atribuídas ao poder público. Nesse cenário, a educação superior tornou-se um campo particularmente fértil para a expansão de modelos empresariais, sobretudo em países periféricos ou semiperiféricos, onde as demandas sociais por acesso ao ensino superior cresceram rapidamente sem a correspondente expansão das instituições públicas.

A lógica que sustenta a mercantilização da educação se fundamenta em princípios característicos do mercado: eficiência, competitividade, produtividade e retorno financeiro. Instituições educacionais passam a operar segundo racionalidades gerenciais que privilegiam indicadores de desempenho, escalabilidade e redução de custos operacionais. Nesse processo, o estudante tende a ser reconfigurado como cliente, o conhecimento como produto e o diploma como certificação de valor econômico. Essa transformação implica uma mudança profunda na relação entre educação e sociedade, pois desloca o sentido da formação humana para uma perspectiva predominantemente instrumental, orientada pela lógica da empregabilidade e da acumulação de capital humano.

Autores de extrema relevância têm analisado severamente esse fenômeno. Bourdieu (2014), por exemplo, ao investigar os mecanismos de reprodução social presentes no sistema educacional, argumenta que a escola desempenha papel central na legitimação das desigualdades sociais ao transformar privilégios sociais em mérito escolar. Quando a educação passa a operar segundo princípios mercantis, tais mecanismos tendem a se intensificar, pois o acesso ao ensino de qualidade passa a depender, em maior medida, da capacidade de pagamento dos indivíduos. Dessa forma, a mercantilização contribui para ampliar a estratificação educacional e reforçar desigualdades sociais preexistentes.

No campo da teoria crítica, autores como Giroux (2010) e Apple (2003), também apontam para os riscos associados à incorporação da lógica de mercado nas instituições educacionais. Segundo esses autores, a mercantilização tende a reduzir a educação a uma função estritamente econômica, esvaziando seu potencial crítico, emancipador e democrático. A escola deixa de ser concebida como espaço de reflexão, debate e formação cidadã para tornar-se um ambiente orientado pela produção de competências e habilidades demandadas pelo mercado de trabalho. Nesse sentido, o currículo passa a ser reorganizado em função de critérios de utilidade econômica, marginalizando saberes



considerados menos rentáveis do ponto de vista mercadológico, como as humanidades e as artes.

No contexto brasileiro, a mercantilização da educação superior assume contornos particularmente evidentes a partir da década de 1990, período marcado pela expansão acelerada do setor privado e pela consolidação de grandes grupos educacionais. Esse movimento foi impulsionado por políticas públicas que estimularam a ampliação do acesso ao ensino superior por meio de mecanismos de financiamento estudantil e programas de bolsas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES¹) e o Programa Universidade para Todos (ProUni²). Embora tais políticas tenham contribuído para ampliar o acesso ao ensino superior, também favoreceram a consolidação de um mercado educacional altamente lucrativo, no qual grandes conglomerados passaram a operar segundo estratégias típicas do setor corporativo.

A entrada de fundos de investimento e a abertura de capital de instituições educacionais na bolsa de valores representam um marco importante nesse processo. A educação superior passa, assim, a integrar o circuito financeiro global, sendo tratada como ativo econômico capaz de gerar dividendos para investidores. Nesse modelo, decisões pedagógicas e acadêmicas tendem a ser subordinadas a estratégias de maximização de lucros e valorização acionária. A expansão de cursos de baixo custo operacional, a padronização curricular e a ampliação da educação a distância constituem exemplos de estratégias frequentemente adotadas por essas instituições para aumentar a escala de atendimento e reduzir despesas.

A educação a distância (EaD), em particular, desempenha papel central na intensificação da mercantilização educacional. Ao possibilitar a ampliação exponencial do número de estudantes atendidos por uma mesma infraestrutura tecnológica, essa modalidade permite ganhos significativos de escala para as instituições privadas. Contudo, tal expansão levanta debates relevantes sobre a qualidade da formação oferecida, especialmente quando associada a modelos pedagógicos altamente padronizados e centralizados. A substituição de interações presenciais por plataformas digitais, quando orientada exclusivamente por critérios econômicos, pode comprometer dimensões fundamentais do processo educativo, como o diálogo crítico, a construção coletiva do conhecimento e a experiência formativa compartilhada.

Além das implicações pedagógicas, a mercantilização da educação também produz efeitos simbólicos e culturais relevantes. Ao transformar o conhecimento em mercadoria, altera-se a própria percepção social sobre o valor da educação. O saber deixa de ser concebido como bem público, orientado pela busca da verdade, pela produção científica e pelo desenvolvimento social, passando a ser entendido como investimento individual destinado à obtenção de vantagens competitivas no mercado de trabalho. Esse deslocamento contribui para a difusão de uma concepção utilitarista da educação, na qual o valor do conhecimento é medido principalmente por sua capacidade de gerar retorno econômico.

Sob uma perspectiva mais ampla, a mercantilização da educação pode ser compreendida como parte de um processo mais abrangente de expansão da racionalidade neoliberal sobre diferentes esferas da vida social. Foucault (2011), ao analisar o

¹ FIES: programa do Ministério da Educação, instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, destinado ao financiamento de cursos superiores não gratuitos em instituições privadas com avaliação positiva no MEC, ampliando o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior.

² ProUni: programa do governo federal instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior a estudantes de baixa renda, com base no desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visando ampliar o acesso e a permanência no ensino superior.



neoliberalismo enquanto forma de governamentalidade, destaca que essa racionalidade tende a transformar indivíduos em empreendedores de si mesmos, responsáveis por investir continuamente em sua própria formação e qualificação. Nesse contexto, a educação torna-se um campo privilegiado para a produção de subjetividades alinhadas à lógica da competição e da performance. Entretanto, a expansão da lógica mercantil no campo educacional não ocorre sem resistências. Diversos movimentos sociais, sindicatos de professores, pesquisadores e organizações da sociedade civil têm denunciado os riscos associados à privatização e à financeirização da educação. Essas iniciativas defendem a reafirmação da educação como direito social fundamental e como bem público indispensável à construção de sociedades mais justas e democráticas. A crítica à mercantilização não implica necessariamente a negação da participação de atores privados na oferta educacional, mas questiona a subordinação do processo educativo às dinâmicas do mercado e à lógica do lucro.

Nesse sentido, o debate sobre a mercantilização da educação revela-se profundamente político, pois envolve disputas sobre o próprio significado da educação na sociedade contemporânea. Trata-se de discutir se a educação deve ser orientada prioritariamente pelos princípios do mercado ou se deve permanecer vinculada a valores públicos como equidade, cidadania e emancipação social. Essa tensão expressa um conflito mais amplo entre diferentes projetos de sociedade e diferentes concepções sobre o papel do conhecimento no desenvolvimento humano.

Diante desse cenário, torna-se indispensável fortalecer políticas públicas que garantam a qualidade, a democratização e a autonomia da educação. Isso implica não apenas ampliar o financiamento público para o sistema educacional, mas também promover modelos institucionais que valorizem a produção científica, a liberdade acadêmica e a formação crítica. A educação, enquanto prática social complexa e historicamente situada, não pode ser reduzida a mera mercadoria sem comprometer sua capacidade de contribuir para a construção de sociedades mais reflexivas, inclusivas e democráticas. Assim, a análise da mercantilização da educação revela as tensões e contradições que atravessam o campo educacional no contexto contemporâneo. Entre a lógica do mercado e a defesa da educação como direito social, desenha-se um campo de disputas no qual se definem os rumos da formação intelectual, cultural e política das futuras gerações. Compreender essas dinâmicas torna-se, portanto, tarefa essencial para aqueles que se dedicam a pensar criticamente o papel da educação no mundo contemporâneo.

A intensificação dos processos de mercantilização da educação também deve ser compreendida à luz das transformações estruturais do capitalismo contemporâneo, especialmente no contexto daquilo que diversos autores têm denominado capitalismo cognitivo ou economia do conhecimento. Nesse modelo econômico, a produção, circulação e apropriação do conhecimento tornam-se elementos centrais na geração de valor, deslocando progressivamente a centralidade da produção material para a produção imaterial. A educação, nesse cenário, deixa de ser apenas um campo de formação humana para tornar-se também um setor estratégico de produção econômica, no qual saberes, competências e capacidades cognitivas passam a constituir ativos valorizados no mercado global. Essa transformação altera profundamente o papel das instituições educacionais. Universidades e centros de ensino passam a ser inseridos em redes complexas de produção de inovação, empreendedorismo e transferência tecnológica, frequentemente articuladas com grandes corporações e com políticas de desenvolvimento econômico orientadas pela competitividade internacional. Embora tais processos possam gerar avanços científicos e tecnológicos relevantes, também contribuem para redefinir prioridades institucionais, privilegiando áreas de conhecimento consideradas mais



rentáveis ou alinhadas às demandas do mercado, em detrimento de campos que possuem menor potencial de retorno financeiro imediato.

Nesse conjunto, observa-se uma crescente pressão para que as universidades operem segundo modelos de gestão empresarial. Conceitos oriundos da administração corporativa, como eficiência organizacional, governança estratégica, indicadores de desempenho e metas de produtividade, passam a ocupar lugar central na gestão universitária. Esse fenômeno, frequentemente denominado gerencialismo acadêmico, redefine as práticas institucionais e a própria cultura universitária, introduzindo mecanismos de avaliação quantitativa que tendem a reduzir a complexidade da produção intelectual a métricas de desempenho.

A disseminação de rankings universitários internacionais, índices de impacto científico e sistemas de avaliação baseados em produtividade acadêmica constitui um dos principais instrumentos desse processo. Embora tais indicadores possam contribuir para a transparência e para a comparação entre instituições, sua utilização acrítica pode produzir efeitos perversos sobre a produção científica e sobre a organização do trabalho acadêmico. A pressão por produtividade tende a incentivar práticas como a fragmentação de pesquisas em múltiplas publicações, a priorização de temas mais facilmente publicáveis em periódicos de alto impacto e a marginalização de investigações de longo prazo ou de caráter mais reflexivo. Além disso, a mercantilização da educação interfere diretamente nas condições de trabalho dos docentes e pesquisadores. A precarização das relações laborais no setor educacional tem se intensificado em diversos países, com a expansão de contratos temporários, regimes de trabalho flexibilizados e aumento das exigências de produtividade. Esse cenário compromete a autonomia intelectual dos professores e limita a capacidade das instituições de desenvolver projetos acadêmicos de longo prazo. O docente passa a ser frequentemente submetido a múltiplas funções, ensino, pesquisa, extensão, produção científica e gestão administrativa, sob condições de crescente pressão institucional.

No âmbito do ensino superior privado, particularmente em contextos de forte financeirização, a lógica empresarial tende a impor modelos pedagógicos altamente padronizados. Currículos são frequentemente centralizados e estruturados de modo a permitir a replicação em larga escala, reduzindo custos e facilitando a gestão administrativa. Nesse modelo, a figura do professor pode ser progressivamente substituída por tutores ou mediadores educacionais responsáveis por acompanhar atividades previamente estruturadas por equipes pedagógicas centralizadas. Tal reorganização do trabalho acadêmico altera significativamente o papel do docente e a dinâmica da produção do conhecimento no interior das instituições.

Outro aspecto relevante desse processo refere-se à transformação da relação entre estudantes e instituições educacionais. Quando a educação passa a ser concebida como serviço, o estudante tende a ser percebido como consumidor, e a experiência educacional passa a ser mediada por expectativas associadas à lógica do mercado. A satisfação do aluno-cliente torna-se indicador relevante de desempenho institucional, influenciando decisões administrativas e pedagógicas. Esse deslocamento pode produzir tensões significativas no ambiente acadêmico, pois o processo educativo, por sua própria natureza, envolve desafios intelectuais, questionamentos e processos formativos que nem sempre correspondem às expectativas imediatas de satisfação do estudante.

A expansão da mercantilização educacional também se articula com dinâmicas globais de circulação de estudantes e internacionalização do ensino superior. Universidades de diferentes países passaram a disputar ativamente estudantes internacionais, transformando a mobilidade acadêmica em importante fonte de receita institucional. Em diversos sistemas educacionais, especialmente em países anglo-saxões,



as taxas pagas por estudantes estrangeiros representam parcela significativa do financiamento universitário. Essa dinâmica reforça a inserção da educação superior em circuitos econômicos globais e intensifica a competição entre instituições por prestígio e visibilidade internacional.

Ao mesmo tempo, a financeirização da educação tem provocado transformações significativas na estrutura do setor educacional privado. Grandes conglomerados educacionais passaram a consolidar posições dominantes por meio de fusões, aquisições e expansão territorial, configurando mercados educacionais altamente concentrados. Esses grupos operam frequentemente segundo estratégias corporativas sofisticadas, envolvendo gestão de marcas educacionais, otimização de plataformas tecnológicas, integração vertical de serviços educacionais e diversificação de produtos formativos. A educação, nesse modelo, passa a ser oferecida como portfólio de serviços que incluem graduação, pós-graduação, cursos técnicos, formação continuada e certificações profissionais.

Esse processo de consolidação empresarial contribui para redefinir o equilíbrio entre interesses educacionais e interesses financeiros no interior das instituições. Quando grandes grupos educacionais passam a responder diretamente a investidores e acionistas, a lógica de maximização de lucros tende a influenciar decisões estratégicas relacionadas à expansão de cursos, investimentos em infraestrutura, contratação de docentes e definição de modelos pedagógicos. A governança educacional passa, assim, a ser atravessada por interesses que nem sempre coincidem com os objetivos tradicionais da formação universitária.

Do ponto de vista epistemológico, a mercantilização da educação também suscita reflexões profundas sobre a própria natureza do conhecimento. A tradição universitária moderna, particularmente aquela associada ao ideal humboldtiano de universidade, concebia o conhecimento como atividade orientada pela busca da verdade e pelo desenvolvimento intelectual da humanidade. Nesse modelo, ensino e pesquisa eram compreendidos como atividades indissociáveis, sustentadas pela autonomia acadêmica e pela liberdade de investigação científica.

A expansão da lógica mercantil, contudo, tende a deslocar essa concepção, orientando a produção de conhecimento por critérios de utilidade econômica e aplicabilidade imediata. Pesquisas voltadas para inovação tecnológica, desenvolvimento de produtos ou soluções empresariais passam a receber maior financiamento e visibilidade institucional, enquanto áreas de investigação consideradas menos diretamente aplicáveis podem enfrentar dificuldades de financiamento e reconhecimento. Esse deslocamento não implica necessariamente a negação da importância da pesquisa aplicada, mas evidencia o risco de subordinação da atividade científica a interesses econômicos de curto prazo. Nesse sentido, a crítica à mercantilização da educação não se limita à defesa de modelos institucionais tradicionais, mas busca problematizar as formas pelas quais o conhecimento é produzido, distribuído e apropriado nas sociedades contemporâneas. A questão central não reside apenas na presença de agentes privados no campo educacional, mas na forma como a lógica do mercado redefine prioridades, valores e práticas institucionais.

A educação, enquanto prática social e política, desempenha papel fundamental na construção de sociedades democráticas e no fortalecimento da cidadania. Ao promover a formação crítica, o pensamento reflexivo e a capacidade de questionamento, a educação contribui para a ampliação das possibilidades de participação social e para o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender e transformar as estruturas sociais. Quando submetida exclusivamente à lógica mercantil, essa dimensão emancipadora tende



a ser enfraquecida, pois o processo educativo passa a ser orientado prioritariamente por critérios de eficiência econômica.

Por essa razão, o debate contemporâneo sobre a mercantilização da educação exige uma abordagem crítica que considere tanto as transformações estruturais do capitalismo global quanto as especificidades históricas e institucionais dos sistemas educacionais nacionais. Trata-se de compreender de que maneira as dinâmicas econômicas, políticas e culturais moldam o campo educacional e de refletir sobre os caminhos possíveis para preservar a educação como espaço de produção de conhecimento crítico e de formação cidadã.

Nesse horizonte, a defesa da educação como bem público permanece como desafio central para pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas. Reconhecer as tensões entre mercado e direito social, entre eficiência econômica e compromisso democrático, constitui passo fundamental para pensar alternativas institucionais capazes de equilibrar expansão do acesso, qualidade acadêmica e autonomia intelectual.

A educação, afinal, não se limita à transmissão de conteúdo ou à certificação profissional. Ela constitui uma das principais formas pelas quais as sociedades produzem sentido, elaboram conhecimento e constroem horizontes de futuro. Preservar essa dimensão exige reconhecer que, embora a educação possa dialogar com o mercado e contribuir para o desenvolvimento econômico, seu valor mais profundo reside na capacidade de formar sujeitos críticos, capazes de pensar o mundo para além das lógicas imediatas da mercadoria.

MATRÍCULA COMO UNIDADE DE RECEITA

Quando a matrícula assume o estatuto de unidade de receita, a educação é atravessada por uma mutação semântica que não se limita ao vocabulário administrativo: trata-se de uma reconfiguração daquilo que pode ser visto, dito e valorizado no interior do campo educacional. O estudante, nessa gramática, tende a ser reificado como cifra, e o percurso formativo, recodificado como fluxo. A formação deixa de ser pensada como processo histórico, relacional e cumulativo, tecido por temporalidades longas, por encontros e por rupturas, para ser organizada como cadeia operacional: entrada, permanência, conversão, conclusão. O que se perde não é apenas uma “dimensão humana” em abstrato, mas a própria inteligibilidade pedagógica do aprender, que passa a ser capturada por uma racionalidade de circulação. Há, nesse deslocamento, uma política do olhar: aquilo que importa é o que pode ser rastreado, comparado, convertido em métrica. A vida escolar e universitária torna-se legível por gráficos e relatórios; o estudante torna-se legível por índices de presença, de adimplência, de satisfação, de retenção. Assim, a educação passa a ser menos uma experiência de subjetivação e mais uma operação de gestão de trajetórias.

Essa recodificação opera por um deslocamento semântico e político decisivo: o estudante deixa de figurar prioritariamente como sujeito de direitos e de aprendizagem para figurar como “base”, “carteira”, “headcount”, “captação”, “churn”, “ticket”. Não se trata apenas de palavras: são categorias que pertencem ao léxico do mercado e que reorganizam a percepção institucional do que está em jogo, isto é, reorganizam as perguntas legítimas, os problemas reconhecíveis e as soluções consideradas “racionais”. Quando o estudante é inscrito nessa gramática, ele passa a ser percebido menos como alguém que demanda condições de formação e mais como unidade de continuidade financeira. O vínculo educativo, que supõe responsabilidade, confiança e reciprocidade,



tende a ser substituído pelo vínculo de prestação de serviço, no qual a permanência pode depender não da robustez da experiência formativa, mas da eficácia de mecanismos de fidelização. A instituição passa a operar com uma economia moral específica: mantém-se o estudante porque ele sustenta receita, e a qualidade do ensino é convocada não como finalidade ética, mas como variável estratégica para reduzir evasão e aumentar recompra.

A força desse dispositivo reside em sua capacidade de aparecer como neutralidade. É aqui que a violência simbólica se torna particularmente eficaz: ela se apresenta como linguagem racional e inevitável. Fala-se em “sustentabilidade financeira” como se fosse axioma incontornável e, por extensão, como se todo questionamento do modelo fosse ingenuidade ou irresponsabilidade. Fala-se em “otimização” como se a qualidade fosse derivação automática da eficiência, apagando o fato elementar de que processos formativos exigem investimento de tempo, de escuta e de criação de condições pedagógicas, e que nem tudo que melhora números melhora a formação. Fala-se em “gestão de permanência” como se permanência fosse sinônimo de pertencimento, como se estar matriculado equivalesse a estar incluído, como se não houvesse diferença substantiva entre ser mantido no sistema e ter, de fato, acesso a uma experiência educativa densa. Nesse arranjo, pertencimento é frequentemente substituído por retenção: não se produz vínculo comunitário; administra-se risco de evasão. O estudante permanece, mas pode permanecer esvaziado; pode permanecer sem encontrar uma comunidade de aprendizagem, sem encontrar autoria, sem encontrar o tempo do pensamento.

É precisamente nesse ponto que Bourdieu oferece um aparato analítico incontornável, porque permite compreender como uma ordem arbitrária se instala sem necessidade de coerção explícita, tornando-se senso comum. A violência simbólica, em Bourdieu, opera quando as categorias dominantes de percepção e avaliação se impõem como naturais, de modo que os próprios agentes do campo, gestores, docentes, estudantes, passam a nomear a realidade com as palavras do dominador, isto é, com as palavras que traduzem relações de força em evidências aparentemente técnicas (Bourdieu, 2003). Quando a instituição educacional incorpora sem fricção o léxico mercantil, ela não apenas descreve a realidade: ela a produz. Ao falar “churn”, “ticket” e “base”³, ela instala um regime de verdade no qual o estudante é, antes de tudo, uma unidade econômica. E essa instalação tem efeito performativo: define quais problemas importam, quais soluções são financiadas, quais práticas são valorizadas e quais são desvalorizadas. O “aluno como número”, portanto, não é uma metáfora crítica ornamental; é um regime classificatório que organiza decisões materiais: orienta investimentos para sistemas de monitoramento e captação, legitima cortes em disciplinas “pouco atrativas”, padroniza currículos para escalar, precariza o trabalho docente para reduzir custos e reorienta a vida institucional para metas mensuráveis. A mercantilização, assim, não se limita ao financiamento; ela redefine critérios de legitimidade e excelência. O que é “bom” passa a ser o que performa em indicadores. A experiência educativa torna-se objeto de contabilidade, e a contabilidade passa a ocupar o lugar que deveria ser do projeto pedagógico.

Essa captura simbólica, contudo, não atua no vazio: ela encontra condições sociais e institucionais que a tornam plausível. Na modernidade líquida, a instabilidade tende a

³ Os termos “churn”, “ticket” (ou ticket médio) e “base” são categorias oriundas do vocabulário da gestão empresarial e do marketing, amplamente utilizadas em setores orientados por métricas de desempenho e faturamento. “Churn” refere-se à taxa de cancelamento ou perda de clientes em determinado período; “ticket médio” indica o valor médio gasto por cliente em uma transação ou intervalo temporal específico; e “base” diz respeito ao conjunto total de clientes ou usuários ativos de uma organização. A incorporação desse léxico no campo educacional revela a crescente adoção de racionalidades gerenciais e mercadológicas na administração das instituições de ensino, nas quais estudantes passam a ser tratados, analiticamente, como unidades de consumo e indicadores de receita.



naturalizar a busca por soluções rápidas e a legitimizar discursos de eficiência. Mas a leitura bourdieusiana obriga a ver que a “naturalidade” desse discurso é construída e, frequentemente, serve a interesses específicos: interesses de acumulação, expansão e competitividade. A escola e a universidade, historicamente, são campos atravessados por disputas de capital simbólico e de poder. Quando a lógica do mercado se impõe como critério supremo, ela reordena as hierarquias internas do campo: áreas de conhecimento com menor apelo mercadológico perdem legitimidade; formas de ensino que exigem tempo e presença tornam-se “custosas”; a docência autoral torna-se “risco de variabilidade”; o debate crítico pode tornar-se “risco de conflito”. Em nome da padronização, instala-se uma estética de controle.

É nesse cenário que Freire permite denunciar, com rigor ético, a dimensão desumanizante desse processo. Para Freire, a educação não é um serviço como outro qualquer, porque envolve uma responsabilidade diante da formação de sujeitos históricos. Educar implica reconhecer o outro como alguém que lê e escreve o mundo, e não como alguém a ser ajustado a um roteiro institucional. A ética freireana é incompatível com o rebaixamento do estudante à condição de cliente e do professor à condição de executor. A autonomia, para Freire, não é um atributo individual isolado, mas uma construção relacional, que emerge na prática dialógica, na problematização da realidade e na recusa de toda forma de domesticação (Freire, 2022). Ora, quando a matrícula se torna unidade de receita, tende a se instituir uma pedagogia do ajustamento: o estudante é conduzido a adaptar-se à oferta disponível, aos formatos impostos, às trilhas predefinidas e às rotinas de plataforma; e o docente é conduzido a cumprir roteiros, metas e rubricas que frequentemente empobrecem a experiência do ensino. Em vez de se produzir autonomia, produz-se adaptação; em vez de se cultivar pensamento crítico, produz-se conformidade. A educação pode então degradar-se em treinamento para aceitar a lógica do sistema, uma pedagogia da conformidade, justamente quando deveria criar condições para que o estudante interrogue o sistema, perceba suas contradições e recuse sua naturalização.

Essa pedagogia do ajustamento tem uma forma própria de violência: ela pode parecer inclusiva, porque mantém o estudante; pode parecer democrática, porque amplia a matrícula; pode parecer moderna, porque digitaliza; mas pode operar como dispositivo de despolitização. O estudante é “retido” e, ao mesmo tempo, esvaziado de sua potência de interrogação. Em termos freireanos, corre-se o risco de substituir a educação como prática da liberdade por uma escolarização administrada, cujo objetivo principal é a permanência contratual. E a docência, sob pressão por resultados mensuráveis, pode ser induzida a minimizar o dissenso e a reduzir exigências, não por convicção pedagógica, mas por lógica de mercado: evitar evasão, evitar reclamações, evitar impacto em índices. Assim, o horizonte formativo é corroído por mecanismos de gestão.

O que torna esse processo ainda mais contundente é sua materialidade cotidiana. Ele não se realiza apenas no nível macroeconômico; ele se instala nas práticas miúdas, nos detalhes, nos procedimentos, nos sistemas que parecem “apenas” operacionais. É precisamente esse nível que Foucault ajudaria a localizar com precisão: a multiplicação de controles, registros, relatórios e sistemas de monitoramento; a padronização de conteúdos e metodologias; a compressão do tempo pedagógico; a substituição de encontros formativos por “entregas” e “evidências”; a intensificação do exame como dispositivo de classificação e produção de verdade. Em *Vigiar e Punir*, Foucault condensa a lógica do exame ao mostrar como ele combina vigilância e sanção normalizadora, produzindo uma visibilidade assimétrica e uma individualização que transforma sujeitos em casos, em dossiês, em perfis (Foucault, 1977). O exame não apenas mede; ele produz o que mede. Ele institui uma norma e organiza a vida escolar em torno do que pode ser comparado, hierarquizado e corrigido. Quando essa lógica se transmuta em métrica



gerencial, o risco é que a formação seja reduzida ao auditável, ao rastreável, ao que pode ser exibido como evidência de performance institucional.

Esse é um ponto decisivo: o que não é facilmente mensurável tende a ser desvalorizado. O pensamento crítico, a elaboração conceitual, a imaginação, a ética, a experiência estética, o debate, dimensões centrais da formação, não se convertem sem perdas em indicador. Quando tudo precisa caber em métricas, o que excede a métrica aparece como excesso improdutivo. A instituição, então, tende a privilegiar o que pode ser documentado: atividades padronizadas, tarefas replicáveis, avaliações objetivas, registros automatizados. A pedagogia, capturada por essa lógica, arrisca substituir a pergunta “o que este estudante está se tornando?” pela pergunta “o que podemos provar que foi feito?”. E essa substituição não é banal: ela altera a própria ontologia do educativo. A educação deixa de ser vista como produção de subjetividade e passa a ser vista como produção de evidência.

A microfísica do poder, nesse cenário, não é um adorno teórico; é uma chave de leitura da banalidade institucional que produz efeitos profundos (Foucault, 2011). A exigência permanente de relatórios, a vigilância sobre a aula, a padronização curricular, a imposição de rubricas, a comparação por desempenho, a gestão por metas: tudo isso fabrica uma forma de sujeição que opera pela normalização. O docente é disciplinado a cumprir o que é mensurável; o estudante é disciplinado a performar o que é reconhecido; e a instituição é disciplinada a confundir legitimidade pedagógica com conformidade gerencial. O exame, convertido em auditoria, torna-se instrumento de governo, e o governo torna-se, por sua vez, uma pedagogia implícita: ensina-se a viver sob métricas, a ser avaliado continuamente, a aceitar a visibilidade como norma.

Nesse quadro, a mercantilização da educação revela seu caráter paradoxalmente abrangente: ela não apenas “vende cursos”, mas reorganiza as condições de possibilidade do ensino. Ao transformar matrícula em unidade de receita, transforma-se também o estudante em unidade de gestão, o professor em unidade de produção e o currículo em unidade de escala. A instituição educacional passa a operar como máquina de estabilização financeira, e a formação passa a ser tratada como meio. A crítica, portanto, precisa insistir na distinção entre permanência e pertencimento, entre retenção e formação, entre evidência e experiência, entre eficiência e densidade pedagógica. Porque, se a educação se reduz ao que é auditável e a matrícula se torna o centro do sistema, então o que se perde não é apenas qualidade: perde-se a possibilidade de a escola e a universidade produzirem sujeitos capazes de ler Analiticamente a ordem social e, com isso, de transformá-la. E é exatamente esse ponto que torna o tema incontornável: discutir matrícula como unidade de faturamento é discutir quais subjetividades a educação está produzindo, e a favor de que mundo.

A EXPANSÃO

A consolidação do ensino superior privado brasileiro nas últimas décadas não pode ser compreendida apenas como resultado da expansão da demanda por formação universitária. Trata-se, antes, de um processo estrutural de reorganização institucional no qual a educação superior passou a integrar circuitos econômicos mais amplos, marcados pela atuação de grandes corporações educacionais e pela crescente intermediação de mecanismos financeiros. Nesse contexto, programas públicos de financiamento e bolsas estudantis desempenharam papel decisivo ao ampliar a capacidade de pagamento dos estudantes e garantir fluxo contínuo de matrículas para instituições privadas. A análise dos dados apresentados na tabela anterior permite observar como essa dinâmica contribuiu para a consolidação de um mercado educacional de grande escala, no qual



conglomerados empresariais passaram a operar segundo estratégias típicas do setor corporativo.

Os resultados financeiros das principais empresas educacionais brasileiras evidenciam a magnitude econômica desse setor. Grupos como a Cogna Educação, a YDUQS, a Ânima Educação e a Ser Educacional apresentam receitas anuais que, somadas, ultrapassam a casa das dezenas de bilhões de reais. Apenas a Cogna, por exemplo, alcançou receitas superiores a R\$ 7 bilhões em determinados momentos do período analisado, mantendo uma base de estudantes próxima de um milhão de matrículas. A YDUQS, por sua vez, consolidou um sistema educacional de dimensão semelhante, operando com mais de um milhão de estudantes distribuídos entre cursos presenciais e educação a distância. Esses números revelam que a educação superior privada brasileira deixou de ser um conjunto disperso de instituições regionais para se tornar um setor econômico altamente concentrado e organizado em torno de grandes corporações.

A evolução das receitas e lucros dessas empresas entre 2019 e 2024 demonstra também a crescente racionalização empresarial do setor educacional. A expansão da base estudantil, associada à padronização de currículos, à centralização administrativa e à adoção de plataformas digitais de ensino, permitiu a redução de custos operacionais e o aumento das margens de rentabilidade. Tal processo aproxima a organização dessas instituições das estratégias típicas de conglomerados empresariais, nos quais economias de escala e gestão corporativa orientada por indicadores financeiros desempenham papel central. A universidade privada, nesse cenário, passa a operar segundo uma lógica de expansão territorial e maximização de matrículas, na qual o crescimento do número de estudantes se traduz diretamente em aumento de receita e valorização de ativos no mercado financeiro.

Entretanto, a análise desses dados torna-se ainda mais significativa quando se considera a participação de políticas públicas de financiamento estudantil na composição da base de alunos dessas instituições. Mesmo após a redução gradual do número de contratos do Fundo de Financiamento Estudantil ao longo da última década, os estudantes financiados por esse programa e pelo Programa Universidade para Todos continuam representando parcela relevante das matrículas. Em muitos casos, estima-se que entre quatro e dez por cento da base estudantil dessas empresas esteja vinculada a algum desses mecanismos de financiamento público indireto. Embora esse percentual possa parecer relativamente modesto em termos proporcionais, ele corresponde, em números absolutos, a centenas de milhares de estudantes matriculados em cursos financiados direta ou indiretamente pelo Estado.

Essa presença de estudantes financiados desempenha papel estratégico na estrutura econômica do setor. Ao garantir uma parcela relativamente estável da demanda por vagas, programas como FIES e ProUni contribuem para reduzir o risco financeiro das instituições privadas, assegurando fluxo contínuo de receitas. Em outras palavras, o financiamento público indireto da demanda estudantil funciona como um mecanismo de estabilização do mercado educacional, permitindo que conglomerados empresariais planejem sua expansão com maior previsibilidade. Essa dinâmica cria condições favoráveis para processos de fusão, aquisição e consolidação institucional, fenômenos que marcaram profundamente o ensino superior brasileiro nas últimas duas décadas.

Do ponto de vista analítico, os dados apresentados na tabela permitem compreender como a expansão do acesso ao ensino superior ocorreu simultaneamente à formação de um mercado educacional altamente lucrativo. A democratização relativa do acesso à universidade, promovida por políticas públicas de financiamento estudantil, acabou por alimentar a expansão de grandes corporações educacionais cuja lógica de



funcionamento se aproxima cada vez mais das práticas empresariais típicas do capitalismo contemporâneo. A universidade privada passa, assim, a ocupar posição estratégica em um campo econômico no qual educação, crédito, investimento e políticas públicas se articulam de maneira complexa.

Nesse sentido, a interpretação desses dados não deve restringir-se a uma análise meramente econômica das receitas e lucros das empresas educacionais. Mais importante é compreender como tais indicadores revelam a transformação estrutural do sistema de ensino superior brasileiro. A presença crescente de conglomerados empresariais, a financeirização das instituições educacionais e a centralidade de mecanismos de financiamento público indireto configuram um cenário no qual a educação superior se insere de forma cada vez mais intensa nas dinâmicas do mercado. A tabela apresentada, portanto, não apenas ilustra o crescimento econômico dessas empresas, mas também evidencia as bases materiais de um processo mais amplo de mercantilização da universidade, no qual o acesso à educação superior passa a ser mediado por dispositivos financeiros e estratégias corporativas que reconfiguram profundamente o papel social da instituição universitária.

Tabela 1: Indicadores econômicos e base estudantil dos principais conglomerados de ensino superior privado no Brasil (2019–2024).

Empresa	Receita líquida anual aproximada (R\$ bilhões)	Lucro líquido aproximado (R\$ milhões)	Base de estudantes (aprox.)	Participação estimada de FIES/ProUni
Cogna Educação	2019: 7,0	2019: 1.580	~990 mil	~8–10%
	2020: 6,4	2020: 242	~960 mil	~7–9%
	2021: 5,8	2021: –	~960 mil	~6–8%
	2022: 6,1	2022: –	~985 mil	~5–7%
	2023: 6,4	2023: –	~1,0 milhão	~5–6%
	2024: 6,4	2024: 880	~1,0 milhão	~5–6%
YDUQS	2019: 3,6	2019: 450	~750 mil	~8–10%
	2020: 3,8	2020: 390	~800 mil	~7–9%
	2021: 4,3	2021: 300	~900 mil	~6–8%
	2022: 4,8	2022: 340	~1,0 milhão	~5–7%
	2023: 5,0	2023: 360	~1,2 milhão	~4–6%
	2024: 5,2	2024: 480	~1,3 milhão	~4–6%
Ânima Educação	2019: 1,5	2019: 120	~200 mil	~8–10%
	2020: 1,8	2020: 60	~250 mil	~7–9%
	2021: 2,6	2021: 150	~350 mil	~6–8%
	2022: 3,0	2022: 190	~400 mil	~5–7%
	2023: 3,6	2023: 230	~450 mil	~4–6%
	2024: 4,0	2024: 300	~480 mil	~4–6%
Ser Educacional	2019: 1,2	2019: 200	~180 mil	~8–10%
	2020: 1,3	2020: 150	~190 mil	~7–9%
	2021: 1,5	2021: 130	~210 mil	~6–8%
	2022: 1,67	2022: 180	~240 mil	~5–7%
	2023: 1,82	2023: 210	~260 mil	~5–7%
	2024: 1,98	2024: 250	~280 mil	~4–6%

Fonte: elaboração própria a partir de relatórios financeiros e apresentações a investidores das companhias Cogna Educação, YDUQS, Ânima Educação e Ser Educacional (2019–2024), dados da B3 e estudos sobre financiamento estudantil no ensino superior brasileiro.





A tabela evidencia a escala econômica alcançada pelo setor educacional privado brasileiro nas últimas duas décadas. A Cogna Educação, por exemplo, alcançou receita líquida superior a R\$ 7 bilhões em 2019, consolidando-se como uma das maiores corporações educacionais do mundo em número de estudantes.

A YDUQS, que controla a rede Estácio, opera com mais de um milhão de estudantes distribuídos em centenas de campi e milhares de polos de ensino a distância, evidenciando a dimensão nacional desses conglomerados.

Mesmo com a redução gradual da participação do FIES na base de alunos ao longo da década, estudos mostram que o percentual de estudantes financiados por esse programa ainda varia aproximadamente entre 4% e 8% da base total, o que representa centenas de milhares de matrículas subsidiadas pelo Estado.

Esse contingente de estudantes financiados funciona como um mecanismo estruturante de demanda para o setor privado, garantindo receitas relativamente estáveis às instituições. Como resultado, grandes corporações educacionais passaram a operar segundo estratégias típicas de conglomerados empresariais, fusões, aquisições, expansão territorial e padronização de currículos em escala nacional, consolidando um mercado educacional altamente concentrado.

ESPAÇO ONDE O SABER É SUBORDINADO À CONTABILIDADE

A subordinação do saber à contabilidade constitui uma das expressões mais agudas da mercantilização contemporânea da educação. Não se trata apenas de um deslocamento administrativo, no qual planilhas passam a coexistir com projetos pedagógicos, mas de uma inflexão estrutural que reorganiza o próprio regime de verdade da instituição educacional. Quando o cálculo financeiro deixa de ser instrumento e passa a operar como princípio ordenador, o que está em jogo não é somente a gestão de recursos, mas a redefinição do que conta como conhecimento legítimo, como prática docente válida e como experiência discente aceitável. O saber, nesse cenário, deixa de ocupar o centro como finalidade e passa a ser avaliado segundo sua compatibilidade com metas, margens, indicadores e projeções de sustentabilidade econômica.

A contabilidade, enquanto técnica de registro, nasceu como ferramenta de organização e transparência; contudo, quando elevada à condição de racionalidade dominante, ela transforma-se em critério de valoração do próprio conteúdo educativo. A pergunta “qual é o valor formativo deste componente curricular?” cede lugar à pergunta “qual é o custo deste componente curricular e qual seu retorno?”. A linguagem financeira infiltra-se na gramática pedagógica: disciplinas tornam-se “produtos”, cursos tornam-se “linhas de negócio”, professores tornam-se “recursos humanos”, estudantes tornam-se “ativos” ou “passivos” conforme sua permanência e adimplência. A instituição passa a operar como empresa educacional, e o conhecimento, em vez de ser horizonte crítico e cultural, passa a ser variável econômica.

Essa transformação não é neutra. Ela altera o estatuto epistemológico do saber. Conhecimentos que exigem tempo, leitura densa, debate e elaboração conceitual tendem a ser percebidos como dispendiosos e de difícil mensuração. Áreas que não se traduzem imediatamente em empregabilidade ou captação de matrículas passam a ser questionadas sob o argumento da “baixa demanda”. O que não gera retorno rápido pode ser reduzido, fundido ou eliminado. Assim, a contabilidade deixa de ser mera ferramenta de controle e passa a operar como filtro epistemológico: define quais saberes permanecem e quais se tornam supérfluos. Sob essa lógica, a universidade e a escola passam a configurar-se como espaços onde o conhecimento é submetido a critérios externos à sua própria



racionalidade interna. A autonomia científica, tradicionalmente fundada na ideia de que o campo do saber possui normas próprias de validação, rigor e relevância, é tensionada por exigências de mercado e metas de captação. O currículo torna-se passível de ajustes frequentes conforme oscilações de demanda; a pesquisa passa a ser valorizada segundo sua capacidade de gerar financiamento ou visibilidade; a extensão é estimulada quando se converte em marketing institucional. O saber não é negado, mas é instrumentalizado.

A análise foucaultiana do poder como produtivo ajuda a compreender essa reconfiguração. O poder não se impõe apenas por interdição; ele produz regimes de verdade. Quando a contabilidade se torna central, ela não apenas mede resultados; ela produz um campo no qual o que é verdadeiro e relevante é aquilo que pode ser mensurado, comparado e justificado economicamente. O saber passa a ser reconhecido se puder ser convertido em indicador, relatório ou evidência de desempenho. A produção de conhecimento se insere, assim, em um circuito de visibilidade e auditoria permanente. O que não se deixa capturar por métricas tende a perder legitimidade institucional.

Essa subordinação reorganiza também o tempo do saber. O tempo lento da pesquisa, da maturação conceitual e da reflexão crítica entra em tensão com o tempo acelerado das metas financeiras e dos ciclos de avaliação. A pressão por resultados imediatos pode comprometer investigações de longo prazo, projetos teóricos e experiências pedagógicas que exigem experimentação e risco intelectual. A contabilidade, ao privilegiar previsibilidade e controle, reduz a margem para o inesperado, justamente o lugar onde frequentemente emerge a inovação genuína.

No plano da docência, o efeito é igualmente profundo. O professor, cuja função é mediar saberes, problematizar conteúdos e criar condições de aprendizagem, passa a operar sob a lógica de eficiência operacional. Sua carga horária, suas metodologias e até seus conteúdos podem ser reorganizados para adequar-se a parâmetros financeiros. O espaço de invenção pedagógica se estreita quando cada atividade deve justificar-se economicamente. A sala de aula, antes espaço de diálogo e construção coletiva, tende a converter-se em unidade produtiva cuja eficácia é medida por índices de retenção e satisfação.

No plano discente, o estudante internaliza essa lógica. Aprende-se que o saber tem valor enquanto capitalizável, que disciplinas são investimentos e que a formação deve ser calculada em termos de retorno. O conhecimento passa a ser consumido estrategicamente, selecionado conforme utilidade imediata. A curiosidade intelectual, o prazer da investigação e o engajamento crítico cedem lugar a uma racionalidade instrumental. Forma-se, assim, um sujeito que se relaciona com o saber como ativo financeiro, e não como prática de emancipação. Essa reconfiguração do espaço educativo pode ser compreendida, em chave foucaultiana, como produção de uma heterotopia gerencial: um lugar onde coexistem discursos de autonomia e práticas de controle; onde se fala em liberdade acadêmica, mas se decide por planilhas; onde se proclama a centralidade do saber, mas se governa pelo orçamento. O saber não desaparece, mas é hierarquizado segundo sua rentabilidade. O espaço educativo torna-se, portanto, um campo de tensões permanentes entre o projeto formativo e o cálculo contábil.

A subordinação do saber à contabilidade tem implicações sociais amplas. Quando o conhecimento é regulado por critérios financeiros, a própria ideia de bem público se enfraquece. Saberes voltados à crítica social, à memória histórica, à reflexão ética e à produção cultural podem ser marginalizados porque não geram lucro imediato. A educação deixa de operar como espaço de construção de mundo comum e passa a ser mecanismo de circulação de credenciais. A sociedade, então, perde um de seus principais dispositivos de elaboração crítica. Entretanto, é importante reconhecer que a contabilidade não é, em si, inimiga da educação. Toda instituição necessita de organização



financeira para garantir sua continuidade. O problema emerge quando a contabilidade deixa de ser meio e se converte enfim, quando o cálculo se torna critério supremo de decisão pedagógica. A questão não é negar a gestão, mas recusar sua absolutização. O saber não pode ser governado exclusivamente por métricas sem que se comprometa sua própria razão de ser.

O espaço onde o saber é subordinado à contabilidade é um espaço onde o educativo perde centralidade e o cálculo assume protagonismo. A instituição continua a produzir diplomas e a oferecer aulas, mas sua lógica interna é deslocada. O desafio crítico consiste em restituir ao saber sua autonomia relativa, recolocando a contabilidade em seu lugar instrumental. Porque, se o conhecimento se reduz a variável econômica, a educação corre o risco de transformar-se em transação, e, nesse processo, esvaziar-se de sua potência formadora e democrática.

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NA GESTÃO EDUCACIONAL

A racionalidade neoliberal, tal como analisada por Harvey, não se reduz a um repertório de políticas econômicas voltadas à desregulamentação, privatização e austeridade fiscal; ela opera como uma forma de governo, isto é, como um princípio de organização do social que reconfigura instituições, práticas e modos de subjetivação sob o imperativo da concorrência, da performatividade e da responsabilização individual (Harvey, 2019). O neoliberalismo, nesse sentido, não “chega” à educação apenas como influência externa do mercado: ele reordena por dentro o modo como a educação se compreende, se justifica e se administra. Ao deslocar o centro normativo do direito para a eficiência, e ao transformar a concorrência em valor organizador, o neoliberalismo redefine a gramática de legitimidade institucional: o que é “bom” passa a ser o que performa; o que é “verdadeiro” passa a ser o que se prova por métricas; o que é “justo” passa a ser o que se apresenta como equilíbrio financeiro. Assim, a educação passa a ser governada segundo uma racionalidade que naturaliza a equivalência entre gestão e qualidade, entre eficiência e excelência, entre competitividade e modernização.

No campo educacional, essa forma de governo se materializa na transformação de escolas e universidades em organizações que competem por mercado, buscam escala, reduzem custos e convertem a formação em mercadoria. Essa conversão não ocorre apenas no nível do financiamento; ela remodela a arquitetura institucional do ensino. A instituição passa a se organizar como cadeia de valor, na qual o estudante é simultaneamente cliente, insumo e “resultado”: capta-se, retém-se, conduz-se, certifica-se. A pedagogia, nesse cenário, tende a ser reconfigurada como produto replicável, passível de padronização e distribuição em massa, com baixa variabilidade e alta previsibilidade. A linguagem do empreendedorismo, da inovação e da “experiência do usuário”, frequentemente celebrada como modernização inevitável, pode operar como dispositivo de legitimação de reestruturações que fragilizam o trabalho docente e empobrecem o currículo. O discurso de inovação, ao se apresentar como incontestável, despolitiza escolhas: cortes e reconfigurações deixam de aparecer como decisões políticas e passam a aparecer como exigências técnicas de um mundo competitivo. O que se chama “inovação” pode, muitas vezes, funcionar como tradução elegante da compressão do tempo pedagógico, da redução de custos e da eliminação de dimensões formativas difíceis de mensurar.

Esse movimento encontra ressonância estrutural naquilo que Bauman descreve como dissolução de formas sólidas e substituição por vínculos frágeis e transitórios. A modernidade líquida não é apenas um diagnóstico cultural; é uma descrição de um regime



de vida no qual as instituições são pressionadas a operar como provedores temporários de serviços, e os sujeitos, como consumidores em busca de soluções imediatas (Bauman, 2000). No horizonte líquido, a educação tende a perder seu estatuto de projeto formativo de longo prazo e a adquirir o estatuto de investimento tático: algo que deve entregar credenciais rapidamente, com fricção mínima, para ser convertido em mobilidade no curto prazo. Esse regime de temporalidade altera profundamente o que se espera da escola e da universidade. A formação, em vez de ser compreendida como processo, inevitavelmente atravessado por lentidão, aprofundamento, incerteza e conflito cognitivo, passa a ser demandada como solução. A educação torna-se vulnerável, então, a duas pressões convergentes e mutuamente reforçadoras: por um lado, a pressão do mercado por formação rápida e certificável, isto é, por credenciais com valor de troca; por outro, a pressão institucional por captação e retenção, que pode induzir flexibilizações curriculares orientadas mais por conveniência comercial do que por necessidade formativa. O currículo torna-se maleável ao “apetite do mercado” e às exigências de permanência financeira, e não necessariamente ao imperativo pedagógico de formar sujeitos críticos e socialmente situados.

Bauman (2001), entretanto, ajuda a ver também a face desigual da liquidez. A instabilidade não incide igualmente sobre todos. A liquidez pode intensificar desigualdades porque penaliza, de modo mais duro, aqueles que possuem menos capital econômico, cultural e social para converter diplomas em mobilidade real. Em um mundo em que trajetórias se tornam incertas, quem tem redes, repertórios e capital simbólico consegue transformar credenciais em oportunidades; quem não tem, tende a acumular certificados sem equivalente acúmulo de poder de circulação social. A educação, submetida à lógica da liquidez e do consumo, arrisca tornar-se promessa reiterada, mas raramente cumprida para as majorias: vende-se mobilidade como destino individual, enquanto se obscurecem estruturas sociais que condicionam o valor real do diploma.

É aqui que Bourdieu (2023), se torna novamente categórico, porque permite nomear o paradoxo que o discurso da democratização frequentemente encobre. A expansão privada pode ampliar o acesso e, ao mesmo tempo, sofisticar mecanismos de reprodução. Se a matrícula se amplia, mas a densidade formativa se reduz, produz-se uma democratização formal com desigualdade substantiva. A escola, longe de compensar desigualdades, pode ratificá-las ao operar como instância que legitima diferenças de capital cultural, transmutando-as em “mérito”, “talento” ou “esforço” (Bourdieu, 1989). Esse processo é ainda mais agudo quando a mercantilização se impõe como lógica de organização do campo educacional, pois ela acrescenta uma segmentação explícita: o estudante torna-se consumidor de um serviço cuja qualidade é estratificada por capacidade de pagamento, e as instituições desenham ofertas curriculares que maximizam demanda e minimizam custo. Nesse quadro, cria-se uma hierarquia interna entre cursos, modalidades e perfis de estudantes, como se a formação pudesse ser escalonada em “linhas de produto”, cada uma com seu nível de investimento e sua promessa correspondente. A desigualdade deixa de ser apenas externalidade do sistema social e passa a ser produzida também pelo desenho da oferta educacional, isto é, pela estruturação do mercado educacional.

A leitura bourdieusiana permite perceber que essa segmentação não opera somente pela diferença de mensalidade, mas pela diferença na distribuição do tempo pedagógico, na relação com o professor, no acesso a bibliografias, laboratórios, práticas e experiências culturais. Em termos de capital cultural, o empobrecimento curricular pode produzir efeitos cumulativos: estudantes com menos repertório prévio dependem mais de uma educação densa para ampliar seus horizontes; quando recebem uma educação reduzida ao mínimo replicável, a instituição reforça precisamente as desigualdades que afirma



combater. A violência simbólica, aqui, é dupla: primeiro, porque a educação é vendida como solução individual; segundo, porque os resultados desiguais são interpretados como falhas individuais. O neoliberalismo, ao enfatizar responsabilização individual, oferece a moldura perfeita para essa naturalização: se o estudante “não conseguiu”, é porque não se esforçou; se “não se adaptou”, é porque não foi resiliente; se “evadiu”, é porque não se comprometeu. Assim, as condições estruturais, precarização, currículo empobrecido, docência sobrecarregada, são apagadas do diagnóstico.

Freire, nesse cenário, denunciaria a conversão da educação em prática bancária, ainda que revestida de tecnologias e discursos contemporâneos. Quando o ensino se reduz à transferência de conteúdos empacotados, o estudante é esvaziado como sujeito, e o conhecimento é separado de sua dimensão problematizadora do mundo (Freire, 1987). A diferença contemporânea, decisiva, é que a prática bancária pode ser mediada por plataformas, trilhas automatizadas e padronizações “eficientes”, adquirindo aparência de modernidade enquanto conserva a mesma lógica: domesticar, adaptar, ajustar. A tecnologia, nesse sentido, não é por si emancipatória; ela pode funcionar como intensificador da padronização, como mecanismo de compressão do tempo pedagógico e como dispositivo de controle. O que se apresenta como inovação pode ser, no limite, uma atualização do mesmo gesto autoritário: transformar o estudante em recipiente, converter a aprendizagem em cumprimento de tarefas e reduzir o encontro pedagógico a uma sequência de entregas. A pedagogia da autonomia, ao insistir em rigor, ética e diálogo, é frontalmente incompatível com uma gestão que considera a matrícula prioritária e o currículo ajustável ao caixa, porque Freire exige uma educação que forme sujeitos capazes de ler minuciosamente o mundo e de assumir-se como autores de sua história, algo que não se produz por roteiros e rubricas automatizadas.

Esse quadro se torna ainda mais problemático quando se considera o contraste entre a racionalidade neoliberal e os marcos normativos que afirmam a educação como direito. A LDB (Brasil, 1996) e o PNE (Brasil, 2014;2024) configuram um horizonte público para a educação, no qual o acesso e a qualidade não são mercadorias, mas dimensões constitutivas de cidadania. Do mesmo modo, diretrizes que reconhecem especificidades e desigualdades históricas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Brasil, 2002) e as DCNs da Pedagogia (Brasil, 2006), afirmam que a normatividade do direito à educação não se satisfaz com matrícula ou com escolarização formal; ela exige condições materiais e simbólicas para efetivação do direito. É por isso que o problema não está apenas em “cumprir a norma”, como se a legalidade formal bastasse para garantir justiça educacional. O que está em jogo é a tensão entre duas racionalidades: uma racionalidade do direito, que exige igualdade substantiva, reconhecimento da diferença e compromisso com a formação; e uma racionalidade do mercado, que exige equilíbrio financeiro, escala e competitividade.

A reflexão de Cury ilumina esse conflito ao afirmar a centralidade da justiça educacional como princípio constitutivo, não como adereço retórico, articulando direito à educação, direito à igualdade e direito à diferença (Cury, 2002). Se a educação é direito, ela não pode ser reduzida a serviço sem que o próprio direito seja corroído. Uma instituição pode manter legalidade formal e, ainda assim, produzir na prática uma forma de desdireito: oferece escolarização sem garantir plenamente formação; garante matrícula sem garantir densidade pedagógica; mantém presença administrativa sem produzir pertencimento formativo. Esse desdireito é particularmente perverso porque opera sob a aparência de inclusão: inclui-se pelo contrato, mas não se assegura plenamente o que justificaria a inclusão como justiça. Em outras palavras, a mercantilização pode produzir uma espécie de inclusão administrada: uma inclusão que contabiliza sujeitos, mas não necessariamente forma sujeitos.



O ponto crítico, portanto, é reconhecer que a racionalidade neoliberal reorganiza o educacional tanto no plano estrutural quanto no plano micropolítico. Estruturalmente, transforma instituições em empresas concorrenciais, reorganiza currículos como produtos e estabelece a matrícula como unidade decisiva. Micropoliticamente, ela fabrica subjetividades adequadas à performatividade e à responsabilização individual: estudantes que aprendem a consumir credenciais e professores que aprendem a produzir evidências. Ao articular Harvey, Bauman, Bourdieu e Freire, torna-se possível ver que o problema não é meramente financeiro, tampouco meramente pedagógico: é político. Trata-se de disputar quais finalidades devem governar a educação. Se a educação se orienta pelo mercado, o estudante tende a ser tratado como cliente e a formação, como mercadoria; se a educação se orienta pelo direito, o estudante é sujeito, e a formação é compromisso público. O conflito entre esses regimes não é conciliável por retórica de inovação: ele exige crítica e decisão. E é nesse ponto que a mercantilização, ao subordinar o pedagógico ao faturamento, revela seu núcleo mais grave: ela não apenas organiza a educação; ela redefine o que a educação pode ser.

A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E A RECONFIGURAÇÃO DO ESTUDANTE COMO CLIENTE

A afirmação de que, sob a orientação mercadológica, o estudante tende a ser tratado como cliente e a formação como mercadoria não constitui mero exagero retórico, mas a formulação condensada de uma mutação histórica profunda nas formas de organização, legitimação e representação da educação contemporânea. Tal mutação não se reduz à introdução de vocabulários empresariais na gestão escolar e universitária, nem ao crescimento do setor privado educacional, embora ambos sejam sintomas eloquentes desse processo. Trata-se, em sentido mais decisivo, da progressiva colonização do campo educacional pela racionalidade neoliberal, isto é, por uma lógica que subordina direitos à eficiência, a formação humana à performance mensurável, a escola à competitividade, o currículo à empregabilidade e a experiência pedagógica a métricas de satisfação, produtividade e retorno. Nessa gramática, a educação deixa de ser concebida prioritariamente como prática pública de formação, de socialização crítica e de produção de autonomia, para ser reinterpretada como investimento individual, ativo estratégico e bem de consumo. O estudante, por conseguinte, já não aparece primariamente como sujeito de direito, em processo de formação intelectual, ética e política, mas como consumidor de serviços educacionais; e o professor, longe de ser reconhecido como trabalhador intelectual e mediador crítico, passa a ser pressionado a ocupar a posição de operador de resultados, gestor de satisfação e executor de protocolos.

É precisamente nesse ponto que o pensamento de Pierre Bourdieu oferece uma chave analítica decisiva. Sua sociologia permite demonstrar que a escola nunca foi uma instituição neutra, pura ou exterior às relações de força. Ao contrário, o sistema de ensino participa da reprodução das estruturas sociais justamente porque contribui para converter desigualdades históricas em diferenças aparentemente legítimas de mérito, talento e desempenho (Bourdieu, 1989). Todavia, no conjunto moderno, essa função reprodutiva não desaparece; ela se reconfigura. Se, em um momento anterior, a escola podia operar como instância de consagração cultural mediante a imposição de uma arbitrariedade cultural dominante travestida de universalidade, hoje ela passa também a operar, em escala ampliada, como dispositivo de produção de subjetividades empreendedoras, competitivas e responsivas às exigências do capital flexível. Em outras palavras, a violência simbólica própria da instituição escolar não se limita mais a sancionar os



herdeiros da cultura legítima; ela também se atualiza ao naturalizar a ideia de que o valor da educação reside, sobretudo, na capacidade de gerar capital humano, vantagem competitiva e adaptação ao mercado.

A força dessa naturalização se expressa, antes de tudo, no plano das representações sociais. Se considerarmos a teoria das representações sociais como um campo que investiga a produção coletiva de sentidos compartilhados, capazes de orientar práticas, afetos e juízos, veremos que a mercantilização da educação depende da fabricação de um consenso cultural específico: o de que estudar é “investir em si”, escolher uma instituição é “comprar um futuro melhor”, avaliar um curso é medir seu “custo-benefício”, e frequentar a escola ou a universidade é “adquirir competências” para “vender-se melhor” no mercado de trabalho. Essas representações não são espontâneas; elas são historicamente construídas, disseminadas por discursos midiáticos, políticas públicas, materiais institucionais, rankings, plataformas de avaliação e narrativas empresariais. O que está em jogo é a produção de um senso comum neoliberal da educação, no qual a linguagem dos direitos cede lugar à linguagem da escolha individual, e o horizonte da emancipação coletiva é substituído pela promessa privatizada da ascensão pessoal. Nesse regime de representações, o estudante aprende a perceber a si mesmo como portador de um portfólio, como empreendedor de sua própria trajetória, e a relação pedagógica tende a ser avaliada segundo critérios análogos aos da prestação de serviço: rapidez, funcionalidade, agradabilidade, personalização e retorno percebido.

Moscovici ampara, e auxilia compreensão do porquê tais representações sociais se tornam eficazes. Para ele, as classificações sociais não são apenas ideias; são esquemas de percepção inscritos nos habitus, isto é, em disposições incorporadas que orientam, sem plena consciência, modos de ver, sentir e agir (Moscovici, 2012). Quando a racionalidade mercantil penetra o campo educacional, ela não age somente por decretos ou reformas explícitas; ela opera também por meio da internalização de categorias aparentemente evidentes: excelência, inovação, produtividade, flexibilidade, liderança, empregabilidade, performance. O campo educacional, que possui relativa autonomia e lógica própria, passa a sofrer pressões cada vez mais intensas de heteronomia, isto é, de submissão a critérios externos, oriundos do campo econômico e de suas instâncias de consagração. Nesse deslocamento, a legitimidade do ato educativo deixa de derivar prioritariamente de sua função formativa e pública e passa a depender de sua capacidade de responder a demandas do mercado, de produzir “resultados” quantificáveis e de satisfazer consumidores. A autonomia universitária e a liberdade pedagógica, portanto, não são apenas administrativamente reduzidas; elas são simbolicamente desautorizadas quando não se convertem em utilidade imediata.

Bauman é fundamental para compreender o ambiente mais amplo em que esse processo se consolida. Na modernidade líquida, vínculos, instituições e referências estáveis entram em corrosão, enquanto a vida social se organiza sob o signo da fluidez, da incerteza e da descartabilidade (Bauman, 2000; 2001). Nesse cenário, a educação também é reconfigurada: ela deixa de ser imaginada como formação duradoura do sujeito para tornar-se consumo episódico de competências rapidamente obsoletas. O ideal de formação, que implicava tempo, demora, conflito, maturação e densidade, perde espaço para a urgência da atualização contínua. Aprende-se não para habitar criticamente o mundo, mas para não ser descartado por ele. A promessa educacional deixa de ser a inserção em uma esfera pública comum e passa a ser a manutenção precária da empregabilidade individual em um universo competitivo e instável. O estudante-cliente emerge, assim, como figura típica da modernidade líquida: quer agilidade, modularidade, aplicabilidade imediata, certificações circuláveis, e tende a medir o valor de sua trajetória educacional pela sua capacidade de gerar mobilidade em mercados instáveis. A





instituição, por sua vez, adapta-se oferecendo experiências formativas customizadas, flexíveis, escaláveis e “atraentes”, como se vendesse um pacote de soluções biográficas.

Essa mutação é inseparável do avanço do neoliberalismo enquanto racionalidade política e econômica. Harvey demonstra que o neoliberalismo deve ser entendido não apenas como um conjunto de políticas de mercado, mas como um projeto de restauração do poder de classe, no qual a concorrência, a privatização e a responsabilização individual desempenham papel estruturante (Harvey, 2005; 2019). Aplicada à educação, essa lógica produz um duplo movimento. De um lado, promove a expansão de mecanismos de mercado: competição entre instituições, rankings, parcerias empresariais, avaliação por indicadores, financiamento condicionado a metas, segmentação de públicos, marketing educacional e financeirização do ensino. De outro, desloca ideologicamente para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar, como se as desigualdades estruturais pudessem ser dissolvidas pela mera gestão eficiente de si. O estudante é interpelado como alguém que deve “saber escolher”, “investir corretamente”, “não desperdiçar oportunidades”; se falha, o problema é lido como inadequação pessoal, não como efeito de uma estrutura desigual de distribuição de capitais. Nesse ponto, a sociologia de Bourdieu é novamente decisiva, pois mostra que a crença no mérito individual encobre a desigual distribuição do capital econômico, cultural, social e simbólico, bem como as estratégias de reprodução das classes dominantes.

A escola conservadora, na formulação de Bourdieu, não conserva apenas conteúdos; ela conserva relações de poder ao converter privilégios herdados em títulos legítimos e competências aparentemente naturais (Bourdieu, 1989). Sob a racionalidade mercantil, essa função conservadora assume novas vestes. A instituição educacional já não precisa apresentar-se como templo solene da alta cultura para reproduzir desigualdades; basta que se organize como mercado segmentado de oportunidades desiguais. Há, então, uma intensificação da estratificação interna do sistema: instituições de elite, dotadas de alto capital simbólico, oferecem formação ampla, internacionalização, pesquisa e redes de sociabilidade prestigiadas; instituições voltadas às frações subalternas frequentemente oferecem formação instrumentalizada, aligeirada, padronizada e orientada pela lógica da empregabilidade imediata. O resultado é perverso: os grupos socialmente dominados recebem justamente a forma de educação menos capaz de lhes assegurar acesso aos bens culturais e aos capitais mais valorizados. Em vez de democratização substantiva, tem-se massificação desigual. Em vez de universalização da cultura, dissemina-se a diferenciação hierarquizada de trajetórias educacionais.

Essa análise pode ser aprofundada à luz da teoria das representações sociais. A mercantilização da educação não se sustenta apenas em estruturas objetivas; ela requer uma legitimação subjetiva amplamente compartilhada. É necessário que professores, estudantes, famílias e gestores passem a representar o espaço educacional segundo categorias empresariais. Quando se torna aceitável afirmar que “o aluno paga, logo tem direito a exigir”, que “o professor precisa encantar seu público”, que “a instituição precisa fidelizar”, que “evasão” é sobretudo perda de receita e que “qualidade” equivale à satisfação do cliente, então já não estamos apenas diante de uma mudança administrativa, mas de uma reconfiguração profunda do imaginário pedagógico. As representações sociais, nesse sentido, cumprem função mediadora entre macroestruturas e práticas cotidianas. Elas materializam no senso comum aquilo que a racionalidade neoliberal impõe como verdade: a saber, que toda relação social deve ser traduzível em termos de oferta, demanda, escolha e satisfação. O efeito mais grave desse processo é que a própria ideia de educação como direito e como experiência ético-política tende a parecer obsoleta, romântica ou economicamente irresponsável.



Foucault nos ampara a perceber a dimensão capilar dessa transformação. A governamentalidade neoliberal, embora não nomeada nesses termos em toda sua obra, pode ser pensada a partir de sua analítica do poder como ação sobre ações, como condução de condutas, como produção de subjetividades (Foucault, 1977; 2011). A escola e a universidade, longe de serem apenas aparelhos repressivos, tornam-se espaços de modulação fina dos comportamentos, dos tempos, dos corpos e das expectativas. O estudante-cliente não é simplesmente alguém que compra um serviço; é alguém governado para desejar a forma-mercado, para se autoavaliar incessantemente, para transformar toda experiência formativa em investimento estratégico. A pedagogia, nesse contexto, pode deslizar de prática emancipadora para tecnologia de otimização. As avaliações, os ambientes virtuais, os formulários de satisfação, os sistemas de acompanhamento, os painéis de desempenho e os indicadores de produtividade compõem uma microfísica do poder que captura a educação sob o signo da mensuração contínua. Não se trata apenas de vigiar e punir, mas de comparar, ranquear, estimular, modular e induzir. O estudante é convidado a falar de sua “jornada”, de sua “performance”, de sua “entrega”; o professor é instado a alinhar-se a metas, rubricas e protocolos; a instituição passa a se representar como ecossistema de resultados. A disciplina clássica não desaparece, mas se hibridiza com dispositivos de sedução, engajamento e responsividade.

Se Bourdieu enfatiza a reprodução simbólica e Foucault a produção disciplinar e governamental dos sujeitos, Arroyo recoloca no centro aquilo que esses processos tendem a eclipsar: o ofício de mestre como experiência ética, relacional e histórica, atravessada por imagens e autoimagens do educador (Arroyo, 2000). Quando a educação é colonizada pelo mercado, o trabalho docente sofre rebaixamento simbólico e reconfiguração funcional. O professor deixa de ser reconhecido como intelectual comprometido com a formação humana e a mediação crítica do conhecimento para tornar-se agente de entrega curricular, tutor de trajetórias individualizadas ou facilitador de competências instrumentalizadas. O sofrimento docente não decorre apenas da sobrecarga de trabalho, mas da corrosão do sentido público e formativo da docência. A lógica do cliente produz, muitas vezes, uma inversão perversa da autoridade pedagógica: qualquer exigência intelectual mais densa pode ser lida como “inadequação do serviço”; qualquer recusa ao rebaixamento do currículo pode ser interpretada como falta de empatia; qualquer rigor formativo pode ser convertido em risco de insatisfação do consumidor. O resultado é uma pressão contínua pelo abrandamento da exigência, pela estetização da aula e pela adaptação da pedagogia às lógicas de retenção, marketing e aprovação.

Freire oferece o contraponto mais radical a esse horizonte. Em sua perspectiva, a educação é prática de liberdade, diálogo, problematização do mundo e construção da autonomia dos sujeitos (Freire, 2022). A transformação do estudante em cliente contraria frontalmente essa concepção, porque desloca a relação pedagógica do terreno do encontro crítico para o terreno da transação. O cliente não precisa ser interpelado eticamente nem provocado epistemologicamente; ele precisa ser atendido. O estudante, ao contrário, precisa ser convocado a sair do lugar da passividade, a compreender criticamente as condições de sua existência, a reescrever o mundo a partir de uma práxis reflexiva. A mercantilização da educação dissolve essa potência transformadora ao converter o conhecimento em produto consumível e a certificação em um fim em si mesmo. O que Freire acusa como educação bancária encontra, no neoliberalismo educacional, uma atualização paradoxal: já não se trata apenas de depositar conteúdos, mas de vender pacotes formativos e simular protagonismo em molduras previamente ajustadas à racionalidade do mercado. Em lugar do diálogo como coprodução de sentido, instala-se a customização como técnica de adesão.



Frigotto, ao examinar as relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista, mostra que a escola não pode ser compreendida fora das determinações da forma social que a atravessa (Frigotto, 2010). A tese da “escola improdutiva” continua poderosa porque revela que o discurso da produtividade, quando transplantado mecanicamente para o campo educacional, produz distorções profundas. A educação não se deixa reduzir ao cálculo econômico sem mutilar sua finalidade própria. Contudo, em contextos neoliberais, essa redução ganha legitimidade, pois a escola passa a ser cobrada não por sua capacidade de formar sujeitos históricos, mas por sua suposta eficiência na produção de competências úteis ao capital. A linguagem da inovação, da adaptabilidade e da empregabilidade opera, então, como ideologia que dissimula o empobrecimento do horizonte formativo. A crítica de Frigotto converge com a de Bourdieu ao evidenciar que a escola, quando submissa ao capital, deixa de ser mediação potencialmente democratizante para tornar-se engrenagem funcional de uma ordem desigual.

A própria noção de “qualidade” educacional é capturada nesse processo. A lógica mercantil tende a confundir qualidade com desempenho padronizado, posicionamento em rankings, adequação às demandas empresariais e satisfação do usuário. Todavia, do ponto de vista de uma teoria crítica da educação, qualidade não pode ser dissociada de democratização do acesso aos bens culturais, rigor intelectual, formação ética, pluralidade epistemológica, condições materiais de permanência e capacidade de produzir sujeitos autônomos. Cury, ao tratar do direito à educação como direito à igualdade e à diferença, reforça que a educação é direito social fundamental, não bem opcional regulado apenas pela capacidade de compra (Cury, 2002). A mercantilização obscurece esse estatuto jurídico e político da educação. Quando a vaga escolar ou universitária é pensada em chave de mercado, a cidadania cede lugar ao consumo; e aquilo que deveria ser garantido como direito passa a aparecer como privilégio conquistado individualmente por quem consegue pagar, financiar ou adequar-se aos dispositivos seletivos do sistema.

Essa crítica torna-se ainda mais contundente quando observada à luz das diretrizes normativas e das experiências históricas da educação brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁴ reconhece a educação como dever do Estado e da família, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). É significativo que a qualificação para o trabalho apareça articulada, e não sobreposta, ao pleno desenvolvimento e à cidadania. O ordenamento jurídico não autoriza a redução da educação a treinamento para o mercado; ao contrário, inscreve-a em uma finalidade formativa mais ampla. O Plano Nacional de Educação 2014–2024⁵ igualmente se estrutura em torno de metas de universalização, equidade, qualidade e valorização dos profissionais, o que pressupõe visão pública e democrática do sistema educacional (BRASIL, 2014). O problema é que, no plano concreto, tais princípios convivem com políticas, discursos e arranjos institucionais que reforçam a empresarialização do ensino, produzindo uma tensão permanente entre educação como direito e educação como serviço.

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece as diretrizes e bases da organização da educação nacional, definindo os princípios, os níveis e as modalidades de ensino no Brasil.

⁵ O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelecendo 20 metas e diversas estratégias para a política educacional brasileira no período de dez anos, abrangendo desde a educação infantil até a pós-graduação, com foco na ampliação do acesso, melhoria da qualidade do ensino, valorização dos profissionais da educação e aumento do investimento público em educação.



No campo da Educação do Campo, essa tensão aparece de maneira particularmente eloquente. As formulações de Caldart, Molina, Stedile e outros autores insistem que a escola deve ser pensada a partir dos sujeitos concretos, de seus territórios, de suas lutas e de suas formas de vida, e não a partir de modelos abstratos de eficiência ou de integração subordinada ao mercado (Caldart, 2000; Caldart et al., 2003; Caldart; Molina et al., 2002; Caldart et al., 2012). As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reconhecem a especificidade dos povos do campo e a necessidade de uma educação vinculada às suas temporalidades, culturas e direitos (BRASIL, 2002). Ora, isso evidencia, por contraste, o quanto a racionalidade mercantil é inadequada para pensar a educação em contextos marcados por diversidade social, territorial e cultural. Tratar estudantes camponeses, periféricos ou trabalhadores como meros clientes é apagar a historicidade de suas experiências e subordinar a formação a um modelo homogêneo de sucesso social definido por parâmetros urbanos, concorrenciais e mercadológicos. A Educação do Campo, ao insistir na centralidade da identidade, da coletividade e da luta por direitos, revela com nitidez o quanto a mercantilização empobrece o sentido da educação.

Também a formação em Pedagogia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, é concebida em perspectiva ampla, articulando docência, gestão, pesquisa e compromisso com a diversidade social e cultural (BRASIL, 2006). Essa normatividade indica que formar educadores não é treiná-los para administrar clientes, mas qualificá-los para compreender criticamente a realidade educacional e atuar na defesa do direito à educação. Quando, porém, os cursos passam a ser organizados segundo a lógica da escalabilidade, da padronização de conteúdos e da redução de custos, a própria formação do pedagogo corre o risco de ser despolitizada. As competências críticas e investigativas cedem espaço a repertórios práticos fragmentados; a pesquisa é tratada como acessório; a reflexão sobre desigualdade, cultura e poder é comprimida em favor de conteúdos utilitários e de rápida certificação. Nessa inflexão, o pedagogo tende a ser formado menos como intelectual da educação e mais como técnico adaptado a rotinas de gestão e atendimento.

A teoria das representações sociais permite compreender por que esse quadro persiste mesmo quando suas contradições são visíveis. As representações não apenas descrevem a realidade; elas a organizam, legitimam e tornam praticável. Se o imaginário dominante repete incessantemente que a escola deve “preparar para o mercado”, que o bom curso é aquele que “emprega”, que o bom professor é o que “agrada” e que a boa instituição é a que “entrega valor”, então a crítica à mercantilização parecerá, para muitos, elitista, anacrônica ou desconectada da “realidade”. Contudo, essa própria realidade já se encontra simbolicamente moldada por categorias de mercado. Bourdieu lembraria que a doxa é precisamente aquilo que se impõe como natural por não ser percebido como arbitrário. A representação do estudante como cliente é doxicamente intensa porque parece óbvia em uma sociedade saturada pela forma mercadoria. Questioná-la exige desnaturalizar o que parece autoevidente: por que a educação deve obedecer ao consumidor? por que satisfação imediata deveria ser critério superior ao rigor formativo? por que eficiência econômica seria medida adequada para julgar um processo cuja finalidade inclui emancipação, crítica e cidadania?

É nesse ponto que a contribuição de Chartier sobre Bourdieu se torna útil ao enfatizar a historicidade das categorias de percepção e dos modos de classificação (Chartier, 2002). A ideia de educação como mercadoria não é expressão inevitável da modernidade; é produto histórico de disputas, reformas, interesses e narrativas. Como toda construção histórica, pode ser contestada. E essa contestação exige luta no plano objetivo das políticas e no plano simbólico das representações. Não basta regular o



mercado educacional; é preciso também reconstituir socialmente o sentido público da educação. Não basta denunciar a privatização externa; é preciso enfrentar a privatização interna dos imaginários, isto é, a assimilação cotidiana de vocabulários, expectativas e critérios que corroem a experiência pedagógica desde dentro.

A questão se torna ainda mais complexa quando se observa que a mercantilização opera, muitas vezes, sob a aparência da democratização. A ampliação do acesso ao ensino superior e a diversificação de ofertas podem ser apresentadas como sinais inequívocos de inclusão. Contudo, Bourdieu ensinou que a democratização aparente pode coexistir com mecanismos sofisticados de reprodução. A expansão quantitativa, quando desacompanhada de transformação das estruturas de distribuição de capital cultural e das hierarquias internas do sistema, pode apenas deslocar e reordenar desigualdades. O estudante das classes populares, ao ingressar em circuitos educacionais marcados pela lógica mercantil, frequentemente recebe formação mais barata, mais padronizada e menos prestigiada, ao mesmo tempo em que é interpelado a responsabilizar-se integralmente por sua trajetória. A promessa de ascensão individual mascara a persistência das barreiras estruturais. A experiência educativa torna-se, então, ambivalente: ao mesmo tempo em que amplia horizontes, pode reproduzir frustrações, endividamentos simbólicos e internalização do fracasso.

A “opinião pública”, como adverte Bourdieu, não existe na forma homogênea com que é frequentemente invocada; ela é construída por dispositivos que produzem problemas, enquadramentos e expectativas (Bourdieu, 1980). Algo semelhante se passa com a opinião social sobre educação. O que aparece como demanda espontânea por cursos “práticos”, “rentáveis” e “alinhados ao mercado” é, em parte, efeito de um longo trabalho de fabricação de consenso. Essa fabricação envolve o Estado, as corporações educacionais, a mídia, os organismos internacionais, os sistemas de avaliação e até os próprios sujeitos que, em condições objetivas de precariedade, passam a desejar aquilo que o sistema lhes apresenta como possível. A crítica à mercantilização, portanto, não pode ignorar a dimensão material dessa adesão. Em contextos de desemprego, insegurança e desigualdade, é compreensível que estudantes e famílias busquem na educação uma proteção pragmática. O problema não está em desejar inserção profissional; está em reduzir toda a finalidade educativa a esse objetivo e, mais grave ainda, em aceitar que o mercado defina sozinho o sentido da formação.

Do ponto de vista metodológico, a investigação qualitativa e a pesquisa-ação oferecem instrumentos importantes para compreender como essas representações e práticas se concretizam nos cotidianos escolares e universitários. Escutar estudantes, professores e gestores permite perceber que a figura do aluno-cliente não é mera abstração teórica; ela se manifesta em falas, expectativas, conflitos e procedimentos institucionais. Manifesta-se quando o estudante diz “estou pagando”; quando a coordenação teme o rigor docente por receio de evasão; quando avaliações institucionais privilegiam atributos de cordialidade e entretenimento em detrimento da densidade intelectual; quando o planejamento pedagógico se submete ao marketing; quando a permanência se transforma em fidelização. Essas práticas não devem ser lidas como desvios individuais, mas como efeitos de uma estrutura simbólica e econômica mais ampla. Justamente por isso, a pesquisa crítica precisa ser capaz de articular a experiência situada à totalidade social que a produz.

As consequências dessa lógica são profundas para a própria noção de formação. A palavra formação, em seu sentido forte, remete a um processo de constituição do sujeito que ultrapassa a mera aquisição instrumental de competências. Formar implica inserir o estudante em tradições de conhecimento, exercitar sua capacidade de julgamento, ampliar seu repertório cultural, desenvolver sensibilidade ética e prepará-lo para participar





criticamente da vida social. Quando a formação é tratada como mercadoria, esse sentido se rarefaz. O tempo longo do estudo cede lugar ao imediatismo dos módulos; a complexidade teórica é vista como obstáculo; a leitura densa torna-se indesejável; o conhecimento perde valor intrínseco e é apreciado sobretudo por sua conversibilidade em ganhos externos. A educação passa, assim, por uma espécie de desespessamento: torna-se funcional, rápida, padronizada, vendável. O paradoxo é que, ao fazê-lo, compromete justamente aquilo que poderia torná-la mais valiosa, inclusive para a vida profissional: a capacidade de pensar, interpretar, criar, criticar e agir com autonomia.

Nessa conjuntura, a defesa de uma educação não mercantilizada não pode ser confundida com nostalgia de modelos escolares autoritários, elitistas ou alheios às transformações sociais. O problema não é recusar toda interlocução entre educação e trabalho, nem negar a necessidade de acesso, inovação e mediações tecnológicas. O problema é a hierarquização que coloca o mercado como princípio soberano de organização do educativo. Uma educação socialmente comprometida deve preparar para o trabalho, mas não pode limitar-se a isso; deve considerar a inserção profissional, mas sem subordinar a formação ao utilitarismo estreito; deve dialogar com transformações tecnológicas, mas sem abdicar do pensamento crítico. Em termos bourdieusianos, trata-se de defender a autonomia relativa do campo educacional contra sua captura heterônoma pelo campo econômico. Em termos freireanos, trata-se de preservar a educação como prática de liberdade. Em termos arroyanos, trata-se de resguardar o sentido ético do ofício docente. Em termos foucaultianos, trata-se de resistir aos dispositivos que fabricam sujeitos dóceis ao mercado. Em termos de representações sociais, trata-se de disputar o imaginário coletivo sobre o que é, afinal, estudar, ensinar e formar.

A relevância crítica desse tema, hoje, é incontornável. Discutir a conversão do estudante em cliente e da formação em mercadoria significa interrogar o destino público da educação em sociedades atravessadas por desigualdade, financeirização e precariedade. Significa perguntar se aceitaremos que a escola e a universidade sejam reduzidas a plataformas de certificação adaptativa ou se insistiremos em concebê-las como espaços de produção de mundo comum, de pensamento rigoroso e de enfrentamento das injustiças. Significa reconhecer que a mercantilização não empobrece apenas currículos; ela altera a própria antropologia do sujeito educacional, transformando cidadãos em consumidores, docentes em prestadores e direitos em serviços. E significa, sobretudo, compreender que tal transformação não é inevitável. Se ela foi historicamente produzida, pode ser historicamente contestada.

A reflexão final que se impõe, portanto, é a de que a educação somente preserva sua dignidade democrática quando resiste à equivalência geral imposta pela forma mercadoria. Enquanto o estudante for reconhecido como sujeito de direito e de formação, e não como cliente; enquanto o conhecimento for entendido como bem público e mediação crítica, e não como produto; enquanto a docência for afirmada como trabalho intelectual e ético, e não como atendimento; haverá ainda espaço para uma educação capaz de interromper a reprodução da desigualdade e de abrir fissuras no presente. Bourdieu (1980), nos ensina que a dominação é tanto mais eficaz quanto mais naturalizada; por isso, a tarefa crítica consiste em revelar o arbitrário onde o senso comum vê necessidade. Recolocar a educação no horizonte do direito, da emancipação e da justiça social é, hoje, uma urgência teórica e política. Não se trata de negar a materialidade do mundo do trabalho, mas de impedir que ele colonize integralmente a imaginação pedagógica. Em tempos de modernidade líquida, restauração neoliberal do poder de classe e captura empresarial das instituições, defender a educação contra sua mercantilização é defender, em última instância, a possibilidade mesma de formar sujeitos que não se reduzam à lógica da troca, do desempenho e do consumo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste manifesto em forma de artigo, consente compreender a mercantilização da educação não apenas como um fenômeno administrativo ou econômico, mas como um processo mais amplo de reconfiguração dos dispositivos que organizam a produção e a circulação do saber nas sociedades contemporâneas. A inserção progressiva da racionalidade mercantil no campo educacional atua como uma forma de captura que reorganiza fluxos de conhecimento, de financiamento e de subjetivação. A educação passa a ser atravessada por circuitos de capital, métricas de desempenho e estratégias de gestão que operam como dispositivos de ordenação institucional. Nesse arranjo, o saber deixa de constituir-se prioritariamente como campo de experimentação crítica e passa a ser progressivamente alinhado a regimes de produtividade e rentabilidade. O conhecimento, outrora orientado pela busca da compreensão e pela construção de mundos possíveis, tende a ser enquadrado por indicadores que traduzem a complexidade da formação em parâmetros de eficiência e desempenho institucional. Assim, a educação se insere em uma economia política do saber na qual fluxos de aprendizagem, trajetórias formativas e práticas pedagógicas são continuamente reterritorializados por lógicas de mercado.

Nesse processo, o estudante emerge como figura central de uma nova gramática institucional. Progressivamente reconfigurado como consumidor de serviços educacionais, ele passa a habitar um campo no qual a formação tende a ser interpretada como investimento estratégico em capital humano. Tal deslocamento não ocorre de maneira meramente discursiva; ele produz efeitos concretos sobre as formas de viver a experiência educacional. O tempo da aprendizagem, tradicionalmente marcado pela lentidão da reflexão e pela densidade do pensamento, entra em tensão com a aceleração própria das dinâmicas contemporâneas de certificação e empregabilidade. O saber passa a circular em ritmos compatíveis com as exigências de atualização permanente, e a formação tende a fragmentar-se em módulos, competências e credenciais rapidamente mobilizáveis no mercado de trabalho. Nesse cenário, o campo educacional torna-se um espaço de intensificação de fluxos: fluxos de estudantes, de capital financeiro, de dados institucionais, de métricas avaliativas e de expectativas sociais.

Contudo, compreender a mercantilização da educação exclusivamente como processo de captura seria ignorar a complexidade e a abertura que caracterizam o próprio campo educacional. Como todo campo social, a educação é atravessada por forças heterogêneas e por múltiplas linhas de tensão. Se, por um lado, dispositivos gerenciais e métricas de desempenho procuram estabilizar e normalizar a vida institucional, por outro, persistem práticas pedagógicas, experiências coletivas e iniciativas acadêmicas que operam como linhas de fuga diante dessa racionalidade dominante. Professores, estudantes e pesquisadores continuam a produzir espaços de reflexão, de experimentação e de crítica nos quais o saber se afirma para além de sua conversão imediata em valor econômico. Nessas brechas institucionais, o conhecimento recupera sua dimensão de criação e de pensamento, abrindo possibilidades para a emergência de novos modos de aprender, ensinar e produzir ciência.

A educação, nesse sentido, pode ser compreendida como um campo de permanente disputa entre diferentes regimes de verdade e diferentes modos de organização da vida social. A racionalidade neoliberal tende a capturar o campo educacional por meio de dispositivos que privilegiam eficiência, competitividade e performance. Entretanto, essa captura nunca é completa. O próprio ato pedagógico, ao envolver diálogo, imaginação e produção coletiva de sentido, carrega consigo uma



potência que resiste à redução do saber a mercadoria. A sala de aula, a pesquisa e a extensão continuam a constituir espaços nos quais o pensamento pode escapar às codificações estritamente econômicas e abrir horizontes críticos para a compreensão da realidade social.

Sob essa perspectiva, defender a educação como direito social e como bem público não significa apenas reivindicar financiamento estatal ou acesso ampliado às instituições de ensino. Significa também preservar a capacidade do campo educacional de produzir pensamento que não esteja integralmente subordinado às lógicas de mercado. A universidade e a escola constituem territórios nos quais se elaboram visões de mundo, se constroem imaginários coletivos e se formam sujeitos capazes de interrogar as estruturas sociais existentes. Quando esses espaços são reduzidos a plataformas de certificação ou a ambientes de prestação de serviços educacionais, perde-se uma dimensão fundamental da vida democrática: a possibilidade de produzir conhecimento que desestabilize evidências e amplie o campo do pensável. Assim, a crítica à mercantilização da educação não deve ser interpretada como nostalgia de modelos institucionais do passado, mas como convite a pensar novas formas de organização do saber no presente. Em um mundo atravessado por transformações tecnológicas aceleradas, crises ambientais e desigualdades persistentes, a educação permanece como um dos principais espaços de elaboração coletiva de futuro. Reconhecer a presença de dispositivos de captura no campo educacional é condição necessária para que também se possam identificar e fortalecer as linhas de fuga que nele se produzem. É nesse movimento de tensão entre captura e criação que a educação continua a afirmar sua potência política e intelectual. Afinal, se o conhecimento pode ser capturado por métricas e fluxos de capital, ele também conserva a capacidade de produzir deslocamentos, fissuras e novas possibilidades de pensamento, abrindo caminhos para que a educação permaneça não apenas como serviço ou mercadoria, mas como experiência viva de formação, crítica e invenção social.



REFERÊNCIAS

ÂNIMA EDUCAÇÃO S.A. Relatório anual e demonstrações financeiras 2023. Belo Horizonte: Ânima Educação, 2024. Disponível em: <https://ri.animaeducacao.com.br>. Acesso 12/03/2026.

APPLE, Michael W. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. Disponível em: <http://www1.urisantiago.br/conteudos/arquivos/Arquivo-18f07c9015a0356547c3fb8af7695483.pdf>. Acesso 12/03/2026.

BAUMAN, Z. Liquid Modernity. Polity Press, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

B3 – BRASIL, BOLSA, BALCÃO. Formulários de referência e demonstrações financeiras de companhias abertas. Disponível em: <https://www.b3.com.br>. Acesso 08/03/2026.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Educação em Revista, n. 10, p. 5-15, 1989. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n10/n10a03.pdf>. Acesso 28/02/2026.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre. Usos sociais da ciência. São Paulo: UNESP, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 jul. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm. Acesso 08/03/2026.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso 08/03/2026.



BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/mn_resolucao_-1_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso 07/03/2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12006.pdf. Acesso 12/03/2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso 07/03/2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2023: resultados preliminares. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso 04/03/2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior 2023: apresentação dos resultados. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso 12/03/2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior 2023: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso 06/03/2026.

COGNA EDUCAÇÃO S.A. Relatório anual e demonstrações financeiras 2023. São Paulo: Cogna Educação, 2024. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br>. Acesso 04/03/2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n116/n116a10.pdf>. Acesso 12/03/2026.

FOUCAULT, M. Discipline and Punish: The Birth of the Prison. Vintage Books, 1977.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. In: Microfísica do poder. 2011.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.



FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. Neoliberalismo e educação: a crise da democracia e o papel da pedagogia crítica. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HARVEY, David. A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2019.

HARVEY, David. Neoliberalismo e restauração do poder de classe. Revista Espaço Livre, v. 1, n. 2, p. 12-18, 2005. Disponível em: <https://redelp.net/index.php/rel/article/view/690>. Acesso 28/02/2026.

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

MOSCOVICI, S. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SER EDUCACIONAL S.A. Relatório anual e demonstrações financeiras 2023. Recife: Ser Educacional, 2024. Disponível em: <https://ri.sereducacional.com>. Acesso 04/03/2026.

YDUQS PARTICIPAÇÕES S.A. Relatório anual e demonstrações financeiras 2023. Rio de Janeiro: YDUQS, 2024. Disponível em: <https://ri.yduqs.com.br>. Acesso 04/03/2026.



SOBRE OS AUTORES

Ecléa Pérsigo Morais

Arquiteta e Urbanista. Doutora em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IPPUR-UFRJ). Mestre em Planejamento Urbano e Regional (Propur-UFGRS, 2010). Especialista em Patrimônio Cultural Urbano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Integrante do Grupo de Pesquisa Modernidade e Cultura da UFRJ (GPMC-UFRJ) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesq. Paisagem (NEPP/UNESA) do diretório de grupos de pesquisa CNPq. Revisora do periódico Direito à Cidade (UERJ). Coordenadora do curso de Arquitetura e Urbanismo, UNESA - TERESÓPOLIS. Professora da Pós-Graduação da Estácio em Design de Mobiliário. Revisora do periódico Direito à Cidade da UERJ e da Revista de Morfologia Urbana - UFRGS. Titular do Conselho da Cidade da cidade de Teresópolis e integrante da Câmara de Mobilidade Urbana da cidade. Gestora Nacional dos Trabalhos Finais de Graduação e dos Escritórios Modelo de Arquitetura e Urbanismo (Estácio/Brasil). Membro do Movimento Janes Walk. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6758999803142159>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0009-3744-9825>. E-mail: ecleamorais@yahoo.com.br

Laís Lira

Graduada em Letras (2013) e Pedagogia (2023), é mestranda em Educação pela Universidade Estácio de Sá, na linha de pesquisa em Políticas Públicas, Gestão e Formação de Professores. Especialista em Gestão Escolar, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Docente e Coordenadora de Licenciaturas na Universidade Estácio de Sá, Campus Petrópolis e Teresópolis/RJ, atua também como coordenadora dos Projetos de Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos do Instituto YDUQS e do programa Prepara ENCCEJA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8500517621658936>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0007-3310-054> E-mail: lais.lira@estacio.br

Rodrigo Cunha de Mello Pedreiro

Professor com graduação em Educação Física (Licenciatura, 2012, e bacharelado, 2014) pela Universidade Estácio de Sá, especialização em Ciências da Performance Humana pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014) e mestrado em Ciências da Atividade Física pela Universidade Salgado de Oliveira (2016). Possui doutorado em Engenharia Biomédica pelo Centro de Inovação, Tecnologia e Educação (CITÉ) da Universidade Anhembi Morumbi (2022). Realizou pós-doutorado em Educação Física (rendimento físico-esportivo) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2024) e em Ciências Biomédicas (fisiologia) pela Universidade Federal Fluminense (2025). É membro da Sociedade Brasileira de Fisiologia e atualmente atua como coordenador e professor do curso de Educação Física da Universidade Estácio de Sá (campus Teresópolis-RJ). É também neurocientista do Boavista Sport Club SAF, coordena o Laboratório de Fisiologia do Exercício (LaFiEx) da Estácio Teresópolis e é pesquisador colaborador do Laboratório de Psicofisiologia e Performance em Esportes e Combates (LabPPSC/UFRJ). Desenvolve pesquisas nas áreas de fisiologia do exercício, treinamento físico-esportivo, aptidão cardiorrespiratória, fisiologia neuromuscular, neuromodulação não invasiva, esportes de combate, epidemiologia da atividade física, obesidade e cineantropometria. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6758999803142159>. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4354-4430>. E-mail: rodrigo.pedreiro@estacio.br



Atila Barros da Silva

Graduado em Análise de Sistemas e em História pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP), possui formação acadêmica multidisciplinar. É pós-graduado com MBAs em Gestão do Conhecimento e em Data Warehouse e Business Intelligence, além de especializações em Engenharia de Software, Antropologia, História, Educação do Campo, Filosofia, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA-RJ), onde atua como professor titular e pesquisador. Doutorando em Educação pela Universidad Nacional de Rosario (UNR-Argentina). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4660184868094532>. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0006-3739-0681>. E-mail: atilafmusp@gmail.com