

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Kellwin Augusto Leray de Lima

**A ATUAÇÃO DE GRANDES GRUPOS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO: REALIDADES E REPERCUSSÕES**

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo
2018

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Kellwin Augusto Leray de Lima

**A ATUAÇÃO DE GRANDES GRUPOS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR
PRIVADO: REALIDADES E REPERCUSSÕES**

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação do Profa. Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira.

São Paulo

2018

BANCA EXAMINADORA

À toda minha família, na qual eu saúdo em nome da minha amada vizinha, Maria Elin Barbosa Leray.

O aluno foi bolsista CNPQ

AGRADECIMENTOS

Puxar na memória corporal, evocar os sentidos e os momentos partilhados com vários seres humanos iluminados certamente é uma das partes mais gratificantes do texto. No momento de agradecimento não há como não pensar nas várias pessoas que participaram da minha criação, que vivenciaram comigo outras etapas da caminhada acadêmica, da vida, que dividiram experiências e viagens incríveis. Tudo concorre para o nosso aprendizado.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a minha família (Socorro, Ester, Nazaré, Kátia, Zeca, Gilson, Dilma, Patrícia, Vitória, Jamilly, Henrique, Karla, Felipe, Maria José, Shandley, Gilda, Wilma, Antônio) que sempre me apoiou nas minhas escolhas e me guiou com muito amor, carinho e dedicação. Sem o suporte de vocês o caminho teria sido mais árduo e menos colorido.

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora de Nazaré por terem me iluminado e terem me fortalecido nos momentos mais difíceis.

Ao meu amor, Fabrício Mello por toda a paciência e carinho do mundo durante o meu processo de escrita e a doce vida que temos compartilhado.

As minhas companheiras de PUC, Nazaré Corrêa, Márcia Uchôa e Angélica Ramacciotti que tive o grande prazer e alegria de partilhar disciplinas, eventos acadêmicos, blog, ida a manifestações. E de repente, nos vimos envolvidos em uma amizade acolhedora e fraterna.

À minha orientadora Nadia Dumara, por toda a paciência, empenho e sobretudo por acolher as minhas ideias.

Aos Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Em especial a Marina Feldmann, Alípio Casali, Mere Abramowicz, Elizabeth Almeida.

Às Professoras Neide Noffs e Maria Lúcia Salgado, muito obrigado por todas as contribuições que vocês partilharam comigo no momento de qualificação. Os apontamentos foram fundamentais para o aprimoramento da dissertação e o para o constante aprendizado da escrita acadêmica.

Agradeço por ter tido a bela oportunidade de estudar na PUC-SP e ter participado da sua vida democrática e contribuído um pouquinho para o movimento dos estudantes do programa e da pós.

É muita gratidão e felicidade. Mas, não poderia deixar de citar que ao longo desses 30 meses do curso de Mestrado, o Brasil atravessou e atravessa por um momento muito delicado no seu cenário político e social. E não há como passar inerte por tudo isso. São brasileiros e brasileiras que tem assistido diariamente seus direitos serem retirados por um governo ilegítimo, depuseram a Presidenta Dilma, aprovam uma reforma trabalhista que retira direitos dos trabalhadores. O país mostra o quanto é difícil para as mulheres viverem livremente. Sem medo de usar a roupa que quiser, poder tirar um cochilo no transporte público, serem donas dos seus corpos. Contra todo esse retrocesso, só nos resta resistirmos e lutarmos todos juntos.

É preciso explicar por que o mundo de hoje, que é horrível, é apenas um momento do longo desenvolvimento histórico e que a esperança sempre foi uma das forças dominantes das revoluções e das insurreições. E eu ainda sinto a esperança como minha concepção de futuro (Jean Paul Sartre, 1987).

LIMA, K. A. L. de. **A ATUAÇÃO DE GRANDES GRUPOS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: REALIDADES E REPERCUSSÕES**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, São Paulo, 2018.

RESUMO

O tema sobre os caminhos percorridos pelo ensino superior e os sujeitos que o habitam, desperta debates no mundo inteiro envolvendo, dentre outras questões, projetos pedagógicos e de gestão. A presente pesquisa tem como objetivo: analisar a atuação de grandes grupos educacionais no Ensino Superior Privado e suas repercussões e impactos na educação brasileira. O enfoque principal do estudo situa-se na histórica privatização do referido nível de ensino e a atual tendência da iniciativa privada, na formação de oligopólios, que controlam dezenas de instituições de ensino superior privado (IESP), o que repercute na realidade organizacional do processo de matrículas e de formação acadêmica. Esses grupos muitas vezes utilizam-se da força de seu capital financeiro para interferir em normatizações legais de diferentes naturezas. Cabe ressaltar que, em decorrência do processo de compra ou fusão institucionais, a dinâmica dos serviços educacionais ofertados sofre modificações a nível de gestão e propostas curriculares. Nesse contexto caracterizado pela presença das empresas educacionais, observa-se a expansão exponencial de vagas no ensino superior e a queda na qualidade dos serviços prestados. Esses desdobramentos resultam em um panorama educacional questionável que justifica a necessidade urgente de investigação dos impactos desse processo, os sujeitos envolvidos, dentre outros aspectos. O percurso metodológico adotado define-se pela abordagem qualitativa, adotando-se como procedimentos a revisão bibliográfica e análise documental. Os documentos analisados constituem-se em: memórias de encontros de um sindicato da categoria docente, anais de eventos nacionais de entidades do setor educacional, e relatórios de Comissões de Inquérito Parlamentar (CPIs) sobre o ensino superior, além de comunicados e balanços emitidos por empresas educacionais a seus acionistas e ao mercado financeiro. A dissertação está estruturada em três capítulos abrangendo sistematizações teórico conceituais e resultados das análises em atendimento ao objetivo proposto.

Palavras-chave: Ensino Superior. Mercantilização. Docência. Currículo. Precarização.

LIMA, K. A. L. de. **THE ACTING OF LARGE EDUCATIONAL GROUPS IN PRIVATE HIGHER EDUCATION: REALITIES AND REPERCUSSIONS.** Thesis (Master in Education: Curriculum). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

The theme about the paths taken by higher education and the subjects that inhabit it, arouses debates around the world involving, among other issues, pedagogical and management projects. The present research aims to: analyze the performance of large educational groups in Private Higher Education and its repercussions and impacts on Brazilian education. The main focus of the study is the historical privatization of this level of education and the current trend of private initiative in the formation of oligopolies, which control dozens of private higher education institutions (IESP), which has repercussions on the organizational reality of the process enrollment and academic training. These groups often use the force of their financial capital to interfere in legal norms of different natures. It should be noted that, as a result of the institutional purchase or merger process, the dynamics of the educational services offered are modified at the level of management and curricular proposals. In this context characterized by the presence of educational companies, one can observe the exponential expansion of vacancies in higher education and the decrease in the quality of the services provided. These developments result in a questionable educational panorama that justifies the urgent need to investigate the impacts of this process, the subjects involved, among other aspects. The methodological approach adopted is defined by the qualitative approach, adopting as procedures the bibliographic review and documentary analysis. The documents analyzed are: memoirs of meetings of a teaching union, annals of national events of educational sector entities, and reports of Parliamentary Inquiry Committees (CPIs) on higher education, as well as statements and balance sheets issued by companies to their shareholders and the financial market. The dissertation is structured in three chapters covering theoretical conceptual systematizations and results of the analyzes in order to meet the proposed objective.

Keywords: Higher education. Mercantilization. Teaching. Curriculum. Precariousness.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANBIMA - Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais
APROPUC - Associação dos Professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
CPI - Comissão de Inquérito Parlamentar
DEM - Democratas
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
IESP – Instituição de Ensino Superior Privado
IPES - Instituição Privada de Ensino Superior
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PROUNI - Programa Universidade Para Todos
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPS - Partido Popular Socialista
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSC - Partido Social Cristão
PT - Partido dos Trabalhadores
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINPRO - Sindicato dos Professores
SEMESP - Sindicato das mantenedoras de Ensino Superior
UNE - União Nacional dos Estudantes
UNIP - Universidade Paulista

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Distribuição das matrículas por região – Brasil.....	15
Figura 2: Panorama das IES brasileiras.....	18
Figura 3: Número de instituições de Ensino Superior no Brasil.....	41
Figura 4: Taxa de Escolarização Líquida – 2014.....	44
Figura 5: Titulação de professores na Educação Superior.....	45
Figura 6: Número de titulados na Pós-Graduação no ano de 2015.....	46
Figura 7: Matrículas na Pós-Graduação no Brasil.....	47
Figura 8: Número de bolsas Prouni – Brasil.....	50
Figura 9: Número de contratos FIES – Brasil (em milhares).....	52
Figura 10: Panorama de financiamento do Ensino Superior.....	53
Figura 11: Evolução das Matrículas no Ensino Superior Brasileiro 1960 – 1980.....	68
Figura 12: Dados da expansão universitária.....	72
Figura 13: Portfólio Kroton.....	74
Figura 14: Evolução da cotação das ações do grupo Estácio Participações.....	75
Figura 15: Histórico da cotação das ações Laureate em dólares.....	76
Figura 16: Compras e fusões de IES privadas 2007- 2014.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - CURRÍCULO, POR QUÊ?	23
1.1 Exercício da desconstrução do currículo	23
1.2 O lugar do currículo.....	32
CAPÍTULO II - POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: METAS E IMPACTOS À DOCÊNCIA	35
2.1 Notas sobre o Ensino Superior na Constituição Federal de 1988.....	35
2.2 Plano Nacional de Educação: metas e realidade.....	42
2.3 FIES E PROUNI: expansão e explosão.....	49
2.4 SINAIS da Educação	54
CAPÍTULO III - O ENSINO SUPERIOR PRIVADO: ENTRE BILHÕES E CPI'S.....	57
3.1 Origens e desenvolvimento.....	58
3.2 Grupos de Ensino Superior Privado e a Bolsa de Valores.....	72
3.3 Diagnósticos do Poder legislativo sobre o Ensino Superior.....	83
3.3.1 CPI do Ensino Superior Privado de São Paulo.....	84
3.3.2 CPI do ensino superior privado do Rio de Janeiro.....	90
CONSIDERAÇÕES.....	98
REFERÊNCIAS.....	100
OBRAS CONSULTADAS.....	103
ANEXOS.....	105

INTRODUÇÃO

Durante minha formação em nível de graduação tive a oportunidade de cursar Pedagogia em Universidade pública e Licenciatura em Geografia em Instituição de Ensino Superior Privada (IESP). Em ambas, na condição de representante discente pude acompanhar e participar dos trabalhos dos conselhos deliberativos e consultivos. Na instituição pública havia associação dos docentes e a presença do sindicato era constante. Os discentes também organizavam-se em entidades acadêmicas e o movimento estudantil era forte e pulsante. Na faculdade particular não havia organização docente e nem discente. As contestações sobre decisões tomadas unilateralmente pelos gestores da instituição ficavam apenas em reclamações individuais, as indignações não adquiriam força, pois o movimento coletivo era inexistente.

A organização em entidades e a participação coletiva da comunidade acadêmica contribui para o bom funcionamento de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Isto porque decisões autocráticas podem ser questionadas, problematizadas e os processos decisórios das instâncias deliberativas podem ser revistos com participação das categorias que constituem as IES.

Para maior aproximação e clareza dos fatores que justificam a escolha do objeto deste estudo é necessário traçar o caminho que me permitiu perceber e investigar aspectos da realidade na qual o Ensino Superior está envolto e os desdobramentos na condução de políticas para o ensino superior.

O despertar para observações sobre o rearranjo na educação superior, ocorreu em Belém do Pará, por meio de notícias jornalísticas, relatos de colegas e docentes que foram afetados pelo processo de venda ou fusão institucional. Por longo tempo, a cidade de Belém e o estado do Pará tiveram seu mercado educacional privado, dominado por grupos familiares locais. Em sua maioria as instituições que nasceram a partir de escolas e adquiriram o status de faculdades e até mesmo de Universidade, como foi o caso da Universidade da Amazônia (UNAMA).

Em 2014, mais precisamente no segundo semestre, houve intenso processo de compra e venda de IESP paraenses como a Universidade da Amazônia (UNAMA) adquirida pelo grupo Ser Educacional, Instituto de Estudos Superiores da Amazônia (IESAM) vendida ao grupo Estácio e a Faculdade Ideal (FACI) para o grupo americano

DeVry. A chegada maciça dos grupos empresariais citados acirrou a educação superior como serviço vendável e com fins lucrativos. Dessa nova dinâmica para o mercado educacional paraense, alguns desdobramentos desse processo (que já ocorria em outras regiões do país) chamam à atenção: demissão de professores com titulação elevada, adoção de material apostilado para uso nos cursos de graduação e cortes nos gastos das instituições. Várias denúncias sobre as novas administrações das IESP passaram a ocupar espaço na mídia local.

Desde 2007 o Brasil passou a contar com algumas IESP com fins lucrativos acessando os mercados de capitais da Bolsa de Valores de São Paulo. Instituições como a Anhanguera, Kroton e Estácio em poucos anos se transformaram em empresas educacionais que concentravam centenas de milhares de estudantes, graças a sua estratégia de comprar estabelecimentos de ensino superior nos mais diferentes lugares do Brasil. Esse fenômeno gerou vários desdobramentos para a maneira de administração da educação, seu significado e as condições de trabalho e salário da mão de obra empregada. Os grandes grupos educacionais tem-se caracterizado pela atuação a nível nacional, com mais de 100 mil estudantes, listadas na bolsa de valores, gestão de recursos centralizadas em escritórios localizados nas grandes metrópoles brasileiras, adoção de materiais apostilados, dentre outros métodos de geração de otimização do lucros operacionais.

A segunda estratégia reside na transfiguração de universidades e centros universitários em grandes conglomerados ou holdings. Isso vem ocorrendo por meio de reestruturação operacional, seja pela aquisição de instituições de porte médio ou pequeno em dificuldades financeiras, seja através de fusões de capital, cuja cooperação permite ganhos de escala e maior fatia de mercado, bem como novos nichos de mercado geográficos e vantagens pelo crescimento de alunos e de cursos já autorizados pelo MEC. [...] (PEIXOTO, 2016, p.19).

O capital das empresas educacionais busca ambientes onde seja mais propício a sua reprodução e maximização, dessa forma é importante registrar que o processo de aquisições de IESP na região Norte segue a lógica dos seguintes números: as matrículas presenciais registam aproximadamente 450 mil, correspondendo a pouco mais de 6% do número total do Brasil, deixando a região como a última colocada numericamente e proporcionalmente, segundo o Censo da Educação Superior de 2014. A mesma pesquisa, justifica a predisposição para investimento privado na região, uma vez que o setor responde por cerca de 46% do total de matrículas da região, destoando da média nacional que gira em torno de 70%.

Figura 1: Distribuição das matrículas por região - Brasil



Fonte: Semesp, 2014.

De acordo com o Sindicato das mantenedoras de Ensino Superior (SEMESP) em 2014, havia 188 instituições privadas localizadas na região ou 9,3% das IESP do país, merecendo destaque a presença dessas instituições massivamente nas capitais e regiões metropolitanas. Para fechar a equação temos apenas 8% de jovens matriculados em curso de graduação. A região mostra-se como potencial consumidora dos serviços educacionais.

Despesas com promoção das IES, que incluem publicidade veiculada em redes de TV, outdoor, rádio, etc., com equipes de vendas e marketing, mas também a produção de artigos pelos docentes, são consideradas nas planilhas como despesas educacionais (Informação verbal)¹.

Fica evidenciada na fala de Ronaldo Gaspar (2013) a nova dinâmica de despesas adotadas pelos grandes grupos de ensino superior, a qual decorre das práticas empreendidas por estes grupos: material apostilado, contratação de horistas em detrimento de tempo integral e rebaixamento de salários. Esses procedimentos afetam a relação ensino-aprendizagem e implicam comprometimento da qualidade. Esta constatação aparece enfaticamente na imprensa escrita, e nas publicações acadêmicas, artigos, teses e dissertações que apontam a precarização da educação e a deterioração da formação ofertada aos discentes.

Ao analisarmos a anatomia do ensino superior, nos deparamos com vários sujeitos que são afetados diretamente pelo fenômeno de oligopolização e

¹ Discurso proferido pelo professor Ronaldo Gaspar durante reunião do sindicato dos docentes – ANDES, na secretária Regional São Paulo do ANDES-SN no dia 22 de novembro de 2013.

mercadorização da educação. Dentre os quais, temos docentes e discentes tendo suas vidas impactadas de diversas maneiras.

A justificativa para realização da pesquisa apoia-se, dentre outros aspectos na ideia de que a história pessoal de cada docente faz parte da equação formativa que a sustenta. Mas, não podemos esquecer-nos do elemento que perpassa a vida, formação e desemboca de forma mais acentuada na atuação. O local de trabalho, a instituição onde o docente desempenhará suas funções é de grande impacto para sua identidade e formação.

No campo da educação formal temos basicamente duas dinâmicas/concepções de educação: público e privado. O público tem seus desdobramentos em atendimentos que seguem a lógica de políticas de Estado e na esfera privada, os formatos de IES (particulares, comunitárias e confessionais) amparados em leis, em sua quase totalidade se apresenta com fins lucrativos. Mesmo seguindo parâmetros e regimentos legais, seus direcionamentos visam atender fins comerciais, uma vez que a educação tem-se configurado como serviço de caráter comercial. Portanto, a mercantilização da educação é peça chave para entendermos os processos de alteração da forma de gestão das IES, currículos, relações trabalhista e até a formulação de políticas públicas.

Ao analisarmos mais detidamente a educação superior nos deparamos com o novo segmento que ocupa cada vez mais espaço nesta área. A iniciativa privada que opera por meio de grandes grupos educacionais, controla várias instituições de ensino superior, e por consequência, a dinâmica da oferta educacional. Alguns termos utilizados pelas empresas educacionais podem causar estranheza para quem não está habituado a dinâmica do mercado financeiro. Palavras como a sigla de escrita inglesa EBITDA (Lucros antes de juros, impostos, depreciação e amortização), pregão da bolsa, lucro líquido, destaques operacionais, balanços trimestrais, comunicados ao mercado, dentre outros termos que gravitam em torno da cotação de ações de uma empresa e satisfação de seus investidores. No capítulo 3, será ampliado o debate sobre a relação do setor educacional com o capital privado especulativo.

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2015 - A Kroton Educacional S.A. ("Kroton" ou "Companhia") - (BM&FBovespa: KROT3; OTCQX: KROTY) - em cumprimento ao disposto na Instrução CVM nº 358/2002, conforme alterada, comunica a seus acionistas, investidores e ao mercado em geral, que o Ministério da Educação (MEC) publicou no Diário Oficial da União o credenciamento de 202 novos polos ("novos polos") para a oferta de cursos de graduação na modalidade de Ensino a Distância (EAD), dos quais 111

polos foram concedidos para a Unopar e 91 para a Uniderp, ambas marcas da Companhia (KROTON, 2012, p. 01)

Considerando o cenário exposto, para além das histórias de vida e formação devemos analisar a atuação do docente sob o prisma do momento atual do capitalismo e em especial quando as iniciativas se apropriam cada dia mais da emissão de diplomas e transformam o sonho da educação superior de milhões de brasileiros em planilhas orçamentárias.

Quando a proposta institucional está atrelada a perspectiva de lucros, dividendos e cotação no painel da bolsa de valores, deve-se questionar a quem interessa a mudança de currículos e a flexibilização de normas do Ministério da Educação. Precisamos nos indagar se diplomas conferidos a milhões de brasileiros são forjados na emergência de engrandecimento enquanto seres, para produzir capacidade de trabalho e tecnologia para a nação ou se tratados apenas como números que geram lucros a investidores.

A economia do conhecimento² é gerada a partir dessas contradições do capital que usurpa o tempo formativo, para acelerar a entrada de profissionais no mercado de trabalho. Com a expansão do ensino superior privado podemos dizer que ocorre uma economia intelectual, à medida que a circulação social do saber científico fica na maioria dos casos confinada a ensinar conteúdos, subestimando a política de fomento a pesquisas, a extensão, a reinvenção e produção de novos conhecimentos.

É interessante observar esta outra face do que temos chamado de mercantilização da educação superior brasileira: **a referência identitária** para as instituições desse setor é a empresa organizada de forma capitalista. Há uma busca de aproximação com o setor produtivo, não só devido à necessidade de ingressos orçamentários, mas, também, como parâmetro do que deve ser produzido pelas instituições de educação superior. Há, dessa forma, uma forte tendência à subsunção desse nível ao processo produtivo (SGUISSARDI, 2001, p.234)

Em encontro do setor da IPES do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), na fala da presidente da APROPUC, Professora Victoria Weischtoridt, destaca-se a necessidade de intensificar a participação dos profissionais que atuam nas IPES na luta política:

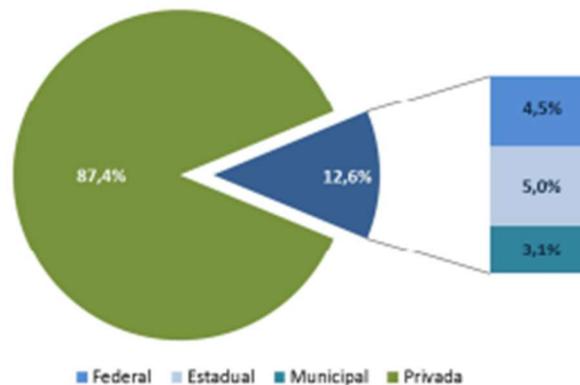
Precisamos fazer um documento didático, dizendo que a luta pelos docentes das IPES, pelas suas condições de trabalho não significa não lutar pelo ensino público, gratuito e de qualidade. Podemos construir uma cartilha para a base. O ensino privado é uma realidade e precisamos representar bem os professores. Devemos dizer qual a pesquisa que desenvolvemos, apontar

² Termo utilizado por Boaventura de Sousa Santos (2015).

pontos comuns e os nortes da nossa luta. Seria uma cartilha como o formato do nosso projeto de país e de educação. Não adianta um sindicato que só invista no jurídico e nas causas trabalhistas. Precisamos investir no político (Informação verbal)³

O ensino superior privado é uma realidade, e um quantitativo reconhecido de professores e técnicos tem se manifestado sobre o achatamento de seus salários e as condições de trabalho impostas. As IES privadas somam 2.090 e as IES públicas reúnem 301 unidades, o que significa que de cada 10 discentes matriculados na graduação 8 estão no setor privado. Em número de doutores temos hoje 134.494, a maioria (67%) se concentrando nas faculdades e universidades mantidas pela administração pública e dos que atuam no setor privado, grande parte se concentra nas IES confessionais e comunitárias. Em relação ao número de docentes vinculados a instituições tem-se 212.063 (57,7%) na esfera privada e 155.219 (42,3%) na pública. Estes números denotam que a maioria dos professores encontram-se na iniciativa privada. A realidade de luta por um ensino superior de qualidade e de condições de trabalho adequadas também precisa tomar corpo nas IES privadas. É inconcebível a educação continuar sendo tratada como mercadoria e seus trabalhadores incluídos nas planilhas de gastos, apenas como mais uma despesa corrente.

Figura 2: Panorama das IES brasileiras



Fonte: INEP, 2016.

Os dilemas, lutas e aspirações dos docentes das IPES não guardam conexões apenas com seus ambientes de trabalho, mas são influenciados por sistemas de gestão, apresentação de balanços trimestrais que impulsionam novas dinâmicas nas

³ Discurso proferido pela professora Victoria Weischtordt durante reunião debate realizado pelo sindicato dos docentes – ANDES, na sede da APROPUC no dia 24 de novembro de 2013.

salas de aula, materiais didáticos utilizados, formação dos discentes e nas suas diferentes histórias de vida. Essas questões compreendem dimensões **econômica, política e ideológica**.

Justifica-se a partir das reflexões encaminhadas a delimitação da situação-problema a ser considerada como referência para realização da presente pesquisa a qual se expressa na questão: como a educação superior é afetada pela presença e atuação de grandes grupos educacionais privados?

Tendo em vista a problemática e as questões focalizadas esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar a realidade e as repercussões da atuação de grupos educacionais no ensino superior privado. Como finalidades específicas colocam-se: Discutir as legislações que afetam o ensino superior privado e suas implicações no trabalho docente; Identificar o histórico de privatização do Ensino Superior; Caracterizar o nível de financeirização do ensino superior privado e sua repercussão social;

A delimitação do percurso metodológico do estudo empreendido se constitui tarefa desafiadora, uma vez que o trabalho científico tem como requisito a explicitação de procedimentos a serem realizados para alcance dos objetivos propostos. Cabe inicialmente nos reportarmos ao significado de pesquisa:

Este processo, designado de pesquisa, genericamente pode definir como um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade. Este esforço não é fruto de uma inteligência isolada em um tempo abstrato, mas é um produto histórico e social porque resulta de um esforço coletivo e permanente da humanidade, no curso do tempo, para construir todas as dimensões da vida (CHIZZOTTI, 2014, p. 19)

A citação acima ao ressaltar a concepção de pesquisa a designa como construção coletiva, realizável a partir da contribuição de vários sujeitos. A pesquisa sempre deve se pautar no respeito a ética, e compreender os outros como sujeitos e nunca na condição de um objeto frio e inanimado.

A pesquisa de caráter qualitativo, opção metodológica adotada, prevê a conexão entre dados tabelados e relatórios que abordam de forma detalhada o objeto de estudo conferindo dinamicidade e complementariedade para a compreensão dos elementos apresentados.

A abordagem qualitativa, é definida por Chizzotti (2014, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o

sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

O autor apresenta a riqueza de dados que a pesquisa de abordagem qualitativa agrega as pesquisas exploradas. E ao mesmo tempo permite captar nuances do contexto abordado.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2010, p. 29)

O procedimento escolhido para compor os fundamentos teóricos conceituais do estudo foi a pesquisa bibliográfica, utilizando como principais autores: Sguissardi, Silva Junior, Teixeira, Cunha, além de consultas a periódicos da área de educação. A pesquisa também apoiou-se na análise documental, considerando a compreensão de LUDCKE e ANDRÉ, de que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...]” (2015, p. 45). Os documentos que amparam a presente pesquisa nos ajudam a entender os arranjos políticos e sociais que forjaram legislações, investigações e direcionamentos para a formação de gerações de brasileiros e brasileiras.

Como procedimento metodológico central para esta pesquisa cabe ampliar a contribuição da análise documental caracterizada também pelos seguintes requisitos:

Segundo Caulley (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Por exemplo, uma circular distribuída aos professores de uma escola convidando-os para uma reunião pedagógica poderia ser examinada no sentido de buscar evidências para um estudo das relações de autoridade dentro da escola (CAULLEY, 1981 *apud* LUDCKE; ANDRÉ, 2015, p. 45)

Buscar evidenciar impactos para da atuação dos grandes grupos de ensino superior privado sem ir a campo e ouvir de perto docentes, discentes, observar processos e entender os tempos e espaços onde se desenvolvem os processos, é desafiador. Mas, por motivos de exiguidade do tempo para concluir o mestrado, de acessar espaços, atendendo às exigências cabíveis, optou-se pela análise documental. Esta tarefa, não se caracteriza menos desafiadora e complexa. Demandou nos debruçarmos sobre documentos e interpretá-los, seleção, procurando

ao máximo dar espaço às contradições e contemplar o rico universo disponível à análise.

Quanto a natureza, os documentos se dividem em oficiais, técnicos ou de caráter pessoal. Segundo (LUDCKE; ANDRÉ, 2015, p. 47) as diferenças consistem basicamente em:

A primeira decisão nesse processo é a caracterização do tipo de documento que será usado ou selecionado. Será do tipo oficial (por exemplo, um decreto, um parecer), do tipo técnico: (como um relatório, um planejamento, um livro-texto) ou do tipo pessoal (uma carta, um diário, uma autobiografia)? Envolverá informações de arquivos oficiais ou arquivos escolares? Ou ambos? Será um material instrucional (filme, livro, roteiro de programa) ou um trabalho escolar (caderno, prova, redação)? Incluirá um único tipo desses materiais ou uma combinação deles?

Como pode-se depreender da citação anterior, o trabalho se constitui de diferentes fontes documentais. O presente estudo utiliza as seguintes legislações: CF, PNE, SINAES, LDB, FIES, PROUNI. Por acreditar que o pacto social estabelecido ou imposto afeta todo o conjunto das relações sociais, ditando orientações e obrigações destacamos os documentos citados pela importância na vida social do país. Ainda sobre os documentos oficiais, destacamos os relatórios finais das CPI's sobre o ensino superior realizadas nas Assembleias Legislativas do Rio de Janeiro e de São Paulo. Destes documentos extraímos depoimentos de dirigentes sindicais, discentes, especialistas convidados e parlamentares que expressam sua visão sobre a educação superior, exercício da docência e organização democrática dentro das IES privadas.

Em relação a documentos técnicos, foram utilizados para análises: Censo da Educação Superior, de onde foram extraídos fatos referentes ao panorama de discentes, docentes e IES, atas de reuniões e encontros realizados pelo sindicato ANDES se reportam a debates referentes à situação docente e administrativa do Ensino Superior.

Foram selecionados para realização da pesquisa declarações ofertadas em instâncias organizativas como sindicato e CPI, pela viabilidade de acesso ao panorama institucional e por ambos contarem com a participação heterogênea de indivíduos envolvidos nas questões do setor. Ressalta-se também a utilização de documentos públicos emitidos pelas empresas Kroton e Estácio Participações os quais tem como finalidade informar seus acionistas e Mercado financeiro sobre a movimentação das empresas e a condução da gestão.

O trabalho está estruturado em três capítulos que tem como norte central corporificar o objetivo estabelecido. O primeiro trata da importância do debate em torno de concepções curriculares. A seguir, no capítulo II, debate-se a repercussão da Constituição Federal e demais ordenamentos jurídicos da área educacional sobre a educação, enfocando também o trabalho dos docentes; o terceiro aborda as origens e desenvolvimento do ensino superior, a caracterização dos grupos de ensino superior abordados no estudo, bem como a descrição da fase monopolista das IES privadas. Após, seguem as Considerações e perspectivas.

CAPÍTULO I - CURRÍCULO, POR QUÊ?

Versar sobre temática ligada a educação e com mais ênfase nas repercussões dos processos de financeirização do ensino superior é um convite quase compulsório a literatura de currículo. Pois, o mesmo aponta os direcionamentos que a sociedade anseia discutir. Currículo não deve ser efêmero ou estático. Mas, um encontro entre escrito e realizado. Sempre tendo como horizonte o questionamento sobre sua origem e pertinência à realidade da comunidade em questão.

Grandes avanços do capital financeiro sobre a educação pública se concretizam por reformas educacionais e curriculares. Ao mesmo tempo, grande parte do setor privado lucrativo oferece um ensino mais enxuto e preocupado demasiadamente com o mercado de trabalho. Com vistas à rentabilidade das empresas educacionais. Nesses momentos faz-se necessário discutir sobre o currículo projetado para a educação das elites e do povo.

No presente capítulo serão abordados os conceitos basilares de currículo e ao mesmo tempo há proposição de se focar as disputas que ocorrem pela sua concepção e direcionamentos.

1.1 Exercício da (Des)Construção do Currículo

Falar de currículo é uma missão árdua e complexa, porque somos transportados as suas várias faces: Oculto, prescrito, planejado, entre outras formas.

Uma história do currículo não deve tampouco cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico em que acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que melhor convém ensinar às crianças, jovens e adultos (GOODSON, 1995, p. 3)

Goodson nos leva a refletir sobre as construções de currículos sob bandeira política. Nos remete as formas verticais e horizontais como são negociadas a coexistência das classes, interesses e os jogos de poder que se formam nas disputas políticas e como serão inscritas nas práticas curriculares da sociedade.

Para Silva (2011), ao delimitar a conceituação de currículo corre-se o risco de não contemplar as teorizações que este conceito adquiriu durante sua história, porque antes de tudo, o currículo serve para perpetuar histórias, práticas, geografias de dor, períodos artísticos, políticos culturais que de maneira geral englobam os conteúdos e ideologias das classes dominantes. Neste ponto observa-se o embate curricular, que coloca na arena grupos que disputam espaços, possibilidades de perpetuação, até a

próxima reforma ou revolução curricular. Determinada história ao integrar uma parte do currículo, começa a habitar o discurso, pensamento da coletividade, nesse momento temos a corporificação do *modus operandi* da sociedade, da sua produção intelectual à execução, conformação dos corpos e organização social.

Ao longo da história humana observa-se que a constituição do currículo oficial, da “tradição inventada” (APPLE, 1982, p. 90) impera por meio de quem detém o domínio do capital, dos senhores das armas, dos senhores que determinam quem são os condenados da terra, os que devem ter seus direitos aviltados e violentados. Há que se considerar também os períodos de escravização negra e indígena, do holocausto, colonização, massacre e genocídio armênio e tantos outros episódios da história humana em que grupos humanos foram fustigados, tratados como objetos, desumanizados e tendo recaído sobre si toda a barbárie primitiva do *homo sapiens*. Desumanizações aplicadas por sofisticados métodos de tortura e extermínio que foram desenvolvidos e utilizados por seres que se diziam urbanizados, superiores e modernos.

As desigualdades destacaram um lugar em uma hierarquia de poder, de dominação-subordinação-segregação opressão. Uma visão com densa carga nas relações políticas de nossas estruturas de poder, de trabalho, de apropriação-expropriação da terra, do espaço, da riqueza e do conhecimento. Daí vinha a densidade política da relação entre desigualdades e políticas (ARROYO, 2010, p. 64)

Entender a trajetória formativa pelo currículo, nos diversos momentos de formação do Brasil pós chegada dos europeus e analisar a negação que indígenas e negros sofreram e sofrem ao longo dos 517 anos de Brasil, bem como evidenciar práticas de desconstrução curricular que esses grupos, que estão na conjuração da formação do país usaram para poder conservar algumas de suas práticas culturais é fundamental para entender a história educacional do país.

Os pontos de formação, que os índios seguiam entre seus povos, antes da chegada dos portugueses, não serão enfocados. Não por negação à formação recebida pelas dezenas de etnias indígenas que habitavam o imenso território chamado Brasil, mas por não se ter condições, primeiro porque a esmagadora maioria foi dizimada pelo colonizador e, segundo, os que sobraram tiveram suas histórias contadas aos olhos do colonizador, influenciados pelos contatos forçados e violentados pelas missões que se instalaram na extensão do Brasil. Ademais, o pouco que se conhece, é fruto de um esforço coletivo de recuperação das memórias de nossas origens.

Ao tomar a globalização⁴ como período de transições marcantes no mundo e nos currículos empreendidos no Brasil, têm-se três momentos que configuram-se como marcos de negação: As grandes navegações podem ser consideradas como o primeiro tempo de domínio e imposição cultural, a chegada dos portugueses ao território brasileiro e seu contato com os indígenas que gerou um projeto de mudança na formação dos índios, a catequização e sua pretensa “civilidade” que o colonizador trouxe para o colonizado, abalou fortemente e destruiu muitos povos indígenas e suas práticas formativo-culturais.

O segundo momento é o período de escravização negra, sendo um período da negação total da cultura do negro. Onde estes eram vistos como objetos de compra e venda, e juntam-se aos indígenas como grupos negados e renegados. Vale ressaltar que a mão de obra utilizada para sustentar o país na atividade açucareira, de mineração e de grande parte da cultura cafeeira, foi à negra, escravizada. A camuflagem que muitos negros vindos de diversas regiões da África fizeram para poder expressar o seu credo religioso é prova da negação e perseguição que foram empreendidas contra as suas práticas culturais. Ainda hoje insiste-se no não reconhecimento dos feitos dos negros nas atividades mineradoras e agrícolas, na arquitetura e construção do Brasil enquanto nação.

A chegada do período republicano em 1889 dentre várias marcas, traz consigo o início da imigração japonesa e europeia não portuguesa. Vindos para colonizarem a região sul e substituírem a mão de obra escrava, com a brutal diferença que estes receberam terras e incentivos para trabalharem. Este é o terceiro momento de negação do povo brasileiro já miscigenado, porque a vinda de imigrantes foi parte da histórica política de embranquecimento do Brasil. Pois nessa época circulavam ideias de que o sangue ariano daria mais vigor à população e a raça branca supostamente seria superior cognitivamente. Abaixo temos um dos artigos do Decreto n. 528 de 28 de junho de 1890 promulgado pelo Poder Executivo, que comprova como as próprias leis ratificavam a política de imigração seletiva para o branqueamento do país e discriminação das pessoas com deficiência, configurando-se eugênica.

Art. 1º É inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indígenas da Ásia, ou da África que somente

⁴ A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entende-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política (SANTOS, 2015, p. 23).

mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que forem então estipuladas.

As necessidades da indústria e do comércio são repentinamente eleitas metas preponderantes do sistema educacional Apple (1997). No final do século XIX e início do XX chega o Brasil industrial, onde parte do capital do café é investido na formação de indústrias que irão empregar a mão de obra principalmente italiana. Então, o Estado brasileiro vai perceber que precisa reformar seus currículos escolares para atender a demanda da nascente indústria. A cada novo salto tecnológico, o acesso a níveis de ensino era liberado para as camadas sociais mais baixas e com isso, observa-se certa precarização e banalização dos respectivos graus desbloqueados.

As mulheres votam pela primeira vez em 1933. Passa a Era Vargas, o período das guerras mundiais, os movimentos de 1960, o período ditatorial que vai de 1964-1985 e chegamos à nova república que é inaugurada em 1988, com a proclamação da nova constituição, o restabelecimento dos três poderes que formam a república e a tão preciosa liberdade de expressão. Em 1996 no governo de Fernando Henrique Cardoso temos o avanço das políticas neoliberais sobre a educação e o desmantelamento da política do estado de bem-estar social.

Em 2003, decorridos 503 anos de Brasil, temos sancionada a lei que torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. E em 2008 acresce também pelo ensino da história e cultura indígena. Aqui tem-se o primeiro reconhecimento que pode impulsionar grande impacto nos currículos escolares e no simbolismo da cultura escolar.

Esta breve descrição, objetiva mostrar o lugar recebido no currículo pelos atores da formação social do Brasil e como foram forjados nossos problemas como o racismo, homofobia, ridicularização da história dos indígenas e negros e mesmo as revoltas ocorridas no Brasil que foram abafadas e ressignificadas. Muitos dos problemas e raízes dos preconceitos vivenciados atualmente, deve-se a negação a escolarização, a política de currículo que foi imposta pelas elites gestoras do Brasil ao longo da história. A inércia e aceitação de desigualdades estruturais e cerceamento de direitos provém em parte de um currículo engessado que renega os atores que formam e formaram o povo brasileiro.

Tocamos na hierarquização das diversidades tão persistentes na relação política de dominação que configura nossa formação social. Essa tensão chega aos currículos pressionados para reconhecer a diversidade de

experiências e de conhecimentos e a diversidade de sujeitos que chegam às escolas, carregando suas experiências e seus conhecimentos (ARROYO, 2011, p. 117)

Ao olhar a história da educação e as reformas curriculares no Brasil, fica evidente que a narrativa das elites deixou de fora as narrativas e as classes populares, ou as alterou para que as estruturas sociais continuassem as mesmas. Grande prova dessas narrativas é a célebre pergunta que muitas gerações aprenderam e responderam em provas, 'Quem descobriu o Brasil?'. Questão essa discutível, já que a formação do que hoje chamamos de Brasil, nada mais foi, do que invasão e extermínio empreendido pelos portugueses.

Willian (1929 *apud* APPLE, 1989) considera que o currículo se dá por meio das atitudes educacionais dos grupos dominantes na sociedade e ainda carrega o peso histórico estando exemplificados mesmo nos tijolos e na argamassa dos prédios das escolas. Não significa, naturalmente, que o controle social em si e por si mesmo é sempre desejável. A vida social sem algum elemento de controle é quase impossível de vislumbrar, mesmo porque as instituições, enquanto instituições tendem a responder às regularidades da interação humana. Como se percebe, no jogo de construção do currículo há disputas político ideológicas entre grupos sociais para a justificação e legitimação do conhecimento que será corporificado ao longo de determinada trajetória escolar, de formação.

Após a inclusão do estudo do negro nos livros didáticos e no próprio calendário escolar não somente pelo lado da escravização, mas a fim de estudar seu legado, suas culturas e origem, suscita o questionamento do por que a demora e mesmo a necessidade da criação de legislação que obrigasse o ensino da história dos negros e índios e sua inclusão nos materiais didáticos.

Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou dessa forma (GOODSON, 1995, p.3)

Talvez não fosse por força da mobilização constante de negros e indígenas, a luta nos departamentos de universidades e o surgimento de tendências nas várias áreas do conhecimento que buscavam perspectiva histórica a partir da visão desses grupos, a inclusão no ensino ainda demoraria algumas décadas. A justiça curricular é composta do currículo prescrito, dos materiais didáticos e da formação que os formadores recebem. A formação é herança cultural, logo no currículo também é o

lugar de desconstrução de preconceitos. Então, o caminho que percorre as palavras de um educador (passa por formação, currículo, normas e toda carga de herança social e cultural) até chegar aos alunos, necessita ultrapassar as heranças que reproduzem a desumanização e concentrar-se na realidade existente. Tal atitude não significa esquecer o passado, mas sim traçar um paralelo entre presente e passado, materializando-se o futuro que se deseja.

Apple (1989) advoga que o currículo representa, de forma hegemônica, as estruturas econômicas e sociais mais amplas. Assim, o currículo não é neutro, desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é um conhecimento particular. Importa saber qual conhecimento é considerado verdadeiro. A reprodução social não se dá de forma tranquila, há sempre um processo de contestação, conflito, resistência.

Em decorrência colocam-se questões como, por que nunca foi necessária a instituição de lei para estudar itens da cultura europeia? Por quais motivos ainda tem-se uma matriz curricular que prioriza os estudos de realidades que distam dos educandos e não um currículo que englobe os problemas do cotidiano? Desvelar as questões levantadas é percorrer a história da educação brasileira e constatar que as definições oficiais estão por conta de uma elite sanguinária, que se perpetua no poder, mudando apenas as aparências físicas, pois até mesmo os sobrenomes são os mesmos.

É tarefa dos de dentro definir os percursos escolares, os atestados, diplomas, os êxitos ou fracassos, os que passam de ano, de lugar social e espacial. Tarefa dos formuladores de políticas e de regimentos, de currículos e de normas, de avaliações e aprovações-reprovações (ARROYO, 2010, p.4)

As resistências sempre existiram, mas vários massacres foram apagados da história ou recontados pela ótica dos vencedores. O historiador Inglês Peter Burke em seu livro 'A escrita da História' defende que é urgente a ocupação dos currículos pelas narrativas dos oprimidos esquecidos da história oficial. O movimento de resgate e ocupação curricular em determinados aspectos já está respaldado em leis e pelas lutas dos que cotidianamente passam as escolas e as universidades.

Tenho plena consciência de que o indivíduo que me tornei, seja ele o que for, tem profundas raízes nos sentimentos, sensibilidades e significados ricamente contextualizados das mulheres e homens daquele bairro, capazes de se manter pacíficos diante de um sistema econômico que privilegia o lucro em detrimento da vida das pessoas, e diante de um sistema educacional que – não obstante o trabalho imensamente árduo e pouquíssimo respeitado dos que nele militam – ainda aliena milhões de crianças para quem a escolarização poderia ser tão importante (MOREIRA, 1995, p. 52)

Na citação anterior Moreira nos apresenta um relato de Michael Apple, importante autor na área do currículo, que de forma segura confirma a sua origem social e faz dela fonte de inspiração. Ao evidenciar os homens e mulheres que habitavam seu bairro, e reconhecer que são seres dotados de histórias, desejos, de práticas culturais ricas, expressa que tinham seu modo de vida negado e com certa mortificação de seus corpos para questionamentos as situações que estavam subjugados.

Para haver mudanças sociais a força vital do currículo precisa sair das teorias e empoderar as salas de aula, assim como as práticas devem ser teorizadas e compartilhadas, para efetivar o casamento teoria-prática e a realização de objetivos humanizadores.

Arroyo (2010) inquieta com a seguinte pergunta: Não foi o ideal de cultura, valores, racionalidade, saber único que segregou e inferiorizou grupos excluídos desde a Colônia? A questão coloca como desafio a necessidade de mostrar como o suposto ideal de cultura única, dizima as pessoas, condena muitos. Das políticas coloniais e pós colonialistas que se pode com o currículo evidenciar, estará o quanto amputamos e desperdiçamos potenciais que muitas vezes foram desprezados por conta da cor, credo, origem ou orientação sexual a se camuflarem. Precisa-se mostrar a africanidade do povo Brasileiro, precisa-se incorporar a proposta de o abaporu, obra de Tarsila do Amaral que propõe devorar a cultura, não com a fome e sede de destruição do colonizador, mas com a vontade de imergir nela e sentir o cerne do ser brasileiro.

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo de contestação e transgressão (MOREIRA, 1995, p. 28)

A desconstrução de um currículo planejado perpassa em primeiro lugar pela análise de qual perspectiva nos proporciona ver o mundo. Os materiais didáticos bem como as orientações didáticas. Parar e analisar o contexto que se desenrola o processo educacional é ponto chave para engajarmos à ação educativa voltada para a emancipação e desaprisionamento que determinado currículo pode colocar professores, alunos e sociedade.

O aluno ao entrar em contato com o currículo reflexivo e atividades que requerem busca comparativas com sua vida, passa a questionar os pontos chave que

sustentam privilégios, preconceitos e a longo prazo podem levar a desestruturação da ordem dominante.

Segundo Du Bois (1902 *apud* APPLE, 1997) a realidade que cerca o ensino não pode permitir que os ideais de educação, quer as pessoas sejam ensinadas a ensinar ou lavrar a terra, a fabricar tecidos ou escrever, caiam num utilitarismo sórdido. A educação está lidando com almas e não com dólares. A educação deve estar voltada para a preparação de seres que vivem em sociedade, crescerem em humanidade e não somente para a reprodução mercadológica, esses muros que são postos pelo capital devem ser ultrapassados e irmos além.

O direito ao conhecimento não se reduz a aprender habilidades, capacidades aplicáveis na diversidade de situações sociais, uma visão pragmatista do aprender. O direito ao conhecimento implica partir das indagações mais desestabilizadoras do viver com as crianças-adolescentes que já se defrontam e explicitam seus significados (ARROYO, 2011, p. 121)

Vários autores repercutem o pensamento que Arroyo coloca na citação acima, a preocupação com o que se ensinar na escola, na universidade, qual conhecimento importa, se o ensino abstrato é a melhor forma de fazer a teoria ser entendida e, sobretudo que não se pode dissociar o ensino da vida dos educandos, procurando sempre articular o local com o global.

Em síntese, os educadores democráticos vivem com a tensão constante de proporcionar um ensino significativo para os jovens, ao mesmo tempo em que transmitem os conhecimentos e habilidades esperados pelas poderosas forças educacionais cujos interesses são tudo, menos democráticos. (APPLE, 1997, p. 31)

Segundo Williams (1961 *apud* APPLE, 1989) o currículo democrático procura ir além da “tradição seletiva” do conhecimento imposto pela cultura dominante e mergulha na vida dos partícipes do processo de ensino-aprendizagem. Assim, se consegue desenvolver os conteúdos que estão prescritos no currículo de maneira a problematiza-los.

É obvio que ao se sentirem incomodados com os questionamentos que surgem dos discentes, que contagiam pais, que extrapolam a comunidade e se tornam reivindicações, os que detentores do poder buscam maneiras de ruir as experiências reflexivas, e a luta de classes se expressa. O retrato dos embates é destacado na citação abaixo que traz o resultado de comissão parlamentar na Inglaterra, a qual era presidida por um Lord e visava estabelecer qual tipo de educação científica deveria ser administrada para as classes superiores. Godson (1987, p. 36) afirma que:

O relatório refletia maior consciência de um sério problema, ou seja, que a educação científica em nível elementar estava se saindo muito bem, particularmente em relação ao desenvolvimento da capacidade de raciocínio, ao passo que – era uma ameaça para hierarquia social – um correspondente desenvolvimento não acontecia na classe superior.

Sua análise apresentada em relatório ainda destaca:

Mancando, um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Como é corcunda, rosto pálido e macilento, era nítida nele uma história de pobreza, como suas consequências. Mas ele deu respostas tão lúcidas e inteligente, que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino, vexame, porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrada, quanto a assuntos de interesse geral, mais informação do que em gente que, socialmente, era de classe muito superior (1995, p. 39)

O exemplo apresentado apesar de ter acontecido 155 anos atrás e em um país rico, europeu e altamente industrializado, mostra que as classes dominantes sempre fiscalizam o que habita os currículos escolares, de modo que ao detectar um currículo reflexivo, arranjam maneiras de cerceá-lo ou mesmo extirpar o que chega para a base da pirâmide social. Esta passagem lembra a célebre frase: “Trabalhadores do mundo, uni-vos! que Karl Marx escreveu em seu livro ‘Manifesto do partido comunista’.

De acordo com Delfattore (1993 *apud* APPLE, 1997) vários grupos com interesses específicos, principalmente os fundamentalistas religiosos, exigem que as ideias e materiais passíveis de serem valorizados nas escolas se limitem aqueles que defendem seus próprios valores. Prática recorrente e evidente ao longo da história, e no presente mostra-se com maior fúria, a exemplo, tem-se no congresso nacional brasileiro, a bancada de religiosos que defendem toda a sorte de retrocessos e não evoluções a reconhecimento dos direitos dos homossexuais e alguns que são mais extremados e querem que se retire até mesmo o ensino da teoria evolucionista de Charles Darwin em detrimento do criacionismo. O retrocesso respinga em nosso futuro humano e educacional. Nos joga para barreiras que estavam em processo ou já superadas.

A luta para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos curriculares do passado precisa, pois, ser retomada. Do contrário, nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamentos e análise uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender a escolarização na teoria e operacionaliza-la na prática (APPLE, 1997, p. 59)

A ação da elite via representação política nos sistemas democráticos evidencia que as decisões curriculares são tomadas em sua maioria em conformidade com objetivos do capital. E a baixíssima representação das camadas populares nas

instâncias de poder da República é fato sintomático da estrutura hierarquizante e discriminatória em que vivemos. Um sistema apodrecido que prioriza o lucro em prejuízo da vida e do direito a ser muito mais do que autômatos do capital e consumidores em potencial.

Igualmente importante é a necessidade de as escolas cultivarem um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana capazes de associar as questões pessoais e sociais ao projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e atuantes (MOREIRA, 1995, p. 150)

Em planos nacionais de educação e em outras fontes de direcionamentos para o cumprimento de currículos, temos a atuação dos movimentos hegemônicos e contra hegemônicos. Movimentos que se contrapõem na defesa por humanização e educação atrelada somente ao trabalho.

Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora (ARROYO, 2010, p. 59)

Ratificar que o currículo lida com rostos, mentes e sociedades concretas é o primeiro passo para a humanização dos espaços de atuação que estes irão estruturar. A pretensa igualdade não se trata de olhar todos com a mesma condição, mas sim de ressaltar características, debatê-las e assim se alcançar a educação plural, fundada no pronome pessoal nós, sabendo que estes são frutos de muitos eu's.

1.2 O lugar do currículo

O currículo foi chamado muitas vezes para responder trajetórias não contadas, escondidas e dizimadas, porque é histórico-espacial. E quando não existia como ciência, quando ainda não estava teorizado existiam iniciativas que o renunciavam.

A verdade é que o currículo quando começou a se constituir como área do conhecimento veio para reforçar certas estruturas sociais, cimentar e profissionalizar muitos ritos que já existiam e ao longo do tempo esse currículo que engradou na sua teorização, começou a se rebelar, a oferecer outras perspectivas de teorização para o ato de curricularizar.

No entanto, foi somente no final do século XIX e no início deste, nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões curriculares, dando início a uma série de estudos e iniciativas que, em curto espaço de tempo, configuraram o surgimento de um novo campo (MOREIRA, 1995, p. 9)

Dessa forma, ao falar de currículo somos remetidos a três perspectivas que darão a tônica do seu discurso (SILVA, 2011).

A primeira é a teoria tradicional a qual acreditava que o currículo era constituído de aspectos neutros e deveria centrar suas preocupações em metodologias e planejamentos. A visão curricular neste momento é mecânica. E seu conteúdo deveria estar recheado de conhecimentos que servissem para o mundo do trabalho. Chegando até cogitar-se levar para as escolas os modelos de produção que eram empregados nas fábricas a exemplo do Tylorismo.

Na segunda concepção que é a crítica coloca-se em xeque os motivos de determinados conteúdos serem considerados válidos e outros não. Por que legitimar a construção do conhecimento X e não do Y? o currículo passou a ser interrogado e estudado de maneira mais abrangente, evidenciando as disputas políticas postas em torno dele.

A perspectiva pós-crítica, terceira concepção, continua enfatizando o papel formativo do currículo, porém que questiona o fato de que o homem precise voltar a seu estado “puro”, pois ele se produz e é produzido em sociedade.

Diante do exposto questiona-se sobre o significado do currículo frente a fatos históricos como a escravização negra, dizimação indígena, negação do povo brasileiro. Considerando o conceito cientificamente construído não se pode responsabilizá-lo por crimes cometidos pelas elites coloniais. Essas injustiças ficam por conta da escrita da história, pela negação das identidades, saberes e oportunidades de participação na vida política e pelo direito de existir e não de subsistir.

Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente. É por isso que uma história do currículo deve ser parte integrante de uma Teoria Crítica do Currículo dedicada à construção de ordens curriculares alternativas (MOREIRA, 1995, p. 31)

A pergunta para a sociedade atual é: como está o currículo em um país que ostenta 13 milhões de analfabetos e tem muitos direitos negados. O currículo já pode assumir parte da culpa, pois enquanto área do conhecimento a partir de 1920 e como ciência a partir de 1970, vai seguir o propósito de doutrinador e ao longo da sua teorização vai saindo frutos de emancipação, quando se emancipou o currículo pelo currículo e se colocou em voga sua atuação ante as pessoas que são discriminadas e criminalizadas.

Que tipo de educação de massa está sendo visado quando o popular é não somente ignorado mas positivamente desvalorizado? É aconselhável analisar o que se pratica em sala de aula sem levar em consideração esta prévia batalha crítica sobre a definição e construção do currículo? (GOODSON, 1995, p. 10)

O currículo sozinho não é o único responsável pelos problemas que assolam o cotidiano escolar e a sociedade, mas só pelo fato de muitos despertarem para a reivindicação de espaços nos currículos e atentarem-se que a ponta do currículo é a sua prescrição e que por mais dura que esta seja, sempre se coloca a possibilidade de problematizá-lo. Revela-se, assim, uma das chaves da revolução curricular e a outra é experienciar os conceitos e obras de autores da área, como Michael Apple, Tomaz Tadeu.

CAPÍTULO II - A LEGISLAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR: METAS E IMPACTOS À DOCÊNCIA

As lutas sociais para a garantia de direitos são marcadas por intensas disputas entre os diferentes atores sociais. Muitas vezes os interesses hegemônicos de pequenos grupos com poder financeiro e influência governamental acabam ganhando mais força e garantidos em ordenamentos jurídicos.

Ao longo desses trinta anos que nos separam da reforma universitária de 1968, o Ensino Superior Privado (ESP) expandiu-se, organizou-se e tornou-se hegemônico no nível administrativo, determinando em grande medida as políticas e legislação educacionais nas esferas do Executivo e do Legislativo. Por essas razões, este ramo empresarial continua organizado e sólido tanto na economia como na política brasileira (SGUISSARDI, 2001, p. 80)

A citação escolhida para ilustrar o resumo do presente capítulo, expressa a natureza das várias reformas executadas nas instâncias públicas e a quem elas visam atender. Toda a reforma na legislação gera diretrizes e obrigatoriedades em todos os setores da sociedade. No caso da educação, há incidência nas diretrizes curriculares, nas salas de aula, nos percursos formativos e na atuação de seus profissionais.

Abordar a Constituição Federal de 1988 como a grande guia e símbolo de um período de redemocratização da sociedade brasileira, nos conduz a outras legislações específicas da área educacional, tais como: Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB 9.394/96); Plano Nacional de Educação (PNE Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014); e as leis relativas ao financiamento do ensino privado, Fundo de Financiamento Estudantil (FIES Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010); Programa Universidade Para Todos (PROUNI Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004).

A análise incidente sobre os artigos referentes a educação superior ajudará no desnudamento do objetivo da pesquisa em curso. Urge, portanto o entendimento de que as leis que afetam o ensino superior privado, repercutem diretamente no ensino público e vice e versa.

2.1 Notas sobre o Ensino Superior na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB

A Constituição cidadã de 1988 é a lei máxima que rege as relações no nosso país. Das muitas garantias, direitos e deveres que nos trouxe, o tema educação recebeu especial atenção. São apontados meios de financiamentos dos diferentes

graus de ensino, modos de avaliação institucional e a finalidade do percurso educacional.

Alguns artigos merecem especial atenção para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que enfatizam pressupostos que norteiam a investigação do objeto de estudo.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No referido artigo temos a sacração da Educação como dever do Estado e a sociedade também concebida como agente corresponsável por esse processo. O texto ainda menciona que a formação para o exercício da cidadania deve ser fundamental para a formação dos brasileiros e brasileiras. Essas deliberações se configuram como uma discrepância, pois, a condução educacional em sua maioria tem se mostrado muito mais enfocada para o mercado de trabalho, do que preocupada na formação de seres dotados de conhecimento para a vivência da cidadania mais plena.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I** - erradicação do analfabetismo;
- II** - universalização do atendimento escolar;
- III** - melhoria da qualidade do ensino;
- IV** - formação para o trabalho;
- V** - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI** - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O artigo 214 tem como mote a melhoria da qualidade do ensino, a garantia do acesso à educação e ao mesmo tempo a meta de elevar a produção tecnológica em território nacional e o crescimento humanístico da população. O grande paradoxo que reside em diversas legislações brasileiras é o distanciamento entre a letra da lei e a sua operacionalização. Confirma essa constatação o fato de que a produção tecnológica do país, tem discreta participação a nível mundial e nossa economia configura-se como agroexportadora, ou seja, exportadora de matéria-prima em estado bruto ou semielaborado. Para um país que chegou a ser a sexta economia mais rica do planeta, ostentar a marca de 13 milhões de brasileiros e brasileiras analfabetos é bastante contraditório com as legislações e a produção de riquezas do povo brasileiro.

Enfocando o ensino superior, podemos observar que a meta de produção científica é circunscrita a poucas instituições públicas e limitado número de universidades privadas, em sua maioria confessionais e comunitárias. É importante assinalar as discordâncias com o ranking da produção científica e com o fenômeno assistido nos últimos tempos, da repetição de conteúdos e a inexpressiva inovação do saber elaborado.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988)

A autonomia universitária está consagrada no artigo 207 e desempenhada dentro dos princípios das leis estabelecidas. O desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão que é solicitado como condição, para a instituição de ensino superior ser reconhecida como universidade figura no artigo. Ao mesmo tempo que esse fato contrasta com os orçamentos cada vez mais arrojados que são direcionados para as instituições públicas mantidas pelo governo federal e por estados.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

- I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;
- II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

O artigo 209 estabelece a participação da iniciativa privada na educação. Ao mesmo tempo expõe que o Estado, é responsável por autorizar, avaliar e normatizar a regulação da educação em plano nacional. Ao mesmo tempo, as avaliações institucionais apresentam baixa performance. São relações que evidenciam também a influência do setor nas decisões do poder público e colaboram para a educação ser cada vez mais vista como um serviço vendável e lucrativo do que como um direito fundamental. Mais adiante trataremos sobre as doações de empresas educacionais a campanhas eleitorais de políticos nas mais diversas esferas do executivo e legislativo.

As políticas públicas passam, no país e no exterior, por um processo de mercadorização do espaço estatal ou público, sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta anarquia do mercado, hoje estruturado por organismos multilaterais a agirem em toda extensão do planeta (SGUISSARDI; SILVA, 2001, p.75)

Os artigos ressaltados em breve análise indicam que governantes e parte da sociedade não estão interessados em fazer os mecanismos legais funcionarem favoravelmente à educação com vistas ao atendimento do interesse popular e formação de cidadão autônomos.

Denominada por Saviani (2005), como Carta Magna da educação, a LDB 9394/96 é a legislação mais importante da área. A primeira LDB remonta a 1961, sendo seguida pela de 1971 e a sua versão de 1996, que com muitas alterações ainda permanece em vigor. Os debates sobre promulgação de legislações perduram por muitos anos nas casas legislativas, e por vezes, as sugestões vindas de espaços públicos acabam sendo descartadas, quando as posições tomadas tendem a atender os interesses dos grupos que ocupam os assentos do poder no momento e são responsáveis pelas nomeações técnicas de Ministérios e conselhos. Para muitos educadores a Lei 9394/96, no tocante ao tema do ensino superior, flexibilizou o caminho para a criação e expansão das IES privadas.

[...] O trabalho desenvolvido pelo Congresso Nacional pelo Poder Executivo levou à aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9394/06 de caráter minimalista, cujo capítulo da educação superior apenas traçou linhas gerais para o sistema, deixando para a legislação complementar seu detalhamento. Assim, por meio dos Decretos ns. 2207/97 e 3.860/01, além da grande diversificação institucional hoje existente, estabeleceu-se uma concessiva interpretação da letra do artigo 207 da Constituição Federal, que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (SGUISSARDI, 2009, p. 206)

O texto do artigo 20 da LDB apresenta em quatro incisos as categorias de enquadramento das IES privadas:

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996)

É importante destacar a distinção da variedade de IES privadas, pois as comunitárias e filantrópicas devem seguir determinações administrativas e gerenciais condizentes com sua natureza institucional. Essas instituições diferenciam-se no modo do oferecimento dos seus serviços educacionais. Já as particulares com fins lucrativos tem em seu horizonte o lucro.

Teixeira (1989) defende que o papel do ensino superior dentre vários aspectos, deva ser a elevação do tônus intelectual da sociedade. Para Sguissardi (2009) a

educação superior em cada sociedade irá exercer um papel conforme os avanços sociodemocráticos e o desenho de seu sistema educacional. Santos (2010) também argumenta que os objetivos do ensino superior está intimamente ligado ao projeto de país. Na LDB os objetivos traçados para o referido nível de ensino são:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996)

O Brasil é reconhecido por possuir algumas legislações que servem de inspiração para outros países, pois carregam muitas garantias de direitos e reconhecimentos múltiplos. No caso dos objetivos defendidos para o ensino superior a LDB 9394/96 também contrasta fortemente com a realidade vivida pelo país. Ao buscar a formação de quadros para a inovação tecnológica, científica, promoção de conhecimentos culturais, entendimento dos educandos dos problemas sistêmicos do meio em que se encontram e a formação reflexiva a lei que possui mais de 21 anos parece não ser levada em conta na formatação dos cursos e IESP existentes. Pois, para ser exequível necessita de estrutura física e acadêmica.

De acordo com o Decreto nº 5.773/06, que estabelece as instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como: faculdades, centros universitários; e universidades. Elevar a autonomia dos centros universitários exercerá grande

influência no surgimento e expansão das IES com fins lucrativos. A seguir temos a definição pormenorizada de cada tipo institucional:

As instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.

As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

§ 1º A criação de universidades federais se dará por iniciativa do Poder Executivo, mediante projeto de lei encaminhado ao Congresso Nacional.

§ 2º A criação de universidades privadas se dará por transformação de instituições de ensino superior já existentes e que atendam ao disposto na legislação pertinente.

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Os centros universitários credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior (BRASIL, 2006)

A figura 01, apresenta os números de IES no Brasil e as divisões em categorias institucionais. Predominantemente o setor privado se organiza por meio de faculdades e centros universitários. No período de 10 anos observa-se a expansão no número de universidades públicas, e no lado privado um tímido acréscimo de 3 novas. Do total de 89 universidades privadas, 41 são comunitárias, ou seja, sem fins lucrativos. Acrescenta-se que o setor privado com fins lucrativos concentra suas energias majoritariamente em faculdades, onde a exigência pauta-se basicamente no ensino. Manter universidades requer gastos maiores com pessoal corpo docente mais titulado e tempo integral, manutenção de laboratórios, recursos destinados. Tal modelo não se encaixaria no barateamento de mensalidades e dimensão dos lucros.

Figura 3: Número de instituições de Ensino Superior no Brasil

Ano	Instituições								
	Total	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		IF e Cefet	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	a
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	a
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	a
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	a
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	a
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	a
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	a
2013	2.391	111	84	10	130	140	1.876	40	a
2014	2.368	111	84	11	136	136	1.850	40	a
2015	2.364	107	88	9	140	139	1.841	40	a
2016	2.407	108	89	10	156	138	1.866	40	a

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Nota: (a) Não se aplica

A Constituição Federal expõe sobre a avaliação e regulação das IES privadas pelo poder público e mais detalhadamente o Art. 46 da LDB aponta os elementos para credenciamento, autorização e reconhecimento de instituições e cursos. A beneplacência do Estado é estampada no §4, incluído por medida provisória, que punições a IES privadas com péssimo desempenho pode até mesmo terem suas penas comutadas, segundo o artigo, tudo em nome do alunado. No Estado Democrático de Direito as garantias de defesa e direito a recorrer de decisões devem ser garantidas. Mas, a punição para práticas nocivas ao ensino ou qualquer outra esfera devem ser julgadas com o máximo rigor.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação:

§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.

§ 3º No caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1º, o processo de reavaliação poderá resultar também em redução de vagas autorizadas, suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos. (Incluído por medida provisória)

§ 4º É facultado ao Ministério da Educação, mediante procedimento específico e com a aquiescência da instituição de ensino, com vistas a resguardar o interesse dos estudantes, comutar as penalidades previstas nos § 1º e § 3º em outras medidas, desde que adequadas para a superação das deficiências e irregularidades constatadas.

Na LDB o governo federal aparece como grande responsável pela avaliação, supervisão e normatização do ensino superior. Em cooperação com os Estados e Distrito Federal é responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação e disseminação de informações sobre metas e panoramas dos diferentes níveis educacionais. Abaixo, podemos conferir a íntegra do artigo 9º.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996)

2.2 O Plano Nacional de Educação: metas e realidade

No artigo 214 da CF há determinação de elaboração de um plano nacional de educação. E no artigo 9º da LDB temos a regulamentação do plano e exigência que o governo federal elabore-o em colaboração com Estados, Municípios e Distrito Federal.

Historicamente o primeiro PNE foi elaborado em 1962, e desde então estamos na sua terceira edição, que atualmente é conhecida pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Sua duração é decenal.

Segundo conceituação do Observatório do PNE, o mesmo consiste em:

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE.

A tramitação do PNE depende do Congresso Nacional que muitas vezes trava as discussões por anos e leva em consideração poucos dos anseios populares. Superada a fase de votação dos congressistas, o documento segue para sanção

presidencial. Os vetos ou aprovação por completo mostra a intencionalidade do governo. No PNE 10172/2001 a interferência do ministério da Fazenda foi determinante para que o presidente vetasse passagens importantes de custeio e expansão do ensino superior público.

Mais uma vez, pela mensagem presidencial encaminhada ao Congresso em 9 de janeiro de 2001, ficava-se sabendo que foi a opinião do Ministério da Fazenda que determinou os vetos. Dos nove vetos, quatro referiam-se ao ensino superior. Um deles incidiu sobre a meta que estabelecia o número de vagas no ensino superior público não poderia ser inferior a 40% do total desse nível de ensino. Outro incidiu sobre a subvinculação de 75% dos recursos da União a serem destinados à manutenção, desenvolvimento e expansão das IFES. Foi vetada a meta que propunha a ampliação do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica (SGUISSARDI, 2009, p. 208)

Sguissardi demonstra que o PNE necessita que os partidos políticos abracem as suas metas, caso contrário, qualquer ministério ou força política contrariada tenderá a agir contra os objetivos sociais traçados. É imperioso destacar as disputas que ocorrem no campo legal, pois, dessa forma nossa visão histórica é clarificada e nossas estratégias de luta por educação de qualidade e gratuita podem ser repensadas.

O atual PNE 13005/2014 é composto de 10 diretrizes, 20 metas e 254 estratégias. Com maior enfoque na educação superior, temos as seguintes metas:

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13 - Titulação de professores da Educação Superior: Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

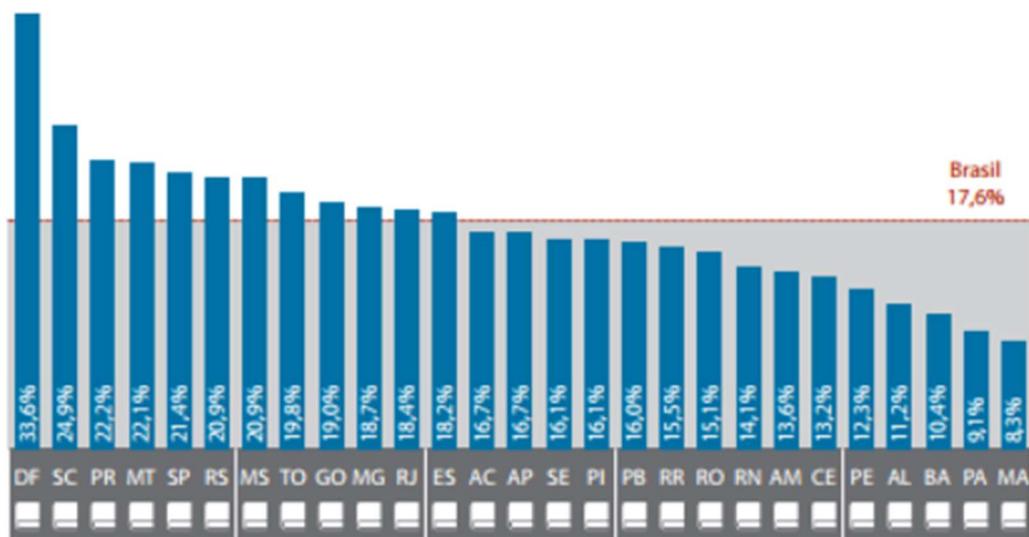
Meta 14 - Pós-graduação: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores (BRASIL, 2014)

A meta 12 trata sobre a elevação do número de matrículas de jovens e sobre o setor público sendo responsável por pelo menos 40% das novas matrículas. Em números o objetivo é alcançar 12 milhões de alunos matriculados, sendo 3,9 milhões no ensino público e a taxa líquida de 33% de jovens (18 a 24 anos) no ensino superior. Segundo dados do Censo da educação superior (2016) as matrículas somavam aproximadamente 8 milhões. Atingir 4 milhões de novas matrículas no curto prazo de 7 anos é um grande desafio e ao mesmo tempo estampa a pouca preocupação com a expansão ordenada e de qualidade. Essa meta implica que os bilhões de reais de

dinheiro público continuaram financiando o modelo de ensino superior lucrativo. E a educação a distância será massificada para o atingimento da meta.

Na tabela abaixo temos expressa a taxa líquida de jovens entre 18 e 24 anos que estão no ensino superior. A média brasileira gira em torno dos 17,6% e temos estados sul e sudeste brasileiro muito bem posicionados em relação a estados do norte. Em comparação com o Distrito Federal, o Maranhão tem 4 vezes menos jovens matriculados no ensino superior. Tal fato denota a discrepância vivida pelo país.

Figura 4: Taxa de Escolarização Líquida - 2014



Fonte: Sindata/Semesp | Base: INEP/OCDE

Algumas estratégias da meta 12 trazem importantes ganhos para a sociedade, dentre elas a que prevê a expansão da entrada de populações indígenas e quilombolas, população do campo, interiorização dos campi da rede federal de ensino, fortalecimento de ações afirmativas, ampliação da política de assistência estudantil, expansão de vagas em cursos noturnos. Os objetivos elencados são característicos do modelo de atendimento feito pelo ensino público. Pois, na rede privada as populações de baixa renda tem o acesso facilitado por meio de programas de financiamento de mensalidades, mas a permanência, o auxílio para moradia, creche e outras necessidades não são viabilizadas. As universidades federais e estaduais contam com política de atendimento estudantil, apesar de limitada, mas por possuírem restaurantes universitários, bolsas de pesquisa, monitoria, projetos e mesmo as poucas bolsas de assistência estudantil, há uma preocupação manifesta.

A meta 13 objetiva a elevação da qualidade da educação superior e a ampliação de mestre e doutores no quadro docente das IES. Conforme atesta a figura acima, a meta foi atingida. E o percentual de professores mestre e doutores nas IES foi elevado. O número de doutores e mestres por si só não irá elevar a qualidade de ensino ofertada. Pois, vários fatores influenciam na educação oferecida. Dentre eles, condições trabalhistas, currículos, estrutura laboratorial, bibliotecas e outros equipamentos arquitetônicos.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (2016), 75% dos docentes empregados na iniciativa privada tem contrato de trabalho como horista ou tempo parcial o que significa que o tempo para desenvolvimento de pesquisas, alta rotatividade na contratação de docentes e um educação mais limitada ao ensino. Numericamente estamos caminhando na formação de mestre e doutores, estruturalmente ocorre a deterioração das condições de trabalho oferecida para estes seres humanos que se dedicarão à docência.

Figura 5: Titulação de professores na Educação Superior



Entre as estratégias desenvolvidas para alcance da meta 13 temos: o fortalecimento das comissões próprias de avaliação (CPA's) que devem produzir instrumentos para avaliar o trabalho docente, o fomento à pesquisa institucionalizada, a articulação entre graduação e pós-graduação, direcionamento do PDI das IES para fortalecimento das regiões onde estão inseridas, elevação da taxa de conclusão, promoção da formação inicial e continuada, aperfeiçoamento do SINAES nas ações de avaliação, regulação e supervisão das IES e ampliação da cobertura de áreas avaliadas pelo ENADE.

O PNE é assertivo ao apontar a comunicação entre graduação e pós, e que as IES tracem metas pensando no desenvolvimento regional. Esses são meios de melhorar a qualidade de ensino, de dialogar com a sociedade e direcionar a função social do ensino superior. No que diz respeito ao fortalecimento das CPA's os esforços empreendidos deveriam ser não essencialmente para avaliar o corpo docente, mas a as condições de trabalho dos professores e técnicos, o ambiente democrático vivido dentro da instituição e a disposição das direções em financiar projetos e pesquisas. A reformulação dos instrumentos de avaliação do SINAES e seu braço operativo para a avaliação dos discentes, por meio do ENADE, também merece ser repensado em proposta que não busque apenas a quantificação de conteúdos aprendidos.

Elevar o número de matriculados na pós-graduação e formar anualmente sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores é o foco da meta 14. De acordo com dados do gráfico abaixo a meta está próxima de ser atingida.

Figura 6: Número de titulados na Pós-Graduação no ano de 2015



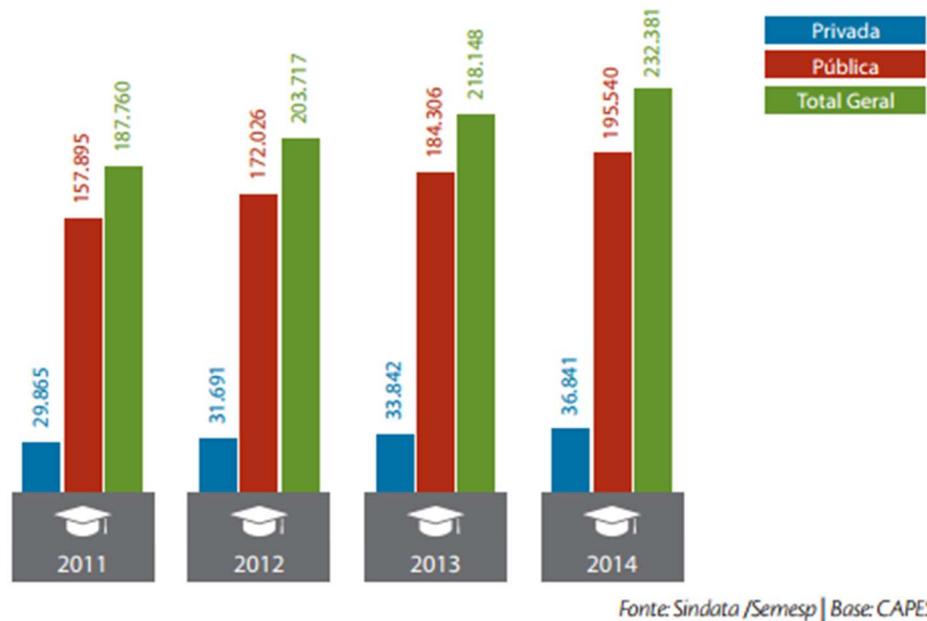
Santos (2010, p. 105) nos leva a analisar a escalada do ensino superior privado, e o quanto este foi dependente e ainda é do setor público. Não somente em divisas que ingressam por meio de programa de financiamento estudantil. Mas, da formação de pessoal qualificado, tecnologias e métodos. Ele ainda destaca que cada país tem suas particularidades nessa relação público-privado.

Deste modo, o setor privado foi dispensado de formar os seus próprios quadros e aproveitar-se de todo o conhecimento e formação produzidos na universidade pública. Isto significou uma maciça transferência de recursos da universidade pública para as novas universidades privadas, uma transferência de tal montante e tão selvagem que é legítimo concebê-la como um processo de

acumulação primitiva por parte do capital universitário com a consequente descapitalização e desarticulação da universidade pública [...] (SANTOS, 2010, p. 105)

A formação em nível de pós-graduação está centrada em sua maioria no ensino público. A razão é bem simples, o gasto com a formação é muito dispendioso. E necessita de corpo docente altamente titulado, produtor de pesquisas, publicação em periódicos, grupos de pesquisa ativos e forte fiscalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES). A tabela abaixo produzida pelo SEMESP com base nos dados divulgados pela CAPES demonstra que o ensino público é cinco vezes maior somente no número de discentes ingressantes e que os Programas de excelência acadêmica, pesquisas de grande relevância em diversas áreas e corpo docente referenciado ficam concentrados em sua maioria nas universidades públicas.

Figura 7: Matrículas na Pós-Graduação no Brasil



A formação de mestres e doutores não visa atender somente universidades e escolas. Mas, também empresas de tecnologia e outros setores da sociedade. O Brasil é um grande exportador de matérias-primas e sua produção tecnológica é limitada e se encerra a alguns focos localizados especialmente na região sudeste.

Em relação as estratégias adotadas para realização da meta 14 temos: o estímulo as agências estaduais de fomento à pesquisa, extensão do FIES para a pós-

graduação, oferecimento de mestrados e doutorados na modalidade EAD, estabelecimento de cotas étnico-raciais e regionais, interiorização da pós, atuação de grupos de pesquisa em rede, aumento de intercâmbios, elevar o desempenho científico e tecnológico do país, pesquisas voltadas aos biomas brasileiros e estímulo de participação das mulheres em cursos que tradicionalmente tem sido ocupados majoritariamente por homens.

Das estratégias destacadas é imperioso ampliar os debates referentes ao oferecimento de mestrados e doutorados pela EAD, uma vez que o histórico brasileiro tem mostrado que o ensino oferecido é de baixa qualidade e feito de maneira desordenada. Em relação a adoção de cotas raciais, sociais e regionais são ações indispensáveis para reparar injustiças históricas e discrepâncias geradas pelo modelo de desenvolvimento adotado nos últimos séculos. Referente ao aumento da presença de mulheres em cursos de engenharias e matemática, para tal mudança deve ser repensado o modo como a sociedade tem abordado o conceito de gênero. Considerando que gênero é construção social. Não é por coincidência que meninos tem sido direcionados a profissões ligadas a tecnologia e áreas de exatas. Hodiernamente os debates sobre gênero tem sofrido forte influência de grupos religiosos e conservadores que a todo custo tentam esvaziar o debate do conceito.

Ser utópico sem ser otimista é saber que a democratização do acesso e garantia de não evasão e conclusão do curso superior depende de políticas de inclusão social, de distribuição de renda, de erradicação da indigência e da pobreza que afetam mais da metade dos brasileiros, de prévia democratização do acesso a um ensino médio de alto nível, e que, finalmente, essas políticas iriam a contracorrente do que tem sido feito ao longo dos últimos anos no país e das orientações e recomendações emanadas dos organismos multilaterais, que, especialmente nos anos recentes têm sido seguidas quase como cartilha, e do que tem resultado a perda de espaços importantes da soberania nacional (SGUISSARDI, 2009, p. 51)

Sguissardi expande a visão geral de sociedade focalizando a democratização do ensino superior. Não é possível alcançar um ensino superior de qualidade e de acesso universal quando os índices de pobreza são alarmantes, a escola pública sucateada cada dia mais, o acesso a saúde precário e vários outros direitos garantidos na Constituição Federal são aviltados. Este cenário indica a necessidade de que os setores da política pública precisam atuar de modo a interagir e entender que existências são ceifadas e proibidas de adentrar a certos espaços que historicamente são elitizados, dentre eles, o ensino superior.

2.3 FIES E Prouni: expansão e explosão

O Prouni foi criado pela Medida Provisória n° 213/2004 e posteriormente transformado na Lei n° 11.096/2005. O programa consiste na concessão de bolsas (integrais ou parciais) de estudos em IES privadas, a alunos de baixa renda. Os valores das mensalidades são financiados pelo governo federal por meio de renúncia fiscal dos seguintes tributos: imposto de renda de pessoa jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social.

Na primeira década do século XXI, o MEC instituiu o Programa Universidade para Todos (Prouni), por intermédio da Lei n° 11.096. Este programa é de abrangência nacional, compreendendo uma grande diversidade social e cultural no cenário da educação brasileira. Os sujeitos envolvidos no processo são as IES privadas e os estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular (na condição de bolsistas integrais). Durante a efetivação do programa, o MEC constituiu parcerias com a Caixa Econômica Federal e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), para criar novas estruturas de permanência do bolsista no programa, por meio de estágio remunerado e do financiamento da complementação das bolsas parciais (LIMENA; GATTI, 2011, p. 63)

Evidentemente a criação do Prouni permitiu o acesso a milhões de brasileiros e brasileiras ao longo destes 13 anos. Como apontado na citação anterior, houve o cuidado de pensar a inclusão de discentes oriundos da escola pública e de famílias de baixa renda. A preocupação em garantir o acesso e o mínimo de permanência foi viabilizada por meio de parcerias que concedessem estágio remunerado e financiamento para alunos com bolsas parciais, pontos estes que merecem destaque.

Propor políticas de ingresso e democratização do Ensino Superior é sempre dicotômico, ainda mais em um país com histórico de negações. Bernadete Gatti, brilhantemente resume o paradoxo que circunda a implementação do Prouni:

Prouni é política social e política educacional específica. Política social, na medida em que amplia a possibilidade, para jovens e adultos de camadas sociais menos favorecidas economicamente, de frequentarem cursos de graduação em nível superior. Dados os limites de vagas em instituições públicas, mesmo com sua expansão nos últimos anos, o programa lhes possibilita cursar universidades ou faculdades privadas – confessionais ou particulares – pelo apoio financeiro que oferece. Com esse apoio ele abre, em princípio, possibilidades de um novo tipo de profissionalização para essas camadas sociais. Política educacional, na medida em que pode aumentar o número de anos de escolarização da população, seu nível escolar e de aprendizagem para estudantes que, sendo concluintes do ensino médio, teriam poucas condições econômicas de prosseguir sua formação em nível superior (LIMENA; GATTI, 2001, p. 123)

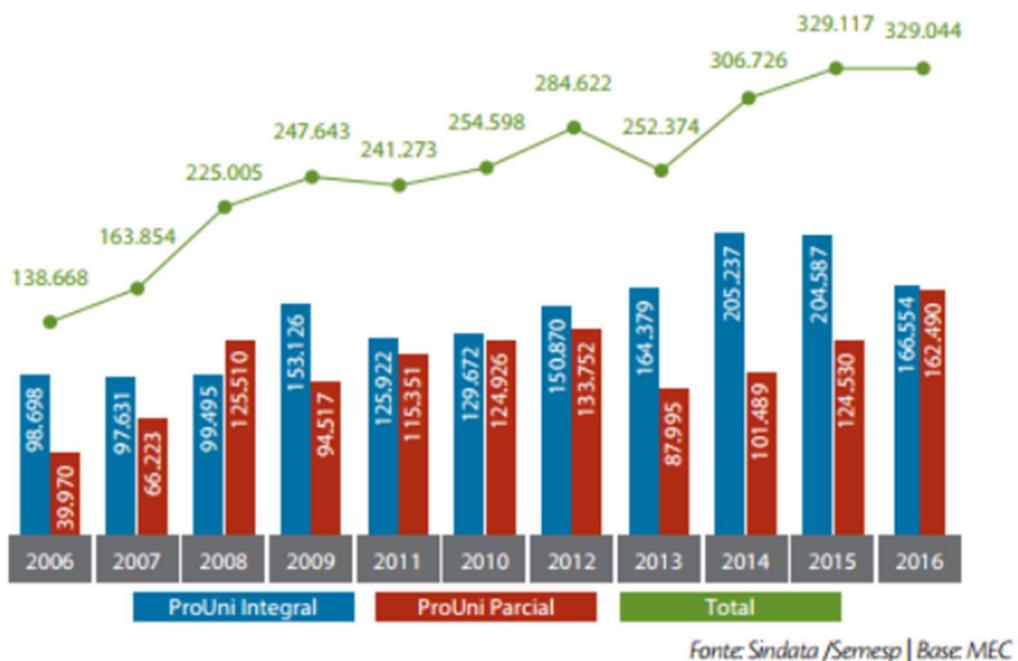
Cabe destacar que o Prouni não foi necessariamente uma política errada, quando o sistema público de ensino não teria estrutura para receber os milhões que

ingressaram no Programa. Também não devemos esquecer que a iniciativa privada tem recebido inúmeros incentivos, como: renúncia fiscal, compra de vagas por meio de programas de financiamento estudantil, empréstimos em bancos públicos com taxas de juros mínimas. A educação superior pública vem sofrendo arrochos orçamentários cada vez mais fortes. Professores nas mais diferentes áreas foram formados pelo programa, assim como médicos, advogados, terapeutas ocupacionais e diversos profissionais puderam integrar programas de atendimento a sociedade.

Para muitas famílias o acesso de seus filhos representou avanços em relação às gerações anteriores de trabalhadores. O grande questionamento dos programas de financiamento da educação privada, é a qualidade da formação, a configuração dos cursos ofertados e a estrutura desenhada pelo mercado que empresaria o ensino superior.

Por ser criação de um partido que ocupou a presidência da república, ao analisarmos o gráfico abaixo, podemos perceber que no ano de 2014, ano eleitoral, a atribuição de 306 mil bolsas, quantitativo que ultrapassa o número de bolsas oferecidas nos anos de 2006 e 2007. Muito mais que ostentar a celebração de novos contratos em programas de financiamento, os governantes deveriam procurar publicizar mecanismos voltados para avaliações que visassem a melhoria do sistema de ensino na sua totalidade.

Figura 8: Número de bolsas Prouni - Brasil



Como já abordado, em 10 anos, os quase 3 milhões de seres humanos que obtiveram o ingresso ao ensino superior pelo Prouni causaram grande impacto social na sociedade. E não há parâmetros para medir as realizações subjetivas desses sujeitos e de suas famílias.

De qualquer forma, a educação, em suas formas escolares, representa um dos meios importantes de formação do cidadão, como pessoa e como trabalhador, e, sob certas condições, da formação para o exercício da democracia. Por essa razão, programas que viabilizam o acesso a qualquer dos níveis de ensino no país podem gerar impactos relevantes no desenvolvimento não apenas pessoal, mas da sociedade humana [...] (LIMENA; GATTI, 2001, p. 132)

A democratização do acesso ao ensino superior não deve ser confundida com a criação de programas de financiamento da educação privatista. A pressão social por expansão do ensino público, gratuito, socialmente referenciado e sem fins lucrativos deve continuar como eixo norteador das ações sociais. Como todos os aspectos da vida a educação não está imune as constantes transformações engendradas pelo atores sociais.

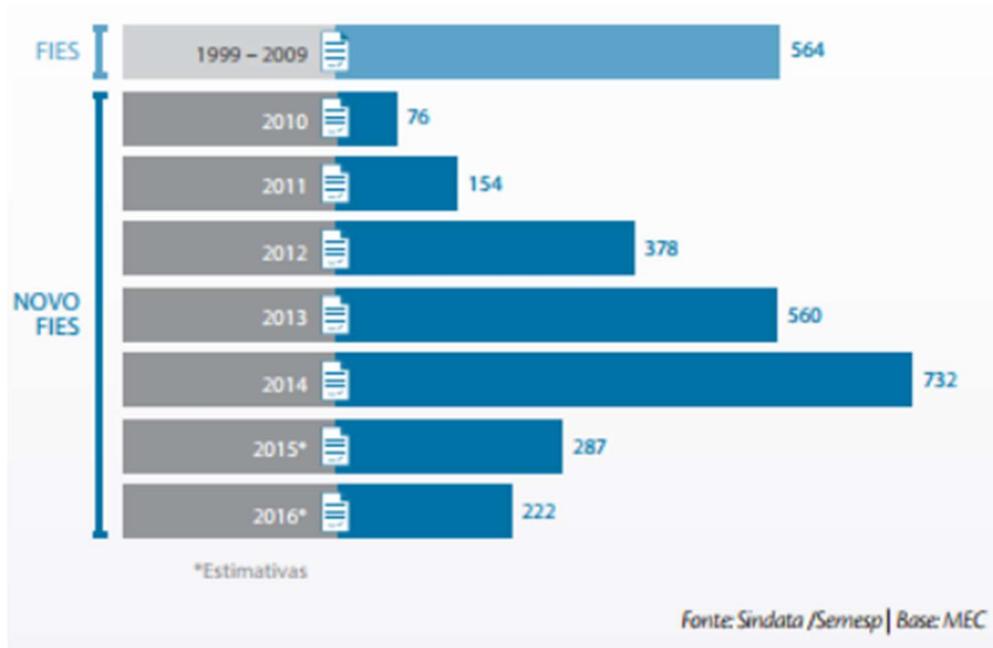
As políticas ou programas dirigidos ao social são “uma obra aberta”, segundo a famosa expressão de Umberto Eco. Com suas justificativas, objetivos e metas, dentro de dada lógica, ao serem implementadas terão seus caminhos, descaminhos, efeitos e defeitos na dependência dos contextos e cenários diversificados nas dinâmicas sociais particulares em que se concretizam. O mundo social e educacional não se guia por uma racionalidade formal, mas, sim, por relações contraditórias, em que motivações, interpretações, interesses e poderes de diferentes naturezas entram em jogo. Seus impactos efetivamente dependerão dos meandros institucionais e pessoais na realidade social. Intenção e desejo não se transformam necessariamente em ações consistentes e eficazes na direção esperada. Muitos atores entram na realização concreta de políticas no dia a dia, muitos fatores locais aí intervêm (LIMENA; GATTI, 2001, p. 135)

O FIES mudou os rumos do ensino superior brasileiro. O programa do Ministério da Educação (MEC) surgiu no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e ganhou escala e reformulações consideráveis na gestão de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff (PT). O programa financia a baixos juros as mensalidades de estudantes que estejam regularmente matriculados em cursos superiores presenciais não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

Criado em 1999 para substituir o Programa Crédito Educativo (PCE/Creduc), o Fies tem registrado uma participação cada vez maior das IES e dos estudantes do país. Em 2007 foram 1046 mantenedoras, 1459 IES, 2080 campi em todo Brasil. Desde 1999, já são mais de 500 mil estudantes beneficiados, com uma aplicação de recursos da ordem de R\$ 4,6 bilhões, entre contratações e renovações semestrais dos financiamentos desde a criação do programa (LIMEIRA, 2011, p. 16)

O mapa abaixo recorda o número de contratos firmados pelo FIES, desde a sua criação, são aproximadamente 3 milhões de vagas. Semelhante ao que ocorreu nas atribuições de bolsas do Prouni, o FIES teve um salto exponencial no ano das eleições de 2014, em um ano concedeu-se financiamentos equivalentes a 12 anos. O aumento do ingresso de estudantes e mesmo a manutenção de outros não é algo a se reprovar, o problema reside na estruturação das IES que receberam o dinheiro do governo e os alunos.

Figura 9: Número de contratos FIES – Brasil (em milhares)



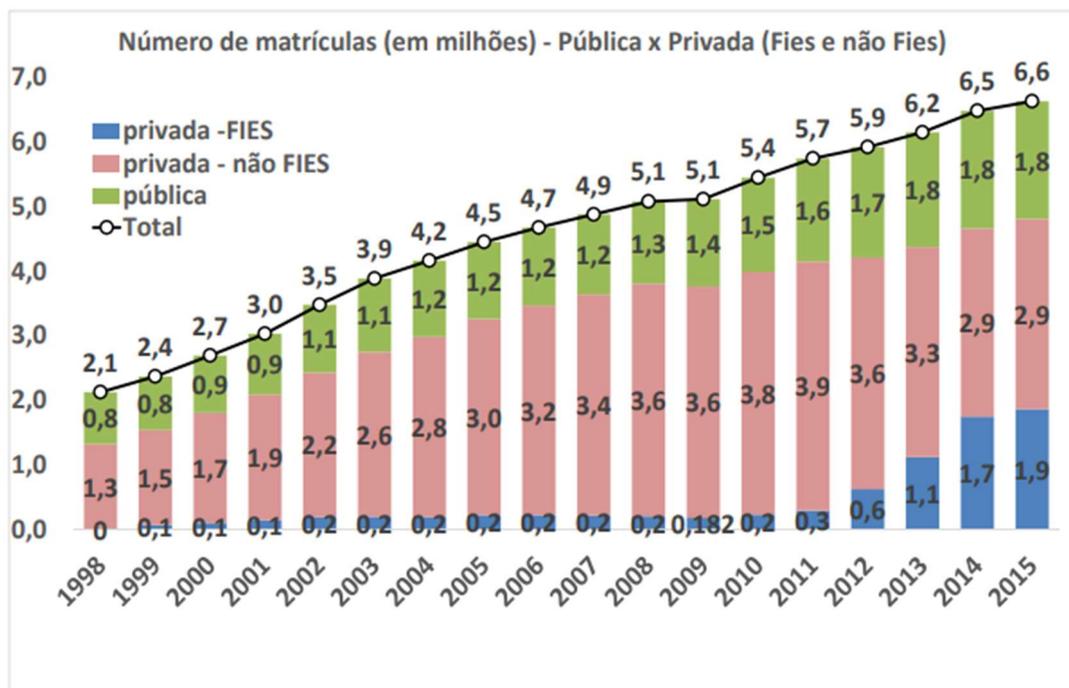
A marcha de concessão de financiamentos da graduação tornou-se mais voraz, quando o governo federal deu maior liberdade, e impôs menos fiscalização as IES privadas que participavam do programa. Algumas instituições não levaram com seriedade a expansão do financiamento e utilizaram-se de práticas nocivas aos estudantes e ao erário público. Em trecho da reportagem abaixo, da revista IstoÉ (2016), tais práticas foram denunciadas.

A diferença na cobrança da mensalidade pode chegar a índices entre 40% e 50%. Bancadas pelo superfaturamento nos contratos do FIES, a instituição se permite dar descontos a outros alunos, em promoções que vão desde preços menores para quem vem de outras universidades a descontos para torcedores com carteirinhas do Palmeiras, São Paulo, Internacional e Ceará. Segunda graduação, indicação de amigos e parentesco com funcionários da instituição também garantem mensalidades mais baixas. Esses custos são repassados aos alunos financiados, ao mesmo tempo em que atraem mais pagantes. Os grandes grupos educacionais viram as suas taxas de lucro decolar desde que o FIES se expandiu, em 2010. Os ganhos chegam à casa

dos bilhões. Esses grupos agem como grandes empreiteiras que superfaturam serviços prestados ao Governo.

A dependência das IES privadas do dinheiro público fica notório no mapa abaixo elaborado pelo Ministério da Fazenda. No ano de 2015 a fatia de verba governamental cobria o equivalente a 3,7 milhões de matrículas, excluindo-se o FIES. De um total de 6,6 milhões de matriculados, o orçamento público foi responsável por quase 60% dos discentes de graduação.

Figura 10: Panorama de financiamento do Ensino Superior



Fonte: INEP, SisFies e Caixa.

Obs: FIES - privados foram considerados os contratos em utilização, observados de 2010 a 2015 e calculados para os outros anos, retirando dos ativos o percentual de cancelamentos/conclusão observado nos últimos anos.

O Prouni e Fies se constituíram como políticas importantes para dar acesso ao ensino superior. Necessitam, porém de um acompanhamento sério do governo federal, do Ministério da Educação e da sociedade que devem exigir democracia real nas IES participantes, melhores condições de trabalho para o corpo de trabalhadores, infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação e currículos que levem em consideração também a formação humana, não se pautando somente em decodificações de interesse ao mundo do trabalho.

2.4 SINAIS da Educação

O SINAES, criado em 2003 por Medida Provisória é transformado na Lei nº 10.861/2004. O Sistema surge com a missão de avaliar as IES na perspectiva holística abrangendo o âmbito pedagógico e administrativo.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004)

As políticas de avaliação também se constituem atos políticos e as formas de implementação das mesmas colocam em movimento forças sociais e a defesa de interesses.

A política, por definição, é sempre ampla e supõe uma visão de conjunto. Ela apenas se realiza quando existe a consideração de todos e de tudo. Quem não tem visão de conjunto não chega a ser político. E não há política apenas para os ricos. A eliminação da pobreza é um problema estrutural. Fora daí o que se pretende é encontrar formas de proteção a certos pobres e a certos ricos, escolhidos segundo os interesses dos doadores. Mas a política tem de cuidar do conjunto de realidades e do conjunto de relações (SANTOS, 2000 p. 67)

O SINAES é composto dos instrumentos de autoavaliação e avaliação externa como: Exame nacional de desempenho dos estudantes (Enade), Avaliação dos cursos de graduação e recursos informativos como censos e cadastros. Em sua concepção inicial a perspectiva traçada era a implantação de um novo modelo avaliativo, que considerasse não somente o desempenho dos alunos nos exames aplicados, mas a proposta da IES que ele está inserido e a condições e condução do seu curso de graduação. Entre elogios e críticas de especialistas, da comunidade acadêmica e da sociedade, três pontos merecem discussão ampliada sobre seus efeitos na melhora da qualidade da educação superior.

O ENADE é uma prova aplicada para estudantes de graduação ingressantes e concluintes. O comparecimento é obrigatório e não há estabelecimento de nota mínima, apenas o registro de presença. Muitas críticas são direcionadas ao exame por ser padronizado a nível nacional e as diferenças regionais e contextos socioeconômicos não serem levados em consideração na elaboração das questões. A divulgação dos resultados implica em admitir que o rankingamento é utilizado pela iniciativa privada com a intenção de atrair alunos para sua instituição. O boicote a

prova é prática recorrente em sua maioria pelos estudantes de universidades públicas que não reconhecem a prova como instrumento da melhora da qualidade da educação, o que afeta consideravelmente nas notas atribuídas aos cursos das IES onde ocorrem os boicotes.

[...] As instituições e cursos de diferentes tamanhos e perfis se podem atribuir as mesmas exigências? a formação e os conhecimentos têm pertinência, relevância social, contribuem para o fortalecimento da cidadania, do desenvolvimento humano sustentável, da equidade, da cultura de paz, consolidação da democracia, maior inclusão?; quais as contribuições da instituição educativa para a ampliação do acesso e permanência de estudantes procedentes de setores sociais tradicionalmente postergados?; como os graduados se integram à sociedade e ao mundo do trabalho?; a instituição se insere na comunidade científica internacional e contribui para facilitar os intercâmbios de estudantes e pesquisadores?; quais são os graus de liberdade acadêmica e autonomia da instituição frente aos processos de avaliação externa?; a avaliação de corte técnico-burocrático-formal, comumente praticada, está induzindo processos de meta-avaliação? as avaliações praticadas por instâncias do governo contribuem para o fortalecimento das políticas de democratização da educação superior com mais justiça social e valorização da educação como bem público e direito social? (SOBRINHO, 2008, p. 823)

As ideias de Sobrinho esboçam o grande paradoxo que é o ato de avaliar. Sobretudo quando o Estado, por meio de suas atribuições de regulador e avaliador adota como caminho apreciações distantes de análises estruturadas no contexto social mais amplo e nas especificidades da realidade institucional.

O conceito preliminar de curso (CPC), é um dos itens usados como indicadores de qualidade pelo MEC para avaliação dos cursos de graduação. As três dimensões avaliativas são:

1. Desempenho dos Estudantes: mensurado a partir das notas dos estudantes concluintes no Enade e dos valores do Indicador da Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD);
2. Corpo Docente: baseado em informações obtidas a partir do Censo da Educação Superior sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados;
3. Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo: obtida por meio do levantamento de informações relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, a partir das respostas obtidas com a aplicação do Questionário Socioeconômico do Enade (INEP, 2017)

Como podemos notar o CPC é em grande parte atrelado ao aluno, quando da realização do ENADE e no preenchimento de formulário de múltipla escolha, o item 2 do conceito é baseado em titulação e regime de trabalho. Não havendo itens que possam medir as remunerações, condições trabalhistas, participações em conselhos e o grau de autonomia pedagógica permitido.

É responsabilidade do Estado assegurar educação de qualidade a todos e em todos os níveis. A avaliação é um instrumento poderoso não só para valorar o desenvolvimento do sistema educativo, como também para induzir práticas e fortalecer estratégias e políticas coerentes com os grandes objetivos sociais. Por isso, para além de constatar o quê e o quanto o estudante tem sido capaz de demonstrar em uma prova e o que ele acha de algumas condições de ensino, é essencial pôr em questão e produzir significados sobre a pertinência e a relevância social dos conhecimentos e da formação com referência aos valores primordiais e às prioridades da sociedade na qual e para a qual são produzidos (BRITO, 2008, p. 8)

O Índice Geral de Cursos (IGC) é outro importante instrumento utilizado pelo INEP para mensuração dos resultados avaliativos das IES. O índice consiste basicamente na média dos CPCs somados a média dos Programas de Pós-Graduação (para as IES que ofertam) e o cálculo da distribuição dos estudantes nos diferentes níveis. Novamente temos outro indicador assentado nos discentes.

O significado e uso da avaliação para o elaborador de políticas públicas é extremamente distante do significado que tem para o professor. A visão do elaborador de políticas públicas é uma visão diferente da do professor que conhece, pelo menos de forma razoável, a escola e a comunidade onde atua. O uso que este faz dos resultados da avaliação (que é compartilhada com os diferentes poderes governamentais) é muito mais para estabelecer ranking que compreender os processos envolvidos. Além disso, na maioria das vezes os indicadores são usados para a alocação de recursos e para tornar pública uma imagem da instituição.

As avaliações empreendidas por meio do SINAES necessitam aumentar seu campo de captação de dados. Nessa ampliação cabe considerar o docente como um dos itens centrais na apreensão da qualidade do ensino ofertado, a estrutura curricular oferecida, o compromisso da IES e em derivação dessas sistematizações propor avaliações para captar a formação dos estudantes. Revisitar o histórico do Ensino Superior no Brasil é uma forma de se conectar com os modos de avaliação do sistema.

CAPÍTULO III - O ENSINO SUPERIOR PRIVADO: ENTRE BILHÕES E CPI'S

As empresas do campo educacional no Brasil têm assumido a forma de capitalismo monopolista. E a cada dia mais os modelos de gestão adotado tem sido de otimização de recursos, busca incessante do lucro, superação da concorrência e maior participação no mercado. Nesse sentido Silva; Sguissardi (2001, p. 87), ressaltam que o processo de reorganização do ensino superior por meio de sua mercantilização acentua a concorrência entre as instituições e, a um só tempo, as põem em movimento de transformações em suas atividades e estruturas.

Anima, Estácio Participações, Kroton, Ser Educacional e Somos educação são empresas listadas na bolsa de valores de São Paulo e segundo dados da revista infomoney, as ações ordinárias da Kroton ficaram entre as mais rentáveis de 2014, avançando 75% e no mesmo ano as empresas do setor educacional foram as preferidas dos investidores. Entre as gigantes do setor, está o grupo Universidade Paulista (UNIP), e seu proprietário que doou mais de um milhão de reais para abastecer a campanha eleitoral de alguns candidatos a cargos eletivos. A crescente relação entre setor privado e público pode acabar priorizando pautas de projetos privados em detrimento do interesse coletivo.

Compreender a organização, expansão e análise do ensino superior no Brasil, demanda ter como fundamentos conhecimentos construídos por autores e obras como de Teixeira (1989), Silva; Sguissardi (2009), Cunha (2007) e Fávero (2010) que nos trazem olhares sobre as marcas de nosso passado para entendermos nossos problemas atuais. Encontram-se nessas obras reflexões sobre o existir humano, estudos da história e espaço social.

Teixeira (1989) descreve que entre a chegada da família real ao Brasil, momento marcante na história brasileira, e a formulação da ideia de universidade há um hiato de mais de 100 anos.

Ensino superior elitizado, barreiras econômicas, sociais, bloqueio do colonizador, projeto de formação diferenciado para as classes, são algumas das questões que margeiam o ensino superior merecendo serem debatidas com muito cuidado e sempre contextualizadas.

O ensino superior privado com fins lucrativos, em sua maioria, demonstra a necessidade de maior conhecimento frente a preocupação com importância da produção e investigação científica, afastando-se da tendência de uma concepção

meramente reprodutora de conhecimentos. Daí a necessidade de refletirmos sobre as marcas históricas dessa realidade.

3.1 Origens e desenvolvimento

Para entendermos as origens e desenvolvimento do ensino superior brasileiro precisamos nos remeter ao período em que éramos colônia de Portugal e analisar a política de desenvolvimento ou não desenvolvimento que foi traçada para o Brasil.

O movimento de colonização que ocorreu no mundo inteiro deu-se em duas frentes, colonização do tipo povoamento e colonização de exploração. A colonização brasileira foi do tipo exploração e nesse modelo a metrópole, no caso Portugal configurou a economia brasileira para ser apenas exportadora de matérias-primas.

O poder monárquico, para impedir qualquer desenvolvimento autônomo da terra brasileira, fecha suas fronteiras, torna obrigatória a naturalidade portuguesa dos funcionários, monopoliza o comércio e nega permissão em suas novas terras para a fábrica, a tipografia, a imprensa e a universidade, pondo assim a Colônia em tão estreita dependência da Metrópole, que ela afinal, de certo modo, se integra com a sua nobreza, o seu clero e o grupo de burocratas e letrados todo ele formado na Metrópole - ao pequeno e poderoso Portugal (TEIXEIRA, 1989, p. 25)

Fica evidenciado na citação acima, que a dominação empreendida por Portugal em terras brasileiras visava deixar a colônia totalmente dependente de sua metrópole e mesmo atividades como a tipografia deveria ser proibida, para evitar a propagação de notícias, questionamento contra a ordem imposta. A instituição universidade também entrou na lista de proibições e assim permaneceria até o final do império (1889).

Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas. No século XVIII, esses alunos eram obrigados a um ano apenas no Colégio de Artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, nesta última, depois da reforma de 1772, incluídos os estudos de ciências físicas e naturais. Nessa universidade graduaram-se, nos primeiros três séculos, mais de 2.500 (SIC) jovens nascidos no Brasil (TEIXEIRA, 1989, p. 27)

A universidade ao longo da sua trajetória sempre teve o caráter de ser elitista e excludente. Teixeira enfatiza, o número de brasileiros formados ao longo de 300 anos: pouco mais de 2500 jovens, dos quais certamente, a maioria absoluta composta de filhos das classes mais abastadas. Pois, no Brasil não havia universidades. Somente poucas escolas ofertavam alguns cursos superiores.

A grande questão são os motivos da demora de mais de 400 anos para o Brasil ter a sua primeira universidade, ainda que precariamente, considerando as condições

históricas do momento. O fato foi objeto de estudo de Anísio Teixeira, que em determinada parte de seu livro lança a seguinte reflexão:

Desde a transmigração da família real até a República, são repetidos e numerosos os apelos para a criação da universidade, mas todos recebidos com recusa direta ou com silêncio e indiferença: qual seria a explicação de semelhante resistência? Não é fácil responder (TEIXEIRA, 1989, p. 32)

Não se constitui tarefa fácil responder a motivação que levou Portugal a se recusar a construir universidades em solo brasileiro, mas, podemos delinear algumas interpretações a partir de alguns recortes históricos e teóricos. Do ponto de vista financeiro, a universidade brasileira poderia ter se constituído em diversas regiões nos períodos de ciclos financeiros do café, da borracha, do ouro, do açúcar, mas as elites europeias e brasileiras preferiram erigir monumentais palácios, teatros, igrejas, praças do que lutar pela construção de universidades, onde o acesso fosse dado de modo geral a população que conseguisse adentrar tal nível de ensino. Isso só reforça a estrutura classista e elitista que as classes mais abastadas cultivaram. A divisão entre “casa grande e senzala” era reinante em todos os aspectos da vida social. Ainda nos dias atuais observa-se a existência de incômodos com a chegada das camadas populares as universidades.

O ensino superior, embora não organizado sob forma universitária buscava acima de tudo corporificar valores que só a universidade de amplos objetivos de cultura desinteressada poderia cumprir. A solução de escolas profissionais era uma solução substitutiva, ou compensatória, visando dar-nos, por esse modo de organização que nos parecia mais viável e menos pretensioso, os valores que só a universidade nos poderia dar (TEIXEIRA, 1989, p. 35)

Apesar de o Brasil não contar com a presença de universidade até 1920, algumas escolas de ensino superior foram inauguradas ao longo dos séculos no país, como medicina em 1808 na cidade do Rio de Janeiro, direito e engenharia. Ainda no século XXI tais áreas gozam de prestígio social. As raízes políticas de criação de cursos práticos, era voltada para a formação da elite colonial. A restrita presença de negros em tais cursos foi fruto de tal política. Ainda que tardiamente, a política de cotas raciais, sociais e a luta por educação pública de qualidade tem possibilitado discussões sobre o acesso e permanência de grupos historicamente excluídos.

A falta de estrutura universitária afetava todos os níveis de ensino e a formação da população no geral. Teixeira (1968, p. 39) alerta para a falta que os estudos superiores, em especial a Universidade faz a um país “A falta de estudos superiores de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores

para os colégios secundários de que o Imperial Colégio Pedro II era o modelo e o padrão”.

Deixamos de ser oficialmente colônia de Portugal em 1822, o grito da independência é alardeado, mas a estrutura de poder continua a mesma. Os filhos dos portugueses, nascidos no Brasil optam por continuar a engessar o crescimento do país em todos os aspectos, principalmente no educacional e, o que imperou foram as pautas ditadas pela elite política e econômica. As iniciativas de criação da universidade brasileira se deram de forma isolada e não ganharam o apelo político necessário para as fazerem sair do papel. Como podemos constatar na citação abaixo:

Tudo levaria a crer, dentro dessa tradição, que o novo Império se voltasse para o seu sistema de ensino e também traçasse o seu plano de educação, para atender às condições do século XIX, da monarquia constitucional e do regime liberal. Na realidade, não faltaram sugestões, projetos e planos. Somente sobre a universidade, entre 1808 e 1882, nada menos de 24 projetos se contam, sendo os dois últimos os de Rui Barbosa de 1882, os quais, em suas próprias palavras, "passaram a dormir na Câmara dos Deputados o sono, donde passaram ao mofo e traçaria dos arquivos". Com efeito, nenhum deles logra se transformar em lei. Reduz-se a ação do rei e dos dois imperadores, durante o século XIX, à criação das escolas superiores isoladas de medicina, direito, engenharia (inclusive de Minas), farmácia, agronomia e bela artes e a do Colégio Imperial Pedro II, destinado ao ensino secundário, preparatório às escolas superiores (TEIXEIRA, 1989, p. 41)

Abolida a escravidão, vencido o período imperial e passados 31 anos da inauguração da república brasileira pudemos finalmente contar com a criação da primeira universidade do país, surgida na capital brasileira, à época a cidade do Rio de Janeiro.

Ainda assim, tão incerta é a vida nacional em suas lutas em torno do poder e da solução de problemas urgentes e imediatos, que a nação vem ainda a adiar a universidade até 1920, quando afinal ela se institui simbolicamente, com a reunião ainda apenas das escolas de Direito, Medicina e Engenharia, sob a administração comum de um reitor. A tradição das escolas superiores isoladas e independentes, que se estabeleceu desde o início da monarquia, continuava sem real alteração (TEIXEIRA, 1989, p. 78)

Teixeira nos mostra que a fundação da universidade no país, deu-se por meio da reunião de escolas superiores que eram ligadas apenas por uma reitoria e submetidas a uma burocracia central. O ideal de ser universidade não habita a fundação de nossa primeira instituição, pois não há ligação institucional de pesquisa, ensino e extensão das escolas superiores reunidas. Decorre da questão a seguinte pergunta, qual o papel da universidade? O referido autor explicita o entendimento dessa atribuição:

Para levantar o t3nus intelectual da sociedade; para cultivar o esp3rito p3blico; para unificar o gosto nacional; para suprir os verdadeiros princ3pios para o entusiasmo popular e objetivos fixos 3s aspira33es populares; para dar largueza e sobriedade 3s id3ias da 3poca; para facilitar o exerc3cio dos poderes pol3ticos e para refinar o intercurso social da vida privada (TEIXEIRA, 1989, 21)

A universidade tem grande responsabilidade e deve assumir seu compromisso perante a sociedade. N3o somente por ser custeada direta ou indiretamente pela sociedade, mas por ter o privil3gio de ser reconhecida na sua compet3ncia, sendo chamada a se posicionar em espa3os de debates onde a tomada de decis3o pode afetar a vida de milh3es de pessoas. Logo, 3 primordial, que a universidade n3o se encastele nem atue como segregadora de conhecimentos. Quanto ao setor privado lucrativo devemos enfatizar que a universidade, conforme salienta Teixeira (1989, p.60) “[...] 3, acima de tudo, um centro de estudos e de elabora3o do conhecimento, e n3o apenas de transmiss3o oral dos *produtos* acabados do conhecimento constante de livros”.

O imperialismo portugu3s e as for3as de outros pa3ses imperialistas que atuaram e atuam no Brasil trabalham com demandas e calend3rios pr3prios. Nesse 3mbito, o ensino de modelo universit3rio ficou de fora da realiza3o de planos em terras brasileiras.

Havia, com o imperialismo, diversos motores, cada qual com sua for3a e alcance pr3prios: o motor franc3s, o motor ingl3s, o motor alem3o, o motor portugu3s, o belga, o espanhol etc., que eram todos motores do capitalismo, mas empurravam as m3quinas e os homens segundo ritmos, modalidades diferentes, combina33es diferentes. Hoje haveria um motor 3nico que 3, exatamente, a mencionada mais-valia universal (SANTOS, 2000, p. 29)

No livro “A universidade Tempor3”, valioso estudo sobre o ensino superior do per3odo colonial at3 a era Vargas, seu autor Lu3s Ant3nio Cunha aborda as motiva33es para justificar a aus3ncia da exist3ncia de universidades no Brasil no tempo colonial. O autor apresenta relevantes reflex3es e levanta d3vida sobre a exclusividade da institui3o universit3ria no ensino superior, acrescentando que a implanta3o de diversas faculdades isoladas pelo pa3s representou a presen3a do ensino superior no referido per3odo.

Destacamos da obra de Cunha interpreta33es que permitem ampliar o espectro de an3lise para a compreens3o do real motivo da instala3o tardia da universidade brasileira. O autor agrega aos motivos expostos o questionamento sobre as universidades criadas na Am3rica espanhola e sua rela3o aos col3gios jesu3tas

implantados no Brasil. Como hipótese, o autor reforça a necessidade de um estudo profundo dos currículos e estruturação de tais universidades.

Outro argumento de Faria aponta para a diferença entre os recursos docentes de ambos os países colonizadores. A Espanha tinha, no século XVI, oito universidades, famosas em toda a Europa, sendo a Universidade de Salamanca de grande porte para a época, com 6 mil alunos e 60 cátedras (ibidem, p.91). Portugal dispunha de apenas uma universidade, a de Coimbra, mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte. Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior do que a portuguesa. Por isso, diz aquele autor, enquanto a Espanha podia transferir recursos docentes para as colônias sem, com isso, prejudicar o ensino nas suas universidades, o mesmo não acontecia com Portugal (CUNHA, 2007, p. 17)

Como contraponto ao estudo e para dar dinâmica nas ideias e hipóteses sobre a demora em 420 anos para a implantação da primeira universidade brasileira alguns eventos históricos devem ser considerados para entender a opção dos portugueses em não implantar a instituição Universidade no país.

Em 1808 a corte portuguesa foge para o Brasil, com o suporte da Inglaterra, seu novo parceiro. Portugal poderia ter buscado ajuda das universidades inglesas que eram conhecidas e respeitadas no mundo inteiro. Mas, não o fez. Durante a união Ibérica, que foi o período em que o rei de Portugal governou também a Espanha, nenhuma universidade foi criada nas colônias espanholas na América. Coincidência ou não o fato aconteceu sob os cuidados dos portugueses. Cabe adicionar também que os vários ciclos que geraram imensas riquezas no Brasil serviram apenas para enriquecer as aristocracias locais, Portugal e posteriormente a Inglaterra. Mais de 300 anos de escravidão negra e dizimação da população indígena. Esses aspectos históricos propiciam o entendimento do preconceito, elitização e negação ao acesso e permanência na universidade, característica que perdura ao longo dos últimos 5 séculos.

O fato de não ter-se estruturado o ensino com inserção das universidades e mesmo a restrita presença de instituições de ensino superior, não impediram que o país desenvolvesse conhecimentos artísticos e em outras áreas. Mas, vale lembrar que ainda hoje somos um país que importa, que em muitas áreas depende da tecnologia e literatura produzida em países como os Estados Unidos, Japão e Canadá.

Surgindo em meio a uma revolução democrática, acompanhada por uma revolução do conhecimento humano, o país julgava poder recebê-lo pelos livros, deixando de lembrar que esses livros eram *resultados* de esforços de que também o país devia participar, a fim de se assenhorear não somente

dos seus produtos, mas dos métodos e meios de produzi-los (TEIXEIRA, 1989, p. 51)

A educação deve visar a autonomia do sujeito, para que este possa atuar na sociedade de maneira crítica e sempre pautado pelo respeito à vida. Estes são objetivos que vão ao encontro da construção de um país voltado para as necessidades da sua população e que procura desenvolver métodos para a resolução de problemas nas mais diversas ordens. No ensino superior, à medida que o mesmo se expande, observa-se a contradição entre o discurso e a ação sobre a qualidade do ensino e da estrutura ofertada. Teixeira (1989) aponta que entre 1889 e 1918, surgiram 56 novos estabelecimentos de ensino superior, na sua maioria privados, elevando o número de IES privadas a 70.

As lacunas do ensino superior brasileiro somente vêm acentuar-se depois da I Guerra Mundial, quando o desenvolvimento econômico do país passa a exigir a inclusão da ciência, com seus métodos de pesquisas, no ensino superior e na universidade. O capital mundial exige mudanças, da mesma forma que pressionou para o término da escravidão (TEIXEIRA, 1989, p. 51)

O capital procura explorar e capitalizar todos os setores da estrutura social, da mutação genética dos alimentos ao futebol e no ensino superior a sua voracidade também foi sentida. Após a primeira e segunda guerra mundial, houve a consolidação de novas potências econômicas mundiais e redistribuição no comércio internacional. A Europa que foi palco principal e região duramente atingida estava com sua economia depauperada. O Brasil teve participação mais ativa em alguns setores da divisão internacional do trabalho e, para isso, era necessário mão de obra mais qualificada, estudos especializados, crescimento na formação das áreas de engenharia e tecnologia, o que exigia modificações curriculares e expansão de vagas.

É imperioso destacar que assim como a escravidão em determinado momento apresentou-se como barreira ao crescimento do capitalismo e logo, sua abolição tornou-se necessária, o ensino superior também entrou na esteira produtiva de objetivos do capital. Sob essa ótica, Silva; Sguissardi (2001, p. 177) argumentam:

A história do Ensino Superior no Brasil, pós Reforma Universitária de 1968, mostra-o à primeira vista, como um projeto articulado e necessário à implantação e manutenção do modelo sócio-econômico adotado pelos governos militar-autoritários. A nova fase do desenvolvimento capitalista no país, diante de suas próprias demandas econômicas e sociais, indicava, sob muitos aspectos, a necessidade da ampliação do acesso ao ensino de 3º grau.

Diferentemente de Sguissardi (2009), Cunha (2011) no prefácio de seu famoso livro, A Universidade Reformada, argumenta que a reforma universitária de 1968, foi

fruto das discussões que se arrastavam por duas décadas e tiveram sua sanção no período ditatorial. Os militares tiveram pequena participação na legislação aprovada, e mais especificamente no tópico das escolhas de reitores.

Muitos pontos sustentados por Cunha, gozam de lógica interessante, mas vão contra a estruturação da sua obra, quando aborda o contexto político e econômico-social do momento analisado. Dessa forma, não é possível afirmar que a conjuntura de repressão legalizada e vivida pela sociedade não era fator que afetava um núcleo, que mesmo sendo elitista, foi foco de resistência, emanação de protestos e organização na luta contra a ditadura civil-militar.

O primeiro efeito do golpe de Estado no campo educacional foi a desorganização do movimento estudantil. Alguns líderes estudantis refugiaram-se em embaixadas, seguindo depois para o exílio; outros foram presos ou simplesmente tiveram de se esconder da polícia política. Além da destruição da UNE, as sedes de diretórios acadêmicos e de UEE's, em quase todos os estados, foram invadidas pela polícia ou por grupos de estudantes direitistas que depredaram as instalações, confiscaram arquivos, máquinas de escrever e mimeógrafos (CUNHA, 2007, p. 17)

A destituição de representantes de órgãos colegiados, a aposentadoria compulsória de docentes que se colocaram contra o regime ditatorial e todos os que ousavam se levantar diante das injustiças cometidas sofreram com a violência de Estado. Foram taxados de subversivos, alguns mortos, outros expulsos do país. Apesar da realidade desses fatos não houve unanimidade por parte da universidade quanto à resistência contra o regime, pois muitos reitores e outras pessoas que compunham os quadros das instituições colaboravam com o sistema, inclusive muitos discentes de concepção direitista.

Cunha (2007) aponta que o decreto-lei 228/67 proibia a existência de entidades estudantis a nível nacional ou regional. Sendo, clara demonstração de boicote a aglutinação de estudantes em entidades com luta organizada, pautas definidas e poder de alcance e denúncias nacionais. Os discentes buscavam formas de se contraporem a universidade elitista e voltada apenas para a venda da sua produção ao setor privado. Colocavam a defesa da universidade diversa, engajada e que respeitasse a existência de todas as correntes de pensamento.

A sanha privatista do governo militar, especialmente no setor da educação, aconteceu pela mudança em legislações de estruturação do setor, atualização de currículos, liberação de verbas para o setor privado, dentre outras ações. Para tornar as mudanças palpáveis, os militares resolveram que o plano nacional de 1962 fosse

revisto, especificamente o fundo nacional do Ensino Superior. O que não estava previsto, passou então a vigorar, como as entidades privadas isoladas conquistando o direito de gozarem de 9% dos recursos do fundo destinado às universidades federais.

Embora não ficasse explícito na versão de 1962, esses recursos deveriam ser aplicados nas instituições federais já existentes, procurando aumentar suas matrículas por ganhos de produtividade. A revisão de 1965, retratando o ganho de força dos setores privatistas do novo regime, passou a destinar 4% dos recursos do fundo para bolsas de estudo e residências de estudantes, e 5% para subvenções às universidades e estabelecimentos particulares (CUNHA, 2007, p. 70)

O setor privado em diversos momentos da história da constituição do ensino superior brasileiro assume com veemência que investiu capital de risco no setor, que merece reconhecimento por ter popularizado esse grau de ensino. Tais afirmações destoam da história do setor e de todas as benesses e formas de acumulação de lucro que foram utilizadas por eles. Em 1973 segundo dados de relatórios da consultoria MEC-USAID 39% dos gastos dedicados pelo governo ao ensino superior eram direcionados para o setor privado.

Em agosto de 1966, o ministro da educação começou o processo de alteração da estruturação das universidades federais.

Para evitar reações, o decreto-lei invocou o ato institucional 2 e o ato complementar 3, que suspenderam as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos funcionários públicos, ameaçando com demissão, aposentadoria e outras punições os que não aceitassem mudanças ditadas pela “revolução” (CUNHA, 2007, p. 75)

Defendia-se que a universidade precisava se atualizar constantemente e incorporar as conquistas socialmente valorizadas, as mudanças que favorecessem a instituição e não firmadas de maneira impositiva. Essa concepção se contrapunha ao período ditatorial no qual as mudanças eram acompanhadas de ameaças a quem resistisse aos princípios dominantes e respaldadas em leis de coação, como as ilustradas na citação acima.

A reforma universitária foi instituída pelo decreto 62.397 e tinha por objetivo: “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o país”. Cunha analisa essa concepção ao relacionar educação e produção:

O processo educacional era associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implica um custo (os gastos efetuados) e um benefício (algo similar à receita auferida pela venda da mercadoria). O benefício podia ser expresso apenas em número de alunos promovidos ou formados durante um certo tempo (análogo ao número de peças por hora...)

ou, mais sofisticadamente, ao diferencial de salário supostamente acrescido como resultado do conhecimento adquirido. Pois bem, para o engenheiro economista daquela onda tecnocrática, racional era tudo que levasse à maximização do processo educacional. Isso seria conseguido pela diminuição dos custos necessários à obtenção do mesmo benefício, pelo aumento do benefício, mantendo-se os custos ou, ainda, pela elevação de ambos – do benefício mais do que propriamente dos custos (CUNHA, 2007, p. 234)

Os interesses econômicos, e os desejos do governo militar passaram a figurar fortemente nos rumos da política educacional do Brasil. O comparativo exposto entre linha de produção fabril e a formação educacional compõe a visão do processo de educação visto por grande parcela da classe política somente como custo. O retorno é previsto por meio de indicadores econômicos e para satisfação de grandes empresas. O desenvolvimento dos indivíduos enquanto cidadãos e protagonistas da sua história é colocado em segundo plano.

A visão de ensino superior como o lugar de formação de profissionais para o mercado vem fortemente desde o período do regime militar, e no século XXI tal pensamento perdura de maneira ainda mais forte e vista com naturalidade por grande parte da sociedade. Universidades particulares são listadas em bolsas de valores, praticando estratégias utilizadas por lojas de vestuário e calçados, coligadas a bancos para ofertarem financiamento estudantil, determinando valores pagos a seus funcionários em consonância com a maximização de seus balanços financeiros.

O presidente da República sancionou a reforma universitária, lei 5.540, a 28 de novembro de 1968, 15 dias antes de assinar o ato institucional 5. Ao correlacionar a reforma empreendia com o ato que garantia poder total ao presidente da república podemos notar que a condução da vida pública e das normas para a educação superior se realizariam ao bel prazer dos mandatários.

A complacência do Conselho Federal de Educação propiciou a multiplicação das faculdades particulares, sem que delas fossem exigidas condições adequadas em termos de instalações, bibliotecas, laboratórios e, principalmente, de professores. Essa complacência correu paralela à consolidação do regime autoritário que culminou com a não renovação do mandato de certos conselheiros, a cassação do mandato de outros e adesão cúmplice de outros mais (CUNHA, 2007, p. 291)

Outro desdobramento da reforma universitária foi a ampliação das listas de votação para o cargo de reitoria, foi ampliada de tríplice para sêxtupla, o que permitiu que governadores e presidentes pudessem escolher mais facilmente seus reitores nas universidades estaduais e federais.

As novas estruturas que a lei 5.540 propiciou, principalmente em termos da gestão da universidade, foram não só incapazes de atenuar a ação dos

tentáculos da ditadura, como também foram de grande comodidade para sua ação, quando era deliberada a convivência dos dirigentes universitários com órgãos repressivos (CUNHA, 2007, p. 292)

Além do controle repressivo sobre o sistema universitário, o governo dos militares optou por expandir as vagas do Ensino Superior por meio do fomento a iniciativa privada que já detinham estruturas de colégios e cursinhos pré-vestibulares, aproveitaram o momento para investir capital, no setor que prometia excelentes lucros.

A partir da década de setenta, com claro apoio do Estado, o Ensino Superior expandiu-se intensa e rapidamente, de modo especial na esfera privada. A expansão concretizou-se mediante a entrada dos empresários (da educação de 1º e 2º graus, especialmente) para este nível de ensino. Este movimento empresarial na esfera da educação assumiu grandes dimensões, tornando-se um empreendimento considerável no ramo da prestação de serviços (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 97)

Rápida análise sobre a proporção de matrículas do ensino superior privado e público, denota que o setor privado se agigantou em termos numéricos. Na tabela abaixo podemos notar que no período de 1961 a 1971, em 10 anos, o sistema privado cresceu mais de mais de 500% em número de matrículas, e em 1971 era responsável por mais de 50% do total das matrículas do sistema.

Figura 11: Evolução das Matrículas no Ensino Superior Brasileiro 1960 - 1980

Ano	Total de Matrículas	% de Crescimento	Matrículas Instituições Privadas	% das Matrículas privadas sobre o total
1961	98.892	6	43.560	44,0
1962	107.299	9	43.275	40,3
1963	124.214	16	47.428	38,2
1964	142.386	15	54.721	38,4
1965	155.781	9	68.194	43,8
1966	180.109	16	81.667	45,3
1967	212.882	18	91.608	43,0
1968	278.295	31	124.496	44,7
1969	342.886	23	157.826	46,0
1970	425.478	24	214.865	50,5
1971	561.397	32	309.134	55,1
1972	688.382	23	409.971	59,6
1973	772.800	12	472.721	61,2
1974	937.593	21	596.565	63,6
1975	1.072.548	14	662.323	61,8
1976	1.044.472	—	648.862	62,1
1977	1.137.070	9	708.554	62,3
1978	1.267.559	11	779.592	61,5
1979	1.298.331	2	808.253	62,3
1980	1.345.000	4	852.000	63,3

Fonte: Levy, 1986.

A medida que o setor privado foi crescendo, e ganhando cada vez mais influência sobre governos, suas demandas por flexibilizações de legislações sobre impostos, currículos e normas foram cada vez mais atendidas. Silva; Sguissardi (2001, p. 180), revelam o caminho que esse setor percorreu e referenciam seu ponto de maior guinada, a reforma de 1968:

Ao longo desses quase trinta anos que nos separam da Reforma Universitária de 1968, o Ensino Superior Privado (ESP) expandiu-se, organizou-se e tornou-se hegemônico no nível administrativo, determinando em grande medida as políticas e legislação educacionais nas esferas do Executivo e Legislativo. Por essas razões, este ramo empresarial continua organizado e sólido tanto na economia como na política brasileira.

Faz-se necessário reforçar que o ensino superior brasileiro atendia as demandas do capital produtivo, suas diretrizes estavam desenhadas para atender ao capitalismo internacional. Logo, a escolha da popularização de cursos de graduação, a criação de programas de estudos pós-graduados e os poucos recursos direcionados a pesquisa deveria atender prioritariamente as áreas que dessem retorno financeiro a curto prazo.

É no fortalecimento do Estado autoritário, na consolidação da internacionalização da economia brasileira no interior do capitalismo, que se deve localizar o esforço de privatização do ensino superior, sem perda sobre ele do controle político e administrativo do Estado (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 182)

Pode-se notar que historicamente os momentos de expansão de níveis escolares, quase sempre tem coincidindo com a precarização dos mesmos.

No entanto, atingidos os objetivos postos para os setores médios e satisfeitas em termos quantitativos as reivindicações desses setores, as instituições de ensino superior privadas veem-se obrigadas a se reorganizarem no novo contexto e a se adequarem à nova demanda emergente constituída pelos extratos sociais mais baixos, o que fez diminuir seu padrão acadêmico (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 190)

O capital financeiro não cogita pisar em terras em que não possa haver a sua multiplicação em escala exponencial. Esse fato pode ser evidenciado na seguinte citação:

Observe-se que a alta concentração de IES isoladas, majoritariamente privadas, nas regiões sul e sudeste, diversamente do que ocorre nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, onde predominam IES públicas, organizadas em cada estado como universidades, se deve à estreita relação existente entre essa categoria IES e nível de renda ou poder aquisitivo, apenas o Estado teve condições de suprir as necessidades de educação superior (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 193)

A carência de professores titulados para atender as demandas de estruturação do ensino superior é também uma questão a ser considerada. O que no passado

mostrava-se realidade a nível nacional, já não expressa a totalidade brasileira. Pois, ainda na segunda década do século XXI muitas regiões brasileiras ainda sofrem pela carência de profissionais com títulos de mestrado e doutorado.

Para atender à demanda do ensino superior e à sua expansão foi necessário lançar mão de um contingente de professores, que, em 1960, era um número de 21.064. Em 1979, dezenove anos passados para atender à demanda e matrícula crescentes, deveu-se lançar mão de um contingente de 102.588 professores. Daí, trabalhar com a hipótese da baixa ou nenhuma qualificação desse corpo docente (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 197)

Centro urbanos como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte dispõe de maior número de vagas a nível de graduação e pós-graduação. Há concentração de mestres e doutores em tais regiões. O diagnóstico de instituições privadas que operam com o mínimo de professores titulados exigidos pela LDB tem se constituído objeto de matérias encontradas em diversos jornais, revistas, assim como problemática abordada em artigos científicos.

O jornal O Estado de São Paulo (2014), apresentou matéria que tornou público a condição de medo a que muitos docentes são submetidos ao comunicar as suas instituições que alcançaram o grau de mestre ou doutor. São problemas graves que o ensino superior enfrenta, pois há uma política deliberada de barateamento das mensalidades e custos das faculdades. A condição de formação e exercício do trabalho docente é afetada por estratégias como a precarização do salário do docente, predileção por professores iniciantes, baixa titulação e outros artifícios que deterioram a qualidade do ensino-aprendizagem.

Um contra-senso toma conta do ensino superior privado brasileiro. Quanto mais preparado o professor, mais risco ele tem de ser preterido. Há alguns meses, profissionais com formação de doutor vêm sendo demitidos das universidades e faculdades particulares e amargam uma quase impossível recolocação que leve em conta o seu título. O Estado ouviu dezenas de professores dispensados na capital paulista e no interior, que relatam histórias semelhantes em diferentes instituições.

As medidas de demissão de professores titulados, uniformização de materiais pedagógicos, bibliotecas com poucos acervos voltados para as áreas oferecidas e a falta de outras estruturas que possam dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem parecem fazer parte da realidade das grandes empresas educacionais. E logo, quem tem pretensão de crescer e atrair investidores, acaba tendo que se render ao jogo do capital financeiro. O processo de degradação do nível superior é assistido passivamente por agentes das mais diferentes esferas do governo e por muitos docentes e técnicos do setor.

O processo de reorganização do ensino superior por meio de sua mercantilização acentua a concorrência entre as instituições e, a um só tempo, as põem em movimento de transformações em suas atividades e estruturas. O movimento institucional adquire outra qualidade, ainda que a natureza privada permaneça, e com ela, os fins proclamados de tais IES (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 233)

As análises de Silva Junior; Sguissardi (2001) expõem que o setor privado se expandiu nos anos setenta, mas desacelera na década de 1980. Em parte por motivações econômicas, pois esse período foi nomeado pelos historiadores como “década perdida” e em partes pela luta da população por mais vagas no ensino público.

O que se denomina modernização conservadora, que se iniciou com o governo Collor de Mello (1990-1991) e seguiu-se no de Itamar Franco (1992-1994), recrudesciu no de FHC (1995-2002). Nesse período, em especial no governo FHC, efetivou-se uma série de ajustes estruturais e fiscais ou de reformas orientadas para o mercado. No octênio FHC ocorreram as principais conducentes à reconfiguração das esferas pública e privada, no âmbito do Estado, assim como da educação superior (SGUISSARDI, 2009, p. 199-200)

No governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso há uma repactuação das funções do Estado. Conectado com a forte influência de organismos internacionais como o Banco Mundial ocorre um desmantelamento do Estado de Bem-estar Social. No rastro dessas mudanças a educação superior privada ganhara importante marcos legais para a sua expansão, dentre eles, a diferenciação institucional das IES, a permissão de entidades com fins lucrativos e o desinvestimento na rede federal de ensino (congelamento do funcionalismo público e restrito orçamento para obras de expansão nas IES públicas). No governo de FHC que aconteceu a aprovação da LDB 9394/96.

Luís Inácio Lula da Silva, um operário, conseguiu chegar à Presidência da República, foi ocupante do palácio do planalto, durante dois mandatos (2002 - 2010). Muitas transformações a nível econômico e social foram esperadas do governo petista. Porém, sua presidência caracterizou-se pela conciliação de classes. Ao mesmo tempo em que houveram criações de novas universidades federais, verbas para construções de laboratórios, aumentos salariais para o funcionalismo, interiorização dos campi e reformulações nos sistemas de avaliação da educação superior (SINAES). Também foram constituídas políticas para atender o setor privado, como os programas FIES e Prouni.

Em análise feita sobre o primeiro mandato de Lula, Sguissardi acentua que as políticas estruturais para a Educação superior mantiveram-se quase inalteradas, a exceção da expansão das IFES e novas formas de financiamento ao ensino.

O pano de fundo manteve-se basicamente o mesmo. Na área universitária, os instrumentos legais e as medidas administrativas, incluídas as financeiras, mostram que até o momento não houve rupturas com o processo anterior, a não ser, em certa medida, na adoção de novo sistema de custeio aos níveis de 1995 e com pequena expansão das IFES (SGUISSARDI, 2009, p. 215).

O gráfico a seguir traça um panorama do aumento de universidades federais e outros dados de expansão do sistema. Os governos Lula e Dilma Rouseff foram responsáveis pela criação de 18 universidades. É importante destacar que algumas universidades foram criadas a partir de desmembramentos de campi existentes. O processo de interiorização também foi outro importante fator para o aumento do número de matrículas no Ensino Superior permitindo acesso a populações localizadas no interior dos estados brasileiros.

Figura 12: Dados da expansão universitária

	2002	2014
Universidades Federais	45	63
Câmpus	148	321
Cursos Graduação Presencial	2.047	4.867
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.983
Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263
Matrículas Educação a Distância	11.964	83.605
Matrículas Pós-Graduação	48.925	203.717

Fonte: CENSO/2013-Inep.

A escalada de poder financeiro e político das IES privadas se consolidou no primeiro governo Dilma Rouseff (2010 – 2014), atingindo recordes históricos de autorização de financiamentos por meio do FIES e bolsas do PROUNI. Parte do setor educacional privado lucrativo, já listado na bolsa de valores, atraiu muitos investidores interessados nos excelentes resultados de rentabilidades apresentados. O setor se tornou economicamente poderoso e segundo dados da consultoria Hoper Educação (2015) registrou receita líquida de mais de 49 bilhões de reais. Com a crise econômica instalada no país e as contas do governo necessitando de ajustes, vários cortes foram

feitos na concessão de bolsas nos anos 2015, 2016 e 2017. Mas, aparentemente os grandes grupos de ensino superior em parceria com bancos e empresas do sistema financeiro passaram a oferecer parcelamentos estudantis privados. Marcando uma nova etapa de financiamento da educação e exploração do dinheiro dos discentes.

3.2 Grupos de Ensino Superior Privado e a Bolsa de valores

A mercantilização do ensino superior teve seu crepúsculo muito antes da formação de grupos educacionais de ensino listados na bolsa de valores de São Paulo. A atual concentração de matrículas em uma única empresa, denota a passagem da fase do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista⁵.

Segundo dados da consultoria Hoper Educação (2015), 12 empresas de ensino superior concentram 44% do número de alunos matriculados neste nível de ensino. A distribuição é a seguinte: Kroton (16,3%), Estácio (7,2%), Unip (6,6%), Laureate (3,8%), Uninove (2,3%), Ser Educacional (2,1%), Cruzeiro do Sul (1,3%), Anima (1,2%), Unicessumar (0,95%), Ilumino (0,8%), DeVry (0,7%) e Grupo Tiradentes (0,7%).

[...] A necessidade de competir é, aliás, legitimada por uma ideologia largamente aceita e difundida, na medida em que a desobediência às suas regras implica perder posições e, até mesmo, desaparecer do cenário econômico. Criam-se, desse modo, novos “valores” em todos os planos, uma nova “ética” pervasiva e operacional em face dos mecanismos da globalização (SANTOS, 2000, p. 57).

A competição por aumento do número de alunos e expansão a nível territorial leva as empresas a adotarem medidas de extrema competição de mercado. Para oferecer mensalidades a custos baixos, acabam por comprometer a estruturação do ensino ofertado. Santos (2000) analisa que a cidadania plena é uma barreira contra a realização do capital pleno. Com base nesse pensamento podemos nos questionar em quais momentos o ensino superior privado focou o lucro em prejuízo do projeto educacional de qualidade em uma visão de educação enquanto um bem negociável, uma mercadoria. Na busca da compreensão sobre o movimento dos grupos educacionais listados na bolsa de valores de São Paulo desde 2007, optou-se por destacar os três maiores, o que demanda conhecimento de suas trajetórias.

Por dois lados, portanto, a educação superior é pressionada pelo poder público e pela conjuntura econômica, que induz a uma concorrência acirrada em tal nível de ensino, especialmente, no seu setor privado. A reação dos

⁵ Corresponde a um tipo de economia em que o grande comércio e a grande indústria são controlados pelo poderio econômico dos bancos comerciais e outras instituições financeiras.

dirigentes dessas instituições traduz-se em um processo de redefinição do desenho e ações institucionais, bem como em pressão política sobre um Legislativo fraco e um Executivo com poder hipertrofiado (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 231).

O grupo Kroton tem sua origem no cursinho pré-vestibular Pitágoras em 1966. Da cidade de Belo Horizonte, expandiu-se em território nacional, sagrando-se como a maior empresa privada do mundo na área de educação, atuando na educação básica, profissionalizante, e focando-se especialmente no mercado de ensino superior.

Figura 13: Portfólio Kroton



Fonte: Kroton - www.kroton.com.br

A imagem acima retrata as marcas que compõe o grupo Kroton. Vale ressaltar que em 2014, a fusão ocorrida entre Anhanguera e Kroton foi o começo da forte escalada empresarial da empresa. Os números Kroton rivalizam com grandes corporações e conglomerados empresariais. Possui mais de 1 milhão de alunos matriculados na graduação, valor de mercado avaliado em pouco mais de 30 bilhões de reais e lucro de 2016 estimado em mais de R\$ 1,86 Bilhão. O valor representa um ganho diário da Kroton equivalente a 5,1 milhões de reais por dia.

É interessante observar esta outra face do que temos chamado de mercantilização da educação superior brasileira: a referência identitária para as instituições desse setor é a empresa organizada de forma capitalista. Há uma busca de aproximação com o setor produtivo, não só devido à necessidade de ingressos orçamentários, mas, também, como parâmetro do que deve ser produzido pelas instituições de educação superior. Há, dessa forma, uma forte tendência à subsunção desse nível ao processo produtivo, ao econômico (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 234).

Ao explicitar o histórico de algumas IES privadas, nos deparamos com somas vultosas de dinheiro, doações eleitorais, lucros, dividendo, ações, cotações, balanços trimestrais, vocabulário próprio do mundo financeiro. Percebemos que educação está

incluída no meio dos cálculos e não é o fim propriamente das atividades desenvolvidas.

A Universidade Estácio de Sá, foi fundada em 1970, na cidade do Rio de Janeiro. A instituição tem forte presença nesse estado onde surgiu, mas ao longo da sua história comprou e abriu faculdades em diversos estados do Brasil. Hoje, está presente em 20 estados e no Distrito Federal, e possui mais de 550 mil alunos matriculados nos seus cursos de graduação e pós-graduação. Por meio da empresa Estácio participações Sociedade Anônima, opera na bolsa de valores de São Paulo. Seu valor de mercado é estimado em R\$ 9 bilhões e segundo dados divulgados pela empresa em 2016 seus lucros chegaram a R\$ 368 milhões.

Figura 14: Evolução da cotação das ações do grupo Estácio Participações SA



Fonte: Painel Google.

A entrada do grupo Estácio na bolsa de valores remonta o ano de 2009, com a valorização da comercialização das ações ofertadas sofrendo forte subida a partir de 2013.

Laureate Internacional Universities é uma empresa fundada nos Estados Unidos no ano de 1998. Com forte atuação na América Latina, Estados Unidos, China, Oriente Médio e Europa Ocidental. Em resumo, é uma multinacional da educação. No Brasil atua com 11 bandeiras, dentre as mais conhecidas e com maior número de

alunos estão: Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), Escola de Negócios de São Paulo (BSSP) e Universidade Potiguar (UnP). Cabe destacar que a empresa detém instituições que oferecem valores de mensalidades direcionados a diversos estratos sociais financeiros.

Figura 15: Histórico da cotação das ações Laureate em dólares



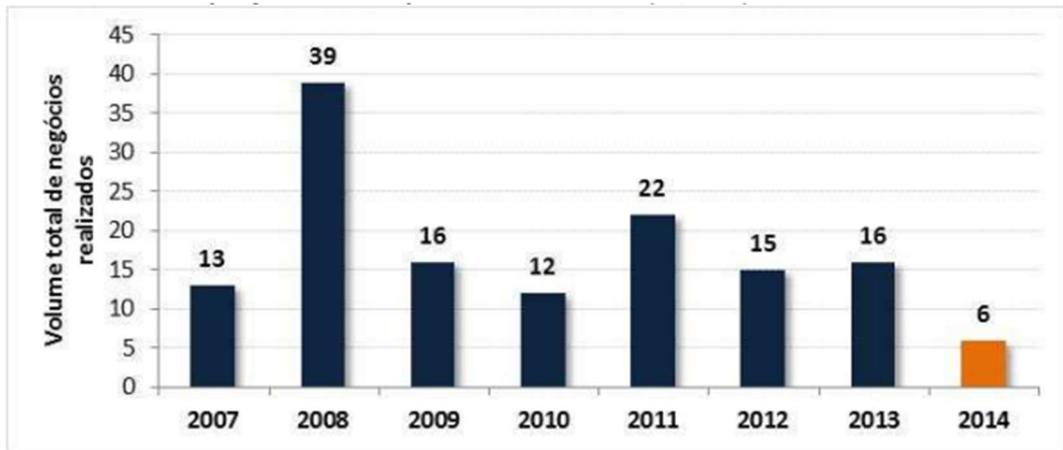
Fonte: Painel Google

Utilizar o ensino superior como fundo de investimentos e esperar margem de lucros significativas tem sido a tônica do mercado financeiro a nível global nos últimos anos. A imagem acima ilustra a cotação das ações do grupo Laureate na bolsa de valores de Nova York, lugar historicamente frequentado por empresas com valores de mercado bilionários. Vivemos na era das sociedades anônimas que comandam o futuro de milhões de pessoas.

O próximo gráfico, demonstra o número de compras e fusões de instituições privadas feitas nos últimos 6 anos. Como podemos notar, o processo de concentração de matrículas começa a se intensificar a partir do ano de 2007, coincidentemente mesmo período de entrada das IES na Bolsa de Valores de São Paulo e a captação de dinheiro dos fundos de investimento. O processo de venda de IES é complexo, pois não é somente a transferência de controle da instituição ou a mudança do logo da antiga proprietária, mas a definição de novo patrão, novos modos de gestão, adoção

de medidas, ajustes e controle condizentes com o dinheiro captado para a aquisição. Fundos privados e investidores ao liberarem cifras para os empresários irem as compras esperam retornos, exigem balanços financeiros e a medição dos riscos da operação.

Figura 16: Compras e fusões de IES privadas 2007 - 2014



Fonte: Informações segundo a divulgação na imprensa.
Elaboração: CM Consultoria

Ao delinear um breve histórico sobre três destacados grupos de ensino superior, seu poder financeiro e impacto social, é necessário entendermos o significado desses grupos no que se refere às repercussões e impactos que geram para processo o educacional.

Os grandes grupos de ensino configuram-se como oligopólios, pois poucas instituições concentram e controlam significativos números de alunos e se envolvem em decisões sobre o ensino superior. A medida que o poder dessas empresas cresce, assistimos o emprego de práticas pouco ortodoxas e a naturalização de processos que visam a mercantilização da educação e de seus componentes.

Matéria do jornal O Estado de São Paulo (2007) estampou que a entrada de empresas na Bolsa de Valores requer a ajustes em estatutos, nos objetivos e na formas de gestão das empresas e outras pactuações firmadas por meio de contratos e outros instrumentos jurídicos.

Em busca de capital para poder fazer essas aquisições, três corporações do setor de ensino – a Estácio de Sá, a Anhanguera Educacional e a Rede Pitágoras – captaram cerca de R\$ 1,2 bilhão nos últimos meses, por meio do lançamento de títulos, participação acionária de bancos de investimento e aportes de fundos de private equity, que preparam as empresas para o crescimento, profissionalizam sua gestão e implementam projetos de

governança administrativa. Sediada em Ribeirão Preto, a rede COC já ajustou seu estatuto às regras do nível 2 de governança da BOVESPA.

O movimento estudantil tem sido historicamente muito ativo, como demonstrado em seu envolvimento na luta contra a ditadura, movimento Diretas Já, reivindicando a expansão do atendimento educacional nas suas diversas esferas. A predominância da participação de organizações como a UNE e Centros Acadêmicos, tradicionalmente tem sido exercida por discentes oriundos de universidades públicas e confessionais em menor escala. Como consequência da financeirização da educação superior, até a maneira de reivindicar direitos sofreu mutações. Gaspar; Fernandes (2015, p. 880) descrevem essa situação:

Isso, obviamente, tem contribuído para mudanças na consciência da massa estudantil que, em razão da mercantilização, se desenvolve cada vez mais no sentido de uma visão clientelística da educação, tratada principalmente como mercadoria/serviço e não como direito social. Circunscrita ao quadro jurídico burguês, que, por sua vez, está assentado sobre a atomização dos indivíduos – hipertrofiados em sua consciência e interesses específicos –, tal relação clientelística fez com que as mobilizações reivindicatórias dos estudantes, que antes ganhavam as ruas, cedessem lugar às reclamações em institutos de proteção ao consumidor e, até mesmo, em tribunais. Isso ocorre porque, como cliente – “sujeito de direito privado” –, o comprador/consumidor estabelece, com o vendedor, um contrato comercial em relação à educação/mercadoria vendida, que, embora privado, é juridicamente validado pelo estado (eis aqui uma das faces dos seus direitos de cidadão)

Diante do exposto verificamos que o setor privado tem participação importante na história e economia do país. Muitos dos dados apresentados nesta pesquisa foram divulgados pelas próprias empresas e ressaltam que as mesmas são estruturadas para a obtenção de lucros, com repercussões decorrentes. Esse panorama tem como resultante disfunções sociais e a secundarização da educação como impulsionadora da libertação dos sujeitos, colocando docentes e discentes como coadjuvantes.

A comunicação entre o mercado financeiro e as empresas educacionais acontecem intensamente, expondo o intenso fluxo de dinheiro transacionado. Optamos por problematizar alguns relatórios, avisos e outros tipos de documentação emitidos pela Kroton e Estácio e de acesso público, por entendermos que os mesmos são uma das mais fortes expressões do impacto do mercado na delimitação de decisões internas das instituições citadas.

Na citação abaixo, temos um comunicado da empresa Estácio Participações para o mercado. O documento é intitulado “Fato Relevante” e anuncia que a empresa

adquiriu várias instituições de ensino superior, valores das transações e impacto na receita e estratégia de crescimento da empresa.

Estácio Participações S.A. (“Estácio” ou “Companhia” - Bovespa: ESTC3), em cumprimento ao disposto no parágrafo 4º do Art. 157 da Lei nº 6.404/76 e na Instrução CVM 358/02 e alterações posteriores, informa ao mercado e ao público em geral que, através da sua sociedade controlada IREP Sociedade de Ensino Superior, Médio e Fundamental Ltda., mantenedora do Centro Universitário Radial, adquiriu, nesta data, a totalidade das quotas das seguintes sociedades: (i) Maria Montessori de Educação e Cultura Ltda., mantenedora da Faculdade de Educação e Cultura Montessori – FAMEC; (ii) Cultura e Educação de Cotia Ltda., mantenedora da Faculdade Associada de Cotia – FAAC ou Instituto de Ensino Superior de Cotia – IESC; e (iii) Unissori – Unidade de Ensino Superior Montessori de Ibiúna S/C Ltda., mantenedora da Faculdade Montessori de Ibiúna – FMI (“Sociedades”), cujas sedes e campi estão localizadas nas cidades de São Paulo, Cotia e Ibiúna, respectivamente

Em trecho do documento a seguir, temos comunicado da empresa Kroton destinado aos seus investidores e mercado financeiro noticiando a autorização de novos polos de Ensino a Distância (EAD). O documento segue discorrendo sobre a localização geográfica das novas unidades de EAD e o impacto na estratégia de crescimento da Companhia.

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2015 - A Kroton Educacional S.A. (“Kroton” ou “Companhia”) - (BM&FBovespa: KROT3; OTCQX: KROTY) - em cumprimento ao disposto na Instrução CVM nº 358/2002, conforme alterada, comunica a seus acionistas, investidores e ao mercado em geral, que o Ministério da Educação (MEC) publicou no Diário Oficial da União o credenciamento de 202 novos polos (“novos polos”) para a oferta de cursos de graduação na modalidade de Ensino a Distância (EAD), dos quais 111 polos foram concedidos para a Unopar e 91 para a Uniderp, ambas marcas da Companhia (KROTON, 2015)

Não somente compras de instituições, fusões ou aberturas de novos polos são notícias importantes para serem divulgadas para investidores e público geral. A nota do Enade é um quesito de interesse do mercado, pois, o desempenho da IES é publicizado, ainda que o Enade componha um longo processo de avaliação ao qual a instituição deve se submeter. Abaixo, temos o comunicado sobre o desempenho do grupo Estácio.

A Estácio Participações S.A. (“Estácio” ou “Companhia” - BM&FBovespa: ESTC3; OTCQX: ECPCY) vem comunicar aos seus acionistas e ao mercado em geral, que os resultados da Companhia no ENADE 2015, a exemplo do ano anterior, reafirmaram o sucesso do modelo de ensino iniciado em 2010. Com 98% dos cursos avaliados com indicadores positivos, o Grupo evoluiu no número de instituições com nota positiva (97,5%), colocando oito instituições na faixa 4 (em uma escala de 1 a 5, sendo 3 o mínimo satisfatório), e a Universidade Estácio de Sá, maior instituição do grupo, está entre elas (ESTÁCIO, 2017)

Em outro comunicado do Grupo emitido pela Diretoria de Relações com Investidores da Estácio Participações S.A há o relato do número de novos contratos do programa FIES que a empresa conseguiu captar para o primeiro semestre de 2016.

A Estácio Participações S.A. (“Estácio” ou “Companhia”) - (BM&FBOVESPA: ESTC3; OTCQX: ECPCY) informa a seus acionistas, investidores e ao mercado em geral que o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e o FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO reviram o número de vagas divulgado oficialmente através do site FIES Oferta, em 26.01.2016, e confirmaram, nesta data, que a Estácio poderá ofertar 17.563 vagas referentes a novos contratos FIES (FUNDO DE FINANCEIRO ESTUDANTIL) no ciclo de captação do primeiro semestre de 2016 (ESTACIO, 2016)

Estimativas de lucros, projeções financeiras e outras análises feitas pelas empresas são comunicadas ao Mercado. A citação da Kroton elenca uma lista de condicionantes que podem afetar os lucros da empresa, dentre eles, desempenho da economia e movimento de mercados internacionais:

As projeções sobre resultados financeiros são meramente estimativas e não devem ser consideradas promessa de desempenho. Essas estimativas estão sujeitas a diversos riscos e incertezas e são feitas considerando as informações atualmente disponíveis, de forma que dependem, substancialmente, das condições de mercado, do desempenho da economia brasileira, dos setores de negócios em que a Companhia atua e dos mercados internacionais, estando, portanto, sujeitas a mudanças. Qualquer alteração na percepção ou nos fatores supracitados pode fazer com que os resultados concretos diverjam das projeções efetuadas e divulgadas (KROTON, 2017)

Os excertos utilizados nesse tópico demonstram que os movimentos exercidos por IESP com fins lucrativos, em especial as listadas na Bolsa de Valores, fazem parte de uma engrenagem econômica que precisa dar satisfação de suas intenções, planos e gestão de seus negócios para os investidores. Os movimentos precisam ser calculados mas, sob esse cenário de contas, lucros e dividendos, existem docentes, discentes e a sociedade que devem ser considerados e respeitados no processo.

No processo de atrair alunos para as suas faculdades, as empresas utilizam-se de diversas estratégias de marketing de modo a despertar o interesse de famílias e jovens para a possibilidade de ascenderem econômica e socialmente. Na mídia eletrônica, impressa, matérias televisivas, encontramos artistas e apresentadores conhecidos nacionalmente em peças publicitárias produzidas pelas empresas educacionais.

Outras maneiras de conquistar a clientela incluem desde a adoção de marketing agressivo, mediante o uso de imagem de artistas e/ou modelos como exemplos de pessoas bem sucedidas, até a divulgação de promoções nos valores das mensalidades, em clara competição predatória com o intuito de baratear para obter ganho em escala, sendo que o consumidor fica

seduzido pelo preço a despeito da qualidade do serviço ofertado [...] (PEIXOTO, 2016, p.18)

A proposta educacional concebida por muitos educadores e educadoras difere da intenção mercadológica aplicada por diversas IESP com fins lucrativos. Pois, é conflituoso combinar uma formação que valorize o Ser Humano, como sujeito emancipado, a criticidade, com o atendimento de demandas financeiras baseadas em ações que tendem a precarizar condições de trabalho e a rebaixar a qualidade da educação ofertada.

A nova lógica financeira das IES mercantis acompanhada das demais estratégias organizacionais é incompatível com os princípios que norteiam o processo educativo. Este modelo institucional adaptado ao segmento educacional promove conflitos evidentes entre os valores educacionais e dos negócios, à medida que os provedores corporativos, virtuais e aqueles com fins lucrativos, manifestam um ethos que privilegia a grande empresa e a realização individual e, desta forma, exacerba-se uma abordagem instrumentista da educação (RYAN, 2001). Em análise desenvolvida por Vale, Chaves e Carvalho (2015) sobre as repercussões desse modelo de expansão sobre o trabalho docente, ficaram evidentes a precarização das condições e das relações de trabalho e a intensificação da jornada de trabalho, colocando em xeque os direitos da categoria docente, além de prejudicar a construção de um processo educativo em seu sentido crítico e emancipador (PEIXOTO, 2016, p. 28)

A expansão da educação superior pela via privada lucrativa não acompanhou um projeto de país que incluísse os seus formandos em políticas de acesso à saúde de qualidade, transporte, dentre outras, que promovessem redistribuição de renda para diminuir o abismo existente entre as classes. Nas palavras de Peixoto (2016) o papel da educação na revolução de um país mais justo e cheio de oportunidades foi desconsiderado.

O crescimento que ocorreu no ensino superior não teve como pano de fundo um projeto maior de desenvolvimento econômico e social para o país; ao contrário, o pano de fundo que o orientou foi o de subestimação do papel estratégico que tem a educação superior para o desenvolvimento soberano de qualquer nação (PEIXOTO, 2016, p. 107-8)

É importante registrar que o avanço do capital especulativo sobre a educação superior é um fenômeno global, especialmente na América Latina tem se reproduzido de maneira intensa. Os países latino americanos por possuírem economias emergentes e mais fragilizadas e dependentes de empréstimos de organismos internacionais estão mais sujeitos a acatar as recomendações feitas por estas entidades. Neste sentido a diminuição do papel do Estado ocupa a tônica do receituários desses organismos.

A privatização da educação superior brasileira não é fenômeno isolado, já que em outros países da América Latina e do Caribe ela tem sido também

implementada. Na América Latina, os exemplos mais notáveis de elevados índices de participação do setor privado, como informam Martin & Weber (2010), tem à frente o Chile (77%), cujo índice absoluto chega a ser maior que o brasileiro, seguido do Peru (54%), do Paraguai (57%) e de El Salvador (66%) (PEIXOTO, 2016, p. 115)

Considerável número de pessoas e empresários defendem a redução da participação do Estado na oferta de serviços como saúde e educação. Mas, observa-se que o empresariado também recorre ao dinheiro público. A exemplo, temos os programas Prouni e FIES que foram iniciativas importantes para o acesso de milhões de brasileiros e brasileiras ao ensino superior, mas também uma forma de gerar divisa para as IESP que participam dos programas e ocupar vagas que estavam ociosas no sistema.

Esses programas de inclusão estão sendo muito importantes na democratização do acesso à educação superior, no entanto, contraditoriamente, tem representado também – pelas características que possui o sistema de educação superior brasileira – um aporte imenso de recursos públicos ao setor privado stricto sensu, incluindo os conglomerados de capital aberto que se beneficiam com a existência de grande demanda pela educação superior e pelo montante de verbas públicas, que na prática imprime risco quase zero para o seu negócio. A entrada do capital global na educação superior traz também modificações profundas nos modelos de gestão, nos projetos pedagógicos e na composição do corpo docente das instituições adquiridas, interferindo diretamente na qualidade dos cursos oferecidos (PEIXOTO, 2006, p. 120)

A cada movimento de compra ou venda de uma IESP não somente são movimentadas divisas, recordes de lucros ou novas estratégias de mercado de empresas são alcançadas, mas, alunos e trabalhadores da educação sentem o impacto da medida. Na citação seguinte, a autora nos apresenta o dado, de que em um intervalo de menos de sete anos foram transacionados em compra e vendas de IESP, valor superior a 11 bilhões de reais e mais de 2 milhões de alunos e milhares de professores foram afetados por tais medidas.

Percebe-se a marcante atuação do capital internacional na educação brasileiras, sobretudo na educação superior, seja por meio de grupos privados seja por Fundos de Private Equity (CM, 2014). O volume total de negócios chegou a mais de R\$11 bilhões em menos de sete anos e afeta mais de 2 milhões de alunos (PEIXOTO, 2006, p. 25)

A mercantilização do ensino tem acontecido em várias frentes, seja por meio de operações de compra e vendas de IESP, pelo fomento da cultura privatista incentivado seio das IES públicas estaduais e federais, onde a cultura da produtividade acadêmica, da captação de recursos por meio de editais públicos e privados gera a competição pelos poucos recursos disponibilizados e premia-se os que conseguem alcança-los.

Deise Mancebo na citação abaixo nos faz refletir sobre os rótulos colocados nos educadores e educadoras que se opõem ao processo de privatização da educação. Muitos são taxados de militantes esquerdistas, radicais e improdutivos na lógica do capital.

A oposição e resistência coletiva a todo este quadro têm sido difícil. Primeiramente, porque a mercadorização das relações na universidade pressupõe o arrefecimento do potencial crítico de que a universidade dispõe e também porque toma parte desta cultura desqualificar aqueles que se opõem a esse sistema, apontados como militantes/improdutivos. Segue-se, ainda, que importantes segmentos universitários aderiram, pragmaticamente, à tese de que em não se podendo reverter o processo de mercantilização em curso, deve-se atenuá-lo para si, o que significa, trocando em miúdos, tornar-se também um empreendedor. Assim considerando, as condições históricas do trabalho docente nas instituições brasileiras, ainda carecem de problematização, reflexão, denúncias sistemáticas e de iniciativas cotidianas de combate ao produtivismo, à mercantilização e à cultura individualista que assolam as instituições de educação superior (MANCEBO, 2016, p. 8)

A correspondência entre o capital financeiro e a educação dá-se em infinitas tramas. Como abordado ao longo do texto, o menor dos movimentos de uma IESP deve ser comunicado aos seus acionistas, noticiado ao mercado. Projeções de captação de novos contratos de financiamento, abertura de cursos, resultados divulgados por instâncias governamentais, todo e qualquer assunto relacionado ao cotidiano das instituições, deve ser reportado ao mercado financeiro. A Educação e sua condução são de interesse coletivo, mas o Mercado e as classes mais abastadas financeiramente demonstram sua força pelo poder do dinheiro e influência política.

3.3 Diagnósticos do poder legislativo sobre o ensino superior privado

Cada técnica propõe uma maneira particular de comportamento, envolve suas próprias regulamentações e, por conseguinte, traz para os lugares novas formas de relacionamento”. O mesmo também se dá com as empresas. É assim que também se alteram as relações sociais dentro de cada comunidade. Muda a estrutura de emprego, assim como as outras relações econômicas, sociais, culturais e morais dentro de cada lugar, afetando igualmente o orçamento público, tanto na rubrica da receita como capítulo da despesa. Um pequeno número de grandes empresas que se instala acarreta para a sociedade como um todo um pesado processo de desequilíbrio (SANTOS, 2000, p. 68, grifos do autor).

A Comissão de Inquérito Parlamentar (CPI) é instalada para apurar fatos, denúncias e investigar temas importantes para a sociedade. De competência do legislativo o processo de instauração caracteriza-se como um caminho de barganha política, pois muitas vezes assuntos de interesse coletivo são manobrados por interesses de corporações que acionam seus “lobistas” para atuar em prol do esvaziamento de investigações ou mesmo não deixando os trabalhos serem iniciados.

Trazer para análise alguns pontos importantes das CPIs realizadas nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo nos ajuda nessa árdua tarefa de desnudar os aspectos perversos que acompanham a venda de instituições do ensino superior privado com fins lucrativos. Pode-se dizer que o fato de ter acontecido as CPIs já é um ato vitorioso e ao mesmo tempo sintomático do anseio da população brasileira por mudanças.

3.3.1 A CPI do Ensino Superior Privado de São Paulo

A CPI realizada na Câmara Estadual de São Paulo, realizada em 2007, teve como objetivo estabelecido: **“apurar a real situação do Ensino Superior praticado pelas instituições particulares no âmbito do Estado de São Paulo”**. Para realizar tal diagnóstico versou sobre os seguintes aspectos: financeirização, desnacionalização, mercantilização, expansão desenfreada do sistema, precarização das relações de trabalho e gestão democrática.

O primeiro aspecto a ser destacado é a composição da CPI com representantes dos partidos, tendo o PT na relatoria da CPI e o PSDB na presidência, sendo que historicamente os partidos citados adotaram políticas para o ensino superior bem distintas. Outro ponto de destaque são os pronunciamentos de especialistas convidados, autores e autoras de renome ligados à área e com passagem por órgãos governamentais vinculados a educação superior. Salienta-se neste caso a presença de Eunice Durhan, professora, escritora na área do ensino superior, defensora do modelo privado e ex-presidente da CAPES na gestão de Fernando Collor (1990 - 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1994-1998). Por mais que os especialistas estejam na condição de estudiosos do tema em debate e trazendo sua grande bagagem sobre o assunto, as marcações políticas ficam evidentes e dando-nos oportunidades de análise mais localizadas das sua visão política e acadêmica.

Além dos partidos políticos que compuseram a CPI (PSDB, PT, DEM, PMDB, PPS, PC do B, PSC), várias entidades participaram na condição de convidado: SEMESP, UNE, UEE, ADUSP, CEE/SP, CNE, FEPEP, SINPRO, INEP, CONTEE, FAPESP, UNIESP, OAB-SP, NUPES, CRUESP, CNPQ, SBPC e SEDECT. Ao longo das sessões realizadas no período o ensino superior foi abordado de maneira histórica cabendo destacar passagens consideradas significativas para a realização deste estudo e que melhor traduzam o espírito da comissão de investigação.

O ensino superior no Brasil pode ser caracterizado de diversas formas, mas há alguns elementos de concordância entre os que o analisam. Primeiro, o fato de ser tardio, depois a primeira universidade surgiu na década de 20 do século XX, enquanto, nesse momento, por exemplo, nos EUA, o ensino fundamental já estava universalizado – fato que no Brasil só ocorreu no final do século passado (CPI, 2011, p. 3)

Tendo em vista a realidade de países que receberam colonizações de diferentes naturezas e se encontram em distintas escalas na divisão internacional do trabalho evidencia-se o grande paradoxo de desenvolvimento que vivenciamos. Em particular o Brasil por meio de seus governantes empreende poucos esforços para alcançar educação de qualidade e em âmbito nacional. No relatório da CPI cabe ressaltar nesta dimensão da realidade do Ensino superior no país as ponderações de Eunice Durham:

Eunice Durham, do NUPES, afirma que a existência de grandes universidades de pesquisa é fundamental no período moderno, para participar da grande produção de conhecimento científico e humanístico mundial e para formar pessoal qualificado a criar e se apropriar das novas tecnologias. Por isso, há todo um aparato voltado à valorização da pesquisa, que tem que existir, mas que não vai satisfazer a demanda da massa, que vai para o ensino superior para conseguir um bom emprego e não para fazer parte de uma elite intelectual (CPI, 2007, p. 7)

A função do ensino superior é muito debatida e disputada pelos grupos sociais. Para Eunice Durham a finalidade do referido nível de ensino se corporifica conforme as ambições e desejos individuais. No seu entendimento, acredita que o modelo de universidades de pesquisa deva servir a uma pequena “elite intelectual” e para atender as demandas do restante da população, o ensino voltado a empregabilidade. O resultado desse processo de “escolha” é a elitização de espaços de formação. E a existência de faculdades voltadas para cada perfil de classe social.

Segundo, o fato de ter alto índice de privatização, com predomínio de instituições particulares com fins lucrativos. O Brasil, segundo a publicação da FAPESP “Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação em São Paulo”, de 2010, está entre os cinco países com maior porcentagem de estudantes no ensino superior no setor privado, que representam, segundo os dados do INEP, de 2009, 89,4%; e São Paulo tem maior porcentagem de alunos estudando em faculdades particulares do que qualquer país do mundo, com mais de 92% das vagas em instituições particulares (CPI, 2007, p. 3)

Segundo os dados levantados pela CPI no ano de 2010 de cada 10 alunos que acessam o ensino superior no Estado de São Paulo, aproximadamente 9 o fazem por meio da iniciativa privada. Esse expressivo dado reforça o urgente debate sobre a qualidade, estruturação e tipo de formação que os ingressantes na modalidade de ensino vem recebendo.

Também há concentração de cursos, já que das 5.115.896 matrículas no ensino presencial e 838.125 de ensino à distância, quase 50% são em quatro cursos: administração, pedagogia, direito e engenharia. Além disso, uma característica do setor, segundo os dados do Censo, é a concentração de matrículas em grandes instituições: 117 ou 5,1% das instituições, as maiores, representavam 2.505.670 matrículas na graduação presencial, ou 48,9% do total (CPI, 2007, p. 4)

Alguns dados sobre a distribuição dos números de alunos, concentração de matrículas em instituições aparecem na CPI e apontam que o nosso sistema de ensino já em 2009 estava em plena escalada de acumulação em massa. A solicitação de abertura de vagas em cursos que garantisse melhores retornos financeiros às instituições ofertantes implicaram em deixar de lado as áreas do saber mais deficitárias em número de vagas.

A CPI indica que das possíveis justificativas para o quadro de precarização do ensino superior, deva-se principalmente a precarização do trabalho docente nas instituições privadas.

Essa falta parece estar ligada, entre outros fatos abordados durante esta presente CPI, às relações trabalhistas do setor privado, no qual 53% dos docentes têm regime de trabalho de “horistas”. Somando todos os docentes de ensino superior no Brasil, temos 307.815. Nas instituições públicas há 75% que são mestres ou doutores com predominância de doutores; e nas privadas esse número representa 55%, com predominância de mestres. Em relação ao regime de dedicação, 78,9% dos docentes nas universidades públicas tem função de tempo integral, enquanto nas privadas esse dado corresponde a 21,5% (CPI, 2007, p. 4)

Mesmo defendendo a existência do ensino superior privado e a diferenciação de oportunidades para quem quer se constituir como elite intelectual ou deseja ingressar no mercado de trabalho, Durham admite que a iniciativa privada persegue o lucro, e para alcançar números satisfatórios recorre ao enxugamento da máquina administrativa, diminuindo salários, precarizando as relações trabalhistas e por conseguinte, oferecendo ensino de qualidade questionável.

Eunice Durham, do NUPES, afirma que o lucro é ao mesmo tempo um instrumento muito ágil e muito deformante no ensino, pois o público que procura cursos com maior demanda de vagas não tem muita renda para gastar, então tem que ter um custo baixo para ter alunos e ao mesmo tempo tem que ter lucro. É por isso que a qualidade do ensino fica em segundo lugar, inclusive pela brutal exploração do corpo docente, que não é fiscalizada. Para se ter qualidade, não se pode ter professor com carga horária de 40 aulas por semana, tem que ter limitação de horas em sala de aula, e para isso é preciso que haja uma proteção de contrato trabalhista, já que a tendência é contratar professor como autônomo, ou seja, não há recebimento de férias, 13º, etc. (CPI, 2007, p. 8)

A financeirização, desnacionalização, monopolização e mercantilização do ensino superior privado são temas abordados no desenrolar das investigações e

destacados em pronunciamento exposto a seguir no qual interpreta-se essa realidade e seu desdobramento.

Madalena Guasco Peixoto, do CONTEE, afirma que, atualmente, o que rege as instituições de ensino superior privado é o imperativo de valorizar suas ações para atender ao interesse dos acionistas; e em segundo lugar vem o lucro. Ou seja, a educação é vista como qualquer outra mercadoria, e é sob esse prisma que vem ocorrendo a reestruturação da educação superior brasileira e paulista. Essa realidade gera uma contradição entre capital produtivo e capital educacional, pois o primeiro vai procurar os melhores profissionais, e os encontra na rede pública, enquanto o objetivo do capital educacional é o lucro, tendo que otimizar todos os gastos, com docentes, pesquisa, extensão, etc., e isso mexe na qualidade da educação oferecida. A consequência desse processo é que faltará investimento para a área de educação, ciência e tecnologia (CPI, 2007, p. 5)

Com a entrada dos grupos educacionais brasileiros na Bolsa de Valores de São Paulo constata-se com a interferência do capital internacional na educação brasileira. Fundos de investimento, bancos e grandes empresas operam com a atenção voltada para as legislações relacionadas a educação. Grupos educacionais que controlam várias instituições de ensino e com mais de 1 milhão de alunos, a exemplo da Kroton, afetam o quadro de condições trabalhistas e aumentam sua força perante o poder legislativo. Abaixo temos relato da professora Madalena Guasco Peixoto, sobre o efeito da monopolização e ao mesmo tempo o apelo para que o Estado possa interferir.

O que nós estamos chamando de desnacionalização? Uma acelerada formação de conglomerados econômicos no campo educacional da Educação Superior que passaram a atuar na Bolsa de Valores realizando abertura de capitais através da oferta pública de ações. Então até mais ou menos 2005 a maioria das instituições de Educação Superior eram sem fins lucrativos, se declaravam sem fins lucrativos. De 2005 para cá começa a mudar este panorama, as instituições passam a se declarar com fins lucrativos porque interessa a estas instituições ou se colocarem a venda ou participarem da compra de outras instituições e estão formando o que a gente está chamando de conglomerados. Neste mês mesmo nós tivemos por parte da Anhanguera a compra da Unibam aqui em São Paulo e isto, só para os senhores Deputados saberem, nós vamos ter um problema muito grave em São Paulo. ABC e Osasco nós só temos agora Anhanguera e Metodista. Se um professor for demitido da Anhanguera ele não consegue mais emprego no ABC e nem em Osasco. Isso é um fenômeno que está acontecendo no Brasil inteiro e é um fenômeno sério porque isso representa monopólio. Mesmo considerando que existe na Constituição Federal um artigo que a Educação é livre a iniciativa privada, ela é regulada pelo Estado e como Educação, ela tem responsabilidade social (CPI, 2007, p. 60)

O setor privado é cliente de grandes agências de publicidade, ocupa espaços nas mídias digitais e impressa. Para poder promover a venda das suas vagas recorre a slogans como empregabilidade, preços acessíveis, tempo de graduação mais curto e parcerias com empresas do setor produtivo. A inclusão no ensino não é feita pelo setor privado, haja vista que o ensino superior não trata apenas do ingresso, mas da

permanência e condições estruturais como acesso a saúde, transporte e alimentação. O modo de produção capitalista é perverso. Vive da miséria, do sucateamento dos serviços públicos básicos. Portanto, a fala abaixo do representante jurídico do SEMESP faz sentido para quem vende serviços de ensino.

Então, houve um convencimento da sociedade, que a educação é o grande trampolim de ascensão social, econômica, cultural etc. e tal. Estamos numa fase, minha gente, que talvez 80% dos jovens universitários é o primeiro membro da família, que está na universidade, porque até então antes de ter essa abertura ou essa possibilidade de a iniciativa privada investir e arriscar como capital de risco, entrar no Ensino Superior, realmente o Ensino Superior era destinado a uma minoria, elite econômica social (CPI, 2007, p. 12)

Representantes do setor privado com frequência ostentam com orgulho os números polpudos de matrículas que o setor detém. Falam em aplicações de capital de risco no setor, que contribuíram para a formação de mão de obra qualificada e ajudaram a “democratizar” o acesso ao ensino superior. Esquecem-se que grande parte desses números são alcançado com verbas públicas, quadros formados por universidades públicas e incentivos fiscais chancelados com os impostos. Pronunciamentos de representantes do setor chegam a beirar o absurdo em dizer que o ensino público complementa o privado.

Hermes Figueiredo Ferreira, do SEMESP Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo, afirma que a taxa líquida de escolarização de nível superior em São Paulo é maior do que no Brasil, em função da maior presença do ensino privado no Estado, já que o ensino superior público não consegue se expandir da mesma maneira que o privado. Ele afirma que foi a permissão à iniciativa privada em investir capital de risco no ensino superior que garantiu o aumento das vagas. Segundo Hermes o ensino superior privado se expandiu como complementar ao público, mas hoje é o público que está se tornando complementar ao privado, por missão ou incapacidade dos governos federal, estadual e municipal para suprir a demanda por vagas no ensino superior (CPI, 2007, p. 4)

O representante do CNE lembra que compete ao Estado a estruturação do ensino superior privado e procedimentos como: autorização, supervisão e acompanhamento do setor podem estar acontecendo de maneira equivocada, pouco eficaz para atender a realidade posta.

Milton Linhares, do Conselho Nacional de Educação, afirma que, na medida em que o Estado não tem possibilidade de cumprir sua missão constitucional de oferecer educação pública e gratuita para todos, ele tem que abrir espaço para o setor privado e tem obrigação de autorizar, supervisionar e acompanhar esse setor (CPI, 2007, p. 82)

Sem o consentimento do Estado e a aprovação de legislações que ajudassem as empresas de ensino a aparentarem cada vez mais atividades puramente

comerciais, investidores ávidos por lucros possivelmente não teriam entrado no mercado educacional. Mas, à medida que a educação foi sendo desregulamentada e mostrando-se com alto potencial de rendimentos, foi trilhado um caminho quase sem volta.

Luiz Antônio Barbagli, do SINPRO, afirma que entre a década de 1960 e 1998 o governo começou a autorizar faculdades isoladas, mas sem fins lucrativos. Em 1998 elas passaram a poder ter fins lucrativos e em 2006 começaram a se tornar sociedades anônimas. Além disso, o governo autorizou que as instituições privadas expandissem sua atuação para mais de um município, com vários campi com cursos diferentes e quantidade excessiva de cursos, o que gerou um problema de qualidade. Esse problema, atualmente, se aprofunda com a permissão para que as IES privadas com fins lucrativos entrem no mercado de ações, trazendo as sociedades anônimas para a educação. Essas mudanças geram transformações nas relações de trabalho, já que as instituições começam deliberadamente a lidar como maior lucro a partir de juros e dividendos de ações, e não se sabe mais quem são seus proprietários. Até então os patrões eram os mantenedores de instituições de ensino superior sem fins lucrativos. Hoje, não se sabe quem é o patrão (CPI, 2007, p. 5)

O papel da representação estudantil na estrutura educacional é imprescindível para a saúde democrática e contemplação dos sujeitos constituintes da área. A CPI pode contar com a participação dos representantes de estudantes de órgãos reconhecidos em diversos níveis. A fala do então presidente da União Nacional dos Estudantes na câmara, demonstra em números o problema da falta de democratização vivida no país. Nosso país, recém saído do golpe parlamentar marcado pelo dia 18 de abril de 2016 demonstrou que as nossas instituições são frágeis e necessitam serem mais democratizadas. A democracia participativa é imprescindível frente a representatividade particular.

Fabio Garcia, da UNE União Nacional dos Estudantes, afirma que há um problema de democratização interna das instituições. Há duas mil universidades que não têm eleição para reitor, nem participação discente ou docente nos conselhos universitários. Existe um problema de representação das categorias na estrutura de poder vigente (CPI, 2007, p. 5)

Outro representante de entidade estudantil corrobora em sua manifestação a necessidade de organização da luta dos estudantes por educação de qualidade e socialmente referenciada. Defende que a construção coletiva é a melhor maneira de fazê-la acontecer, mas, muitos estabelecimentos de ensino tentam sufocar e deslegitimar a representação estudantil, com receio de que a luta se espalhe, os questionamentos tomem maiores proporções e isso signifique para eles maiores gastos. Afinal, entende-se que viver a democracia, também trata-se de alocação de recursos.

Alexandre Silva, da UEE, afirma que há um problema de participação discente nas instituições particulares, pois o direito de os estudantes se organizarem via DCEs, C.As, D.As não é claro. Esse direito acaba sendo frustrado ou pela dinâmica da universidade ou pela falta de reconhecimento das instituições para a existência das organizações estudantis (CPI, 2007, p. 8)

Dos dez tópicos de recomendações e propostas da CPI instalada, alguns pontos merecem maior destaque, pois demandam a outras esferas governamentais a ampliação das investigações sobre o ensino superior privado em âmbito nacional e dessa forma envolver a sociedade no amplo debate sobre a qualidade da formação recebida e vendida pelos estabelecimentos educacionais.

5.1 Oficiar a ambas as Casas do Congresso Nacional para que seja Instaurada Comissão Parlamentar de Inquérito a fim de apurar a real situação do ensino superior praticado pelas instituições particulares no âmbito nacional.

5.5 Oficiar ao Ministério da Educação, solicitando a realização de estudos técnicos necessários ao aperfeiçoamento da legislação pertinente ao regime de contratação do corpo docente nas instituições privadas de ensino superior, assim como à melhoria da fiscalização dos contratos em vigor por parte dos órgãos competentes;

5.6 Oficiar ao Ministério da Educação, solicitando que seja estudada a possibilidade de que a democracia interna das instituições de ensino superior, especialmente a participação das entidades representativas dos estudantes e do corpo docente, seja reconhecida como critério na avaliação daquelas instituições (CPI, 2011, p. 9)

A câmara estadual do Rio de Janeiro contribui de maneira positiva para o debate sobre a oferta de ensino superior pela iniciativa privada. Os legisladores apontaram vários problemas apresentados pelo atual modo de funcionamento da regulação por parte do governo federal. Compareceram à CPI especialistas da área, organizações estudantis, sindicatos de várias categorias e em especial dos docentes, cenário que contribuiu para compor a fotografia do ensino superior. O documento histórico traz denúncias e apelos para que o referido ensino receba mais atenção do poder público nas diversas esferas, pois, trata-se de formação coletiva e aspirações por um Brasil melhor.

3.3.2 A CPI do ensino superior privado do Rio de Janeiro

A CPI realizada em 2002 na câmara dos deputados do Estado do Rio de Janeiro teve como principais proponentes: SINPRO/RJ – Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro, o Sindicato dos Auxiliares de Administração Escolar, SINMED/RIO - o Sindicato dos Médicos do Rio de Janeiro e alunos contra as medidas arbitrárias praticadas pela maioria das universidades privadas do Rio de Janeiro. Com

base no apelo realizado por pessoas dessas entidades, o Deputado Paulo Ramos requereu a instalação da comissão para realizar a averiguação das denúncias apresentadas e traçar o panorama sobre a estruturação das entidades privadas de ensino baseadas no Estado.

O objetivo traçado para a CPI-RJ foi o seguinte:

Comissão parlamentar de inquérito destinada a apurar denúncias relativas à gestão fraudulenta, enriquecimento ilícito, desvio de recursos públicos, apropriação indébita, lavagem de dinheiro, propaganda enganosa, precarização das relações de trabalho, inclusive com assédio moral, extinção arbitrária de conselhos universitários, manipulação e repressão às representações de professores, alunos e outros servidores, criação de monopólios e deterioração da qualidade do ensino nas entidades particulares de ensino superior (CPI, 2012, p. 4)

A composição da CPI foi diversificada com a presença das seguintes siglas partidárias: PDT, PMDB, PT, PP e PV. As entidades que participaram das reuniões da comissão foram as mais diversas, passando de representações estudantis ao Ministério Público. Entre colaboradores e depoentes as entidades participantes foram as seguintes: CONTEE, SINPRO/RIO, SINMED/RIO, FETEERJ, CEE/RJ, UERJ, USU, SUESC, Ministério Público do Trabalho, Superintendência Regional do Trabalho e Emprego/RJ, Sindicato dos Auxiliares da Administração Escolar, Univercidade, Universidade Estácio de Sá, União Estadual de Estudantes, Universidade Cândido Mendes – UCAM, Universidade Gama Filho, AVM Faculdade Integrada, DIAP, Faculdade Internacional Signorelli, Grupo Galileo Educacional.

Como fonte de análise utilizaremos o relatório final da CPI, pois copila os principais resultados das discussões empreendidas, documentos coletados e produzidos e várias recomendações a diversos órgãos que guardam relação com os assuntos tratados.

Na construção de seu voto, o relator da CPI, deputado Robson Leite (PT) destaca que a determinação dos sindicatos em chamar a atenção do legislativo para as precárias condições de trabalho que muitos docentes estão submetidos, bem como a realização de grandes atos convocados pelos discentes foram fatores determinantes para a instalação da comissão.

Após contextualização da configuração do histórico do ensino superior brasileiro e a atual distribuição de alunos no setor público e privado, o relator da CPI apresenta alguns pontos que são de extrema importância para compreender o poder econômico constituído por vários grupos educacionais focados no ensino superior.

Em 2012 o Ibovespa acumulou ganho de apenas 8%. Contudo, o setor de educação se destacou. As ações das três empresas ligadas principalmente ao ensino superior listadas na Bolsa dispararam em 2012. Os papéis da Kroton (KROT11), a maior alta, subiram 90,9% no ano de 2012. Em seguida veio a Estácio (ESTC3), com valorização de 84,7% e, depois, a Anhanguera (AEDU3), com 62,1% (CPI, 2012, p. 24)

Uma das principais causas do aumento no ingresso do ensino superior privado foi o crescimento exponencial do PROUNI e FIES, aliado à estabilidade econômica pela qual o Brasil passava e a demanda por profissionais com nível superior em diversas áreas.

Os principais motivos apontados pelos analistas foram o aumento no número de alunos e o financiamento estudantil. O Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) ganhou condições mais atrativas quando a partir de 2010 os juros caíram para 3,4% ao ano. Aliado a isso, a exigência cada vez maior de mão de obra qualificada no país e o aumento salarial da classe média brasileira incentivam os estudantes a buscarem o ensino superior (CPI, 2012, p. 25)

A maneira de atuação do mercado financeiro é caracterizada pela procura de investimentos que rendam bons dividendos para seus investidores, e para que tal promessa possa se realizar, garantias necessitam serem ofertadas. Com o governo federal brasileiro comprando milhões de vagas nas IES privadas e sustentado pagamento adiantado o mercado foi voraz na compra de ações das empresas educacionais.

As transferências de recursos públicos para as IES privadas, através do FIES e do PROUNI, garantem a rentabilidade desse mercado educacional que já se coloca entre os dez maiores do mundo. A partir destes programas, a expectativa de inadimplência das mensalidades discentes em diversas Instituições Privadas de Ensino Superior passa a ser irrisória, praticamente a que se observa para as instituições financeiras (CPI, 2012, p. 25)

O tema sobre a financeirização das IES privadas é dos mais trabalhados no relatório dessa CPI, pois a precarização do trabalho, bruscas mudanças curriculares, qualidade das instalações acadêmicas e a concepção de projeto de educação são efeitos da mesma.

Já a financeirização, que abrange tanto os grupos de base nacional quanto os de base estrangeira, representa o deslocamento da esfera de decisões sobre projetos curriculares e gestão do trabalho diretamente para o mercado. A mercantilização hoje, portanto, compõe-se da desnacionalização e da financeirização, que podem se manifestar em conjunto ou separadamente (CPI, 2012, p. 25)

São destacados alguns processos de compra, venda, fusão e entrada massiva das empresas de educação na modalidade de ensino a distância. Em trecho do Relatório transcrito abaixo o grupo Kroton aparece como um gigante do setor. Nos dias atuais é o maior grupo do mundo, com mais de 1 milhão de alunos.

As aquisições e fusões empresariais no setor educacional superior privado brasileiro movimentam bilhões de reais. Em 2011, foram mais de 27 aquisições no Brasil. Dois grandes grupos ilustram bem o atual processo de forte presença privada no ensino superior. Um é a Galileo Educacional, que recentemente passou a controlar a Universidade Gama Filho (UGF) e o Centro Universitário da Cidade (UniverCidade). O outro grupo que contribui para a mesma ilustração é o Grupo Kroton Educacional, com sede em Belo Horizonte. Ele atualmente está presente em trinta (30) municípios de nove (9) estados brasileiros, nos quais controla quarenta (40) unidades de ensino superior, com mais de noventa e dois (92) mil alunos. Somente no primeiro semestre de 2011 obteve um lucro líquido de 174%. Em 2006 sua renda líquida chegou a cento e treze (113) milhões de reais. A sua avidez de expansão é grande e se faz acompanhar de oferta de ações na Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA) (CPI, 2012, p. 27)

Em outra passagem é frisado o mecanismo de funcionamento empresarial, onde a CPI expõe interpretação sobre a política de gastos dos grupos educacionais, em especial os abordados pela comissão.

Os investimentos da grande maioria das Instituições Privadas do Ensino Superior são comprometidos com a lucratividade, isto é, com a acumulação de riquezas. O mundo empresarial sempre trabalha com a relação custo-benefício, com o imediatismo de transformar tudo em meio de enriquecimento (CPI, 2012, p. 69)

O relator prossegue na sua constatação e acrescenta que as pesquisas e atividades relacionadas a vida acadêmica acabam entrando diretamente no regime do capital, obedecendo a lógica dos números do balanço das empresas e na valorização das suas ações.

Portanto, não estão ocorrendo investimentos em pesquisas em áreas do conhecimento que deixem de proporcionar ganhos imediatos. A liberdade de pesquisa, nestes termos, fica condicionada para ao que têm relevância econômica e capacidade de sobrepor-se à concorrência e o que aponta para a lucratividade, acumulação, enriquecimento (CPI, 2012, p. 69)

Para acirrar ainda mais a pressão do capital sobre o ensino superior brasileiro, tivemos a entrada do capital estrangeiro e uma das multinacionais que adentraram foi o grupo Apollo, que além de ter a época carteira de 200 mil alunos e um movimento financeiro bilionário, utilizava-se nos Estados Unidos da América a estratégia de precarizar as condições do trabalho docente e oferecer estrutura bastante reduzida, como aponta o relato a seguir:

Para manter seus custos baixos, por exemplo, a Universidade de Phoenix, do Grupo Apollo, nos EUA, que em 2004 possuía 200.000 alunos e um movimento financeiro anual de US\$ 1.3 bilhões, reduzia gastos em equipamentos, como bibliotecas, e empregava professores menos qualificados em regime de tempo parcial, sendo que, dos 7.000 professores que lecionavam nessa universidade, apenas 140 eram mantidos em contrato de tempo integral (CPI, 2012, p. 57)

As formas de conseguir aumentar os lucros e dividendos dentro das IESP perpassam pela imaginação, em monetizar todos os espaços que seus diretores conseguirem. De parcerias com empresas financeiras a modelagem de materiais apostilados, tudo segue a lógica de produção em escala para baratear os custos e auferir lucros maiores.

Essa busca de maximização dos lucros está presente nos sinais da “lógica perversa” do capital financeiro ao se manifestar em práticas cada vez mais inventivas, como as adotadas pela Universidade Estácio de Sá. Os procedimentos usados por essa instituição, segundo o Sindicato dos Professores, contribuem para o “aviltamento das condições de trabalho” do seu corpo docente, como, por exemplo, a redução de carga horária dos professores, esvaziamento de carga horária das disciplinas; otimização das turmas; flexibilização da estrutura curricular; oferecimento de disciplinas on line em substituição às presenciais; não remuneração dos direitos autorais dos professores na formulação de cadernos de exercícios e conteúdo das disciplinas on line (Fonte: Sinpro-Rio) (CPI, 2012, p. 58)

Nos deparamos novamente com a pergunta que paira sobre o pensamento educacional brasileiro: Qual a função social da universidade e da escola? Em que valores assentamos o currículo de formação de nossos cidadãos? A CPI coloca em xeque o modelo de formação que tem como centro o dinheiro, a especulação do capital. Formar de maneira irresponsável, acaba provocando grandes distorções. Assim, acaba-se fracassando na estratégia no projeto de sociedade, ou talvez a formação deficitária atenda o pleito das aristocracias e gerem muito reais.

A negatividade mais visível da entrada descontrolada de capital no setor educacional brasileiro está, portanto, caracterizada pela financeirização. Como podemos pensar um projeto de sociedade para o Brasil, com base em nossos valores e em nossa cultura se os futuros cidadãos estão sendo formados com base na lucratividade que são capazes de gerar para os fundos de ações? (CPI, 2012, p. 64)

No que se refere a representação das categorias discente, docente e de funcionários, semelhantes aos problemas são apontados pela CPI realizada em SP, a relatoria do RJ chama à atenção para o funcionamento de muitas IESP de estrutura monocrática e sem deliberação por meio de colegiados. Esse é mais um fator que corrobora para a inércia e subjulgamento da comunidade acadêmica aos interesses dos acionistas de grandes empresas.

Os recorrentes abusos e desrespeitos promovidos pelas IES privadas, levantados por esta CPI, nos reforçam a necessidade da criação de mecanismos de maior controle social e de democratização dos espaços de decisão dessas instituições, por se tratarem de área de interesse social (CPI, 2012, p. 74)

O movimento estudantil historicamente tem grande relevância na vida política e das instituições brasileiras. Muitas instituições particulares não disponibilizam

espaços para o funcionamento da representação estudantil, algumas delas tentam dificultar a fundação de centros acadêmicos e assim acabam por produzir espaços pouco democráticos. Na apuração das diligências da CPI ficou constatado tal prática.

Representantes do movimento estudantil também denunciaram a perseguição em diversas IES privadas, como a perda de bolsas e de vagas de monitoria. Em algumas instituições, a denúncia foi ainda maior: os estudantes eram impedidos de se organizar e a UNE (União Nacional dos Estudantes) não era autorizada a ingressar nos espaços dos campi (CPI, 2012, p. 74)

A própria LDB 9394/96 em seu artigo 53 exige o funcionamento de colegiados de ensino e pesquisa e a representação de estudantes e professores. O apontamento por alunos ouvidos na CPI sobre o não funcionamento de colegiados de cursos e conselhos superiores sem a representatividade de todas as categorias que compõe uma instituição deixa exposta a violação da gestão democrática e autonomia acadêmica.

A precarização do trabalho docente e por conseguinte a deterioração da relação ensino aprendizagem devem ser compreendidas como fenômenos presentes nas esferas de ensino público e privado. Mas, ainda assim a média salarial adotada no setor público é superior aos salários pagos na iniciativa privada, salvo raras exceções.

O Cadastro Nacional de Docentes das Instituições Privadas da Educação Superior (MEC/INEP) permitiu traçarmos um quadro do corpo docente destas Instituições no país. Verificamos, assim, que aproximadamente 90% das Instituições de Ensino Superior (IES) e 70% das matrículas se encontram no setor privado, que absorve 67,1% das funções docentes (CPI, 2012, p. 54)

Por concentrar a maioria dos alunos do nível superior, o setor privado consequentemente emprega a maior parte da força de trabalho docente. Mais uma vez confirma a urgente necessidade de organização da categoria para reivindicar melhores condições de trabalho, salários e outras demandas que deveriam partir fortemente da organização dos trabalhadores do setor privado, porém as mobilizações dos trabalhadores do setor são muito tímidas.

No setor privado, o trabalho docente tem representado uma fonte de lucro para os empresários da educação, que buscam ampliar seus investimentos nesse mercado em expansão. Nesse setor, os baixos salários têm levado os professores a ampliar sua demanda por trabalho em várias instituições, já que o regime de contratação mais comum no Ensino Superior privado é o que gera menor custo: 90% dos professores das instituições privadas são contratados em regime de tempo parcial ou por hora de trabalho. Conforme vimos, nas IES privadas apenas 24,4% dos professores trabalham em regime de tempo integral (CPI, 2012, p. 55)

Alguns fatores são patentes para a realização de trabalho pedagógico mais dedicado e pensado na realidade do público que estamos trabalhando. Estabilidade no emprego e fixação em no máximo dois polos de trabalho são condições mínimas que os professores e professoras deveriam ter a sua disposição. A realidade dos docentes pelo país é ter vários vínculos empregatícios, dezenas de turmas, milhares de alunos e o pior contrato por hora de trabalho. Os dados da citação acima nos mostra que o regime de tempo integral que deveria ser regra é cumprido no limiar da legalidade.

Uma visão de totalidade sobre o trabalho docente no atual momento do Ensino Superior Privado no país possibilita observar um processo de mercantilização da educação nesse nível de ensino e a desvalorização do trabalho do professor, levando-nos a concluir que, de fato, há uma tendência à simplificação do trabalho docente e à consequente precarização do salário e formação do professor (CPI, 2012, p. 58)

No desnudamento da precarização do trabalho docente, da educação e formação do povo brasileiro podemos notar que cada vez mais o trabalho do educador tenta ser enquadrado apenas como um transmissor, decodificador de conteúdo, que pode ser substituído por máquinas e submetido ao saber apostilado.

Entidades representantes dos professores do Ensino Superior privado têm denunciado a precarização que o trabalho docente vem sofrendo nesse setor. Tem sido uma constante nas IES privadas a adoção de práticas como o atraso nos salários dos professores e do 13º salário. Demissões sem pagamento de direitos trabalhistas, não pagamento de reajustes salariais, assinatura de contratos por prazo determinado, não pagamento de FGTS, entre outras (CPI, 2012, p. 57)

O desrespeito à legislação trabalhista é abordado na CPI e expresso no impressionante número apresentado em depoimento pelo SINPRO-RJ. O sindicato possui mais de dez mil ações na justiça e os patrões aproveitam-se da letargia do judiciário.

Os empregadores, ao não cumprirem com suas obrigações trabalhistas, indicam o judiciário como o caminho para os professores. E processos se arrastam na justiça. Muitas vezes, acordos são feitos entre as partes, mas mesmo assim percebe-se um descompromisso das IES em quitarem suas dívidas. Juntamente com as irregularidades trabalhistas constatadas, ocorrem diversos descumprimentos de acordos trabalhistas celebrados após longos períodos de espera pelos docentes, onde os parcelamentos das dívidas reconhecidas juridicamente com os professores ganham prazos de pagamentos de até 10 anos (CPI, 2012, p. 60)

Dos encaminhamentos extraídos da CPI, entre várias pautas temos três que se destacam: a primeira sobre o impedimento de empresas de sociedades anônimas controlarem Instituições de Ensino Superior Privado, a segunda sobre a proibição da presença de capital estrangeiro na educação privada e a terceira sugerindo a criação

de Comissão Parlamentar de Inquérito no Congresso Nacional para investigar a atuação dos Grupos Investidores na Educação Privada Superior, uma vez que tais grupos possuem interferência em Universidades em todo o país.

Durante as reuniões da comissão foram utilizadas as seguintes palavras para expressar o sentimento de indignação para com as IESP que atrasam os salários de seus funcionários: “universidade que não paga ou que não consegue pagar seus professores não pode continuar obtendo licença de funcionamento”. E nas propostas encaminhadas à Comissão de Educação da Câmara Federal e a SERES/MEC está a inclusão do cumprimento das obrigações trabalhistas dentre os critérios de fiscalização e avaliação do MEC, e para o credenciamento e recredenciamento das IES. Focalizando-se também que IES com sistemáticos atrasos trabalhistas não devem se conveniar ao FIES e PROUNI, a verificação do tempo de contrato dos professores mestres e doutores, durante a avaliação dos cursos. As propostas destacadas foram apenas algumas das dezenas de encaminhamentos tirados pelos deputados.

O reconhecimento por parte dos parlamentares do Rio de Janeiro da complexa situação do ensino superior no estado foi de grande importância política e histórica.

CONSIDERAÇÕES

Ao chegar na etapa final deste percurso da pesquisa e tessitura da Dissertação constatamos que o ensino superior privado com fins lucrativos é um fenômeno de proporções mundiais e fomentado por elites econômico-financeiras por meio de entidades transnacionais, diferentes esferas governamentais e Mercado financeiro.

Os resultados das análises são indicadores que permitem admitir que a luta pela desmercantilização passa pela democratização das Instituições e o envolvimento da totalidade social nos direcionamentos da educação.

Caminhar pela história do Ensino Superior é evocar temas como a colonização brasileira, o período de escravização negra e indígena, a atuação dos nossos representantes políticos, a luta dos movimentos que reclamam por mais participação e que querem ter suas vozes ouvidas na composição curricular e de novas políticas públicas voltadas às demandas sociais.

O objetivo central deste estudo foi desnudar e analisar a atuação de grandes grupos educacionais no Ensino Superior Privado e suas repercussões e impactos na educação brasileira. Para corroborar com a premissa apresentada, dados da bolsa de valores, comunicados direcionados ao mercado, avaliações de leis, debates de comissões parlamentares, encontros de educação, pesquisadores referenciados na área foram utilizados para evidenciar a realidade de privatização que o ensino superior tem sido submetido.

Dentre os resultados destacamos a tentativa de enfraquecimento da organização estudantil e docente. Ao tentar barrar a participação social as IESP mostram que a organização em entidades é essencial na vida democrática de qualquer instituição, pois as diferentes vozes tem o poder de questionar decisões, derrubar medidas autocráticas e reivindicar um outro desenho para o sistema.

No primeiro capítulo fizemos uma abordagem sobre o conceito de currículo e mostrando que o mesmo é a porta de entrada para reivindicações de espaços históricos e escolares. Ao se admitir que mudanças pleiteadas para a valorização dos sujeitos passa pela via curricular, este é o primeiro passo para a trajetória de conquistas das reivindicações sociais.

No segundo capítulo discutiu-se sobre as legislações que regem a educação no Brasil, em destaque o ensino superior. As normas abordadas foram referentes a avaliação, autorização, financiamento e atribuições. Dessa forma tivemos uma visão geral do quadro das leis que afetam o sistema de ensino e resistências, negociações do jogo político, econômico e social.

No terceiro capítulo foram abordados os aspectos históricos do ensino superior no Brasil, possíveis razões para a não instalação de universidades no período colonial, caracterização de alguns grupos educacionais que atuam no mercado educacional brasileiro, análise de documentos que tratam do ensino superior e são direcionados ao Mercado financeiro. Um dos pontos importantes deste capítulo é a análise das Comissões de Inquérito Parlamentar realizada nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, pois elas representam o reconhecimento do poder Legislativo sobre o caos que se instala no Ensino Superior. E a própria inação de órgãos do Estado.

O trabalho seguiu a lógica de evidenciar que desde as reivindicações pela inclusão na matriz curricular, a adoção de leis, instalação de CPIs e a história de colonização do país são temas intimamente conectados e denotam a expressão da luta de classes. Os chamados Grandes Grupos de Ensino Superior Privado atuam no setor Legislativo, são organizados em associações, estão presentes no cotidiano do Mercado financeiro e toda essa força política e econômica é expressa no atual cenário de precarização que vivenciamos. A luta contra a financeirização e a degradação do trabalho docente extrapola as salas de aula e conteúdos ministrados, ela é sistêmica e os milhões de estudantes e trabalhadores da educação precisam se unir e lutar contra o projeto educacional traçado pelo 1% mais rico da população.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. Teoria da Semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Claudia Barcelos de Moura. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S.; LASTÓRIA, L. A. C. N. (Orgs). **Teoria Crítica e Inconformismo: Novas Perspectivas de Pesquisa**: Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições GRAAL, 1985.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- _____; BEANE, J. (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- APPLE, M. W. **Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora**: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out/dez. 2010b.
- _____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- BAUMANN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BALBACHEVSKY, E. **A profissão acadêmica no Brasil**: as múltiplas facetas de nosso sistema de ensino superior. São Paulo: Editora Funadesp, 1999.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Dados do Censo 2015**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-01-material & Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-01-material&Itemid=30192) Acesso em: 10 ago. 2017.
- _____. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- _____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- _____. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Decreto Nº 528: Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. Decreto Nº 2.306, De 19 De Agosto De 1997. Estrutura - Disciplinamento - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Regulamentação. Presidência da República, Brasília, DF, 19 ago. 1997.

CATANI, A. M. (org.) **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CHAUI, M. A. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAVES, V. L. J. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro**: a formação dos oligopólios. Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.111, pp.481-500.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

A. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. **A universidade temporã**: o ensino, da colônia à era Vargas. 3°ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2° ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: Uma visão comparada. **Revistas Novos Estudos** nº 88, CEBRAP, 2010.

FIGUEIREDO, G. V. R. de. O fluxo de recursos públicos para a educação privada. In: PEIXOTO, M. G. **O Capital global na educação brasileira**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2016, p. 131 – 159.

GIMENO, J. **El Curriculum Una Reflexión Sobre La Práctica**. Madrid: Morata, 1988.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

MANCIBO, D. **Trabalho docente na educação superior brasileira**: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. Revista Portuguesa de Educação, 2010.
MESZÁROS, I. **Educação para além do capital**. Campinas: Boitempo, 2002.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da, **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SGUISSARDI, V.; **Universidade brasileira no século XXI** - Desafios do presente. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. **Da Nova LDB ao FUNDEB**: Por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2007.

SÃO PAULO (Estado). **CPI** - Comissão Parlamentar de Inquérito criada pelo Ato Nº 23 de 23 de março de 2011 para apurar a real situação do ensino superior praticado pelas instituições particulares no âmbito do Estado de São Paulo. Disponível em www.camaraestadual.gov.br Acesso em 14 jan. 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**: Reforma do Estado e Mudança na Produção. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan/abril, pp.5-24, 2000.

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

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

OBRAS CONSULTADAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação - Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 10520**: apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

SOBRINHO, J. D. **Quase mercado, quase educação, quase qualidade**: tendências e tensões na educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J. Universidade e a avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Qualidade, Avaliação**: do SINAES a Índices. Avaliação: Revista da Avaliação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n 03, p. 817-825, nov. 2008.

BRITO, M. R. F. **O SINAES e o ENADE**: da concepção à implantação. Avaliação: Revista da Avaliação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n 03, p. 817-825, nov. 2008.

GIMENO SACRISTAN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SGUISSARDI, V. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil**: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educ. Soc. 2008, vol. 29, n.105, p. 991-1022.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Sites Pesquisados

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=en

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000100011&script=sci_arttext
Acesso em 23 fev. 2017

<http://www.ormnews.com.br/noticia/faculdade-ideal-e-vendida-para-grupo-norte-americano> Acesso em 10 mar. 2017.

<http://oglobo.globo.com/economia/negocios/estacio-anuncia-compra-de-iesam-no-para-por-80-milhoes-13099149> Acesso em 10 mar. 2017.

<http://www.unama.br/comunicadomais/institucional/grupo-ser-educacional-assume-a-unama-e-amplia-o-acesso-ao-ensino-superior> Acesso em 10 mar. 2017.

<http://dce-unama.blogspot.com.br/2013/12/na-calada-da-noite-vendida-universidade.html> Acesso em 12 mar. 2017

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista de institui%C3%A7%C3%B5es de ensino superior do Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_institui%C3%A7%C3%B5es_de_ensino_superior_do_Brasil) Acesso em 12 mar. 2017

<http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/titulo-atrapalha-professor-doutor-nas-universidades-particulares> Acesso em 26 jun. 2016.

<http://nupps.usp.br/> Acesso em 08 jun. 2017.

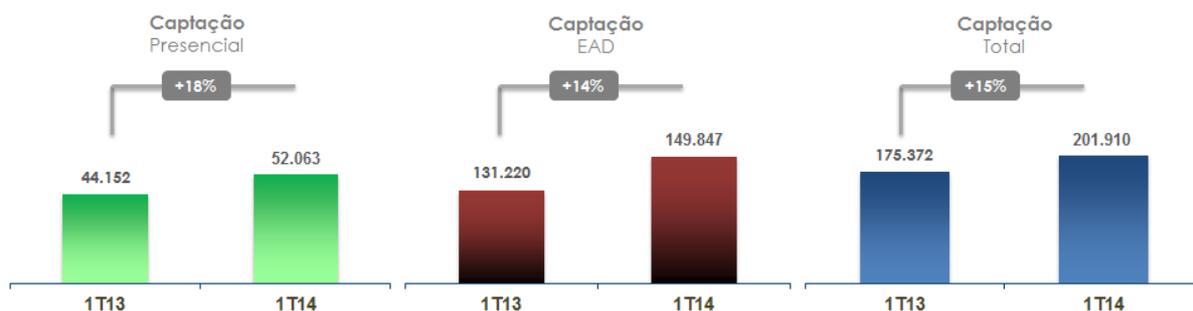
ANEXOS



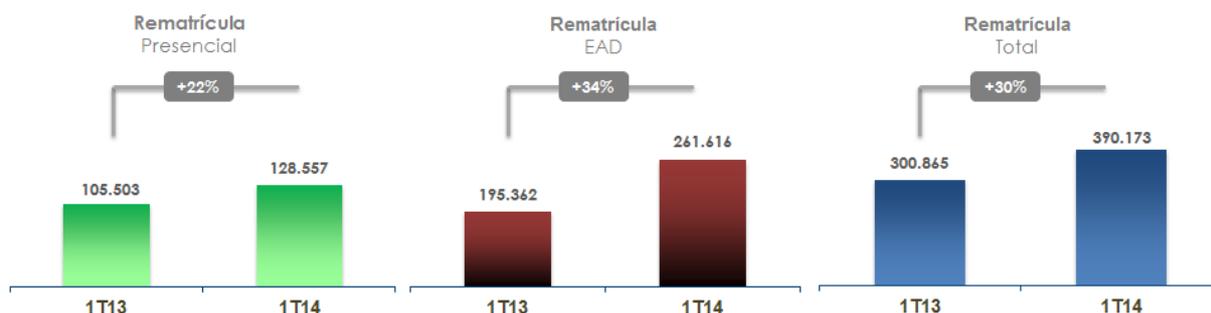
Belo Horizonte, 07 de maio de 2014 - A **Kroton Educacional S.A.** ("Kroton" ou "Companhia") - (BM&FBovespa: **KROT3**; OTCQX: **KROY**) - apresenta os dados operacionais e financeiros preliminares e não auditados referentes ao primeiro trimestre de 2014. Os resultados objeto da revisão dos auditores externos serão divulgados no dia 13 de maio 2014 antes da abertura do pregão da BM&FBOVESPA.

Destaques Operacionais (não auditados)

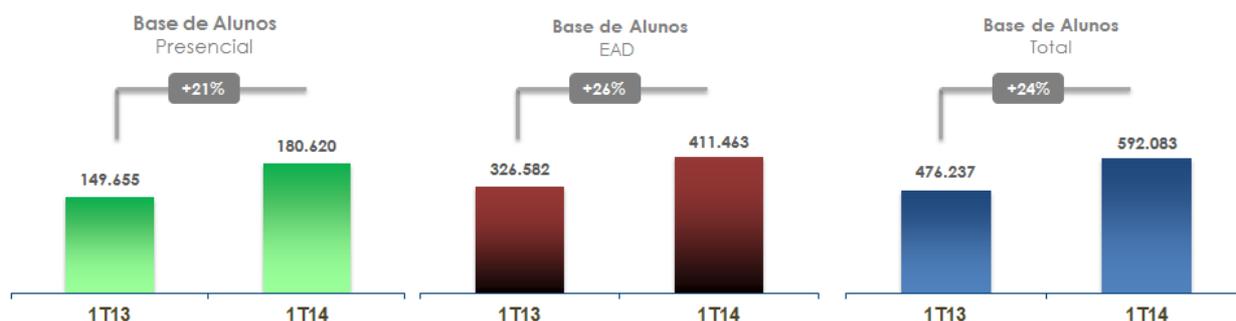
Captação – Graduação



Rematrículas – Graduação



Base de Alunos – Graduação



Os processos de captação e rematrículas do negócio de Graduação resultaram num desempenho recorde avaliando a soma das modalidades Presencial e EAD. Foram registrados cerca de 202 mil alunos, um crescimento de 15% frente ao mesmo período de 2013, superando, inclusive, as metas estabelecidas pela Companhia. Esse expressivo resultado pode ser atribuído às forças das marcas, ao reconhecimento da qualidade de ensino oferecida e à intensa dinâmica da força de vendas e ações comerciais desenvolvidas, inclusive aquelas relacionadas ao FIES. O total de rematrículas (matrículas de alunos do segundo ao último semestre letivo) também apresentou um incremento em relação ao mesmo período de 2013, alcançando mais de 390 mil alunos.



Base de Alunos Ensino Superior

Alunos	Total Graduação	Total Pós-graduação	Total
Base 1T13	476.237	42.594	518.831
Base 4T13	477.513	40.995	518.508
Entradas	201.910	11.123	213.033
Rematrículas	390.173	31.479	421.652
Base 1T14	592.083	42.602	634.685
% Base 1T14 / Base 1T13	24,3%	0,0%	22,3%
% Base 1T14 / Base 4T13	24,0%	3,9%	22,4%

Com isso, o número de alunos de Ensino Superior (Graduação e Pós-graduação) ao final do 1T14, considerando as modalidades Presencial e EAD, atingiu a expressiva marca de 635 mil alunos, um crescimento de 22,3% frente ao 1T13. Entre os negócios, a Graduação encerrou o trimestre representando uma participação de 93,3% do número total de alunos de Ensino Superior, enquanto a Pós-graduação, foi responsável por 6,7% da base total de alunos.

Pronatec

Durante o segundo processo de captação do Pronatec realizado no 1T14, a Kroton matriculou 14.978 novos alunos dentro da modalidade Bolsa Formação, distribuídos entre 38 diferentes cursos e em 34 unidades de diversas regiões do país. É válido ressaltar que o impacto financeiro desses novos alunos do Pronatec serão observados somente a partir do segundo trimestre de 2014, uma vez que as aulas foram iniciadas no mês de abril.

Educação Básica

No ano de 2014, a Kroton está atendendo cerca de 290 mil alunos no segmento de Educação Básica, um crescimento de 4,7% em relação ao ano anterior. Já o número de Escolas Associadas da rede privada situou-se em 876, ou seja, 9,0% acima do apresentado no ano anterior.

Destques Financeiros (não auditados)

Consolidado - Valores em R\$ ('000)	1T14	1T13	% AH	4T13	% AH
Receita Líquida	674.045	499.710	34,9%	518.575	30,0%
Lucro Bruto	454.990	310.909	46,3%	293.628	55,0%
<i>Margem Bruta</i>	67,5%	62,2%	5,3 p.p.	56,6%	10,9 p.p.
EBITDA Ajustado	331.679	218.295	51,9%	173.114	91,6%
<i>Margem EBITDA Ajustada</i>	49,2%	43,7%	5,5 p.p.	33,4%	15,8 p.p.
Lucro Líquido Ajustado	290.204	185.521	56,4%	137.775	110,6%
<i>Margem Líquida Ajustada</i>	43,1%	37,1%	5,9 p.p.	26,6%	16,5 p.p.

O desempenho financeiro alcançado no 1T14 foi conquistado pelo sucesso atingido nos processos de captação e rematrículas do primeiro semestre de 2014, bem como pelo alto nível de eficiência operacional e pelo contínuo e rígido controle de custos e despesas realizado pela Companhia.

A receita líquida apresentou elevação de 34,9% no 1T14 ao se comparar com o mesmo período do ano anterior, devido ao crescimento do número de alunos, registrado, principalmente, durante o processo de captação do início do ano, além do aumento do *ticket* médio e da receita advinda dos alunos que estão matriculados no Pronatec desde o ano passado.



Considerando a elevação da receita líquida, aliada ao rígido controle de custos, o lucro bruto atingiu a marca de R\$ 455,0 milhões, um crescimento de 46,3% no trimestre, e uma elevação da margem bruta de 5,3 p.p. quando frente ao 1T13.

O EBITDA ajustado por custos e despesas não recorrentes e juros e mora sobre mensalidades do trimestre atingiu R\$ 331,7 milhões (51,9% superior ao 1T13), alcançando margem EBITDA ajustada de 49,2%, 5,5 p.p. acima do mesmo período do ano anterior.

Já o Lucro Líquido ajustado por custos e despesas não recorrentes e amortização de intangível totalizou R\$ 290,2 milhões (56,4% superior ao 1T13), gerando uma margem líquida ajustada de 43,1%, incremento de 5,9 p.p. ao se comparar com o mesmo período de 2013.

Para mais informações, por favor, entre em contato com a área de Relações com Investidores:

Carlos Lazar, Carolina Igi ou Pedro Gomes

Telefone: + 55 (11) 3775.2288, +55 (11) 3775.2003 ou + 55 (11) 3775.2249

Email: dri@kroton.com.br

KROTON EDUCACIONAL S.A.
CNPJ/MF: 02.800.026/0001-40
NIRE: 31.300.025.187
Companhia Aberta de Capital Autorizado

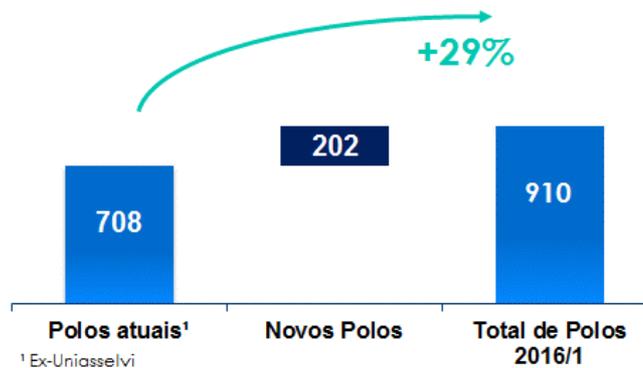
A Kroton Educacional S.A. (“**Kroton**” ou “**Companhia**”) comunica aos seus acionistas e ao mercado em geral que em 30 de agosto de 2013, as ações da Companhia (KROT3) foram incluídas com participação de 0,701% na carteira teórica do Ibovespa, que passa a valer a partir de 02 de setembro. O anúncio marca a entrada do setor de educação no índice, que é considerado o mais importante indicador do desempenho médio das cotações do mercado de ações brasileiro. As ações que compõem o índice respondem por mais de 80% do número de negócios e do volume financeiro na maior bolsa da América Latina.

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2013.

Carlos Alberto Bolina Lazar
Diretor de Relação com Investidores

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2015 - A **Kroton Educacional S.A.** (“Kroton” ou “Companhia”) - (BM&FBovespa: **KROT3**; OTCQX: **KROTY**) - em cumprimento ao disposto na Instrução CVM nº 358/2002, conforme alterada, comunica a seus acionistas, investidores e ao mercado em geral, que o Ministério da Educação (MEC) publicou no Diário Oficial da União o credenciamento de 202 novos polos (“novos polos”) para a oferta de cursos de graduação na modalidade de Ensino a Distância (EAD), dos quais 111 polos foram concedidos para a Unopar e 91 para a Uniderp, ambas marcas da Companhia.

Os novos polos fazem parte de solicitações protocoladas no MEC em 2012 que perfaziam um total de 448 polos requeridos, dos quais 202 haviam passado por todos os trâmites de análise e aprovação do MEC, incluindo as visitas *in-loco*, obtendo assim, o credenciamento nessa oportunidade. Nesse sentido, a Kroton continua trabalhando para obter o credenciamento dos outros 246 polos que ainda passarão pelo rito de análise e aprovação do MEC.



Com a aprovação dos 202 novos polos, a Kroton passa a contar com um total de 910 polos de EAD distribuídos em todos os estados do país. Os novos polos serão um importante veículo de crescimento para o segmento de EAD da Companhia e constituem uma peça fundamental para o aumento da penetração do Ensino Superior no Brasil, considerando que a Kroton expandirá sua operação de EAD para 104 novos municípios, 42 sem oferta de Ensino a Distância e 27 sem nenhuma oferta de Ensino Superior.

Em relação à distribuição geográfica, os 202 novos polos estão espalhados em 172 municípios, dos quais 13 ficam na região Norte, 38 no Nordeste, 22 no Centro-Oeste, 61 no Sudeste e 38 no Sul. Outro ponto que vale ser ressaltado é que dos 202 novos polos, 171 são constituídos por parceiras exatamente nos mesmos moldes praticados pela Kroton atualmente e 31 são polos instalados dentro das unidades de Ensino Presencial, o que permitirá um melhor uso da capacidade e o incremento da oferta dos cursos de EAD Premium (ensino híbrido ou *blended learning*) com mais atividades presenciais.

Por fim, é importante lembrar que como os novos polos já estão aptos para operar, com toda a estrutura montada e capacidade operacional, o início de captação de alunos será imediato, impactando positivamente o processo seletivo do 1º semestre de 2016.

Para mais informações, por favor, entre em contato com a área de Relações com Investidores:

Carlos Lazar, Carolina Igi ou Pedro Gomes
Telefone: + 55 (11) 3133.7309, +55 (11) 3133.7314 ou + 55 (11) 3133.7311
E-mail: dri@kroton.com.br

COMUNICADO AO MERCADO

A Kroton Educacional S.A. comunica a aquisição da União Capixaba de Ensino Superior Ltda - UCES, em Vitória, Espírito Santo.

Atualmente, a instituição atende 550 alunos nos cursos de Direito e Letras. O curso de Comunicação Social, já autorizado, terá o início no 1º semestre de 2008.

O investimento realizado para a aquisição foi de R\$ 2 milhões composto de (i) um pagamento de R\$1 milhão na assinatura do contrato de compra e venda das quotas sociais, (ii) R\$500 mil após o registro de transferência das quotas sociais e R\$ 500 mil caucionados pela Cia no prazo de cinco anos. O valor aproximado por aluno foi de R\$ 3.636,00.

Essa aquisição, pelo número de alunos e localização, está completamente alinhada à estratégia de expansão da Kroton permitindo, simultaneamente: a) expansão da UCES com a implantação do nosso modelo padronizado de negócio; b) a dispersão geográfica de nossas operações em cidades com grande potencial de crescimento.

Esse Campus, conforme nossos estudos de mercado, atingirá após sua maturação, prevista para os próximos 5 anos, 7.000 alunos. A Cia expandirá a área de atuação desse Campus implementando novos cursos nas áreas de negócios, engenharias e saúde.

A Região Metropolitana de Vitória tem população estimada em 1.627.000 habitantes que corresponde a mais de 46% da população do Estado do Espírito Santo.

A Kroton totaliza 13 campi em operação.

Atenciosamente,

Alicia Maria Gross Figueiró Pinheiro

Vice-Presidente Executiva e Diretora de Relações com Investidores



**Campus
Vitória**

CONTATOS COM RI

Alicia Maria Gross Figueiró Pinheiro

Vice-Presidente Executiva e DRI

Tel.: (31) 3297-2213 / Fax: (31) 3297-4983

E-mail: dri@kroton.com.br

Thiago Ribas

Analista de RI

Tel.: (31) 2126-0837

E-mail: thiagorb@kroton.com.br

Kroton Educacional S.A.

www.kroton.com.br/ri

Avenida Raja Gabáglia, nº 3.125,
3º andar, sala 305 Belo Horizonte, MG

KROTON EDUCACIONAL S.A.
Companhia Aberta
CNPJ/MF n.º 02.800.026/0001-40
NIRE 31.300.025.187

FATO RELEVANTE

A **KROTON EDUCACIONAL S.A.** (BM&FBovespa: KROT3) (“Companhia”), nos termos da Instrução da Comissão de Valores Mobiliários (“CVM”) n.º 358/02 (“Instrução CVM 358”), conforme alterada, informa aos seus acionistas as projeções financeiras para o ano de 2017 (“Guidance”). O Guidance foi baseado em premissas estabelecidas dentro do processo de gestão orçamentária da Companhia, conforme abaixo:

R\$ milhões e %	2016 ¹	2017	Var.%
Receita Líquida	R\$ 5.203	R\$ 5.485	+5,4%
EBITDA Ajustado ²	R\$ 2.282	R\$ 2.420	+6,0%
Margem EBITDA Ajustada	43,9%	44,1%	+0,2 p.p.
Lucro Líquido Ajustado ³	R\$ 1.993	R\$ 2.105	+5,6%
Margem Líquida Ajustada	38,3%	38,4%	+0,1 p.p.
CAPEX Total (% da Receita Líquida) ⁴	8,5%	8,9%	+0,4 p.p.

¹ Exclui os números referentes à Uniasselvi, que impactou dois meses de 2016.

² EBITDA ajustado por itens não recorrentes

³ Lucro Líquido ajustado pela amortização de intangível, itens não recorrentes e imposto de renda e contribuição referentes à alienação da Uniasselvi

⁴ Capex desconsidera a venda de imóveis, que em 2016 somou R\$ 29,1 milhões. Em 2016, o Capex líquido da venda de imóveis atingiu 8,0% da Receita Líquida do período.

As projeções sobre resultados financeiros são meramente estimativas e não devem ser consideradas promessa de desempenho. Essas estimativas estão sujeitas a diversos riscos e incertezas e são feitas considerando as informações atualmente disponíveis, de forma que dependem, substancialmente, das condições de mercado, do desempenho da economia brasileira, dos setores de negócios em que a Companhia atua e dos mercados internacionais, estando, portanto, sujeitas a mudanças. Qualquer alteração na percepção ou nos fatores supracitados pode fazer com que os resultados concretos divirjam das projeções efetuadas e divulgadas.

Eventuais mudanças nas Projeções serão divulgadas ao mercado mediante fato relevante, nos termos da Instrução CVM 358. Adicionalmente, ressaltamos que a Companhia confrontará as Projeções e os resultados efetivamente obtidos no trimestre no formulário de informações trimestrais – ITR e no formulário de informações financeiras padronizadas – DFP.

As Projeções, ora divulgadas, também estão incluídas na seção 11 do Formulário de Referência da Companhia e estarão disponíveis no site da CVM, www.cvm.gov.br, e no site da Companhia, www.kroton.com.br/ri.

Carlos Alberto Bolina Lazar
Diretor de Relações com Investidores

KROTON EDUCACIONAL S.A.
Companhia Aberta
CNPJ/MF n.º 02.800.026/0001-40
NIRE 31.300.025.187

FATO RELEVANTE

A **KROTON EDUCACIONAL S.A.** (BM&FBovespa: KROT3) ("Companhia"), nos termos da Instrução da Comissão de Valores Mobiliários ("CVM") n.º 358/02 ("Instrução CVM 358"), conforme alterada, informa aos seus acionistas que divulgou ao mercado em geral as suas projeções financeiras para o ano de 2015, no âmbito do comunicado ao mercado acerca de seus resultados referentes ao primeiro trimestre de 2015, o qual foi disponibilizado em 12 de maio de 2015 ("Projeções"). As Projeções foram baseadas em premissas estabelecidas dentro do processo de gestão orçamentária da Companhia e divulgadas conforme abaixo:

Valores em R\$ milhões e %

	Guidance 2015
Receita Líquida	R\$ 5.210
EBITDA ¹	R\$ 1.930
Margem EBITDA ¹	37,0%
Lucro Líquido ²	R\$ 1.440
Margem Líquida ²	27,6%
CAPEX Total (% da Receita Líquida)	7,5%

¹ EBITDA ajustado por custos e despesas não recorrentes

² Lucro Líquido ajustado pela amortização de intangível e custos e despesas não recorrentes

É importante ressaltar ainda que a Companhia considerou para elaboração das Projeções as seguintes condições: (i) 12 meses dos resultados dos ativos a serem alienados em decorrência do acordo com o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE); (ii) nenhum contrato novo do Financiamento Estudantil (FIES) no segundo semestre de 2015; e (iii) emissão dos certificados e recompra dos recebíveis do FIES conforme cronograma de recompras previsto na Portaria Normativa MEC nº 23/2014.

As projeções sobre resultados financeiros são meramente estimativas e não devem ser consideradas promessa de desempenho. Essas estimativas estão sujeitas a diversos riscos e incertezas e são feitas considerando as informações atualmente disponíveis, de forma que dependem, substancialmente, das condições de mercado, do desempenho da economia brasileira, dos setores de negócios em que a Companhia atua e dos mercados internacionais, estando, portanto, sujeitas a mudanças.

Qualquer alteração na percepção ou nos fatores supracitados pode fazer com que os resultados concretos diverjam das projeções efetuadas e divulgadas. Eventuais mudanças nas Projeções serão divulgadas ao mercado mediante fato relevante, nos termos da Instrução CVM 358. Adicionalmente, ressaltamos que a Companhia confrontará as Projeções e os resultados efetivamente obtidos no trimestre no formulário de informações trimestrais – ITR e no formulário de informações financeiras padronizadas – DFP.

As Projeções, ora divulgadas, também estão incluídas na seção 11 do Formulário de Referência da Companhia e estarão disponíveis no site da CVM em (www.cvm.gov.br) e no site da Companhia em (www.kroton.com.br/ri).

Carlos Alberto Bolina Lazar
Diretor de Relações com Investidores
Kroton Educacional S.A.

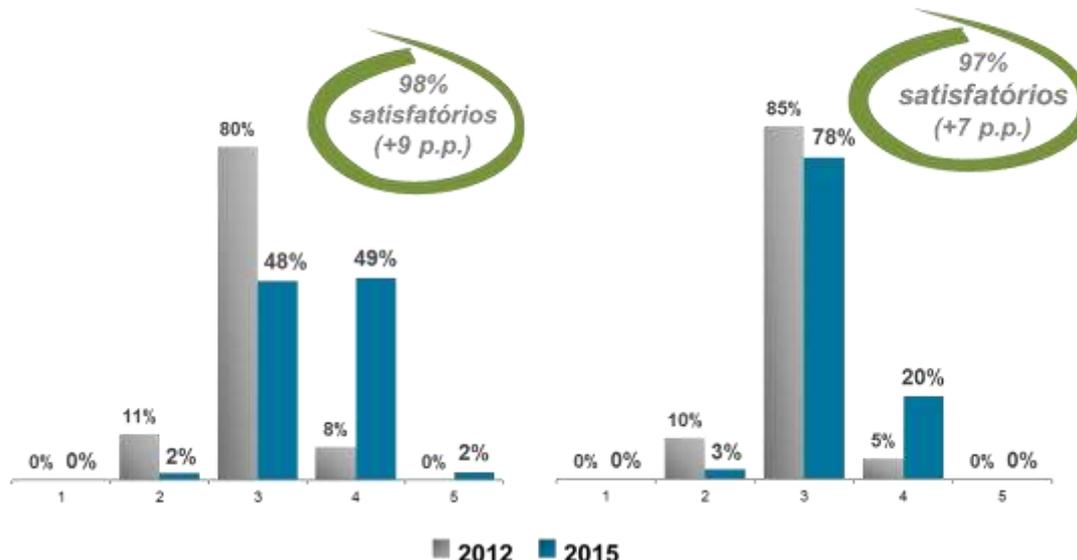
COMUNICADO AO MERCADO

Resultados da Estácio no ENADE 2015

A **Estácio Participações S.A.** (“Estácio” ou “Companhia” - BM&FBOVESPA: ESTC3; OTCQX: ECPCY) vem comunicar aos seus acionistas e ao mercado em geral, que os resultados da Companhia no ENADE 2015, a exemplo do ano anterior, reafirmaram o sucesso do modelo de ensino iniciado em 2010. Com 98% dos cursos avaliados com indicadores positivos, o Grupo evoluiu no número de instituições com nota positiva (97,5%), colocando oito instituições na faixa 4 (em uma escala de 1 a 5, sendo 3 o mínimo satisfatório), e a Universidade Estácio de Sá, maior instituição do grupo, está entre elas.

CPC – Conceito Preliminar de Cursos (2012 x 2015)

IGC – Índice Geral de Cursos (2012 x 2015)



Obs.: No gráfico com os resultados do IGC, o resultado de 3% na nota 2 refere-se a apenas uma instituição (Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte), que não foi avaliada neste ciclo de 2015.

Instituições e cursos com nota 4 ou superior possuem prioridade em alguns processos no MEC, alavancando potencial e autonomia para abertura de novos cursos, polos de educação a distância e aumento de vagas, diminuindo as restrições regulatórias para o crescimento, diante de resultados qualitativos que comprovam a sustentabilidade acadêmica do Grupo. Além disso, bons resultados avaliativos – tanto no ENADE, quanto nas visitas in loco – também garantem prioridade na oferta de financiamento público.

A base de alunos dos cursos avaliados no ciclo de 2015 corresponde a aproximadamente 55% da base total, o que permitiu um crescimento qualitativo expressivo nos indicadores gerais. A Universidade Estácio de Sá, por exemplo, avançou para o patamar das instituições com nota 4 e se tornou a 2ª melhor universidade privada do Rio de Janeiro, ficando atrás somente da PUC-Rio, tradicional instituição sem fins lucrativos.

O Grupo Estácio se orgulha dos resultados alcançados, que fazem parte de um trabalho de longo prazo e sustentável, iniciado com seu modelo acadêmico em 2010, com a colaboração coletiva de mais de 7 mil docentes. Com os resultados de 2015 anunciados pelo INEP, a Estácio

se orgulha de ser um dos grupos educacionais que mais cresceu nos resultados positivos de suas avaliações de qualidade acadêmica. Ressaltamos o compromisso da Companhia, enquanto uma das maiores Instituições de Ensino do país, de equilibrar uma operação com mais de quinhentos mil entregando excelência acadêmica.

Rio de Janeiro, 08 de março de 2017.

Pedro Thompson

Presidente e Diretor de Relações com Investidores
Estácio Participações S.A.

COMUNICADO AO MERCADO

A **Estácio Participações S.A.** (“Estácio” ou “Companhia”) - (BM&FBOVESPA: ESTC3; OTCQX: ECPCY) informa a seus acionistas, investidores e ao mercado em geral que o MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e o FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO reviram o número de vagas divulgado oficialmente através do site FIES Oferta, em 26.01.2016, e confirmaram, nesta data, que a Estácio poderá ofertar **17.563 vagas** referentes a novos contratos FIES (FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL) no ciclo de captação do primeiro semestre de 2016.

Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 2016.

Virgílio Deloy Capobianco Gibbon
Diretor de Relações com Investidores
Estácio Participações S.A.



ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES S.A.
Companhia Aberta
CNPJ/MF No. 08.807.432/0001-10
NIRE No. 33.3.0028205-0

FATO RELEVANTE

Estácio Participações S.A. (“Estácio” ou “Companhia” - Bovespa: ESTC3), em cumprimento ao disposto no parágrafo 4º do Art. 157 da Lei nº 6.404/76 e na Instrução CVM 358/02 e alterações posteriores, informa ao mercado e ao público em geral que, através da sua sociedade controlada IREP Sociedade de Ensino Superior, Médio e Fundamental Ltda., mantenedora do Centro Universitário Radial, adquiriu, nesta data, a totalidade das quotas das seguintes sociedades: (i) **Maria Montessori de Educação e Cultura Ltda.**, mantenedora da Faculdade de Educação e Cultura Montessori – FAMEC; (ii) **Cultura e Educação de Cotia Ltda.**, mantenedora da Faculdade Associada de Cotia – FAAC ou Instituto de Ensino Superior de Cotia – IESC; e (iii) **Unissori – Unidade de Ensino Superior Montessori de Ibiúna S/C Ltda.**, mantenedora da Faculdade Montessori de Ibiúna – FMI (“Sociedades”), cujas sedes e campi estão localizadas nas cidades de São Paulo, Cotia e Ibiúna, respectivamente.

O valor total do investimento foi de R\$10.288.000,00 (dez milhões, duzentos e oitenta e oito mil reais), sendo que deste valor foram descontadas dívidas no montante global de aproximadamente R\$2.300.000,00 (dois milhões e trezentos mil reais). As Sociedades contavam com 3.215 alunos regularmente matriculados em seus programas de graduação e pós-graduação, ao final do mês de outubro de 2008, o que representa um múltiplo por aluno de R\$3.200,00 (três mil e duzentos reais).

As Sociedades adquiridas têm fins lucrativos e suas mantidas fazem parte do Programa Universidade para Todos – PROUNI. Os programas de graduação e pós-graduação dessas instituições abrangem cursos de Administração, Marketing, Publicidade e Propaganda, Enfermagem, Educação Física, Pedagogia, Letras e Turismo, entre outros.

Com a integração das referidas instituições ao seu modelo de negócio e as sinergias a serem obtidas, a Estácio busca consolidar sua posição de liderança no setor e reafirmar o compromisso com a oferta de ensino de qualidade aos nossos alunos.

A análise da aplicação do artigo 256, inciso II, da Lei 6.404/76 ainda não foi concluída. A administração da Companhia informará oportunamente aos seus acionistas se haverá a necessidade de ratificação por Assembléia Geral e se a referida aquisição dará ensejo a direito de recesso aos eventuais acionistas dissidentes.

Rio de Janeiro, 07 de novembro de 2008.

Lorival Nogueira Luz Júnior
Diretor Financeiro e de Relações com Investidores
Estácio Participações S.A.