Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Beatriz de Azevedo Blandy

A FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS IMPACTOS:
do nível superior ao ensino básico

DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

São Paulo
2022

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Beatriz de Azevedo Blandy

A FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS IMPACTOS:
do nível superior ao ensino básico

DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de Doutor em Administração, na linha de Organização e Sociedade, sob orientação do Prof. Dr. Ladislau Dowbor.

São Paulo
2022

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Blandy, Beatriz de Azevedo
A FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SEUS IMPACTOS: do nível superior ao ensino básico / Beatriz de Azevedo Blandy. -- São Paulo: [s.n.], 2022.
145p. ; cm.

Orientadora: Ladislau Dowbor.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração.

1. Ensino Superior. 2. Ensino Básico. 3. Privatização. 4. Financeirização. I. Dowbor, Ladislau. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração. III. Título.

CDD

Para André, Lina e Tomé, meus netos,
que me trazem hoje o sentido de pensar o futuro é a gente que faz

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao Professor Ladislau Dowbor pela parceria, acompanhamento, e bom humor, pois foi a partir de seu curso e suas posições que esta escolha se concretizou. E que me deu a segurança de fazer dessa tese uma expressão autoral e potente de tudo que aprendi e me transformei, a partir dessa investigação.

Agradeço ao Professor Fernando José Almeida, por me orientar neste trabalho a partir de uma perspectiva educacional, que revigorou e atualizou crenças, conceitos e a minha prática diária de mais duas décadas como educadora. Estendo este agradecimento aos professores e professoras, Madalena Freire, Cleide Terzi, Carlos Luiz Gonçalves, Vera Placco, Marli André (in memoriam) que me formaram e me inspiram sempre. E também às minhas sócias na Escola Ibeji, Moneya Oliveira Ribeiro e Lena Bartman.

Agradeço ao professores Belmiro Nascimento João, Francisco Antonio Serralvo e todos os professores do Programa de Estudo Avançados em Administração, por tudo que me ensinaram e por permitir que este trabalho assumisse uma dimensão tão híbrida.

Agradeço aos meus filhos, noras e genros Anita, Daniel, Theo, Irene, Diego, Mariana e Thaysa pelo amor e a paciência neste longo processo e ao meu irmão Julio Carlos Blandy, pela guarda.

À Katia Gondo, Renata Vilas Boas e Mariana Coelho, pela amizade. À Eduardo Estrela pela interlocução e escuta amorosa. À Daniel Izzo, Claudia Schapira e todos os amigos da Rosa do Infinito, pelo apoio e inspiração. À Claudia Mello e Adriana Nunes por dançarem comigo e me fortalecerem nesta jornada.

À Beth Carmona, Luciana Hubner, Leticia Lyle e Sonia Barreira pelas indicações e a todos os diretores e profissionais que me concederam entrevistas. À Danilo Ávila, Rosana Estrela e Pedro Milliet pela parceria essencial ao resultado deste trabalho.

Chegou hora de produzir visões novas sobre o além do capitalismo, pensar as condições e as formas possíveis do agir comum, esclarecer princípios que podem orientar as lutas, unir as práticas dispersas à forma que uma nova instituição geral das sociedades poderia assumir. Não superestimamos a importância desse trabalho: ele não bastará, pois nada substituirá o engajamento na ação. Mas ele é indispensável
(LAVAL, 2017, p. 16)

RESUMO

A razão de ser deste trabalho é apontar os impactos da crescente privatização dos serviços educacionais, relacionando-a à intensificação da financeirização e mercantilização do ensino. Descreve-se esse processo a partir do crescimento do acesso ao ensino superior nas últimas décadas, estendendo esta pesquisa à sua fronteira mais recente, o ensino básico. Desta forma, tece-se um percurso histórico desse fenômeno, localizando-o em um contexto mais amplo, enfatizando os impactos das transformações que esse percurso propõe para o setor e para sociedade brasileira. Nesse sentido, nossa intenção é explorar a cadeia que relaciona aspectos e processos destes movimentos de financeirização com as mudanças endereçadas às organizações escolares, suas finalidades e objetivos educacionais, que por sua vez impactam professores, alunos, suas coletividades, o tecido social e, sem dúvida, cenários futuros.

Palavras-chave: Ensino Superior, Ensino Básico, Privatização, Financeirização, Desigualdade.

ABSTRACT

The raison d'être of this work is to point out the impacts of the increasing privatization of educational services, relating it to the intensification of the financialization and commodification of education. This process is described based on the growth of access to higher education in recent decades, extending this research to its most recent frontier, basic education. In this way, a historical course of this phenomenon is weaved, locating it in a broader context, emphasizing the impacts of the transformations that this course proposes for the sector and for Brazilian society. In this sense, our intention is to explore the chain that relates aspects and processes of these financialization movements with the changes addressed to school organizations, their educational purposes, and objectives, which in turn impact teachers, students, their collectivities, the social fabric and, without doubt, future scenarios

Key Words: Higher Education, Basic education, Privatization, Financialization, Inequality.

RESUMEN

La razón de ser de este trabajo es señalar los impactos de la creciente privatización de los servicios educativos, relacionándolos con la intensificación de la financiarización y mercantilización de la educación. Este proceso se describe a partir del crecimiento del acceso a la educación superior en las últimas décadas, extendiendo esta investigación a su frontera más reciente, la educación básica. De esta manera, se teje una histórica de este fenómeno, ubicándolo en un contexto más amplio del curso, enfatizando los impactos de las transformaciones que este curso propone para el sector y para la sociedad brasileña. En este sentido, nuestra intención es explorar la cadena que relaciona aspectos y procesos de estos movimientos de financierización con los cambios dirigidos a las organizaciones escolares, sus fines y objetivos educativos, que a su vez impactan a docentes, estudiantes, sus colectividades, el tejido social y , sin duda, escenarios futuros

Palabras Clave: Educación Superior, Educación Básica, Privatización, Financiarización, Desigualdad.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro de entrevistados, cargos que exerciam e datas das entrevistas. 21

Tabela 2: Brasil: evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a natureza institucional (1960-2018) Crescimento de vagas públicas e privadas no Ensino Superior. Atualização da autora. 34

Tabela 3: Alunos do FIES por grupos educacionais, período de 2010 a 2015..... 35

Tabela 4: Gastos governamentais indiretos de natureza tributária Gastos tributários – Renúncias das receitas da União (2014-2016) 36

Tabela 5: Quantidade de docentes por categoria administrativa, 2017 57

Tabela 6: Docentes por titulação no ensino superior, público e privado, 2017..... 58

Tabela 7: Percentual de IES, matrículas e ingressos em 2018 dos 10 maiores grupos privados no conjunto das IES privadas, ... 59

Tabela 8: Alunos matriculados em 2018 e alunos que realizaram o ENADE em 2018 61

Tabela 9: Renda familiar dos formandos de Serviço Social que realizaram o Enade em 2018 62

Tabela 10: Total de estabelecimentos de educação básica públicos e privados - Anos 84

Tabela 11: Brasil – Taxa de matrícula por faixa etária (2001 e 2014). 102

Tabela 12: Matrículas no ensino médio por rede de ensino e ano..... 103

Tabela 13: População matriculada em escola por nível/etapa de ensino, rede de ensino, segundo quintis de renda familiar per capita em 2007 e 2014 (%). 104

Tabela 14: Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação..... 110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Percentual de alunos matriculados em organizações privadas de nível superior por região 1998-2014 42

Figura 2: Pautas dos conflitos vinculados às empresas de capital aberto, Ensino Superior, 2009 – 2018. 56

Figura 3: Percentual de matrículas e ingressantes em IES com fins lucrativos em relação à soma das IES privadas 60

Sumário

INTRODUÇÃO 12

A financeirização da educação 12

Uma transformação sistêmica nos níveis superior e básico da educação brasileira 14

Meu recorte nesse percurso 15

Objetivos da pesquisa 16

Referências teóricas 17

Metodologia 19

1. MACROTENDÊNCIAS, CONCEITOS E O CONTEXTO EM QUE ESTE TRABALHO FOI ESCRITO 23

1.1 Seria a sociedade do conhecimento, um vetor de desenvolvimento? 23

1.2 O conceito de financeirização, suas raízes e redes de acumulação. 25

1.3 A dimensão planetária e seus habitantes 27

1.4 Educação, um direito e um serviço. 27

2.3 A pandemia, o contexto em que este trabalho foi escrito 30

2. A PRIVATIZAÇÃO VISTA COMO VIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR 33

2.1 A financeirização de serviços sociais e políticas públicas de acesso ao ensino superior. 33

2.2 Marcos legais: uma abertura para a expansão da iniciativa privada 38

2.3 Internacionalização e mercantilização do ensino superior, um fenômeno mundial 40

2.4 A formação das grandes holdings educacionais brasileiras e seus atuais modelos de negócio 45

2.4.1 A Cogna, uma organização digital 46
2.4.2 A YDUQS, que já foi Estácio 48
2.4.3 O grupo SER, uma holding que diz preservar as culturas locais 49
2.4.4 A Ânima quer transformar o Brasil pela Educação 50
2.4.5 A Uniasselvi compra a Cesumar 51

2.5 O que muda na gestão das organizações de ensino superior 52

2.6 Precarização do trabalho docente 55

2.7 A dissociação entre as escolhas empresariais e as finalidades educacionais das IES ... 58

2.8 O ensino público superior como referência de qualidade e inclusão 62

3. ENSINO BÁSICO BRASILEIRO, A BOLA DA VEZ 65

3.1 Ensino Básico: um setor predominantemente público e obrigatório 65

3.2 Os grandes grupos e seus modelos de negócio 68

3.2.1 Bahema Educação e o critério de qualidade educacional 68
3.2.2 A Cogna, uma organização digital 69
3.2.3 Eleva, as escolas que aprovam 71
3.2.4 A SEB e as marcas de Chaim Zaher 72

3.4 A formação e crescimento de redes financeirizadas no Ensino Básico 75

3.5 As redes financeirizadas, como espaço de trocas e atualizações..... 77

3.6 A centralidade da gestão e entrega de valor para clientes: o que muda no cotidiano das escolas 79

3.7 As escolas de acesso e a disputa por alunos das classes populares 82

4. DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO ÀS PLATAFORMAS DIGITAIS..... 86

4.1 A relação entre o PNLD e os sistemas privados de ensino: das escolas para as editoras e as (ditas) soluções educacionais..... 87

4.2 Os sistemas privados de ensino e suas implicações para as práticas educacionais e para professores das escolas de Ensino Básico..... 91

4.3 A passagem do meio físico para o imaterial 95

4.4 A cadeia que une os que produzem esse fluxo de conteúdos a seus usuários 97

5. A RELAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS PÚBLICO E PRIVADO NO ENSINO BÁSICO: INTERESSES, DISPUTAS E FORMAS DE FINANCIAMENTOS 100

5.1 Escolas públicas e privadas: a principal segmentação do ciclo básico brasileiro 100

5.2 A segmentação público-privada e seu impacto nos resultados escolares do Ensino Básico..... 105

5.3 As principais formas da privatização da educação básica no Brasil 107

6. EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE 113

6.1 Avaliando os impactos da expansão educacional privada, em tempos de financeirização 113

6.1.1 Liberdade de escolha..... 114
6.1.2 Eficiência produtiva 116
6.1.3 Igualdade..... 119
6.1.4 A coesão social..... 120

6.2 O que sustenta a desigualdade?..... 123

7.2 O racismo, um denominador e uma produção da experiência escolar apartada 127

A MENSAGEM NA GARRAFA: O QUE TODO ESSE PERCURSO NOS ENSINA E APONTA 130

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 133

INTRODUÇÃO

A financeirização da educação

Pode-se afirmar que há uma mudança em curso em todo o sistema de ensino brasileiro, a qual é promovida e acelerada por um contexto de valorização do conhecimento. Esse cenário acentua a relevância do acesso ao ensino e aos níveis mais elevados de escolarização, trazendo uma centralidade para a educação e seus serviços. A partir da década de 1990, esse quadro contempla uma tendência de privatização dos serviços educacionais, intensificando processos de financeirização e mercantilização do ensino. Agora, algumas décadas depois, é possível observar seus impactos, cada vez mais evidentes e consolidados em todos níveis e modalidades da educação brasileira.

Assim, a razão de ser desse trabalho é descrever o fenômeno da financeirização, a partir do crescimento do acesso ao ensino superior nas últimas décadas, estendendo esta pesquisa à sua fronteira mais recente, o ensino básico. Desta forma, tece-se um percurso histórico desse fenômeno, localizando-o em um contexto mais amplo. Faz-se uma escolha por enfatizar os impactos das transformações que esse percurso propõe para o setor e para sociedade brasileira. Nesse sentido, nossa intenção é explorar a cadeia que relaciona aspectos e processos destes movimentos de financeirização, com as mudanças endereçadas às organizações escolares, suas finalidades e objetivos educacionais, as quais, por sua vez, impactam alunos, suas coletividades, o tecido social e, sem dúvida, cenários futuros.

Essa cadeia, fomentada por uma onda de internacionalização e financeirização da atividade econômica mundial, criou mercados de serviços antes incorporados pelo Estado, tanto os educacionais como os voltados para saúde, saneamento e outras esferas que envolvem o bem comum. Uma transformação que produz mudanças estruturais nas suas organizações e nesses sistemas, um dos aspectos da presente investigação. Segundo Laval (2017), diante dessa forma contemporânea de experiência, cria-se um esvaziamento do social que Hannah Arendt denominava *desolação*. Nesse registro, a postura mais comum é deplorar a ausência de alternativas políticas, a ruína social dos ideais coletivos ou a pequena ressonância de utopias concretas. Para Laval, é chegada a hora de produzir visões novas para além do capitalismo, pensando as condições e as formas do agir comum, unindo práticas dispersas e orientando princípios que possam constituir causas

comuns. No seu livro sobre o tema, ele afirma que só esse trabalho não bastará, pois nada substitui o engajamento da ação, mas, mesmo assim, afirma sua indispensabilidade (LAVAL 2017, p. 16). Reconhecendo sensíveis diferenças em termos de relevância, experiência e fôlego do trabalho de Laval, ensejamos que esta tese, além de ampliar a compreensão da financeirização em curso, aponte caminhos e práticas que possam iluminar a possibilidades de ação ou enfrentamento dos desafios postos. Uma ambição que deve qualificar e animar essa investigação.

No caso da educação brasileira, nossa maior referência é o crescimento de grandes grupos educacionais, financiados por capitais locais e internacionais, que vêm adquirindo uma parcela significativa de organizações escolares privadas. Nesse processo de financeirização, a criação de valor para acionistas e de resultados endereçados aos mercados financeiros passa a ser central para a gestão. A consolidação de um movimento dessa natureza, no nível superior de ensino brasileiro, teve seu vórtice entre 2000 e 2018, período em que o número de alunos desse nível aumentou 200,14 % e o percentual de matrículas privadas saltou de 67,1% para 75,4% (INEP, 2020; CORBUCCI, KUBOTA, MEIRA, 2016).

Em 2015, a expansão do ensino superior começa a dar sinais de esgotamento, quando os interesses destes grupos se voltam para o nível básico de ensino, um mercado maior, mais pulverizado e mais complexo. Este nível apresenta características próprias, pois além de obrigatório, somou em 2018, 48,5 milhões de crianças e jovens nas modalidades creche, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens adultos, ensino profissional e ensino especial (INEP, 2020). Ou seja, quase um quarto da população brasileira. Caracterizando-se como a nova fronteira do processo de financeirização, o ensino básico tem características diferentes do ensino superior, mas segue etapas conhecidas e propõe questões importantes sobre as fusões e aquisições de escolas, a segmentação de propostas de ensino e as profundas transformações das finalidades educacionais dessas organizações.

Assim, ao desenhar uma progressão entre o movimento já consolidado da financeirização do ensino superior e a sua faceta mais recente, o ensino básico, compõe-se um painel dinâmico desse processo, centrando-se no período que vai de 1990 a 2020. Entretanto, não temos a pretensão de esgotar o que aconteceu nestas três décadas, porém somando narrativas de percursos históricos anteriores e utilizando informações relevantes de 2021 e 2022, período final de realização deste trabalho.

Nesse sentido, exploramos as diferenças entre os dois níveis e descrevemos a expansão dos sistemas privados de ensino, a importância do EaD (Ensino a Distância) e do uso de tecnologia. Expandindo assim o escopo desses sistemas e os relacionando aos impactos observados em contextos políticos, econômicas e sociais. Como fontes dessa investigação, utilizamos artigos de jornais, *sites* e entrevistas, adaptando-se ao seu caráter recente e absolutamente em curso. Além disso, enfatizamos os aspectos internacionais da privatização, relacionados a grandes movimentos globais como a internacionalização, a mercantilização e oligopolização.

Para identificar os impactos de acontecimentos tão recentes foi necessário abraçar natureza multidimensional do processo, reunindo olhares e referências relacionados às áreas de educação, sociologia, economia e gestão. Uma linha de investigação que evidenciou divergências, mostrando como o mesmo fenômeno pode ser olhado de formas diferentes e, muitas vezes, opostas. Assim, criar uma linguagem que incluísse e tirasse partido dessas diferenças foi um dos desafios dessa tese. Por esses caminhos, como diz Laval, foi possível criar "um arcabouço de inteligibilidade que permita a compreensão de um fenômeno global, [...] e um fato social total" (LAVAL, 2019, p.8).

Uma transformação sistêmica nos níveis superior e básico da educação brasileira

Ao focar em processos de financeirização no ensino superior e no ensino básico, fizemos uma escolha por examinar transformações significativas no sistema de ensino brasileiro. Mudanças que atingem uma parcela significativa da população, essencial ao desenvolvimento social e econômico do país. Nese sentido, dada a amplitude dos impactos desse sistema, justifica-se essa pesquisa pelos interesses que ele representa e a diversidade de cenários que endereça à formação da população brasileira, em termos de qualidade e resultados educacionais.

Mesmo que nosso foco seja o segmento privado, ao considerar o caráter sistêmico dessas mudanças e a magnitude de seus impactos, pode-se dizer que esse movimento não se esgota nesta dimensão. Ele inclui e atinge o ensino público, onde estão 81% das matrículas do nível básico (INEP 2020) e 25% das matrículas do ensino superior. Atualmente, o número de alunos do ensino básico não cresce em função do envelhecimento da população. Dados que conflitam com a constante necessidade de expansão das *holdings* e dos fundos de investimentos, o que instala uma disputa pelos

alunos do sistema público e um mercado de serviços cada vez mais ocupado pelas empresas privadas. Por outro lado, o ensino superior estagnou seu crescimento em número de matrículas desde 2014, com uma pequena recuperação em 2018, fato que pode ser associado à sensível diminuição de financiamento público estudantil.

Entendemos que, interpretar os impactos desse fenômeno e criar parâmetros para o acompanhamento das futuras mudanças, se torna relevante na medida em que integra a experiência e o conhecimento acadêmico, às transformações em curso no setor educacional. E, ao observar as continuidades e diferenças deste processo nos dois níveis, é possível identificar pontos de inflexão, os quais são responsáveis por grandes transformações no seu funcionamento, como a concentração de escolas privadas e serviços em grandes grupos. Além da tendência à padronização de currículos e conteúdo, a precarização do papel do professor e uma política de investimentos para conquista de posições nesse mercado que não redunda em qualidade educacional. A esses pontos de mudança, veio somar-se a pandemia, que alterou radicalmente o cenário educacional do país ao cerrar as escolas por quase dois anos e promover uma passagem não planejada para as modalidades de ensino remoto e híbrido em todos os níveis.

Meu recorte nesse percurso

Há uma relação estreita entre a escolha deste tema e a experiência profissional da pesquisadora. Entre 1980 e início dos anos 2000, vivenciei as raízes desse processo que essa tese investiga, como diretora e uma das sócias proprietárias da Escola Ibeji, uma escola privada do ensino básico sediada na cidade de São Paulo. Porém, só agora é possível compreender e articular estas experiências com processos mais amplos. Afinal, passaram-se quase duas décadas do fechamento da Escola Ibeji e, através do percurso formativo que me trouxe até aqui, pude amadurecer minha visão do que está em curso hoje.

Formei-me em Administração de Empresas em 2008 e conclui o mestrado em 2011, na linha de pesquisa Estratégia e Inovação, com a dissertação “O processo estratégico em médios negócios paulistanos: o percurso do plano à prática” na PUC-SP. Além disso, fui consultora de estratégia e gestão nos últimos 20 anos, com foco em negócios de inteligência, organizações do conhecimento, indústria criativa e terceiro setor. Ao realizar essa pesquisa, na linha de Organização e Sociedade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração, foi possível retomar aspectos da minha experiência

educacional, reorganizando conceitos e dando novos significados para mudanças que foram gestadas há décadas.

Através dessa retrospectiva, observo que as mudanças provocadas por processos de financeirização do ensino no Brasil podiam ser percebidas desde os anos 1990, porém só agora é que há indícios mais claros de seus impactos. E nota-se um maior interesse por parte público sobre o tema. Antes, as reportagens e citações sobre este assunto eram geralmente restritas à revistas especializadas e publicações sobre negócios. Porém, nos últimos anos, esse tema se tornou presente nas mídias impressas e virtuais, provavelmente pelos interesses dos alunos e das famílias, que viram as escolas de seus filhos mudarem de mãos. Sem esquecer as mudanças sensíveis no cotidiano dos profissionais que trabalham nessas organizações. Além disso, cada vez mais, evidenciam-se os aspectos estruturais dessas transformações e sua estreita relação com a manutenção e aprofundamento da desigualdade social brasileira.

Ao mesmo tempo, a verdade é que pouco que se sabe a este respeito, pois visões mais amplas desse fenômeno ainda são escassas. Uma verificação que reitera a importância de um estudo que levante informações, evidencie diferentes pontos de vista, alertando para seus desdobramentos e formando uma consciência mais ampla e pública dos desafios que essa reconfiguração estrutural do sistema de ensino brasileiro traz.

Objetivos da pesquisa

A partir dessas considerações, o foco deste estudo são as transformações em curso e a forma como os processos de financeirização atingem diferentes dimensões do sistema educacional. Assim, o objetivo geral dessa investigação, pode ser assim formulado:

> *Caracterizar processos locais e internacionais de privatização e financeirização da educação brasileira e seus sistemas, articulando-os aos impactos de suas diferentes dimensões, desde a gestão de organizações escolares, suas finalidades educacionais, seus profissionais e alunos às transformações que endereça a todo o setor educacional e sua estreita relação com a desigualdade estrutural da sociedade brasileira.*

Definem-se também objetivos específicos, que deverão nortear esta linha de investigação:

- *Caracterizar as transformações em curso nos níveis de ensino superior e básico privado e seus significados através de referências bibliográficas, jornais, sites e entrevistas com pessoas ativas e envolvidas em organizações do setor, articulando-as a processos de financeirização e seus impactos para a gestão escolar, objetivos e práticas educacionais, seus profissionais e todo o setor educacional.*

- *Apontar o impacto das demandas tecnológicas, das plataformas digitais e do fluxo de conhecimentos, conteúdos, informações e outros serviços que influenciam e impactam a construção de desenhos curriculares, concepções e conceitos que circulam e modelam práticas e valores em todo sistema educacional.*

- *Articular esta mudança sistêmica que atinge todo o setor educacional brasileiro às relações entre os subsistemas públicos e privados e ao papel da educação como agente transformador da desigualdade estrutural da sociedade brasileira.*

Referências teóricas

As principais referências teóricas utilizadas para o reconhecimento destas mudanças e como abordá-la, são autores brasileiros da área educacional, como Adrião et al (2009); Adrião et al (2016, 2018); Adrião e Domiciano (2018); Sampaio (2011); Carvalho (2011 e 2013); Oliveira (2009); Sguissardi (2015); Silva e Diniz (2014) e Mancebo, Vale e Martins (2015). Estes e outros pesquisadores se debruçaram sobre processos de internacionalização, financeirização, mercantilização do setor educacional e o uso de fundos públicos por grupos privados, tanto no caso do ensino superior, quanto do nível básico. Além de esclarecedoras, suas contribuições mostraram uma cronologia do fenômeno estudado e seus desdobramentos em sistemas educacionais.

Autores como Laval (2019), Rama (2012), Verger, Moschetti, Fontvila, (2017), Cohen (2020), Martins (2021), Eaton, Howell e Yanellis (2020) contribuíram com visões internacionais, históricas e estruturais deste movimento, a partir de diferentes olhares, mas complementares e convergentes. Na área econômica, foram de grande valia os cadernos do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) sobre o tema, de autoria de Porto e Reignér (2003), Corbucci, Kubota e Meira (2016), Costa *et al* (2021). Dowbor (2011, 2017, 2020), ao conectar tecnologia, conhecimento, educação e política, ilumina

aspectos do capitalismo atual, voltado para o crescimento do capital financeiro, o decréscimo da atividade produtiva e a concentração de renda. Lavinas, Araújo e Bruno (2017), Lavinas e Gentil (2018), Brettas, (2019), Coutinho e Pissinato (2019), Miranda e Azevedo, (2020), Costa, Gomes e Leher (2020), Bielschowsky (2020) e Martins (2021), entre outros, contribuíram com visões amplas e muito atuais da financeirização e seus impactos, tanto na educação como em outros serviços relacionado ao bem comum e a cidadania. Porém, foram as contribuições de Piketty (2020), Theodoro (2021) e Souza (2018), na fronteira entre economia e sociologia, que mostraram uma relação robusta e confiável entre os processos de reestruturação de mercados educacionais e aspectos sistêmicos da desigualdade social, tanto global, como brasileira.

Na área de administração de empresas, há poucas contribuições a respeito deste tema. Alguns artigos foram importantes para fazer um contraponto à visão de educadores, mostrando como os gestores de escolas e *holdings* educacionais, adotaram um léxico e uma lógica empresarial (MELLO E PAIXÃO, 2016; MIAKE ET AL, 2018; MOITA, LOBO E SILVA E ANDRADE, 2014). Por outro lado, uma importante contribuição para o entendimento dos interesses comuns entre redes de escolas e redes financeiras veio da geógrafa Sarah Hall (2015), que articulou o discurso de gestores de fundos e diretores de escolas, no campo das escolas de negócios.

Por se tratar de um processo muito atual, quase todas as referências sobre a formação, as aquisições e atuais configurações dos grupos educacionais vieram de jornais como Folha de São Paulo, Valor Econômico, Estado de São Paulo e O Globo. *Sites* e blogs especializados também foram citados por publicarem matérias sobre negócios educacionais ou visões de outros setores. Outra fonte primária importante foram os *sites* dos grupos escolhidos para a pesquisa dos modelos de negócio. Foi particularmente interessante examinar as informações, relatórios, projeções e vídeos e também os *sites* das marcas educacionais e suas propostas. Esse conjunto forma um *corpus* fértil para leituras comparativas, nas quais estratégias de marketing e comunicação buscam captar aspirações de diferentes mercados e públicos ao posicionar propostas pedagógicas e seus atributos educacionais.

Metodologia

Para alcançar os objetivos desta investigação, definiu-se um projeto de pesquisa, nos termos adotados por Creswell (2010 e 2014), que favorecem uma abordagem qualitativa. Este pesquisador nos fala de uma questão ontológica, relacionada a natureza da realidade e suas características, assumindo a ideia de que há múltiplas realidades e isso pode ser mostrado "usando palavras reais de diferentes indivíduos e apresentando diferentes perspectivas" (CRESWELL, 2014, p. 32). Para este autor, conduzir um estudo qualitativo significa chegar o mais próximo possível dos participantes do fenômeno estudado, quando "evidências subjetivas são acumuladas com base na visão de indivíduos" (CRESWELL, 2014, p. 33).

Esta abordagem qualitativa reconhece também que pesquisadores trazem valores pessoais para o estudo e devem permitir que esses valores sejam conhecidos, formando um pressuposto axiológico que guia o leitor e qualifica a pesquisa. Ou seja, "a presença do pesquisador é aparente no texto e o autor admite que as histórias contadas representam uma interpretação e apresentação do autor, tanto quanto do sujeito do estudo" (CRESWELL, 2014, p. 34).

Assim, a metodologia e os procedimentos de pesquisa

> (...) são indutivos, emergentes e moldados pela experiência do pesquisador na coleta e análise dos dados (...) Durante a análise dos dados, o pesquisador segue um caminho para desenvolver um conhecimento cada vez mais detalhado do tópico que está sendo estudado (CRESWELL, 2014, p. 34).

Uma citação do autor que expressa como essa pesquisa foi desenvolvida, constituindo-se um projeto metodológico para esta tese.

A partir destes pressupostos, os passos dessa investigação, algumas vezes, tiveram que ser refeitos e modificados em função de novas ênfases e descobertas. O passo inicial foi uma pesquisa nas bases de dados mais conhecidas (*Scielo, Web of Science, Sage Pub* e outras) combinando palavras-chaves, tanto em português como inglês, tais como educação, ensino básico, ensino superior, fundos de investimento, *venture capital*, *private equity*, grupos educacionais, financeirização, privatização, mercantilização. Definiu-se assim uma seleção de artigos nas áreas de educação, economia e gestão e os principais autores que trataram do tema.

Numa segunda etapa, foi possível ampliar essa seleção inicial, descobrindo outras contribuições através da leitura desses artigos, suas referências bibliográficas e novas

combinações de palavras-chaves. Mesmo assim, pode-se afirmar que há uma escassez de pesquisas, artigos e referências, principalmente sobre o ensino básico, tanto brasileiro, como internacional. Uma hipótese é que os processos de privatização e financeirização estão mais consolidados no ensino superior, oferecendo assim um referencial teórico mais rico e diverso, em relação aos temas abordados.

Além de utilizar referências acadêmicas de diversas áreas de conhecimento, utilizou-se um número significativo de referências jornalísticas no período 2011-2022, inclusive em jornais diários como Folha de São Paulo, Estado de São Paulo, Globo e *sites* especializados em notícias. Fato que dá uma medida do interesse público pelo tema.

Como há diferenças de linguagens e abordagens entre artigos acadêmicos e jornalísticos, criaram-se estratégias para articular informações destes diferentes gêneros. Por exemplo, veículos de comunicação privilegiam entrevistas, assim em alguns casos, utilizou-se excertos dos discursos de entrevistados, confrontando-os ou complementando-os com trechos de artigos acadêmicos, considerando que estes representavam as vozes de seus autores.

Outro recurso utilizado para dar sentido às informações dispersas em matérias, sites e relatórios empresariais, foi utilizar a formulação de modelos de negócio. Autores como Tecce (2010); Ostervalder, Pigneur e Tucci (2005) e Osterwalder e Pigner (2009) ressaltam a capacidade dos modelos de negócio em apreender funcionalidades das organizações, ou segundo os autores descrevem "a lógica da criação, entrega e captura de valor por parte de uma organização" (Ostervalder e Pigneur, 2009, p.14). Uma de suas características é que se adaptam bem à velocidade com que os negócios se transformam, constituindo-se uma metodologia para descrever, visualizar e medir a coerência interna de negócios. Ou seja, modelos de negócio também são uma forma de comunicação, satisfazendo assim a demanda deste estudo por caracterizar, comparar diferentes empresas e definir como atuam em determinado contexto.

Em função da experiência vivida pela autora, aproveitou-se a oportunidade de aproximar-se das transformações em curso na gestão de redes escolares e suas marcas, nos projetos educacionais, no uso de material didático e nos sistemas privados de ensino. Um levantamento que evidenciou as questões que essas mudanças trouxeram para profissionais, professores, alunos e suas famílias. Assim, através de 7 entrevistas semiestruturadas *online* realizadas pela autora com profissionais, selecionados entre diretores de fundos de investimento e diretores de escolas (ver Tabela 1), constitui-se um

outro *corpus* de dados sobre o fenômeno estudado. Em função da pandemia, tivemos que restringir o número de entrevistas, que inicialmente havia sido planejado para abarcar em torno de 15 a 20 profissionais. E por limites de tempo, maior dificuldade de acesso a diretores do Ensino Superior e restrições em relação a confidencialidade, esse grupo privilegiou profissionais que atuam majoritariamente no Ensino Básico. Ou seja, ao trazer um recorte, ainda que restrito, das vozes de quem está neste momento envolvido em cargos de direção em diferentes posições, revelam-se múltiplas dimensões destes processos, que vêm reestruturando o subsistema privado.

Tabela 1: Quadro de entrevistados, cargos que exerciam e datas das entrevistas.

Pseudônimo dos entrevistados	Cargos que exerciam	Data da Entrevista
E1	Diretora pedagógica de uma escola que, em 2019, foi vendida para um grupo educacional.	09/11/2020
E2	Ex-Diretora pedagógica de um grande grupo educacional do Ensino Básico	08/11/2020
E3	CEO de um grupo educacional listado em Bolsa	21/03/2021
E4	Diretora Executiva de um grande grupo educacional	12/04/2021
E5	Diretor de Colégios no Centro Oeste	19/05/2021
E6	Diretor de Colégios no Nordeste	31/05/2021
E7	Diretora de Colégios na região de Brasília	28/02/2021

Fonte: Organização da autora (2022)

Para roteirizar e analisar estas entrevistas, foram criadas categorias de análise como: *aquisições e vendas de escolas*; *gestão*; *gestão educacional*; *gestão de redes*; *conteúdos e currículos*; *papel do professor; relação com as famílias; uso de tecnologia; pacotes de material didático e sistemas privados de ensino*. Este *corpus* de entrevistas transcritas traz aspectos próprios ao cotidiano escolar ou organizacional ilustrando, confrontando, ou validando impactos imediatos das mudanças em curso (BARDIN, 2009; CHIZZOTTI, 2006). Assim, contribuem para enriquecer, exemplificar e ratificar as afirmações construídas pelas referências bibliográficas, apontando características singulares ou complementando as formulações dos pesquisadores.

Finalmente, acredita-se que é a combinação e articulação das referências de pesquisadores educacionais, sociólogos, das contribuições da área administrativa (como o uso de modelos de negócio dos grupos educacionais), de economistas e das vozes dos entrevistados, que torna possível identificar e caracterizar mudanças nos objetivos e nas

práticas das organizações escolares e principalmente a forma como se reestruturam em função de processos de financeirização.

1. MACROTENDÊNCIAS, CONCEITOS E O CONTEXTO EM QUE ESTE TRABALHO FOI ESCRITO

1.1 Seria a sociedade do conhecimento, um vetor de desenvolvimento?

Desde o final da primeira vintena do século 21, vivemos a passagem de uma sociedade industrial para um modelo de desenvolvimento informacional, voltado para o conhecimento. Um trânsito que vem redefinindo aspirações, valores, organizações e suas formas de produção. Cada vez mais a capacidade produtiva de um país se baseia na formação de seus cidadãos, nos conhecimentos que são capazes de produzir e aplicar na produção de bens e serviços e no seu desenvolvimento social. Essa centralidade dos elementos cognitivos e informacionais como variáveis-chave para a formação de riqueza, colocam a escolaridade e as escolas no âmago dessa mudança. É neste campo que se observa o crescimento da iniciativa privada, caracterizando a educação como um mercado promissor, quando suas organizações se tornam atrativas ao avanço das relações capitalistas de produção (PORTO; REIGNÉR, 2003). Ao tornar-se uma aspiração, a educação projeta pessoas em direção a um futuro melhor, dá acesso a saberes e conteúdos, valoriza escolhas curriculares e fortalece uma atitude de busca constante por níveis mais avançados de formação. É neste rol de mudanças, que se configuram novas demandas sociais e econômicas, que reorganizam o setor educacional, numa perspectiva local, mas também global.

Bens imateriais como conhecimento, tecnologias e *design* tomaram o lugar das fontes energéticas e máquinas, como fator de produção e fonte de recursos. O eixo estruturante não é mais a propriedade dos meios de produção, mas o conhecimento incorporado, um fluido que só cresce e, a princípio, pode ser indefinidamente ampliado e apropriado por todos (DOWBOR, 2020). Esse fluxo de informações, tecnologias e suas aplicações vêm transformando o cotidiano das pessoas em áreas como medicina, educação, cultura e muitas outras. E atraindo investimentos em computadores, *tablets* e outros equipamento; redes de circulação de informações e no aumento da capacidade de armazenamento de dados. Além de ativos intangíveis, como novas aprendizagens, profissionalidades, mudanças de valores e modos de vida.

Essa onda cresce e dissemina-se a partir da *web*, território virtual que conecta pessoas, conteúdos, processos criativos e produtivos por todo o planeta. Essa

interatividade movimenta identidades, subjetividades e pertencimentos, inaugurando uma experiência cotidiana, planetária e digital. É também nesta dimensão que os fluxos financeiros crescem e se aceleram, circulando internacionalmente sem um rosto que os identifique. Enquanto isso, no território palpável dos espaços políticos, as culturas locais e nacionais se rarefazem, se redesenham, passando por crises identitárias, aumentando sua interdependência econômica e operando uma acelerada padronização global (DOWBOR, 2020).

A partir dessa visão, pode-se admitir que a prevalência do conhecimento aponta para uma expansão da capacidade de conexão e circulação de conteúdos, informações e experiências. Nesse sentido, Rifkin (2014), entusiasta desse ponto de vista, explica como essa expansão se transforma em abundância ao baratear processos de produção através de tecnologias, da crescente imaterialidade de bens de consumo e sua circulação global. Preconiza o eclipse do capitalismo, em função do desaparecimento do lucro, a partir do conceito de custo marginal zero. E sonha com um mundo colaborativo onde

> *prosumidores* nas amplas redes continental e global estarão partilhando energia renovável assim com bens físicos e serviços, estudando em salas de aulas virtuais a custo marginal muito baixo, levando a economia para uma era onde de bens de serviços são praticamente gratuitos (RIFKIN, 2014, p.17).

Porém, o que se constata é a força da estrutura de produção existente, cujo valor é definido a partir da escassez de recursos, centrada na propriedade privada e na apropriação de ganhos de capital e do trabalho por elites financeiras. Essa fricção entre expectativas e o que vivemos, retoma condições estruturais do sistema capitalista, onde a apropriação do excedente social é o motor do próprio sistema. Uma estrutura sustentada por uma narrativa liberal, que valoriza o dinheiro e a cultura do consumo e justifica-se a partir da justa remuneração do capital pelo lucro e do trabalho pelo salário. Segundo Dowbor, esta narrativa se esgarça, pois não se dá predominantemente pela exploração do salário e muito menos se justifica pelo lucro ou retorno operacional dos empreendimentos, mas através de sistemas imateriais de acumulação de riquezas, deslocados do mundo do trabalho que, por sua vez, financeirizam a produção. (DOWBOR, 2020).

Mesmo na internet, um território privilegiado de conexão e circulação que pode ser entendido como um espaço fulgurante de cooperação e conexão, acabou por se mostrar uma arena onde se reproduzem as mesmas estruturas.

> nas últimas duas ou três décadas vieram à tona, não só novas possibilidades de cooperação intelectual e reciprocidade de intercâmbio em rede, mas também riscos que ameaçam liberdades, em consequência da concentração capitalista e do controle de grandes corporações" (DARDOT; LAVAL, 2017, p.17).

Os gigantes da internet (Google, Amazon, Facebook, Twitter, Microsoft) aumentam sua lucratividade e crescem sua base de clientes com suas próprias regras de engajamento. Vendem gratuidades em troca da imensa quantidade de dados de usuários que chegam às suas mãos, explorando-os para fins comerciais, invadindo privacidades e criando algoritmos que podem manipular tendências, por razões econômicas ou ideológicas (RIFKIN, 2014, p.236). Ou seja, virtualidade, imaterialidade e facilidade de acesso também carregam aspectos letais para a privacidade, o direito a bens sociais, cerceando liberdades, principalmente as que não se exercem através do consumo. Uma limitação severa para valores, organizações e práticas que pretendem se qualificar como progressistas e disruptivas.

1.2 O conceito de financeirização, suas raízes e redes de acumulação.

Historicamente, os mercados são baseados na produção e comercialização de bens, cujo lucro operacional é a motivação da atividade econômica. Num contexto de intensa internacionalização, que se dá a partir das décadas de 1980 e 1990, o mercado financeiro, ao apresentar retornos maiores que as atividades produtivas, torna-se um sistema especulativo, amparado por uma desregulação internacional e operado por bancos e grandes corporações.

Assim, a financeirização é o motor e o produto dessa forma imaterial, desumana e capitalista de apropriar-se da riqueza, resultado da migração de investimentos de recursos de fomento econômico para ganhos improdutivos, por meio de aplicações financeiras. Assim os ganhos através da lucratividade das operações perdem importância pela estabilidade dos resultados financeiros, aferidos nas bolsas de valores. Como consequência dessa estagnação da produção, há um aumento da precarização do trabalho, aumentando a desigualdade de condições entre trabalhadores, rentistas e investidores.

Essa centralização que, ao mesmo tempo detém enorme capilaridade e atua de forma opaca, controla boa parte do capital mundial em circulação, influenciando poderes locais e políticos a seu favor (DOWBOR, 2017). Ao se organizarem em redes, as grandes empresas monopolizam influências, poderes e capitais, funcionando como *holding*

financeirizadas, controladas ou conectadas a fundos de investimentos. Um clube internacional e restrito de super-ricos com riquezas maiores que os estados nacionais. Representam uma bem-sucedida junção de décadas de concentração econômica e expansão do poder financeiro mundial, agora articulado em rede. “O mais importante é que nas dezenas de setores completamente diferentes de atividades em que participam, em dezenas de países e com milhares de empresas controladas, o denominador comum é o resultado financeiro” (DOWBOR 2017, p.67).

Nesses grupos financeiros, a apropriação do produto social se realiza por meio de mecanismos globais, marcos legais e incentivos à privatização de serviços que faziam parte do arcabouço do Estado e dos direitos dos cidadãos. A partir dessa licença, a iniciativa privada opera a partir de uma lógica do mercado e um gigantismo que comporta muitos graus na hierarquia decisória, gerando distanciamento e dissipando responsabilidades na gestão dessas organizações (DOWBOR 2017, p.68). Naturaliza-se então um nexo no qual serviços e experiências são mercadorias, possuem valor monetário e só estão disponíveis para quem tem poder de compra ou estão segmentadas para satisfazer diferentes níveis de compra. Esse processo de mercantilização se alastra, precede ou reforça a financeirização, estreitando o Estado, anulando direitos do cidadão e apontando para a competitividade como principal estratégia de sobrevivência. Um sistema de valores cuja lógica desconhece o valor da solidariedade e da coesão social, enfraquece práticas colaborativas e sistemas democráticos, reforçando desigualdades sociais.

A desigualdade social é um fenômeno complexo, estrutural e reconhecido pelos seus aspectos desagregadores do bem-estar coletivo. Uma dimensão sistêmica da organização social mundial, a partir de raízes criadas no jogo imemorial de dominações, conquistas coloniais e partição desigual de recursos e riquezas. Apesar das muitas evidências de que, se tomarmos como parâmetro um período bem maior, adicionando uma parte dos séculos XVIII e XIX, veremos que uma combinação de progressos nas condições sociais que melhoraram muito a nossa vida no planeta, diminuindo, entre outras coisas, a desigualdade (PINKER, 2018). Piketty (2020, p.11) também menciona essa qualidade de progresso ao longo do tempo, mas apresenta um ponto de inflexão, acrescentando que, desde os anos 1980-1990, observa-se o aumento das desigualdades socioeconômicas em quase todas as regiões do mundo. “Em alguns casos, ela assumiu proporções tais que tem sido cada vez mais difícil justificá-las em nome do interesse geral”. Além disso, relata, “há um abismo imenso entre as declarações meritocráticas oficiais e as realidades

enfrentadas pelas classes desfavorecidas em termos de acesso à educação e à riqueza", mostrando a atualidade e a emergência em examinar o que contribui para aumentar ou diminuir esse desequilíbrio social.

1.3 A dimensão planetária e seus habitantes

Ao traçar um painel de grandes tendências, há que se considerar nossa dimensão planetária, orgânica e corpórea. Nas três últimas décadas, vivemos uma crise ambiental planetária, um poderoso limitador dos hábitos de consumo, da forma como usamos recursos naturais e provável área de grandes investimentos futuros para mitigar o impacto de mudanças climáticas. Atualmente a sustentabilidade do planeta, não cabe mais num enfoque apenas ambiental, se alastrando para as áreas comportamentais, a economia, a sociologia e a política. Nesse sentido, o resgate de valores locais, a preservação da diversidade de espécies e culturas está em linha com a necessidade de priorizar valores coletivos, comunitários, inter-raciais, direitos de gênero e relacionados ao bem-estar e acesso a bens comuns. Assim, acreditamos que uma experiência internacional que prioriza responsabilidades planetárias, mecanismos regulação e governança global, choca-se com sistemas educacionais competitivos, meritocráticos, os quais proporcionam uma vida escolar apartada de diferentes classes sociais, desfavorecendo uma visão sustentável de sociedade.

> Se nós não transformarmos radicalmente o presente sistema econômico, para torná-lo menos desigual, mais equitativo e sustentável, o populismo xenofóbico pode vencer eleições e através de mudanças comprometedoras destruir o hipercapitalismo global e a economia digital que vem dominando o mundo desde 1990 (PIKETTY, 2020, p.2).

Assim, esta investigação, ao descrever oportunidades da valorização e expansão do conhecimento, pesa também os riscos da mercantilização, da financeirização, da crescente desigualdade e descaso ecológico. Ao fazer isso, aponta caminhos para o papel transformador da educação nestes cenários, como nos recomenda Piketty.

1.4 Educação, um direito e um serviço.

Para adentrar os diferentes papéis atribuídos à educação, é preciso traçar um contexto que reconstrua essas atribuições à luz de um percurso histórico. O processo de internacionalização e construção de visões e responsabilidades globais é antigo e perene,

cujas bordas temporais são difíceis de definir, pois as grandes expedições colonizadoras no século XVI, ou o estabelecimento de rotas comerciais entre o Ocidente e o Oriente, ainda mais antigas, podem ser considerados como movimentos de internacionalização. Neste caso, estamos nos referindo a um movimento bem mais recente, que se configura a partir das décadas de 1980 e 1990 e pode ser visto de várias facetas. Economicamente, pode ser visto como uma aceleração da abertura de mercados e da circulação de mercadorias e capitais, mas também de conhecimentos, informações e experiências. E, sem dúvida, uma maior circulação de pessoas, desde viagens temporárias à mudanças de países em função de trabalho e estudo até grandes ciclos migratórios. Um movimento que cria e estabelece um modo de vida mais global, afetando identidades e culturas locais, mas também currículos e prioridades educacionais, como veremos adiante.

Ao final dos anos de 1940, num esforço de reconstruir contextos nacionais e relações internacionais após a Segunda Guerra, líderes mundiais criaram organizações com o intuito de estabelecer uma governança global. Foram criados o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a ONU (Organização das Nações Unidas) e foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos e Sociais, que promovia a solidariedade e a colaboração recíproca entre os países (SIQUEIRA, 2004, p.148). Havia ainda a intenção de se criar uma organização internacional do comércio, mas como este organismo não se concretizou naquele momento, fez-se o Acordo Geral Sobre Tarifas e Comércio, conhecido como GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade).*

Só em 1995, com a fundação da Organização Mundial do Comércio (OMC), foi assinado o GATT, que rege o comércio de bens na perspectiva das regras de comercialização e lucratividade, em áreas como conhecimento, investimentos e serviços. Na sua lista de 12 serviços, incluía-se a educação, saúde, meio ambiente e outros, tradicionalmente mantidos e regulamentados pelo Estado, como parte dos direitos do cidadão. Nestes acordos, excluía-se da perspectiva mercantil os serviços fornecidos no exercício da autoridade governamental que, nesse caso não poderiam ser exercidos de forma comercial e nem entrar em competição com um ou mais provedores de serviços. Nesse esforço de legalização do livre comércio entre países, foram estabelecidas condições em que grupos empresariais poderiam processar nações por práticas prejudiciais à oferta de serviços educacionais (e outros), exigindo igualdade de condições. Ou seja, recursos públicos são para todos ou para nenhuma instituição. (SIQUEIRA, 2004, p.155)

Em 1998, a OMC divulgou um documento sobre serviços educacionais, que além de indicar a importância econômica da educação, exalta o potencial comercial de serviços educacionais, que diante de uma redução de recursos públicos, deve provocar uma busca de fontes alternativas de recursos e a adoção de práticas de administração empresarial (SIQUEIRA, 2004, p.151). É nesse contexto que, no Brasil, a Constituição de 1988, afirma a existência de escolas com fins lucrativos, fomentando uma oferta crescente de vagas em instituições privadas, presenciais ou a distância. Além do investimento direto em vagas, outros serviços como insumos curriculares, sistemas de gestão e gestão de redes se fortalecem a partir do reconhecimento da educação como área de negócio. A posterior regulamentação desse dispositivo na lei de Diretrizes e Bases em 1996, consolida esse movimento (OLIVEIRA, 2009, p.741).

Abordar a evolução de marcos legais que foram afirmando a educação como atividade comercial, contextualiza essa transformação como parte de amplos processos internacionais de globalização e de internacionalização de política locais. Revelando e localizando as raízes desta fricção entre interesses negociais e um atributo constitucional da educação, considerada um bem comum e direito de todos os brasileiros. Este conflito deverá permear toda esta investigação e seu desenvolvimento histórico deverá mostrar como essas diferentes configurações se distinguem e se imbricam cada vez mais.

No caso do ensino superior brasileiro, o crescimento e expansão de vagas foi, em parte, financiada pelos fundos públicos, tornando esse nível majoritariamente privado, a exemplo do que aconteceu em vários países da América Latina (RAMA, 2012; SGUISSARDI, 2015). Um fenômeno acompanhado pela crescente influência de modelos de gestão empresarial na educação, tanto no Brasil (ADRIÃO, 2017, 2018; GARCIA 2018; CARVALHO,2013) como também em outros países, como no caso dos *vouchers* e das escolas *charter* nos Estados Unidos (DI MARTINO, C.; SCOTT, 2012; COHEN, 2020).

E, também o caso exemplar dos sistemas privados de ensino, como já reportava Oliveira (2009) há dez anos, "*cresce a venda de materiais pedagógicos e "pacotes" educacionais, que incluem aluguel de marca pelo mecanismo de franquias, avaliação e formação em serviço do professor*" (OLIVEIRA, 2009, p.741). O avanço desses serviços no sistema público, através destes *pacotes* educacionais e de sistemas de gestão escolar, tem crescido cada vez mais. O mesmo autor previu ainda o crescimento exponencial de vagas em organizações controladas por fundos de investimento; a ida das escolas à Bolsa e a oligopolização do setor, enfraquecendo o crescimento orgânico e organizações

voltadas a nichos específicos, como... "*facetas de acentuada transformação do panorama educacional em escala mundial*" (OLIVEIRA, 2009, p. 753, grifo nosso).

2.3 A pandemia, o contexto em que este trabalho foi escrito

No momento em que essa tese está sendo escrita, em meio a pandemia do COVID-19, observa-se um recrudescimento de problemas relacionadas a desequilíbrios ecológicos e sociais, como a desigualdade. Como se sabe, há um certo consenso que pandemias estão relacionadas a descasos ambientais, um foco de pesquisas que deverá desenvolver-se, tanto para combater inverdades, como para prevenir novas doenças. Porém, não há como não reconhecer que a desigualdade brasileira mostrou sua faceta mais desagregadora e estrutural ao expor a impossibilidade de confinar segmentos da população que não contam com condições básicas de saneamento, moradia e atendimento médico. Essa parcela majoritária de brasileiros concentrou durante a pandemia um percentual significativo dos óbitos nacionais, mostrando-se o principal grupo de risco, papel que foi de idosos e portadores de morbidades em alguns países.

No setor educacional tivemos a suspensão de aulas presenciais desde março de 2020 e, dois anos depois, ainda há grandes dificuldades para a retomada da modalidade presencial. Uma conjuntura específica, que ressalta as diferenças entre as condições das redes de ensino privada e pública. Ao operar uma passagem não planejada e necessária para o ensino remoto no ensino básico, temas como o acesso a rede, equipamentos eletrônicos, sistemas de ensino em plataformas digitais se tornaram cruciais. Tanto para criar as condições de um ensino totalmente on-line, como para sustentar modalidades híbridas entre o presencial e remoto, algo que será posto a prova a partir de 2021.

Mesmo as escolas privadas, com prática em plataformas virtuais e sistemas de ensino, tiveram que se reinventar. Os sistemas privados de ensino padronizados, inclusive os impressos, tiveram que ser adaptados ao uso intenso que se fez de canais virtuais. Tanto no sentido de manter uma experiência escolar condizente com os limites desse novo contexto, como para aproveitar oportunidades que poderiam estar postas (ALMEIDA, 2020). Já no ensino público, os desafios foram muito maiores. Além do gigantismo da operação, havia que se contemplar as várias etapas do sistema, como a educação infantil, ensino fundamental e médio, ensino profissionalizante e a EJA (Educação de Jovens e Adultos) (MATTOS 2020).

Em abril de 2020, um levantamento da Unesco (braço da ONU para educação, ciência e cultura) mostrou que havia 1,5 bilhão de estudantes sem escola em mais de 190 países. Desse total, 47% não tinham acesso à internet em casa e 55% não possuíam computadores próprios. A partir desses dados, é possível integrar o Brasil num mapa da desigualdade mundial. Se, além disso, criarmos um foco na rede pública de ensino, vemos que 39% dos alunos não têm computador e *tablet* enquanto apenas 9% dos alunos das escolas particulares não possuem esses recursos (CETIC, 2019). Essa diferença de condições é que modifica e esclarece as narrativas sobre essa passagem de aulas presenciais para plataformas e canais virtuais. Ao mesmo tempo em que se apontam caminhos para o uso de tecnologias virtuais no ensino básico, a interrupção das aulas presenciais pôs em evidência a dificuldade de incorporar essas tecnologias ao ensino oferecido na rede pública e o impedimento estrutural de uma significativa parte da população de crianças e adolescentes de usufruir desses avanços.

As próprias escolas padecem de carências brutais nesse terreno, seja de equipamentos eletrônicos, seja de conexões em velocidade adequada. Um relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) mostra que 26% dos alunos estão em escolas cujos diretores avaliam como insuficiente a conectividade à internet. Esses dados abarcam estabelecimentos privados e públicos, sugerindo que o problema é ainda mais acentuado na rede oficial. Em 2019, apenas 16% dos recursos disponíveis para esse fim foram utilizados. Não basta comprar computadores para as escolas e dotá-las de conexões velozes para que o país supere seu atraso educacional. Porém, abdicar dessas ferramentas, como faz o governo, equivale a manter milhões de estudantes apartados das imensas potencialidades propiciadas pela tecnologia (FOLHA 2020).

Esses desequilíbrios, tanto de natureza estrutural como na capacidade de adaptar-se ao ensino remoto e, sobretudo, as diferenças entre os sistemas públicos e privados gerarão consequências imediatas como a evasão escolar, quebra de vínculos importantes para alunos e professores e dificuldades de aprendizagem projetadas nos anos futuros. Além de algumas conquistas momentâneas, é oportuno apontar os riscos da padronização, engessamento e valorização excessiva de conteúdos, em detrimento do acolhimento de diferenças, da inclusão de formas de desempenho e preservação das singularidades. Mostrando a importância de uma formação mais abrangente, que integre cidadania, democracia, responsabilidade sobre si, a comunidade e o planeta.

A grande massa de dados, informações e *bits* que circulam nos ambientes virtuais não podem ser entendidas como um valor em si. São feitas para nós e por nós, humanos. Assim devem ser melhor compreendidas, refletidas e utilizadas, pois em um contexto de mudanças tão profundas, a prioridade agora é criar formas de aprender, ensinar e conviver (ALMEIDA, 2020).

2. A PRIVATIZAÇÃO VISTA COMO VIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

2.1 A financeirização de serviços sociais e políticas públicas de acesso ao ensino superior.

Se por financeirização entendia-se a influência crescente dos mercados financeiros no funcionamento da economia real, revela-se agora uma faceta mais ampla, substituindo ganhos produtivos por financeiros. Sua influência estende-se para além do mercado, penetrando em várias dimensões da vida social, tais como a previdência, a educação e a saúde. No Brasil do século XXI, o aprofundamento da abertura financeira viabilizou o ingresso de capitais externos no país, tornando-se uma das portas que levaram a financeirização a ganhar corpo, subordinada a uma política fiscal e um significativo investimento privado em serviços de cunho social, antes sob a responsabilidade do Estado. Criam-se assim, as condições propícias para um processo de financeirização em massa (LAVINAS, ARAUJO e BRUNO, 2017). Ou seja, ao alcançar a esfera da reprodução social, pode-se dizer que a financeirização ganha escala e escopo.

Segundo Lavinas (2017), parte considerável do orçamento da esfera da proteção social foi recorrentemente desvirtuado para outros fins, agravando o quadro de subfinanciamento em setores como saúde e educação, que deveriam, em princípio, equalizar oportunidades. No setor de saúde, em apenas 13 anos (2002-2015), o valor de mercado das empresas de planos de saúde e das seguradoras privadas triplicou, porém seu número diminuiu em função de um processo acelerado de fusões e aquisições. Já, o número de famílias beneficiárias de planos privados de saúde subiu de 35,4 milhões para 50,3 milhões em igual período, num ritmo, portanto, menos intenso, o que nos dá uma dimensão da rentabilidade alcançada no setor de saúde privada. Esse descolamento é um fenômeno característico dos processos de financeirização, pois a valorização acionária se tornou o principal objetivo das empresas, definindo uma outra lógica de criação de valor que não se dá pela atividade econômica, mas por fusões e aquisições que realizam os investimentos feitos, projetam uma lucratividade futura e demonstram uma perspectiva de crescimento acelerado.

Pode-se dizer que o mesmo processo ocorreu com a educação em geral e nas duas últimas décadas, com o ensino superior, em particular. Investimentos do fundo público e a entrada de capitais internacionais viabilizaram uma significativa expansão de vagas

neste nível, operando uma mudança estrutural na sua composição. No período de 2000 a 2018, as matrículas no Ensino Superior cresceram 353%, configurando uma notável melhora dos indicadores de acesso ao terceiro grau (Tabela 2). Porém, se na década de 70, a proporção de matrículas privadas era de 50,5%, em 2018 essa proporção chega a 75%. Essa virada alterou o setor estruturalmente, particularmente no que tange ao perfil dos cursos e das carreiras criados pelas instituições privadas. A expansão se deu a partir de demandas mercadológicas e prevaleceram os interesses em ampliar a valorização acionária, valendo-se de um discurso de empreendedorismo e superação (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015).

Os dados mostram que esta política de acesso que prevaleceu entre 2002 e 2014, em um contexto de valorização da escolarização, dobrou o percentual de brasileiros com 25 anos ou mais que possuem diploma universitário, passando de 7,6% para 13,3% da população brasileira. Para Lavinas e Gentil (2018), essa melhoria nos indicadores de acesso ao ensino superior tem uma inquestionável contribuição de programas públicos de financiamento estudantil como o Fies (1999), o Prouni (2004) e o Reuni (2007).

Tabela 2: Brasil: evolução das matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo a natureza institucional (1960-2018) Crescimento de vagas públicas e privadas no Ensino Superior. Atualização da autora.

	Pública		Privada		total
Ano	Matrículas	%	Matrículas	%	
1960	59.624	59%	47.067	41%	101.691
1970	210.613	50%	214.865	50%	425.478
1980	492.232	36%	885.054	64%	1.377.286
1990	578.625	38%	961.455	62%	1.540.080
2000	887.026	33%	1.807.219	67%	2.694.245
2010	1.461.696	27%	3.987.424	73%	5.449.120
2018	2.077.481	25%	6.373.274	75%	8.450.755

Fonte: CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016

O FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), o mais antigo e representativo dos programas de financiamento estudantil estabelece em 1999, uma linha de crédito para estudantes matriculados no ensino superior. Em 2010, ampliou-se o acesso ao programa através de mudanças na contratação do financiamento, com uma redução da taxa de juros, a ampliação da carência para o início do pagamento, o aumento do prazo para amortização

do empréstimo e a dispensa de fiador, em alguns casos. Alterações tão significativas que caracterizaram um “Novo Fies” (BRETTAS, 2019).

Em 2003, quando a proporção do número de estudantes universitários em organizações privadas alcançou 70% das matrículas, o governo federal investia R$ 1,3 bilhão em financiamentos. Doze anos depois, em 2015, o gasto com o FIES passava de R$ 15 bilhões e proporção de matrículas privadas havia subido para 75%, tornando-se o vetor prioritário de apoio à expansão da oferta na rede privada. Como uma medida comparativa, este montante representava, naquele momento, 46% de toda a despesa do governo central com universidades públicas federais. Além disso, ao assegurar o financiamento de mais de 40% das matrículas nas principais instituições privadas, o fundo público sustentava uma inadimplência de 47% naquele momento. O destaque fica por conta do grupo Kroton, que passou a contar com mais de 60% de seus alunos de graduação financiados pelo Fies em 2014, como mostra a Tabela 3 (LAVINAS, ARAÚJO E BRUNO, 2017)

Tabela 3: Alunos do FIES por grupos educacionais, período de 2010 a 2015

Milhares de alunos inscritos (trimestre 4)					Percentual de estudantes financiados pelo FIES			
Ano	Estácio Participações	Kroton Educacional	Ser Educacional	Anima	Estácio	Kroton	Ser	Anima
2010	n. d.	8	1	3	-	1 1 %	4 %	10 %
2011	15	20	3	6	8%	2 1 %	9 %	21 %
2012	41	59	16	12	20%	4 5 %	33 %	35 %
2013	76	87	31	20	32%	5 6 %	45 %	46 %
2014	123	259	48	34	42%	6 1 %	48 %	48 %
2015	136	238	56	29	41%	5 4 %	45 %	40 %
Fonte: Relatórios trimestrais da Estácio Participações, Kroton Educacional, Ser Educacional e Anima. n. d.= não disponível								

Fonte: LAVINAS, ARAUJO e BRUNO, 2017

Já o Prouni, criado em 2004, concede bolsas de estudo de acordo com critérios socioeconômicos para cursos de graduação em IES (Instituições de Ensino Superior) privadas, com ou sem fins lucrativos. Esse financiamento é feito por meio de isenção de impostos federais, beneficiando principalmente as organizações com fins lucrativos que arcam com uma carga tributária mais alta. Destinada a brasileiros que não possuem diploma superior, e cuja renda familiar *per capita* é de até um salário mínimo e meio, o concede bolsas parciais de 50 % ou 25% para quem tem renda familiar *per capita* de até três salários mínimos. Além dos critérios de renda, outros são considerados, como o fato dos alunos terem concluído o ensino médio em escolas públicas, serem bolsistas em

empresas privadas, portadores de deficiência ou por se declararem negros ou indígenas. Também professores em escolas públicas podem receber bolsas, independentemente de sua renda. A seleção dos alunos é baseada na nota mínima que eles possuem no ENEM (Exame Nacional de Educação).

As IES que participam do Prouni devem cumprir requisitos de qualidade e as gratuidades não devem ultrapassar um máximo de 8,5% do rendimento anual (BARREYRO; COSTA, 2015). Este programa beneficiou um contingente significativo de estudantes e assegurou que as IES privadas, num momento de plena expansão, pudessem preencher suas vagas ociosas, cobertas pelo fundo público. A Tabela 4 mostra o crescimento da renúncia fiscal através do Prouni, que custou aos cofres públicos R$ 1,27 bilhão em 2016, o maior valor desde sua criação (MIRANDA e AZEVEDO, 2020)

Tabela 4: Gastos governamentais indiretos de natureza tributária Gastos tributários – Renúncias das receitas da União (2014-2016)

Gastos tributários por função orçamentária e por modalidade de gasto – Educação			
Ano	2014	2015	2016
Prouni	R$ 601.118.818	R$ 970.434.955	R$1.279.543.726

Fonte: MIRANDA, AZEVEDO, 2020

No período entre 2000 e 2018, houve também um aumento da ordem de 134% das vagas públicas no ensino superior (Tabela 2), num ritmo bem mais lento que o da iniciativa privada, o qual triplicou o número de matrículas no mesmo período. Essa expansão se deveu, principalmente, ao crescimento da rede federal de educação superior, por meio do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, em especial a partir de 2007. O REUNI foi criado para aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais, através do crescimento do número de estudantes por professor nas salas de aula; diversificando as modalidades da graduação; criando cursos de curta duração; flexibilizando currículos; usando o EaD e incentivando a criação de um novo sistema de títulos. O programa conseguiu elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino públicas e/ou privadas. Para participar do REUNI, as universidades federais aderiram a um contrato de gestão, pelo qual o governo prometia um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal, condicionado

à capacidade orçamentária e operacional do MEC (Ministério da Educação) (MANCEBO, VALE E MARTINS, 2015).

Além disso, foram criadas 14 universidades federais e institutos federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses institutos são produto da transformação das instituições tecnológicas que ofereciam cursos superiores e ensino médio técnico, somando novas implantações. Em 2015, existiam 38 desses institutos, com cursos de graduação tecnológica e de formação de professores, principalmente nas áreas exatas e naturais. Costa *et al* (2021) ao pesquisarem as relações entre a expansão da educação superior e a progressividade do investimento público, identificam que a redução das desigualdades no acesso à educação superior ocorreu essencialmente entre 2005 e 2015, mas não entre 1995 e 2005. Um resultado que aponta para a efetividade da combinação de uma maior quantidade de políticas públicas para o acesso das pessoas com menores níveis socioeconômicos no ensino superior, inclusive com a contribuição das políticas de cotas que se iniciam neste período.

Essa mesma combinação também viabilizou a formação de grandes *holdings* educacionais, numa progressão que acompanhou a curva da oferta de financiamento público (LAVINAS, ARAUJO e BRUNO, 2017). No caso das matrículas privadas, é possível apontar que a garantia do fundo público, através de diferentes formas de crédito e isenções, cumpriu um importante papel estratégico neste sentido. Porém, são exatamente os grandes grupos empresariais, bem estruturados financeiramente devido ao aporte de fundos de investimentos e com planos próprios de financiamento estudantil, que foram beneficiados por proporções maiores do financiamento público.

Assim, cabe questionar como foram investidos recursos públicos para atingir o objetivo de inclusão no ensino superior. O que vemos é que, de forma similar ao que ocorreu com o crescimento de serviços privados na assistência à saúde, a expansão da oferta do ensino superior aprofunda as desigualdades, oferecendo vagas menos competitivas ao alcance de um alunado mais diverso, em universidades de segunda linha. Por essa via, valida-se uma lógica mercantil, que premia conglomerados educacionais que crescem através de fusões e aquisições, mediante incentivos tributários. Sguissardi (2015), uma das referências entre os pesquisadores educacionais que se debruçaram sobre esse tema, formula a seguinte questão: *estamos diante de um movimento de democratização ou de uma massificação mercantil?*

Nas próximas seções, retoma-se o caso brasileiro percorrendo um histórico mais detalhado, dos processos de privatização e do que vem sendo chamado de reconfiguração

estrutural ou consolidação (no jargão empresarial) do ensino superior. Ao ampliar a compreensão desse fenômeno localizando-o em contextos mais amplos, retoma-se a relação com os fundos de investimento, a formação das *holdings* educacionais brasileiras e examina-se o impacto dessas empresas financeirizadas sobre a qualidade do ensino. Desta forma, pretende-se enriquecer e atualizar o debate proposto por Oliveira (2009), Sampaio (2011), Carvalho (2013), Sguissardi (2015), Mancebo, Vale e Martins (2015) e tantos outros.

2.2 Marcos legais: uma abertura para a expansão da iniciativa privada

Segundo Carvalho (2013), um dos marcos legais que favoreceram o predomínio das instituições privadas no Brasil foi a Reforma Universitária de 1968, implementada durante o regime militar. Até então, o segmento privado compunha-se de um conjunto de IES, confessionais e comunitárias. Como até a Constituição de 1988, não se previa juridicamente a existência de empresas educacionais, todas foram denominadas como instituições sem fins lucrativos e, portanto, beneficiadas pela renúncia fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, bem como pelo acesso a recursos federais.

A intenção dos formuladores da reforma universitária era que a educação privada exercesse função complementar à pública. O setor privado, até ali, estruturava-se em torno de escolas profissionais isoladas e independentes, que pouco se dedicavam à pesquisa. Se, por um lado, a reforma universitária atribuiu à universidade o papel de desenvolver a tripla função de ensino, pesquisa e extensão, modernizando as universidades públicas; por outro, ao simplificar exigências gerou as condições favoráveis para um aumento da participação do setor privado no total de matrículas. O primeiro ponto que se observa, hoje, é que essa reforma viabilizou a criação de dois sistemas de ensino distintos: o primeiro, de caráter público, meritocrático, seletivo, de feição estritamente acadêmica, pois vinculado à pesquisa e à pós-graduação; e o segundo, uma educação desvinculada da pesquisa, de menor duração e distinção, ministrada em instituições privadas e isoladas, em boa parte financiadas com verba pública por via de isenções fiscais e auxílios diversos (SAMPAIO, 2011 *apud* CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016).

Porém, na década de 1980, marcada por retração da atividade econômica, houve uma redução da capacidade de investimentos do Estado em todas as áreas e, em particular, na educação superior. A rede federal de educação superior interrompeu seu processo

expansivo e se manteve estagnada no patamar de 315 mil matrículas. O setor privado também sentiu o recuo, com um crescimento das matrículas de apenas 9% nesse período, inclusive perdendo participação no total das matrículas, a única vez que isso aconteceu na série entre 1960 e 2018, como registra a Tabela 2.

Na década de 1990, num contexto de acentuada internacionalização, os acordos GATT são outro marco legal importante. A partir daí, a educação foi classificada como um serviço comercial, quebrando barreiras para seu livre comércio. Definiu-se que não deve haver tratamento diferenciado para grupos nacionais e estrangeiros, tenham eles sede ou não no país, empreguem ou não mão-de-obra nacional, desenvolvam ou não cursos de acordo com a realidade nacional. Quanto ao setor público, ao terceirizar atividades, vender serviços, fazer *marketing*, assume-se o risco de perder o escudo do "exercício da autoridade governamental", se tornando vulnerável à essa regulamentação e tornando-se um serviço em competição com outros provedores. Siqueira (2004), ao escrever sobre essa nova condição da educação, vaticina sua transformação em um processo de comercialização, onde grupos internacionais ou nacionais coligados seriam os *vendedores*, enquanto os países em desenvolvimento seriam *compradores* de pacotes de serviços diretos (cursos profissionalizantes, graduação, aperfeiçoamento e pós-graduação) e complementares (sistemas de avaliação e certificação), além de bens de consumo educacionais, como livros e materiais didáticos, equipamento científico e uniformes. Segundo essa autora, essa perspectiva fere a soberania e a autonomia das nações, num caminho que, segundo ela, poderia levar à perda da diversidade cultural e dos valores locais.

Naquele momento, publicações e determinações emanadas de organismos financeiros internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, afirmavam que, nos países em desenvolvimento, os investimentos em educação deveriam limitar-se ao ensino básico. Desta forma, reduzir-se-iam inversões realizadas pelo Estado na área da educação superior, em grande medida ditadas por processos de ajuste fiscal. Assim, aprofunda-se o fosso existente entre a crescente demanda por educação superior e a oferta de vagas pelas IES públicas, abrindo espaço para a expansão do setor privado.

Até aí, o crescimento da iniciativa privada se dava num hiato legal, pois só em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a existir o modelo de estabelecimento educacional lucrativo. Conforme o texto da lei, as instituições privadas se enquadram nas categorias: particulares, comunitárias, confessionais ou

filantrópicas. Posteriormente, substituído pelo decreto n. 2.306/1997, que estabeleceu a diferenciação entre as instituições não lucrativas e as empresas educacionais. Assim, ao assumir a configuração de instituições lucrativas, perde-se o acesso às verbas públicas e isenções tributárias. Perda, que, a partir de 2005, foi compensada pelo PROUNI, o programa que oferece isenção de impostos federais em troca de bolsas.

Este novo status jurídico, mesmo que combinado a uma desoneração fiscal, estimulou a expansão e a transformação de estabelecimentos não lucrativos em empresas educacionais. Uma condição vantajosa, na medida em que pode ser compensado pela possibilidade de recebimento de aportes de capital, inclusive internacional e propõe um modelo institucional de sociedade anônima, no qual a questão patrimonial e sucessória é neutralizada, pois o mantenedor não é dono do patrimônio construído pela instituição, nem pode deixá-lo aos seus sucessores (CARVALHO, 2013).

2.3 Internacionalização e mercantilização do ensino superior, um fenômeno mundial

> *A nota dominante deste início de século é o acelerado e contraditório processo de globalização com integração econômica, formação de blocos e inovação tecnológica, que elevam o progresso material, mas, ao mesmo tempo, desorganizam os sistemas de regulação comercial e acentuam as desigualdades sociais (PORTO E REIGNÉR,2003, p.13)*

Ao realizar um ambicioso estudo de cenários sobre crescimento do ensino superior no Brasil e no mundo para o período 2003-2025, Porto e Reignér (2003) sumarizaram com precisão a contradição entre o que é percebido naquele momento como um sensível progresso material conduzido pela globalização e os possíveis efeitos da desorganização de sistemas regulatórios locais, relacionando-os ao crescimento da desigualdade social. Tais desdobramentos incluem os impactos das mudanças tecnológicas, nos quais mecanismos tradicionais de regulação da economia mundial perdem o controle dos fluxos comerciais e financeiros, fortalecendo capitais agora internacionais, ancorados em bolsas de valores, com volume e mobilidade em escala planetária.

Dados levantados pela UNESCO indicam que, em um cenário de acelerada globalização, no período de 1980-1995, todos os países experimentaram taxas de crescimento substanciais no número de estudantes no ensino superior. Nestes 15 anos, o

total mundial de alunos do ensino superior passou de 51 milhões de estudantes para quase 82 milhões, ou seja, uma progressão de 61%. Um crescimento não homogêneo, mais elevado nas regiões menos desenvolvidas (5,8%) do que nas regiões mais desenvolvidas (2,8%), o que se justifica pelo enorme déficit no acesso a graus mais elevados de ensino dessas regiões e o espaço cada vez mais importante que ensino superior representa em países menos desenvolvidos. Uma conjunção que caracteriza o acesso ao ensino superior como um fenômeno global, onde mecanismos de privatização e financeirização se constituíram como um dos principais motores dessa expansão (PORTO E REIGNÉR, 2003).

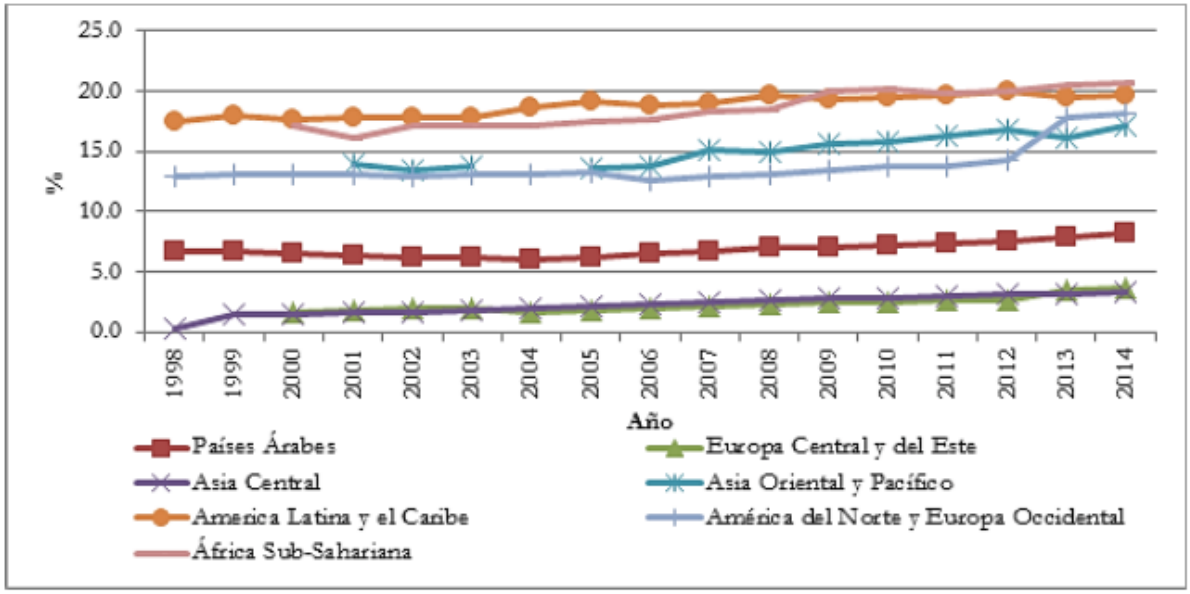
Outro fator importante que sustenta esse surto expansivo é que famílias e indivíduos estão mais dispostos a investir tempo e recursos financeiros para garantir sua formação. Uma aspiração que tende a ser ainda maior nos núcleos familiares em que esse padrão não existia. No entanto, o que se observa é que o valor social da educação e a preocupação de que as próximas gerações alcancem níveis educacionais cada vez mais elevados é uma constante para as diversas classes sociais. Além disso, num contexto mais amplo, o mercado de trabalho, exigente e restritivo, valoriza credenciais educacionais como referencial para a triagem, que são percebidas pelos alunos como um seguro contra o desemprego e uma garantia de mobilidade profissional entre cargos e organizações (PORTO E REIGNÉR,2003).

Essa tendência de crescimento das matrículas privadas se mantém nas duas primeiras décadas do presente século e as diferenças regionais podem ser observadas, comparativamente na Figura 1, parte de um estudo de 2017 sobre a privatização da educação na América Latina (VERGER, MOSCHETTI, FONTVILA, 2017). Como mostra o gráfico, a América Latina é a região onde a privatização da oferta educacional no nível superior tem crescido de forma mais constante nas últimas duas décadas, compartilhando esta liderança com os países da África Subsaariana.

Segundo Rama (2012), que se debruçou sobre a internacionalização e privatização da educação superior na América Latina, as universidades e instituições públicas, diante de limitações orçamentárias, políticas de qualidade ou marcos regulatórios, estabeleceram mecanismos de acesso seletivo, elitizando suas vagas. Criou-se assim um excesso de demanda, coberto, em parte, pelo surgimento de um setor privado, com maior perfil comercial, que absorveu esse contingente de excluídos, que possuíam níveis mais baixos de capital cultural. Essa combinação se dá em detrimento do crescimento de instituições

sem fins lucrativos, que tradicionalmente davam o tom e os parâmetros de qualidade de ensino, ao lado das organizações de ensino público.

Figura 1: Percentual de alunos matriculados em organizações privadas de nível superior por região 1998-2014



Fonte: VERGER, MOSCHETTI, FONTVILA, 2017, adaptado de informações da UNESCO, 2016

Rama (2012) aponta como uma característica da expansão de vagas no Ensino Superior na América Latina, a associação entre o crescimento da iniciativa privada no setor educacional e as várias formas de financiamento público. No caso brasileiro, enfatiza-se um cenário de desregulação, propício e atrativo para os fundos de investimento, onde dissociam-se ensino e pesquisa, massifica-se o acesso a custos mais baixos para a educação privada com fins lucrativos, inclusive, diferenciando-se da especialização que caracteriza os serviços de uma parte das organizações privadas não lucrativas. E, principalmente a abertura para sociedades anônimas, uma condição importante para receber aportes de capitais internacionais.

O pesquisador mostra que a busca por oportunidades de investimento começa nas organizações educacionais americanas, onde a competitividade pelas grandes universidades favoreceu a criação de grupos universitários, caracterizados por uma oferta diversificada de cursos, formações mais técnicas e EaD. Essas organizações modelaram processos de investimento em diferentes mercados latino-americanos.

A privatização da educação não se restringe à América Latina, o Japão e a Inglaterra também mudaram sua legislação em 2004, permitindo o ensino privado. E o Canadá o fez em 2005, demostrando a natureza internacional desse fenômeno. Porém, restrições

legais e diferentes políticas de controle modificaram bastante o contexto resultante algumas décadas depois, principalmente no que tange à liberação de sociedades anônimas, que, além de poderem receber investimentos internacionais, permitem a distribuição de dividendos a acionistas.

Essa expansão de vagas e oportunidades de acesso em diferentes contextos locais, criou amplas tensões em dinâmicas tradicionais a este nível de ensino e uma pressão competitiva interinstitucional. Grupos internacionais com altos níveis de rentabilidade em seus investimentos, têm muito maior capacidade de mobilização de recursos e investimentos e afirmam ter uma relação custo-qualidade mais eficiente e produzir modelos educacionais inovadores. Um ponto de vista que, para outros pesquisadores (SGUISSARDI, 2015; OLIVEIRA 2009; MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015), traduz-se como uma simplificação de currículos educacionais para as competências de trabalho; padronização do ensino, diminuição de um pensamento crítico sobre o contexto e a prática educativa, combinados a uma precarização do papel e dos rendimentos de professores.

Martins (2021) destaca que qualquer investigação sociológica que pretenda abordar uma nação ou um fenômeno específico, como o Ensino Superior, corre o risco de se tornar incompleta, caso não contemple manifestações e impactos além das fronteiras nacionais. Este autor parte do pressuposto de que a dinâmica do processo de globalização tem impactado o *modus operandi* do Ensino Superior, tanto na sua configuração quanto na cultura acadêmica. Por outro lado, o Ensino Superior e suas instituições são um espaço global e central de informações em larga escala e formação de quadros profissionais. Ao lado da presença de sistemas nacionais de Ensino Superior, que se desenvolveram nos seus respectivos contextos históricos, formou-se, gradativamente, nas últimas décadas, um novo *locus* de atuação, um espaço transnacional do Ensino Superior, onde os níveis local, nacional e global mantêm relações de reciprocidade (MARTINS, 2021, p. 3).

Um desses fenômenos é a mudança de uma configuração histórica, lembrando que o ensino superior foi constituído e voltado para a uma clientela elitista e restrita. Só a partir da década de 1960, as universidades passaram, pouco a pouco, a incorporar, em escala mundial, grupos sociais às suas margens. Dessa década em diante, o ensino superior começou a transformar-se, aumentando o número de instituições e de matrículas, num processo que se acelerou nas décadas seguintes. Nesse contexto, é que se cristaliza a formação de sistemas nacionais de Ensino Superior com prestígio acadêmico e social,

que passaram a coexistir com estabelecimentos voltados para atividades de ensino e formação de profissionais (MARTINS, 2021).

Além dessa abertura das universidades a outros públicos e suas demandas, observa-se também o deslocamento dessas organizações e/ou corporações educacionais que passam a atuar em outros países, acentuando o processo de desterritorialização do Ensino Superior e fortalecendo este espaço transnacional. Este acontecimento é recente, pois, até os anos 1980, eram poucas as universidades que ofereciam programas de ensino além de suas fronteiras nacionais, um movimento liderado por países como Estados Unidos, Inglaterra e Austrália, que se acentuou, nos anos 2000, com a criação de novos *campi*, especialmente no Oriente Médio e no Sudeste Asiático. Um crescimento acelerado de tal forma que, em 2017, existiam 263 *campi* internacionais nesta região. Assim, pode-se dizer que é a própria desterritorialização, que ao mesmo tempo que expande as fronteiras do conhecimento e das culturas locais, também encaminha e facilita a constituição de grupos educacionais, a partir de uma lógica empresarial.

Segundo Martins (2021), há de se reconhecer que, com a globalização e o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicações, eliminaram-se as barreiras espaciais, propiciando a intensificação de intercâmbio de ideias e conhecimentos. A mobilidade acadêmica de alunos e docentes se tornou frequente, com aumento de conferências internacionais e redes de pesquisadores, trabalhando em uma mesma temática, o que deu origem a publicações conjuntas. Ao mesmo tempo, instalou-se, neste mesmo espaço transnacional, uma competitividade por recursos financeiros, prestígio e reconhecimento acadêmico, resultado de um isomorfismo no qual as instituições devem ocupar posições de poder e exigir produtividade de seus docentes. Por sua vez, tais docentes devem utilizar seu tempo de forma racional, tornando-se empreendedores eficientes. Uma conjuntura na qual, para alcançar esta forma de eficiência, rarefazem-se critérios de qualidade e reflexão crítica.

Ou seja, não há dúvida de que a globalização é um dos principais vetores da ampliação e circulação de conhecimentos em âmbito planetário. Ao mesmo tempo, também é certo que impulsionou o Ensino Superior e suas organizações a se engajarem numa lógica de mercado, criando *holdings* educacionais locais, alavancadas por capitais internacionais. Um cenário no qual as fronteiras entre Estado, mercado e sociedade civil se tornam cada vez mais porosas.

2.4 A formação das grandes holdings educacionais brasileiras e seus atuais modelos de negócio

É nesse cenário que, em 2007, se dá a abertura de capital da Kroton, da Anhanguera, Estácio e SEB (Sistema de Ensino Brasileiro), formando a primeira leva de organizações educacionais brasileiras que chegaram à Bolsa. A entrada no mercado de ações dessas organizações, possibilitou a compra de instituições de menor porte, inaugurando uma onda de fusões e aquisições, que propiciou a formação de grandes grupos empresariais, consolidando o processo de financeirização da educação superior privada brasileira (COUTINHO; PISSINATO, 2019). E, segundo Sguissardi (2015), uma expansão concomitante com a desaparição, em 10 a 15 anos, de dois terços das IES brasileiras, diminuindo significativamente a diversidade da oferta, sua vinculação com culturas locais e precarizando atributos que garantiam a qualidade de ensino.

No Brasil, o marco inicial da entrada de capitais internacionais foi a compra de participações do Grupo Pitágoras, em 2001, pela *Apollo Global Inc.* Essa *joint venture* associa o *The Carlyle Group* ao grupo *Apollo Education Inc.,* que se tornou investidor em outros países. Uma tendência seguida por fundos como o *Laureate Education Inc.* que comprou a Universidade Anhembi-Morumbi em 2006 (OLIVEIRA, 2009). A primeira companhia a receber um aporte financeiro após a entrada das empresas educacionais na Bolsa de Valores foi a Estácio S.A., em setembro de 2008, quando a *private equity* [1] GP adquiriu 20% das suas ações por R$ 259 milhões à época. Em seguida, no mês de outubro de 2008, a Ser Educacional S.A. recebeu da *Cartesian Capital Group* um aporte de R$ 48 milhões à época, por uma participação de 11,3% do total das suas ações. (COUTINHO e PISSINATO, 2019).

Como já vimos, a associação com capitais financeiros recomenda a estratégia de fusões e aquisições como forma de aumentar o valor acionário de organizações, uma escolha que expandiu rapidamente a operação destas organizações em todo o território nacional, concentrando a oferta de vagas privadas em poucos grupos. Com o intuito de reconhecer o estado atual do setor educacional privado, vamos nos aproximar das

[1] *Private equity* é um tipo de atividade financeira realizada por instituições investem diretamente em empresas (listadas ou não) com o intuito de geri-las, e realizar o desinvestimento em um período de longo ou médio prazo. No Brasil, as gestoras *Advent* e a GP Investimentos estão entre as que tem maior volume de investimento neste mercado.

estratégias de crescimento e dos modelos de negócios de seus quatro principais grupos, focando aspectos fundantes dessas organizações (OSTERWALDER, PIGNEUR, 2005; OSTERWALDER, PIGNEUR, 2009; TEECE, 2010) e suas diferentes características. Atualmente as quatro mais representativas *holdings* que controlam o ensino superior no Brasil estão listadas na B3 (bolsa de valores), vamos focar a Cogna Educacional, a *holding* YDUQS, a Ser Educacional e Ânima Holding S.A.

2.4.1 A Cogna, uma organização digital

O percurso da Cogna começou em 1996, na cidade de Belo Horizonte, com o pré-vestibular Pitágoras. Alguns anos depois, abriram escolas de educação básica na capital mineira e, a partir de uma associação com uma construtora, dirigiram escolas em plantas internacionais, tornando-se o grupo Pitágoras. Na década de 90, vendiam conteúdo apostilado e serviços de gestão para mais de cem escolas associadas. Nos anos 2000, com a entrada de investimentos do fundo Apollo Internacional criaram a Faculdade Pitágoras. Em 2007, o Pitágoras abre seu capital no BM&FBovespa, adotando o nome Kroton Educacional. Essa escolha levou a uma grande expansão, comprando outras IES e desenvolvendo polos de EaD. Após receber um aporte do fundo Advent Internacional em 2009, o controle da companhia passou a ser compartilhado com os gestores do fundo. (COGNA EDUCAÇÃO, 2020).

Em 2013, a Kroton comprou o grupo Anhanguera, numa operação aprovada pelo CADE (Conselho Administrativo de Defesa Econômica), alçando a empresa ao posto de maior empresa educacional em escala global (GLOBO.COM, 2013). Em 2014, 61,2 % dos alunos da Kroton contavam com financiamento público, predominantemente do FIES, uma condição muito acima da média nacional dos outros grupos (CORBUCCI, KUBOTA e MEIRA, 2016). Uma situação que caracteriza e explica a posição de liderança da Kroton. No ano seguinte, a aquisição da Estácio de Sá pela companhia, considerado o segundo maior grupo educacional brasileiro, foi barrada pelo CADE.

A partir deste limite, concretiza-se a compra da Somos em 2018, voltada para o ensino básico. Naquela ocasião, o presidente da Kroton declarou que pretendia construir a companhia mais digital do mundo, que além de levar uma experiência digital ao cliente, é uma organização que pensa digitalmente, toma decisões mais rápidas, tem estruturas de governança mais práticas, aproximando as áreas de TI e Negócios (KOIKE, 2018). Essa diretriz reestruturou a Kroton em Cogna Educação, uma coleção de companhias. Nesse

desenho mantém-se uma presidência geral, o Veris, um fundo de investimento diretamente ligado a ela e um guarda-chuva de quatro empresas. Suas direções são independentes, podem ter estratégias próprias, receber investimentos distintos, favorecendo sua performance financeira. A Kroton e a Platus focam a educação superior; a Saber, congrega as escolas próprias do ensino básico e a Vasta/Somos é uma plataforma digital de prestação de serviços para o segmento K12 (KOIKE, 2019).

Segundo o Relatório de Sustentabilidade 2019, a receita líquida anual de 2019 foi 7,027 milhões e um lucro líquido de 772 milhões (COGNA EDUCAÇÃO, 2020).Nosso foco aqui é a Kroton, a empresa que engloba as IES do grupo Cogna. Segundo o *site* [2] desta companhia, o grupo possui 7 grandes marcas no Ensino Superior.

A Anhanguera é marca que oferece mais opções de cursos em graduação, nas modalidades 100% online, semipresencial e presencial, em *campis* espalhados por todo o Brasil. Oferece também MBAs e pós-graduação *lato sensu* e algumas *strictu sensu.* A marca Pitágoras, ligada a formação da Kroton, também oferece vários cursos de graduação, segundo o mesmo modelo, porém os *campi* se concentram nos estados do Norte e Nordeste, como Pará, Maranhão, Ceará e na região Sudeste, a Bahia.

A UNIC, ou Universidade de Cuiabá, oferece o mesmo modelo de opções de curso, destacando o curso de Medicina (uma ênfase presente em outras marcas da Kroton), uma Academia Tech (voltada para uma tecnologia) e um núcleo de cuidados e bem-estar, que reúne vários cursos sobre este tema. A UNIDERP (Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal) se concentra na cidade de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso e replica o esquema de todas as anteriores. A União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME), tem um *campus* em Lauro de Freitas na Bahia e a UNOPAR (Centro de Estudos do Norte do Paraná), tem polos de EaD espalhados por vários estados brasileiros. Já a LFG reúne cursos preparatórios para a área jurídica e concursos públicos, majoritariamente online. Todos os *sites* destas marcas têm a mesma página inicial, focada em vendas, com valores dos cursos e promoções, replicando as mesmas estruturas opções de curso e os mesmos diferenciais: apoio personalizado (aqui você é o único); sistema de ensino; avaliação continuada e o canal conecta (vagas de estágio e emprego).

Segundo apresentação preparada para investidores [3] no final de 2021, a Kroton, uma empresa Cogna, está orientada para *uma nova mentalidade, uma nova cultura: do*

[2] https://www.kroton.com.br/
[3] l1nq.com/mEWJy

tradicional, para formas ágeis de trabalhar; *dos businesses model tradicionais para modelos de Plataforma* e uma integração completa entre negócio e tecnologia. Suas estratégias de crescimento estão voltadas para os ensinos híbrido e digitais; o ensino médico e os negócios de plataforma. Relatam que depois das perdas de 2020, a captação cresceu 38% em 2021, sendo 22% no presencial e 40% no EaD e base de alunos cresceu 8%.

2.4.2 A YDUQS, que já foi Estácio

A Estácio Participações S.A. tornou-se a holding YDUQS em 2019. O grupo originou-se de uma faculdade de direito, no Rio de Janeiro, fundada em 1970. A partir de 1998, expandiu-se para outros estados brasileiros, adquirindo 17 instituições de ensino. Em 2016, ao não se concretizar sua fusão com a Kroton, expandiu seus cursos de ensino à distância e em 2018 foram abertas turmas de ensino médio para adentrar no setor de educação básica. Em 2022, o empresário Chaim Zaher, dono do grupo SEB (Sistema de Ensino Brasileiro) que atua no Ensino Básico, passou a deter 7,5% das ações da companhia na Bolsa brasileira, a B3. Com a compra destas ações, Chaim, que já foi o segundo maior acionista da antiga Estácio, tornou-se o maior acionista individual da YDUQS (GLOBO, 2021). Uma informação que reitera a estreita relação entre os grupos educacionais que atuam no Ensino Superior e os que atuam majoritariamente no Ensino Básico.

A YDUQS engloba várias marcas e a marca Estácio é a maior delas. Desde 2009 oferta cursos à distância, responsáveis por sua capilaridade nacional e boa parte do alunado. Em 2021 contava com mais de 600 mil alunos e mais de 90 *campi,* oferecendo mais de 100 diferentes cursos de graduação, graduação tecnológica (ciências exatas, biológicas e humanas) e por volta de 400 cursos de pós-graduação (Lato Sensu, MBA, Mestrado e Doutorado)

Já, a marca Ibmec tem foco no ensino de excelência nas áreas de Gestão e Negócios e público de alta renda. Com 5 *campi* localizados em grandes capitais, possui mais de 10 mil alunos em sua base. Seu portfólio inclui cursos de graduação nas áreas de Engenharia, Direito, Relações Internacionais, Arquitetura e Urbanismo e Economia, além de pós-graduações e mestrados.

As outras marcas da YDUQS são a UniToledo, com sede em Araçatuba, que oferece graduações, como Direito e Gastronomia, mas também pós-graduação e extensão, para

mais de 5 mil alunos. Já a Wyden é um conjunto com 9 instituições de ensino e 11 *campi* concentrados nas regiões Nordeste e Norte e com mais de 50 mil alunos. O grupo Athenas Educacional é formado por cinco instituições, localizadas nos estados do Acre, Rondônia e Mato Grosso. Contabiliza 9 mil alunos, em cursos de graduação, cursos técnicos superiores e pós-graduação, principalmente na modalidade EAD.

Reproduzindo o modelo da Kroton, os cursos preparatórios nas áreas de Saúde e Direito são outra área de negócio da YDUQS. Já o Clio, localizado no Rio de Janeiro, é um preparatório para admissão em concursos na área de diplomacia.

Segundo o *site* [4] voltado para investidores da *holding,* a YDUQS tem três grandes vetores de negócio. A de ensino *premium* que reúne o Ibmec e 16 escolas de Medicina, representando 1% dos alunos da *holding*. A segunda de ensino digital que reúne o maior número de alunos (77% do total) e apresenta taxas históricas de crescimento. E o ensino presencial**,** além de cursos semipresenciais (com 22% dos alunos) que tem na experiência do campus e no contato com o professor e com outros alunos, sua principal entrega de valor.

Nesta configuração, a YDUQS ancora sua estratégia e suas operações em torno de um ecossistema para o desenvolvimento e entrega de métodos, conteúdos e canais de educação digital. Essa ênfase faz com que quase 50% do total investido pela companhia em pesquisa, seja com este foco. Perseguem uma transformação digital e ambicionam uma personalização em massa, pois acreditam que as pessoas aprendem de forma diferente e em ritmos diferentes [5].

2.4.3 O grupo SER, uma holding que diz preservar as culturas locais

O Grupo Ser Educacional se diz um projeto nacional com atenção às características e cultura regionais [6]. Seu fundador e atual presidente do grupo, Janguiê Diniz [7] iniciou suas atividades em Recife, em 1993, empreendendo um curso preparatório para concursos de direito. Em 2003, inaugurou a UniNassau e, quatro anos depois, a Faculdade Joaquim Nabuco, para alunos das classes médias e baixa renda. Em 2013, já como Grupo Ser Educacional, a companhia abriu seu capital na bolsa de valores. Entre 2010 e 2018, adquiriu catorze novas entidades de ensino em vários estados brasileiros. Reúne

[4] https://www.yduqs.com.br/
[5] https://shre.ink/mSIR
[6] https://www.sereducacional.com/instituicoes.html
[7] https://www.janguiediniz.com.br/biografia

atualmente as marcas UniNassau (Recife); Unimana (Amazonas), Universidade de Guarulhos (UNG); Univeritas (Sudeste e Sul do Brasil); a Uni Norte (Amazonas); Uni Nabuco (Recife); Uni Juazeiro (Juazeiro do Norte); UNIFACIMED (Rondônia); UNESC (Rondônia); UNIFASB (Universidade de São Francisco Barreiras/ Bahia) e UNIFAEL, totalmente digital baseado em Lapa, Paraná.

Sua estratégia é liderar o mercado do Ensino Superior no Norte e Nordeste e tornar-se relevante em outras regiões do país. Baseia-se em crescimento orgânico presencial, com a criação de novos cursos de graduação em unidades já existentes e novas unidades para as suas marcas, no crescimento orgânico do ensino a distância (que apresenta melhores margens) e novas aquisições em instituições com reconhecimento regional consolidado ou *Edtechs.*

2.4.4 A Ânima quer transformar o Brasil pela Educação

Criada em 2003, a Ânima é uma *holding* de ensino superior que declara o propósito de "Transformar o Brasil pela Educação" [8], alicerçado pelos valores de transparência, respeito, cooperação, comprometimento, reconhecimento e inovação. Se dizem criativos, apaixonados pela educação e parceiros de professores e alunos. Tem 28 diferentes marcas, voltadas para públicos diversos. Querem construir uma rede nacional de instituições de educação fundamentada na meritocracia, comprometida com a qualidade, inovação e avaliação do processo de aprendizagem e integrada à cultura regional. Se dizem diferenciados, quando comparados às companhias educacionais de capital aberto, porque conseguem conciliar escala com oferta de ensino de alta qualidade, comprovado por meio de indicadores do MEC.

Em dezembro de 2020, o ecossistema Ânima somou cerca de 140 mil estudantes, com instituições localizadas nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Goiás, Bahia e Sergipe, através de diferentes marcas. Inclui também a HSM University (plataforma de atualização e o desenvolvimento de executivos e gestores), a EBRADI (Escola Brasileira de Direito) e o Le Cordon Bleu (escola de gastronomia). Neste mesmo ano, o grupo Ânima comprou as organizações do grupo *Laureate*, um dos primeiros investidores na cana educacional brasileira. Com esta aquisição, projetam que podem chegar a ter 75% do total de matrículas no ensino superior privado brasileiro,

[8] l1nq.com/YJhqI

cumprindo uma política expansiva ambiciosa. Esta operação ainda aguarda a provação do CADE.

2.4.5 A Uniasselvi compra a Cesumar

Para reforçar o caráter permanente desse movimento de fusões e aquisições, reportamos aqui, uma fusão finalizada em 2021. A Uniasselvi, uma IES catarinense, comprou a paranaense, Cesumar. A Cesumar consegue reunir dois pontos fortes: tem cursos de ensino a distância de qualidade (nota máxima no MEC) e uma graduação presencial em medicina — dois segmentos que ganharam ainda mais relevância durante a pandemia. A Uniasselvi tem 20 anos e vem crescendo em cidades pequenas e médias do Brasil. Mantém 300 cursos de graduação, pós-graduação e técnicos em 10 unidades próprias de ensino presencial em Santa Catarina e no Mato Grosso, além de 800 polos de ensino a distância em outros estados. A maioria dos seus quase 400.000 alunos são na modalidade EAD (KOIKE, 2021).

A Vitru, *holding* a qual a Uniasselvi pertence, abriu o capital na Nasdaq em setembro de 2020. Nesta bolsa norte americana, estão listadas mais de 2800 ações de diferentes empresas, de pequena e média capitalização, com foco em eletrônica, informática, telecomunicações e biotecnologia. Do setor educacional brasileiro, também estão listadas na Nasdaq, a Afya, a Arco e a Vasta (subsidiária da Cogna). A fusão Uniasselvi e Cesumar forma uma nova companhia que passa a ter 635 mil alunos no ensino a distância e, dessa forma encosta na Cogna, que no mesmo período contava com 695 mil estudantes nessa modalidade, podendo assim redefinir posições de liderança. Durante a pandemia, sem sombra de dúvida, configurou-se uma valorização do EAD, mesmo que a reputação de cursos tradicionais e presenciais como a Medicina continuem a ser um ativo de valor.

Coutinho e Pissicinato (2019), ao mapear os principais aportes financeiros, fusões e aquisições das maiores *holdings* de origem brasileira, mostram que estas organizações se fundem e dividem-se em novas empresas, passando de tomadoras a financiadoras e adquirindo organizações que já foram compradas por fundos de investimentos. Como é o caso da Ânima, que comprou a operação brasileira da *Laureate*, incluindo as universidades Anhembi Morumbi e FMU, em São Paulo; o IBMR, no Rio de Janeiro e a UniRitter no Rio Grande do Sul.

Demonstra-se assim o caráter eminentemente financeiro de suas estratégias de criação de valor, focadas em alcançar posições de liderança no mercado acionário. Na

próxima seção, nos aproximamos da estrutura e das transformações que a financeirização e seus processos endereçam às organizações de ensino superior.

2.5 O que muda na gestão das organizações de ensino superior

Nesse contexto de expansão do ensino superior, há uma transformação estrutural na gestão das instituições. Atores que integravam as organizações educacionais passam a utilizar termos próprios aos saberes da administração de empresas e desenvolver práticas condizentes. Assim, gestores escolares atraem recursos, geram oportunidades, ampliam e diversificam seus serviços, preocupando-se com seus clientes e investindo em marcas para assegurar qualidade e fidelização.

Segundo Oliveira (2009), aportes elevados e relações societárias com diretores de fundos de investimento levam a uma profissionalização da gestão, implantação de uma governança corporativa e reestruturação de custos. Nesta passagem de centros universitários para *holdings*, obtiveram-se ganhos de escala e possibilitaram a abertura de novos nichos de mercado, onde os fundos *private equity* são os principais parceiros dessas organizações. Essa expansão alavancada diversificou a oferta de serviços, que se deu não só através de cursos (presenciais e a distância), como na produção de materiais como livros, apostilas e aplicativos. Essa transformação fomentou também o surgimento de consultorias empresariais, responsáveis tanto pelo suporte de empresas educacionais no mercado financeiro, como pela formação de profissionais que possam atuam no setor. Surge assim a figura do reitor profissional, sustentando a adoção de novas práticas de gestão de negócios e liderando localmente essa cultura negocial (CARVALHO, 2013).

Carvalho (2013) enfatizou o comprometimento da gestão educacional com interesses dos acionistas, onde os objetivos da empresa transcendem a lógica do lucro organizacional, subordinando-se à maximização do valor acionário, radicalmente ligada a interesses financeiros. Uma funcionalidade que modelou a forma como esse processo se deu, os públicos contemplados, como os forma e quais mudanças endereçar à comunidade acadêmica. Silva e Diniz (2014) identificaram essa lógica empresarial expressa no currículo formal e oculto dessas universidades, reforçando a simbiose entre a educação escolar e o mercado de trabalho. Fenômeno explicitado em atitudes e ritos de poder que qualificam e desqualificam pessoas, as incluem e excluem, a partir dessa lógica.

Um dos maiores marcos dessa mudança é que as IES se configuram ou se agregam a marcas, que assumem diferentes propostas mercadológicas, associados a um público-

alvo e valores de mensalidade condizentes (MIAKE et al*,* 2018). Neste contexto, a marca é que deve carregar a identidade e o valor das escolas, tornando-se assim um dos principais investimentos das *holdings,* inclusive por terem vínculos com públicos locais. É também através deste portfólio de marcas que as *holdings* educacionais definem o seu próprio valor, mantendo sua posição no universo aspiracional de alunos e podendo assumir-se internamente como empresas financeiras. Neste modelo, multiplicam o número de unidades, se fundem, sofrem profundas reformas e se descaracterizam, alterando percursos educacionais, transformando currículos e precarizando relações com professores e equipes.

Hall (2015), através de dados primários e entrevistas com operadores de fundos e proprietários de organizações de ensino, pesquisa razões e motivações que entrelaçam escolas e fundos de investimento. Afirma que o mercado educacional privado atrai empresas de *private equity* pelo seu potencial de crescimento e pelo fato dessas empresas constituírem um mercado potencial para investidores maximizarem sua receita, pela alta probabilidade de encontrarem compradores, realizando seu investimento. Uma outra sinergia desse relacionamento é o formato em rede tanto de financiadores, como de financiados, assegurando estruturas mais frouxas, cujo principal foco é a gestão, associando a proximidade sociocultural das redes educacionais com a segurança financeira que os fundos de investimento oferecem. Porém, Hall (2015) reconhece que o entendimento entre essas firmas é limitado, tanto no que toca a diferenças profundas entre as suas funcionalidades essenciais, como também nas suas prioridades e formas de conduzir a gestão.

Nesse sentido, Eaton *et al* (2016) mostram que a adoção de práticas e estratégias financeirizadas, além de se incorporarem aos projetos profissionais de gestores mudam o foco de poder da governança. Um dos aspectos mais preocupantes dessa condição é a dependência de alavancagem ou endividamento, que faz com haja uma estratificação dos investimentos, aumentando inclusive o valor de recursos alocados em outras áreas de investimentos, diferentes de onde foram produzidos, por serem considerados mais lucrativos. Desta forma, é possível afirmar que os gestores financeiros dessas *holdings* promovem comportamentos organizacionais em desacordo com os objetivos de desenvolvimento social, próprios às organizações educacionais.

Esse crescimento da importância das finanças no setor, disseminou-se nos vários subsetores do ensino superior, inclusive entre tradicionais provedores de educação pública e escolas sem fins lucrativos, que também passaram a buscar investimentos e

financiamentos estudantis (EATON *et al,* 2016). Porém, foi o crescimento de um setor educacional financeirizado que o capital acionário efetivamente alimentou, como vimos aqui no Brasil e em vários países.

Por reconhecerem as disparidades entre finalidades educacionais e interesses financeiros, Eaton, Howell e Yanellis (2020) pesquisam se a crença, existente no setor financeiro, de que as aquisições por *private equitys* aumentam o valor da empresa, serve para o caso do Ensino Superior. Os autores inicialmente afirmam que existem diferenças sensíveis nessa categoria de resultado, dependendo de qual setores pertencem essas empresas. Nesse sentido, apontam desalinhamentos importantes entre as partes interessadas. Identificam pelo menos três mecanismos através dos quais aquisições de *private equity* aumentam o valor da empresa: (1) reduzindo as restrições financeiras; (2) melhorando a eficiência operacional; e (3) adotando tecnologia da informação. Citam um também um quarto mecanismo: a violação do implícito em contratos com partes interessadas. Ou seja, em setores com intensivos subsídios governamentais e qualidade opaca do produto, o valor para os acionistas pode ser criado às custas dos consumidores, como resultado deste quarto mecanismo. O contrato implícito no caso das IES é que, em troca de mensalidades, subsídios governamentais e juros de empréstimos, a escola aumentaria o capital humano, o conhecimento e a empregabilidade de seus alunos. Porém, na perspectiva do acionista, são as aquisições que afetam positivamente o valor da empresa e aumentam o poder de captação de ajuda governamental. Mesmo que, na perspectiva dos alunos, essas aquisições possam representar uma violação implícita deste contrato, no que tange à qualidade do serviço educacional. Uma situação difícil de avaliar e comprovar.

A qualidade educacional é um atributo opaco do ponto de vista de gestores focados em resultados financeiros, o que permite a redução de investimento educacional e solapa políticas sociais redistributivas. Uma ampla amostragem em negócios educacionais mostrou quebras descontínuas nos resultados escolares e mudanças bruscas em torno do momento de aquisição, prejudicando assim a qualidade da educação (EATON, HOWELL E YANELLIS, 2020). De forma geral, para manter ou aumentar o alunado, priorizam-se reforços em estratégias de marketing, construções de prédios ou fundação de *campi,* mostrando que é mais barato matricular novos alunos do que manter os anteriores. Principalmente, se estes são substituídos por um público menos exigente e desinformado de seus direitos.

Nessa mesma

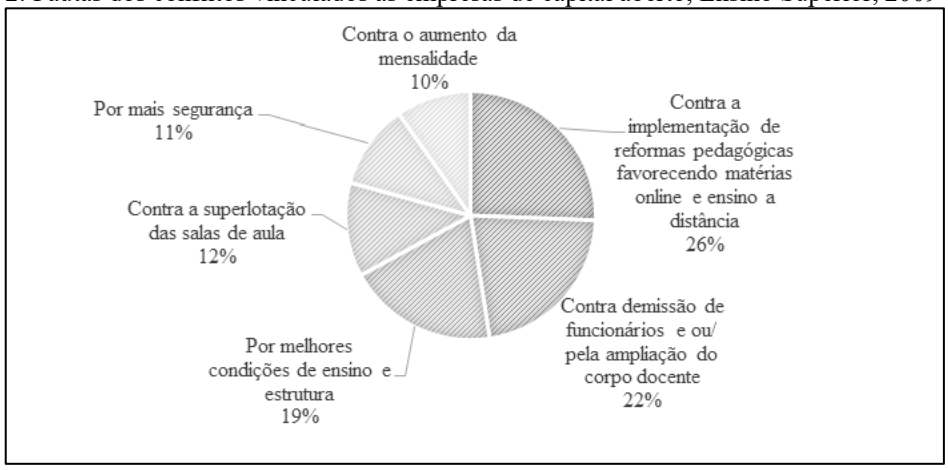
Nessa pesquisa, os autores demonstram que mudanças na propriedade aumentam efetivamente o valor de mercado da empresa, porque permitem uma transferência de rendas das partes interessadas para acionistas e não levam em conta as condições necessárias para a criação de valor, a partir de uma perspectiva social. Ou seja, aquisições de *private equitys* levam a maiores lucros, mensalidades mais caras e maior endividamento por parte dos alunos. Acompanhados de menores investimentos educacionais, percentuais mais baixos de conclusão da graduação, que nem sempre se traduzem em crescimento do capital humano e empregabilidade, caracterizando uma quebra de contrato. Na verdade, alunos e governo diferem nas maneiras como podem fazer valer seus direitos ou como usam o recurso da renúncia. Esse recurso extremo, porém, eficiente nas negociações sobre qualidade dos serviços, caracteriza uma escolha complexa, pois alunos normalmente compram um programa de graduação apenas uma vez e o governo em grande parte dos casos não tem exigido uma contraparte (EATON; HOWELL; YANELLIS, 2020).

2.6 Precarização do trabalho docente

Costa, Gomes e Leher (2020), centraram suas pesquisas nos conflitos de interesses existentes entre as organizações de ensino listadas em bolsa e a precarização trabalho docente. Relatam a ocorrência de 56 conflitos como protestos, reclamações e denúncias em órgãos públicos e paralisações. Destes conflitos, por volta de 50 são protagonizados pelos estudantes dessas organizações que apontam problemas relacionados a qualidade de ensino e condições de trabalho dos professores, como mostra a Figura 2.

Essa pesquisa brasileira de Costa, Gomes e Leher (2020), reitera e exemplifica a lógica apresentada por Eaton, Howell e Yanellis (2020) de que uma das fontes de resultado do investimento de fundos é a violação de contratos entre partes interessadas, principalmente no caso de critérios opacos como qualidade de ensino. A partir dessas ideias, pode-se afirmar que, além dos professores universitários serem uma das partes mais prejudicadas dessa negociação, são inegáveis os impactos do seu trabalho nos aspectos que garantem a qualidade educacional dos serviços prestados por essas organizações.

Figura 2: Pautas dos conflitos vinculados às empresas de capital aberto, Ensino Superior, 2009 – 2018.



Fonte: COSTA, GOMES e LEHER, 2020

A partir de dados do INEP, colhidos em 2017, podemos observar que 76% do alunado no setor privado (6.214.102) e 24% no setor público (1.996.750). Ou seja, entre o setor privado e o público existe uma diferença considerável de estudantes matriculados. Observa-se, porém, que não há uma diferença significativa no tamanho do corpo docente destes dois sistemas, mostrando que os docentes do setor privado atendem três vezes mais alunos. Segundo as mesmas fontes, teríamos 392.036 docentes que atuam na educação superior, onde 54% estão no setor privado e 46% estão no setor público. Essa diferença é de apenas 8%, enquanto a proporção de alunos entre o setor privado e o setor público corresponde a 52% (COSTA, GOMES E LEHER, 2020). Uma situação que só se agrava ao comparar a quantidade de organizações de ensino, uma vez que o setor privado possui 88% dos estabelecimentos, enquanto o setor público possui 12%.

Ao examinar especificamente as organizações de ensino com fins lucrativos, o agrupamento mais numeroso em termos de alunado, no qual os grupos de capital aberto estão inseridos, percebe-se que existem apenas 92.038 docentes atuando neste segmento ou 23% dos docentes do Brasil. Enquanto isso, nas organizações privadas sem fins lucrativos, com menor número de alunos e estabelecimentos, temos 30,7% dos docentes brasileiros. Neste caso, estamos nos reportando a um setor oligopolizado no qual os 10 maiores grupos, 9 dos quais com fins lucrativos, detinham 48% das matrículas das IES particulares e 60% das novas matrículas em 2018.

Ou seja, a diminuição do número de professores por aluno é facilitada pela flexibilidade das relações de trabalho, com majoritária preferência pela contratação por vias mais precárias (tempo parcial e horista). Esse cenário se dá, principalmente, pela demissão de professores ou a não contratação de novos, mesmo quando o número de

estudantes aumenta, assim como a conversão de professores em tutores por meio de EAD. Vale aponta a Reforma Trabalhista de 2017 como um marco importante dessa precarização.

Na prática, o resultante são classes de 100 alunos e "maior compartilhamento das disciplinas entre os cursos" e de "disciplinas híbridas (campus e online), como estratégias para otimizar a alocação do corpo docente (COSTA, GOMES E LEHER, 2020). Ao identificar outros traços das reestruturações provocadas pela financeirização destacam-se: as reformas pedagógicas, o uso de artefatos tecnológicos como cartilhas, disciplinas *online*, ampliação do número de estudantes por professor, difusão de ciclos básicos comuns a várias áreas.

Outro aspecto usado para aferir qualidade de ensino é a titulação dos professores. A Tabela 6 mostra que a maior proporção de professores doutores está localizada na educação pública, no caso, o número de doutores é mais que o dobro da rede privada. No total são 109.380 doutores no público, fazendo um contraste aos 51.223 doutores das privadas, sendo 18.213 pertencentes às organizações de ensino com fins lucrativos e 33.010 as sem fins lucrativos, lembrando que o número de alunos matriculados nas organizações privadas é muito superior aos do sistema público. Ou seja, o ensino privado não prioriza a titulação, mesmo que, em tese, um professor com uma titulação mais elevada possua um maior domínio dos conhecimentos requeridos para área da atuação, compromisso com qualidade, atualização e experiência em pesquisa.

Tabela 5: Quantidade de docentes por categoria administrativa, 2017

Quantidade de docentes por categoria administrativa, 2017

Categoria administrativa	Quantidade numérica	Porcentagem (%)
Federal	119.544	30,5
Estadual	53.153	13,6
Municipal	5.913	1,5
Total setor público	178.610	45,6
Com fins lucrativos	92.038	23,5
Sem fins lucrativos	120.456	30,7
Total setor privado	212.494	54,2
Especial	932	0,2
Total docentes Brasil	392.036	100,0

Fonte: Dados INEP 20018. COSTA, GOMES E LEHER (2020)

Tabela 6: Docentes por titulação no ensino superior, público e privado, 2017.

Docentes por titulação no ensino superior, público e privado, 2017

Setor	Sem graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Público	5	4.354	15.664	49.207	109.380
Privado	5	247	56.313	104.706	51.223
Total Brasil	10	4.601	71.977	153.913	160.603

Fonte: INEP 2018. COSTA, GOMES E LEHER, 2020.

Como verificado pelos dados do INEP, tanto na proporção de professores e alunos, como na proporção de professores titulados, há um déficit tangível na rede privada em relação as IES públicas. Com uma ênfase nas organizações privadas e lucrativas. Segundo estes critérios, os gestores e tomadores de decisões destas organizações, tem priorizado cortes custos e obtenção de melhores margens, em detrimento de uma maior qualidade de ensino, obtida em grande parte pela qualidade e condições do trabalho docente.

2.7 A dissociação entre as escolhas empresariais e as finalidades educacionais das IES

Enquanto o setor público tem mantido, aproximadamente, o mesmo perfil de oferta nos últimos 10 anos; o setor privado, majoritário, cresceu bem mais, abocanhando 75% das matrículas do setor, como demonstra a Tabela 2. Esse surto expansivo, além de uma situação hegemônica, cria uma importante dissociação entre as finalidades educacionais das IES e as escolhas estratégicas e práticas gerenciais de empresas financeirizadas.

Bielschowsky (2020) observa nesse subsistema uma forma especial de oligopólio, na qual dez grupos empresariais privados (Cogna, YDUQS, Ser Educacional, Ânima, Laureate, Unip, Uninove, Cruzeiro do Sul Educacional, UniCesumar, Adtalem Global Education [9]) eram responsáveis por cerca de 50% das matrículas e captaram cerca de 60% dos novos ingressantes do setor privado em 2018, como mostra a Tabela 6. Em função desta concentração, têm o poder de imprimir um comportamento que privilegia a

[9] /https://www.mundovestibular.com.br/articles/17443/1/as-10-maiores-faculdades-do-brasil/

obtenção de alta lucratividade e, de maneira geral, num contexto de baixa qualidade de ensino.

A crescente participação do EAD no percentual de matrículas de IES com fins lucrativos pode ser considerada uma das maiores mudanças no perfil dos alunos no setor privado. Conforme mostra a Figura 3, a partir de 2010 a curva é ascendente, chamando atenção para a diferença entre a evolução dos ingressantes e dos que estão matriculados, uma diferença que aponta para a alta evasão que existe nessa modalidade. Em 2018, 45,7% dos alunos que ingressaram no ensino superior o fizeram em cursos de EAD. E neste mesmo ano, 81,3% dos alunos que entraram nas IES e integram os 10 maiores grupos privado, iriam cursar EAD, uma modalidade que já abarcava 81,9% do total de matrículas destes grupos (BIELSCHOWSKY, 2020). Ou seja, no caso desse grupo que recebe alta participação do alunado em cursos EAD, essa participação foi mantida naquele ano e provavelmente continuou crescendo, no contexto da pandemia.

Um dos dados apurados por Bielschowsky (2020) foi o custo anual dos alunos matriculados em grupos educacionais com mais alunos em EAD, o qual tende a ser inferior àquele de grupos com menos alunos em EAD. Ou seja, grupos que concentram seus alunos em EAD, comprimem os custos dessa modalidade e conseguem atrair alunos com preços menores, algumas com pouquíssimos professores e tutores por aluno, provavelmente com conteúdo rebaixado. Esse conjunto de fatores, associado à insuficiente regulação do Estado brasileiro sobre a qualidade da formação desses alunos, confirma mais uma vez as pesquisas de Eaton, Howell e Yanellis (2020), sobre uma violação implícita de contrato educacional, no que tange à qualidade do serviço. Reforçando inclusive as informações e conclusões sobre a crescente precarização da função docente apresentadas por Costa, Gomes e Leher (2020):

Tabela 7: Percentual de IES, matrículas e ingressos em 2018 dos 10 maiores grupos privados no conjunto das IES privadas,

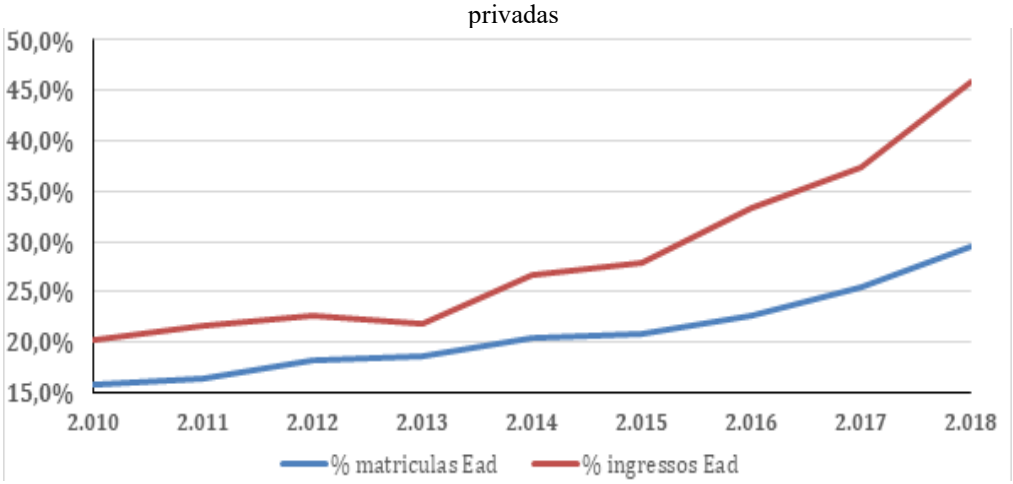
	Número de IES	Matrículas no presencial	Matrículas em EaD	Matrículas totais	Ingressos em 2018 - presencial	Ingressos em 2018 - EaD	Ingressos em 2018 - total
Participação % dos 10 maiores grupos do ensino superior privado	10,6%	33,9%	81,9%	48,1%	41,3%	81,3%	59,6%

Fonte: BIELSCHOWSKY (2020), com base em micro dados do INEP

Para aferir a qualidade educacional embutida na oferta do ensino superior no país, Bielschowsky (2020) também coleta dados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). Segundo dados do INEP, os resultados médios dos alunos neste exame estão caindo neste cenário de concentração de matrículas em *holdings* educacionais. O autor mostra que, no ciclo 2016-2018, 49,1% de todos os alunos matriculados nos 10 grandes grupos privados (presencial e EAD) estavam em cursos com Enade insuficiente (1 ou 2), contra 35,8% das demais IES privadas e 15,8% das públicas.

Quanto à evasão, os dados dos alunos matriculados neste conjunto de empresas chegar do setor privado são ainda mais preocupantes, implicando em taxas significativamente maiores. Nos dois primeiros anos dos cursos oferecidos, a evasão nesses grandes grupos privados é de 44,0%, comparada com 27,1% das demais IES privadas e 22,5% das IES públicas. Se incluirmos no cálculo, os alunos com matrícula trancada, a evasão dos grandes grupos nos dois primeiros anos vai para 55,6%, comparada com 37,6% das demais IES privadas e 29,5% das IES públicas (BIELSCHOWSKY, 2020). Ou seja, 57% dos estudantes ingressantes não retornaram entre o primeiro e o segundo ano e muito deles deixam um encargo financeiro difícil, e às vezes impossível, de quitar. Como as taxas de evasão dos alunos nos primeiros dois anos nos grandes grupos privados são significativamente maiores que nas demais IES particulares e, este grupo, perfaz a maioria dos alunos matriculados nesse subsetor. Pode-se estimar que o efeito final no número de diplomados decorrente dessa reorganização do setor privado pode ser negativo em relação aos anos anteriores.

Figura 3: Percentual de matrículas e ingressantes em IES com fins lucrativos em relação à soma das IES privadas



Fonte: BIELSCHOWSKY, 2020, com base em micro dados do INEP.

Uma das leituras possíveis dessa baixa motivação de investimento na qualidade da formação e na retenção de alunos é que as universidades com fins lucrativos investem em aumentar a taxa de anual de matrícula, isto é, investem em *marketing* e desprezam a retenção de alunos. Conquistam um público de baixa renda vulnerável ao sonho do diploma de ensino superior, porém com pequena capacidade de questionar a qualidade do ensino que é ofertado, sem contar com pouco ou nenhuma regulamentação governamental, como já apontaram as pesquisas de Eaton, Howell e Yanellis (2020).

Porém, o efeito destas escolhas estratégicas e suas práticas não se atém a alunos de baixa renda e nem garante que haja uma predominância de alunos com esse perfil entre o alunado dos grandes grupos empresariais do setor privado. O que se pode concluir é que a concentração de matrículas nestes grupos é um dos fatores que leva a um efeito mais amplo. Pois, de maneira geral, o conjunto das IES privadas tende a competir com as mesmas armas, comprimindo custos e baixando a qualidade de ensino de todo o setor. O aspecto decrescente dos resultados do ENADE no ciclo 2016-2018 apontam essa tendência, marcada pela significativa distância entre o resultado dos alunos das universidades públicas e os dos demais grupos privados.

Para relacionar os resultados do ENADE à faixa de renda dos alunos que cursaram organizações privadas e lucrativas, uma estratégia de Bielschowsky (2020) foi escolher um curso para fazer um levantamento deste fator. Optou-se por analisar o curso de Serviço Social por ter resultados recentes (Enade 2018) e ser alvo preferencial dos maiores grupos, que tinham 65,5 % de todos os alunos matriculados nesta modalidade. A Tabela 8 mostra o número de alunos matriculados no curso de Serviço Social em 2018 e o número de alunos que realizaram o Enade de 2018. Destaca-se o curso de Serviço Social em EAD da Unip por ter obtido um conceito Enade de apenas 0,83 em 2018 com 20.495 alunos matriculados, cerca de 15% de todos os alunos do curso de Serviço Social.

Tabela 8: Alunos matriculados em 2018 e alunos que realizaram o ENADE em 2018

	Alunos matriculados em 2018	Alunos matriculados em 2018 (%)	Alunos que fizeram o Enade em 2018
IES públicas	17.019	12,3%	3.538
Os 10 grupos	90.904	65,5%	12.878
Outras IES privadas	30.825	22,2%	5.799
Total	138.748	100,0%	24.601
Unip EaD	20.494	14,8%	2.386

Fonte: BIELSCHOWSKY (2020), com base em micro dados do INEP.

Tabela 9: Renda familiar dos formandos de Serviço Social que realizaram o Enade em 2018

	< 1,5 salário mínimo (%)	De 1,5 a 3 salários mínimos (%)	De 3 a 4,5 salários mínimos (%)	De 4,5 a 6 salários mínimos (%)	De 6 a 10 salários mínimos (%)	> 10 salários mínimos (%)
IES públicas	37,2%	30,8%	17,4%	6,7%	5,9%	2,0
Os 10 grupos empresariais	38,6%	35,3%	16,3%	5,2%	3,7%	1,0%
Outras IES privadas	38,1%	35,0%	16,8%	5,6%	3,7%	0,8%
Unip EaD	37,78%	34,9%	16,6%	5,5%	4,0%	1,2%

Fonte: BIELSCHOWSKY (2020), com base em micro dados do INEP

Como mostra a Tabela 9, a distribuição de renda dos formandos de Serviço Social é parecida seja no caso dos alunos das IES públicas, dos 10 grupos empresariais, de outras IES privadas, mantendo o destaque para o EAD da Unip. Ao analisar as notas dos formandos deste curso, o autor revela uma grande distância do resultado entre os alunos das universidades públicas e os dos grupos privados. E em particular, um quadro dramático para 200 alunos de Serviço Social na EAD da Unip, que tiraram, na parte específica, uma nota média menor que 10% de acertos. Se este resultado não é conclusivo, apenas demonstra de que não há uma relação assegurada entre renda deste grupo de alunos e seu desempenho do ENADE. Porém, pode significar que esta organização de ensino colocou no mercado de trabalho, cerca de 200 profissionais bastante despreparados.

2.8 O ensino público superior como referência de qualidade e inclusão

Como vimos, as universidades públicas mantêm uma oferta de vagas estável e, principalmente, são uma referência confiável de padrões de qualidade de ensino. E, segundo as pesquisas de Costa *et al* (2021) também acolhem a maior proporção de grupos não privilegiados na composição de seu alunado. Este estudo do IPEA (COSTA *et al,* 2021) teve como objetivo investigar a redução das desigualdades de oportunidades no acesso à educação superior e a popularização da composição do alunado, seja nas instituições privadas, seja nas públicas. Segundo seus autores, é possível admitir uma importante reversão de tendências de um acesso elitista reprodutor, e até mesmo fomentador de desigualdades, mesmo que de forma esparsa e com ressalvas. Os resultados mostram que, até 2005, a expansão da educação superior beneficiou principalmente indivíduos pertencentes aos dois quintos mais elevados da distribuição de

renda, enquanto, no período 2005-2015, os estratos de renda mais baixos beneficiaram-se consideravelmente.

As universidades públicas acolheram maior proporção de estudantes pobres que residem em áreas não metropolitanas e são pretos ou pardos. A tendência geral foi de redução das desigualdades de oportunidade de acesso, tornando mais democráticas as universidades públicas e privadas brasileiras. Apesar de todo esse movimento, ao final do período analisado, em 2015, parcela considerável do investimento público em educação superior ainda era apropriada pelos estratos superiores de renda, de modo que ainda faltava muito para uma efetiva igualdade de oportunidades (COSTA *et al*, 2021 p.8)

Se, nesta segunda década do século XXI, pode-se aventar que o nosso sistema de educação superior é mais inclusivo, ainda é preciso manter e aprofundar políticas e instrumentos que possibilitaram a mudança de tendências, observadas nestas duas décadas. Assim, não basta aumentar o acesso de brasileiros ao nível superior de ensino, mas assegurar a permanência deste nível de estudantes cujas famílias não fazem parte da elite econômica. Além de democratizar horizontalmente as universidades, incrementando o acesso e a permanência de alunos de perfil socioeconômico desfavorecido em cursos universitários de elite como medicina, direito e engenharias.

Podemos afirmar também que, nestas mesmas duas décadas de crescimento acelerado, criaram-se as condições para a formação de grandes grupos educacionais. Ao combinar a alavancagem financeira de capitais internacionais e políticas de investimento público, estes grupos concentraram as matrículas de todo o segmento e modificaram critérios, padrões e práticas do subsistema privado, rebaixando a qualidade do setor como um todo. Uma situação que pode ser aferida pela crescente participação percentual de alunos de EAD, um número alto de alunos em relação a quantidade de docentes e sua precarização, além de altas taxas de evasão e médias baixas de avaliação dos alunos no Enade.

Assim, os aspectos deletérios desse oligopólio, associados as consequências de um processo radical de financeirização, solaparam as finalidades educacionais da maioria das organizações do nível superior privada, inclusive e além deste grupo formado pelas 10 maiores *holdings* educacionais. Uma conjuntura que impacta diretamente a qualidade educacional das redes financeirizadas, revelando inclusive que o acesso pode não garantir a formação de profissionais capazes de exercer seu papel na sociedade do conhecimento.

Esta concentração de poder a partir de interesses financeiros se faz representar junto ao governo e seus órgãos, monopolizando espaços políticos, fazedores de leis e mesmo

crenças sobre a eficiência e capacidade de inovação do setor privado, que asseguram e preservam esta posição hegemônica. Num contexto permissivo, sem o poder regulador que deveria ser exercido pelo Estado, *holdings* financeiras atuam em serviços como a educação, descompromissados com a formação de profissionais e cidadãos, o desenvolvimento social e o bem comum.

A partir de 2015, esse movimento expansivo no ensino superior mostra suas limitações, tanto as impostas pelo CADE diante de uma excessiva oligopolização, como pelo esgotamento de oportunidades de aquisição, o arrefecimento do crescimento econômico e a estagnação dos subsídios governamentais como PROUNI e FIES. Grandes grupos educacionais e novos *players* voltam sua atenção ao ensino básico, a atual fronteira de financeirização do setor educacional privado. Este é o tema do próximo capítulo.

3. ENSINO BÁSICO BRASILEIRO, A BOLA DA VEZ

3.1 Ensino Básico: um setor predominantemente público e obrigatório.

Nos anos 90, uma primeira onda de investimento privado no ensino básico foi liderada por grupos que vendiam material didático, serviços de gestão e marketing para outras escolas. Esses grupos, originalmente cursinhos de pré-vestibular, organizaram o conteúdo do Ensino Médio em apostilas para garantirem o acesso de alunos as melhores universidades. E tornaram-se referências de bons resultados escolares, segundo o critério de aprovação para o ensino superior.

Naquele momento, como até hoje, adequar-se às novas demandas tecnológicas e informacionais era crucial, tanto para acompanhar atualizações dos livros didáticos tradicionais, como para prover acesso de alunos e professores a ferramentas virtuais que começavam a aparecer. Assim, escolas espalhadas pelas grandes e médias cidades, associaram-se a esses grupos, em sistemas de participação ou franquia, que incluíam investimentos, serviços e o uso da marca. Em 2002, já havia uma grande concentração de escolas sob essas marcas, lideradas pelos grupos Objetivo, Positivo, COC, Anglo e Pitágoras, os quais detinham juntos 31% do total de matrículas do ciclo básico privado ou 1,3 milhão de alunos (GOIS, 2002).

Diferente do nível superior, o ciclo básico é obrigatório no Brasil desde quatro anos de idade (Educação infantil ao final do Ensino Médio). No Censo de Escolar de 2018, foram registradas 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica. Desse total, 19% ou 9 milhões são em escolas privadas (INEP, 2018). Um percentual médio que aumenta bastante nos centros urbanos maiores, mesmo que se mantenha a prevalência do Estado nesse nível de ensino.

Essas 48,5 milhões de crianças e adolescentes são 1% menores em comparação ao ano de 2014 (INEP 2014), ou seja, em termos demográficos, o volume de matrículas se manteve durante esses quatro anos. Neste mesmo período houve uma redução de 2,6% no total de matrículas das escolas públicas do país, mostrando um aumento percentual nas matrículas no setor privado. Observa-se também um aumento de 11% do total de matrículas do Ensino Infantil, causado provavelmente pela extensão do ensino obrigatório, desde a educação infantil, a partir dos quatro anos.

Enquanto o ensino superior privado movimentou 54,7 bilhões/ano em números de 2017, os três níveis do Ensino Básico perfazem um mercado estimado em 60 bilhões/ano. Os contraturnos ou cursos complementares, como escolas de idiomas e esportes, somam

mais 20 bilhões. E ainda há mais um acréscimo de seis bilhões com a venda de livros, conteúdos didáticos, serviços de formação, acompanhamento educacional, soluções tecnológicas e de gestão, que incluem a rede pública de ensino (CUNHA, 2018).

Esta é uma das possíveis configurações do chamado mercado K-12, um termo em inglês, bastante usado pelos empresários do setor. Neste caso, referem-se a um aspecto importante desse mercado, o fato de que as famílias se comprometem com 12 anos (ou mais) de escolaridade de seus filhos, enquanto no ensino superior, esse período é de 4 anos ou menos. Segundo investidores, o ensino básico é um investimento das famílias, e, por isso, mais seguro. Outro fator de segurança é que se constroem vínculos mais fortes e há menos troca de escolas em função do valor da mensalidade.

> No ensino básico, são os pais, as famílias que pagam a educação e eles querem a melhor educação para seus filhos. Desde o começo ficou claro que escolas de qualidade geravam muito mais valor, não só financeiro, mas para as famílias e professores. E ficou claro para a gente que isso era pouco escalável. A marca é regional, tem a ver com onde ela está, o que ela oferece para aquele público. É muito dependente das pessoas, da equipe pedagógica que criou aquele projeto, que toca aquele projeto, então não era um negócio escalável. (E3, Diretor de grupo educacional, 2021)

Como narra o diretor, o ensino básico tem um público bem diferente, articulando um mercado maior, mais complexo e fragmentado que o ensino superior. Há por volta de 40 mil escolas particulares**,** a maioria de escolas pequenas, tipicamente familiares e as redes confessionais, que não estão à venda. O movimento de aquisições de escolas tem se concentrado em escolas para classe média e alta. Estendendo-se a sistemas de ensino, de gestão e uma variada gama de serviços. Sem dúvida, um mercado promissor, mas por estas mesmas características é também um mercado opaco, cujas projeções variam bastante em função das fontes (principalmente empresários) e suas disposições.

Até pouco tempo atrás, o ensino básico privado foi ignorado pelos investidores. O atual interesse pelas organizações e serviços deste nível pode ser compreendido através de uma cadeia de eventos que foi qualificando o ensino básico como promissor. Em 2011, a Abril Educação realizou um IPO (Oferta Inicial de Ações). Na época, seu presidente declarou: “não temos interesse em faculdades. Nosso foco é a base, ou seja, a formação anterior ao ensino superior. Acreditamos que é preciso ter uma boa formação na base para o aluno cursar uma universidade ou um curso profissionalizante” (KOIKE, 2011).

Em 2015, a Abril Educação, já sob o controle parcial da Tarpon Gestora de Recursos, adquire a Editora Saraiva e abocanha 34,4% do PNLD (Programa Nacional de Livros Didáticos) (KOIKE, 2015). Neste mesmo ano, a Tarpon adquire 100% da Abril Educação

por R$ 3,22 bilhões (D'ÉRCOLE, 2015). Nasce assim, a Somos Educação, uma das maiores empresas educacionais do mundo, segundo relatório anual publicado em 2017.

Outro fato importante é que Chaim Zaher, líder do SEB, um grupo que se formou no ensino básico, havia se tornado o segundo maior acionista do grupo do Estácio de Sá, vendendo seus sistemas de ensino para a Pearson. Porém, sem a aprovação do CADE da fusão dos dois maiores grupos do ensino superior (Estácio de Sá e Kroton), Zaher vende sua participação para o fundo *Advent* e declara que voltará a investir no ensino básico (BARBOSA e PESSOA, 2018). Nos meses seguintes, recompra da Pearson o sistema de ensino Pueri Domus (SCHELLER, 2017), adquire a rede de escolas AZ, do Rio de Janeiro e uma participação de 75% na rede canadense *Maple Bear* (EDUCAÇÃO, 2017).

O acontecimento mais demonstrativo do crescente apetite dos investidores por essa fatia do mercado educacional foi a aquisição da Somos Educação pela Kroton em abril de 2018, por 6,4 bilhões. A Kroton havia criado a Saber, uma *holding* voltada para esse nível de ensino. Essa empresa opera a compra da Somos e adquire outras escolas. Soma-se, assim ao portfólio da Kroton, as marcas Anglo, pH, Maxi, Red (da escola de idiomas Red Balloon) e as editoras Ática, Scipione, Saraiva e Atual.

> A decisão de investir em educação básica privada já estava definida, por se tratar de um segmento relevante em alunos e receitas, além de ser um mercado pulverizado e em forte transformação, pelo impacto da tecnologia, e pela demanda social por alunos com competências mais amplas, disse o CEO da Kroton, por ocasião da compra da SOMOS (CUNHA, 2018).

Segundo Allan Kenji, pesquisador da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), apenas as quatro maiores empresas de educação no Brasil reúnem por volta de 2.270 fundos institucionais, um reflexo do interesse do mercado financeiro pelo sistema educacional brasileiro. Estes, e outros grupos educacionais, reúnem não só capitais internacionais, como também mobilizam poder e espaço para influenciar políticas públicas de educação. Para Kenji, no caso do ensino básico, que é obrigatório, com 80% de suas matrículas no ensino público, o alvo estratégico destes grandes grupos é o fundo público e suas matrículas. Seja pelo volume de alunos, pela venda de insumos curriculares e de serviços de gestão. Este pesquisador aventa um possível modelo que estaria presente nas projeções dessas organizações, onde a estrutura e o financiamento continuam públicos, mas a administração da escola, o sistema de ensino e os materiais utilizados são privados (ANTUNES, 2018).

3.2 Os grandes grupos e seus modelos de negócio

Com o intuito de reconhecer o estado atual das transformações, essa pesquisa propõe se aproximar das estratégias, e dos modelos de negócios de seus principais grupos, focando aspectos fundantes dessas organizações (OSTERWALDER, PIGNEUR, 2005; OSTERWALDER, PIGNEUR, 2009; TEECE, 2010). Adaptamos os campos de análise geralmente utilizados nessa ferramenta, elegendo aspectos que nos pareceram determinantes para compreender melhor como está avançando o processo de financeirização do setor, como seu percurso, seus principais acionistas, ativos ou marcas e planos de expansão. Contemplamos também suas estratégias em relação aos aspectos educacionais, a gestão das organizações escolares e outros serviços e nas relações com as famílias e práticas do setor. Elegeram-se para esta análise, os grupos Bahema Educação, Cogna Educação, Eleva Educação e SEB, que além de terem atuações significativas, reúnem características bastante diversas.

3.2.1 Bahema Educação e o critério de qualidade educacional

Na década de 50, o grupo paulista Bahema vendia implementos agrícolas. Como investidores participaram de marcas como Unibanco e Metal Leve. Em 2017, a segunda geração anuncia aquisições no setor de educação básica. Em 2019, o Bahema Educação já é um fundo listado em Bolsa, com nove marcas e cerca de 9 mil alunos, em capitais como São Paulo (Escola da Vila, Escola Viva, Escola Bis), Rio de Janeiro (Escola Parque, Centro Educacional Viva), Belo Horizonte (Balão Vermelho), Niterói (Fórum Cultural), Recife (Colégio Apoio), Florianópolis (Escola Autonomia). Uma seleção de escolas, com reconhecida qualidade pedagógica, que miram um público de alta classe média.

> A gente quer ter o melhor ensino, a melhor qualidade e isso vai atrair gente. A gente olha pouco para custo, ou melhor, claro que olha para custo, mas não é cortando o custo das escolas que eu vou ter meu resultado. É gerando qualidade, tomando decisões melhores que eu vou ter resultados melhores (E3, 2021)

O Bahema busca preservar o DNA e o projeto pedagógico de cada escola, por entender que este é o principal valor da marca. Encarregam-se do plano estratégico, da gestão e mantém uma diretoria pedagógica unificada, como conta seu diretor.

> Na prática a gente tem uma central de serviços compartilhados, a Teia que é mais do que só administrativo-financeiro. É o sistema RP da escola, é TI, todo o marketing em captação de alunos a gente faz por aqui. Hoje a gente tem uma Central Pedagógica que cria padrão e exigências mínimas para diversos aspectos das escolas. A gente faz avaliação externa de todas as escolas.

> Formação de professor é algo que a gente centralizou; tem um centro de formação de professor... tem uma pessoa que cuida de internacionalização nas escolas. E no caso da tecnologia educacional foi um salto, na pandemia estar num grupo é que permitiu que algumas escolas não morressem, porque provavelmente não teriam condições de fazer essa passagem tão rápida (E3, 2021)

Sua receita de 2019 foi de 53 milhões, com crescimento de 20,3%, em relação ao ano anterior. O plano de expansão é chegar a 15 escolas, 30 mil alunos, investindo em outros tipos de colégios, que também devem manter sua independência pedagógica (GLOBO.COM, 2019). Além disso, em 2018 fundaram a Escola Mais, uma rede voltada para classes populares, que oferece período integral, ensino de línguas e *tablets*. (BAHEMA EDUCAÇÃO, 2020).

> Eu não vou crescer 10 vezes, não vou abrir uma unidade da Vila por ano, não vou levar a Vila para o Rio ou trazer a Parque para São Paulo. São marcas regionais, então eu tenho uma limitação de crescimento nessas escolas. Onde não tem uma essa limitação na nossa visão? É na migração da escola pública para a privada, no tíquete mais baixo, uma classe de renda mais baixa.... A escola pública continua com os mesmos problemas, então a gente acha que essa é a tendência, a partir do momento em que o Brasil voltar a crescer, a economia melhorar... Vai criar uma oportunidade muito grande de você oferecer uma escola que tenha qualidade a um preço acessível, que era algo que não existia (E3, 2021)

Assim, o Bahema Educacional ao preservar escolas de reconhecida qualidade pedagógica da padronização e do crescimento em escala, configurou uma estratégia de crescimento voltada para alunos de classes populares. Neste sentido, planeja atrair os alunos da escola pública, através de uma rede de escolas própria, que oferece serviços agregados, como o ensino de línguas e uma permanência maior na escola. Uma combinação que se aproveita de um ensino mais padronizado, professores recém-formados, uma monitoria que combina aulas gravadas com acompanhamento estudantil e um aproveitamento máximo do espaço do espaço escolar. Até 2021, as escolas Mais só mantinham os anos finais do Fundamental e o Ensino Médio.

3.2.2 A Cogna, uma organização digital

O percurso da Cogna começa em 1966, como o pré-vestibular Pitágoras em Belo Horizonte. Abriram escolas de educação básica na capital mineira e, a partir de uma associação com uma construtora, dirigiram escolas em plantas internacionais, tornando-se o grupo Pitágoras. Na década de 90 vendiam conteúdo apostilado e serviços de gestão para mais de cem escolas associadas. Nos anos 2000, com a entrada de investimentos do

fundo Apollo Internacional criaram a Faculdade Pitágoras. Em 2007, o Pitágoras abre seu capital no BM&FBovespa, adotando o nome Kroton Educacional. Essa escolha levou a uma grande expansão, comprando outras IES e desenvolvendo polos de EAD. Após receber um aporte do fundo Advent Internacional em 2009, o controle da companhia passa a ser compartilhado com os gestores do fundo. (COGNA EDUCAÇÃO, 2020).

Em 2013, compra o grupo Anhanguera, numa operação aprovada pelo CADE (GLOBO.COM, 2013), que tornou a Kroton a maior empresa educacional em escala global. Naquele momento (2014), 61,2 % dos alunos da Kroton contavam com financiamento público, predominantemente do FIES, uma condição *muito acima da média nacional dos outros grupos*, segundo Corbucci, Kubota e Meira (2016). Uma situação que caracteriza e explica a posição de liderança da Kroton. No ano seguinte, a aquisição da Estácio de Sá, o segundo maior grupo educacional brasileiro foi barrada pelo CADE.

A partir deste limite, concretiza-se a compra da Somos em 2018, voltada para o ensino básico. Naquela ocasião, o presidente da Kroton declarou que pretendia construir a companhia mais digital do mundo, que além de levar uma experiência digital ao cliente, a Kroton é uma organização que pensa digitalmente, toma decisões mais rápidas, tem estruturas de governança mais práticas, aproximando as áreas de TI e Negócios (KOIKE, 2018). Essa diretriz reestruturou a Kroton em Cogna Educação, uma coleção de companhias. Nesse desenho mantém-se uma presidência geral, o Veris, um fundo de investimento diretamente ligado a ela e um guarda-chuva de quatro empresas. Suas direções são independentes, podem ter estratégias próprias, receber investimentos distintos, favorecendo sua performance financeira. A Kroton e a Platus focam a educação superior; a Saber, congrega as escolas próprias do ensino básico e a Vasta/Somos é uma plataforma digital de prestação de serviços para o segmento K12 (KOIKE, 2019).

Segundo o Relatório de Sustentabilidade 2019, a receita líquida anual de 2019 foi 7,027 milhões e um lucro líquido de 772 milhões. Houve um aumento de 15,9% comparado a 2018, "*principalmente por conta da incorporação da Somos e do excelente resultado obtido pela plataforma de K12*" (COGNA EDUCAÇÃO, 2020).

Nos reinventamos para continuar crescendo. Nosso mercado 'endereçável' era de R$ 55 bilhões e agora saltou para R$ 174 bilhões, disse o presidente da companhia, referindo-se à soma dos mercados que a nova *holding* pretende atingir com suas quatro empresas. Atualmente, a participação somada nesses segmentos é de 4%. "*É complicado*

fazer uma projeção, mas esse percentual mostra o quanto temos de espaço para crescer", afirmou (KOIKE, 2018).

Os 51 colégios do Ensino Básico adquiridos pela holding Saber, por ocasião da compra da Somos, foram vendidos quatro anos depois (2021) ao grupo Eleva, uma operação ainda a ser aprovada pelo Cade. Em contrapartida, a Cogna ficará com os sistemas de ensino da Eleva, incluindo um acordo para o desenvolvimento de novas ferramentas educacionais e uma parceria societária na expansão da rede de escolas Eleva. O trecho de uma entrevista como CEO da Cogna Educação, confirma a diretriz estratégica da *holding*, sua empresa digital e sua prioridade negocial:

> Vendemos os colégios, que é um ótimo business, mas exige capital para crescer, não é business digital. Por isso, a gente vendeu para o Eleva e pegamos de volta o sistema de ensino, que é "asset light". Na nossa estratégia, não está em ser o maior player em ensino presencial, está em crescer, priorizando negócios (KOIKE, 2021)

Por outro lado, a presença da Vasta/Somos na produção de material didático para o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é majoritária. Uma posição que aponta para uma liderança na constituição dos conteúdos e desenhos curriculares do nível básico e deve englobar os sistemas de ensino criados pelo Eleva.

3.2.3 Eleva, as escolas que aprovam

O Eleva Educação foi criado em 2013 pelo Gera Venture Capital e um grupo de educadores, a partir da fusão da Elite Rede de Ensino e do Pensi, Colégio e Curso, ambos do Rio de Janeiro. O Eleva criou um sistema de ensino, uma plataforma virtual e uma central de serviços administrativos, replicando o modelo de outros grupos do ensino básico. Através de um acelerado processo de aquisições e da fundação em 2016, da rede de escolas Eleva, o grupo reúne 10 marcas, sediadas em vários estados. Em 2020, soma 115 escolas próprias e 70 mil alunos. O material didático Eleva atende 300 escolas parceiras, perfazendo 150 mil alunos (ELEVA EDUCAÇÃO, 2020).

Uma das características das redes de escolas do Eleva é a relevância do sucesso acadêmico, medido pela aprovação no ENEM, vestibulares e outras premiações. Essa ênfase está relacionada à chamada excelência acadêmica, um dos três pilares educacionais do grupo. Outro pilar é formado pela atenção às habilidades socioemocionais, desenvolvidas por um programa independente e que pode ser adquirido por outras escolas. O terceiro eixo é a cidadania global, que se evidencia com o aprendizado de inglês e escolas bilíngues (ELEVA EDUCAÇÃO, 2020).

O fundo Gera Capital possui 70% do grupo e atua diretamente na gestão do Eleva. O seu maior acionista individual é João Paulo Lemann, sócio controlador da Ambev (GERA CAPITAL, 2020). Em 2016, o Gera comprou 77 escolas da Cultura Inglesa S.A. A estratégia de crescimento dessa tradicional marca de escolas de inglês inclui parcerias com escolas públicas e privadas e uma marca de cursos mais acessíveis, a Newie (KOIKE, 2016). Em 2017, o Eleva recebeu recursos para acelerar a formação da sua rede de escolas, vendendo 25% da companhia para a gestora de *private equity* americana *Warburg Pincus,* que trabalha com fundos globais, comprando de participações em empresas (MANDL, 2017).

Em 2021, a Spot Educação, foi rebatizado como Edify Education, tornando-se a *holding* de educação complementar do Gera. Cujo objetivo é tornar-se uma plataforma de soluções de inglês e contraturno, tanto do Eleva, como de outras redes e marcas. A Edify Educação, comprou a operação da Cultura Inglesa no Rio e em outros estados, somando 145 das 169 unidades da marca no país, com 90 mil alunos. Outra aquisição recente foi a rede carioca de escolas de inglês, Britannia. Passaram a oferecer também um programa bilíngue de treinamento para professores e reativaram a *Learning Factory*, a editora da Cultura Inglesa. Outra aquisição em atividades de contraturno foi a *codeBuddy*, rede de escolas de programação e robótica para crianças e adolescentes. Neste movimento, consolidam um significativo investimento no segmento de educação complementar, um dos mercados do Ensino Básico (CAVALCANTI, 2021)

3.2.4 A SEB e as marcas de Chaim Zaher

A trajetória do empreendedor e investidor Chaim Zaher, começa com um pré-vestibular em Ribeirão Preto e a compra do COC (Colégio Osvaldo Cruz). Através do sistema de ensino COC, criou escolas conhecidas pela aprovação em vestibulares e desenvolvimento tecnológico, difundindo a marca pelo interior paulista. Nos anos 2000, o grupo compra a rede de ensino básico Sartre em Salvador, as escolas Dom Bosco em Curitiba, espalhando-se por várias cidades brasileiras (SEB, 2020).

> Já foi de capital aberto, hoje é de capital fechado... a gente se montou como um grande ecossistema. A gente vê o mercado de educação; quem conseguir construir um ecossistema mais estruturado para os seus parceiros, para os seus owners e seus próprios negócios, vai sair na frente. (E7, diretora de grupo educacional, 2021)

Atualmente o SEB Educação, uma das divisões do grupo SEB, engloba, além das escolas próprias, as marcas Visão (Goiânia), AZ (Rio de Janeiro) e Geo (João Pessoa). Um dos pontos comuns a todas estas escolas é a superação acadêmica (simbolizada pelo vestibular ou dificuldades individuais), propondo um ensino com ênfase em conteúdo. Soma-se a este aspecto uma combinação de diferenciais próprios a cada escola, como atividades complementares, aprendizagem de línguas e uso de aplicativos digitais (SEB, 2020).

As marcas Pueri Domus (São Paulo), Esfera (S. José dos Campos) e CECAN (Brasília) formam a divisão das escolas bilíngues, com certificações internacionais, ênfase em habilidades socioemocionais e fluência digital. As escolas Concept (S. Paulo, Salvador e Ribeirão Preto), voltadas para um público de alto poder aquisitivo, são também bilíngues e desenvolvem ensino por projetos, criando uma mentalidade empreendedora, colaborativa, sustentável e uma navegação fluida no mundo global e digital.

Outro negócio do grupo são as franquias. A fatia brasileira da franquia *Maple Bear*, um modelo de ensino canadense, possui 100 escolas no Brasil e planeja uma expansão para a América Latina e Portugal. Outras marcas próprias franqueadas são a *Sphere International School*, no mercado de currículos internacionais e a Luminova, para classes populares. As escolas Luminova oferecem metodologias inovadoras, professores que são influenciadores de aprendizagem, experiências digitais e inglês todo dia (SEB, 2020).

> A Luminova começou como uma escola própria, então ela está dentro da proposta de valor de escolas de acesso: educação de qualidade e acesso a todos, com três unidades próprias, mas ela é um modelo de franquia (...) Nessas escolas próprias a gente está falando aqui num mercado de mais de 45 escolas, com quase 40 mil alunos e cinco mil pessoas trabalhando aí nesse grupo. (E7, 2021)

A Conexia, por sua vez, é a divisão das soluções de ensino, de gestão e marketing, abarcando um núcleo de mídia. Além de prestar serviço às escolas do grupo, é aberta ao mercado de ensino privado e público (SEB, 2020).

> (...) a gente escolheu negócios com estratégias diferentes para endereçar aquilo que a gente acreditava que eram as grandes oportunidades (...)o futuro da educação, que é o bilinguismo, internacionalização, diversificação dos modelos de negócio, plataforma como um conceito. Então, essa transformação digital (...) seria uma tendência de performance e inovação (E7, 2021)

Como resume sua diretora, a partir das visões que o grupo tem de educação e das demandas de diferente públicos, segmentou-se a oferta de redes de escola e propostas pedagógicas, buscando sinergia e expansão de unidades, alunos, mas também de serviços.

Dessa forma, criaram-se franquias a partir de escolas-modelos que se aproveitaram desse ecossistema, para ganhar escala.

> essa massificação ou essa convergência de propostas pedagógicas a gente não acredita (...) numa concentração completa do setor, mas acredita que talvez as camadas, ou seja, o que está por baixo disso podem (...) ser usadas de uma forma a ganhar escala (E7, 2021)

Como demonstrado pelo percurso histórico e modelos de negócio dos grupos escolhidos, todos são geridos por fundos de investimento ou se tornaram investidores, adquirindo redes de escolas e criando outras. Assim, há razões para afirmar que sua atividade fim é a criação de valor para acionistas, através de participações, controle acionário de organizações escolares ou *holdings* educacionais. Comprovou-se assim o que previu Oliveira (2009) sobre "a acentuada transformação do panorama educacional em escala mundial" (OLIVEIRA, 2009, p. 753) e o entrelaçamento de interesses, apontado por Hall (2015) entre redes de financiadores e redes educacionais que detém um capital social, mas necessitam de investimento e segurança financeira que os fundos oferecem.

A velocidade com que as fusões e aquisições ocorrem, concentrando as organizações de ensino em poucos grupos que reúnem várias marcas, evidenciam uma estratégia de crescimento que segmenta grupos sociais e busca escala. Ao se expandir para outros serviços – como atividades de contraturno, criação de conteúdo educacional, formação de professores, plataformas e aplicativos tecnológicos – mostram que este valioso fluxo de conhecimentos e experiências obedece a uma via de mão única. Ou seja, desvincula-se sua criação e atualização dos ambientes de aprendizagem e seus protagonistas, para entregá-los pela venda de pacotes padronizados e segmentados, tanto no segmento privado, como na rede pública.

Nesse contexto, há que se reconhecer que o fundo público e seus alunos são um dos alvos desses *players,* ao venderem uma pretensa eficiência de seus serviços educacionais em redes segmentadas para classes populares. Essa via, que caracterizou as escolas de acesso, é ainda uma incógnita, pois formalizou uma denominação que vem da experiência de consolidação da hegemonia privada do ensino superior. Uma experiência que merece ser acompanhada pelo desafio de combinar baixos custos e margens de lucros financeirizadas para desenvolvimento e inclusão de crianças e adolescentes, as quais carregam potencialidades, mas também necessidades de cuidado especializado e atenção.

3.4 A formação e crescimento de redes financeirizadas no Ensino Básico

> *Existe uma dificuldade em escola muito grande de sucessão... esse foi o grande motor propulsor lá atrás na Abril Educação. As empresas começaram a ver essa oportunidade... o grupo tal, tem muito mais recurso do ponto de vista – não só de recursos de terceiros – de conhecimento, de gestão, de tudo, e eu estou sozinho aqui. Eu vou ter que ser muito forte para sobreviver ou prefiro vender e deixar com um grupo forte também. (E4, diretor de escola e de uma rede regional da Cogna, até aprovação do CADE da venda para o Eleva)*

A educação privada goza de uma liberdade de escolha tanto em relação a currículos e estrutura física e organizacional, como na seleção de alunos e relações com as famílias, mesmo que submetida a normas governamentais e marcos legais. No Brasil, e em outros países, criaram-se subsistemas educacionais privados como um recurso para crescer o acesso à educação, criando diversidade, novas experiências e atendendo a demandas locais ou específicas. Estas características são citados pelos autores Belfield e Levin (2002) como um dos recursos que o ensino privado pode movimentar, num texto encomendado pela UNESCO para orientar planejamentos educacionais.

Essa característica assistemática do subsistema privado do Ensino Básico, ao longo do tempo e da oscilação da demanda, gerou uma precariedade sistêmica, onde problemas de sucessão familiar, juntamente com necessidade de investimento são as razões mais citadas para a venda das escolas para grandes grupos educacionais. Como vimos, desde os anos 90 há constante redução desta diversidade, quando os cinco dos maiores grupos educacionais daquele momento detinham 31% do total de matrículas do ciclo básico privado, sob o guarda-chuva de marcas, articulando redes regionais. Uma tendência que se amplia a partir de 2015, em função da voracidade de grupos alancados por capitais financeiros, onde ritmo de aquisições e fusões é acelerado, como conta uma diretora de escola que acompanhou de perto essas mudanças

> ...quando a Abril comprou, quando a Somos comprou, quando a Kroton comprou ...eu liderei esse processo das mudanças. Quando a Cogna tomou a decisão de vender as escolas, torci que fossem para o grupo Eleva... um grupo de Educação Básica seria muito melhor do que pertencer a um grupo que tem tantos negócios e o mindset é o Ensino Superior...disse para mim mesma: “eu não passo pela quinta transição” ... o processo de transição ele é sempre muito pesado. (E7, Ex-diretora de escola, 2021)

A venda de escolas independentes para grupos educacionais, nesta segunda onda atinge também as escolas de elite mostrando a inevitabilidade do fenômeno. Um processo em que investidores transformam rapidamente a gestão, montam redes financeirizadas de escolas e instalam um novo *ethos,* tanto gerencial como organizacional.

> Um projeto muito interessante, mas com pouco dinheiro pra investir. E uma mantenedora um pouco perdida. Uma dificuldade de sucessão. Então eu acho que quando houve a compra, teve uma objetividade, uma clareza de mercado…. E1, Diretora de uma escola que havia sido comprada recentemente por um grupo de investidores, (2020).

Essa nova gestão demanda uma expansão robusta e constante, que implica em aquisições e vendas que realizem investimentos. E se diferencia da forma orgânica como maioria das escolas cresceu, por novas turmas, unidades próximas, atratividade das propostas pedagógicas e a confiança das famílias.

Outra via de crescimento dos grupos educacionais que atuam hoje no Ensino Básico é a criação de redes de escolas próprias e franquias. Como vimos, o SEB criou marcas próprias como escolas bilíngues e Escolas Concept para alta renda, além das franquias como a Luminova para classes populares e as internacionais *Maple Bear* e *Sphere*. O Eleva, além de sua rede de escolas, construída através de aquisições, fundou a marca Eleva para um público de maior poder aquisitivo. E está investindo numa rede de escolas de línguas e atividades de contraturno, através da *holding* Edify. Já a estratégia do Bahema Educação, que construiu uma rede de escolas para público de alta renda é a preservação de projetos pedagógicos, equipes e características locais. Porém foca seu crescimento na rede de Escolas Mais, para classes populares, confirmando a hipótese de que, neste nível, o alunado público é uma fonte de atratividade e expansão.

Todos estes grupos educacionais são focados no Ensino Básico, com exceção do SEB que mantém a rede de ensino superior Dom Bosco e a EPD (Escola Paulista de Direito). “Se metodologias ativas são uma estratégia importante, independente da proposta de valor, eu tenho essa pós-graduação, que é feita pela UniDomBosco... nossa universidade em Curitiba” (E7, 2021).

Já a Cogna, tem um percurso completamente diferente, fundada e focada no ensino superior e uma estratégia voltada para crescimento dos negócios, a partir de um conjunto de *holdings*, que valorizam a escala e o digital com ênfase em tecnologia e gestão financeira. No Ensino Básico, sua atual escolha são as plataformas digitais e os sistemas

de ensino, como demonstram suas decisões estratégicas ao vender as escolas que havia adquirido da Somos em 2018.

3.5 As redes financeirizadas, como espaço de trocas e atualizações

> *(...) passamos a ter 15 escolas de marcas diferentes, porque apesar do Rio ter muita escola é tudo PH. A gente tem três Pitágoras, cinco Lato Sensu, duas do Sei, quatro do Motivo e um Colégio Salvador, em Aracajú (...) não é uma rede de escolas, mas são escolas em rede (E4, 2021)*

Nas entrevistas realizadas com os diretores de escolas, pertencentes a grandes grupos educacionais, evidenciaram a relevância de estar em rede, mostrando que diante dos desafios atuais, o aspecto assistemático da rede privada não supre as necessidades das organizações escolares. Os aspectos, considerados positivos, destas redes articuladas por um etos financeiro está em suportar uma diversidade de escolas, atuando como *escolas em rede*. Através de sinergia das operações e gestões regionais, provê segurança financeira, aporte tecnológico e uma circulação de conhecimentos, através de troca de experiências, atualizações pedagógicas e formação de professores e outros profissionais.

> Tem uma direção que cuida de todas essas escolas e que está aqui também junto com a gente. O que é bom de cada escola vai circulando, vai sendo passado, visto. Na semana de planejamento é uma dimensão muito grande, de vários diretores, várias escolas e modelos (E1, 2020).

Onde o grande desafio dessa forma de organização é respeitar diferenças, como conta E5:

> Agora, da minha experiência com a Rede... nunca medir as escolas pela régua do Sigma. Colocava eles em contato e acontecia. Tão simples quanto isso. Modelos de gestão, práticas de gestão que eu fui implementando, acabaram caracterizando essa construção de rede de troca. Eu não abria mão de toda semana ter um momento coletivo entre eles...Acho que isso ajuda a escola a se apropriar dela própria, ter uma defesa clara do que ela quer para si e, ao mesmo tempo, poder manifestar a sua fragilidade (E5, 2021)

Segundo E6, diretor de uma escola do Centro-Oeste, houve uma efetiva atualização do projeto pedagógico, a partir de um enfoque em competências socioemocionais. Um instrumental que propiciou uma maior integração entre a necessidade de manter a disciplina, atingir resultados e o desenvolvimento emocional e as subjetividades dos alunos nas suas diferentes etapas do desenvolvimento.

> Um exemplo disso é a criação da Orientação Educacional... vivíamos no nosso quadrado, reproduzindo o que fazíamos ao longo dos anos, aquela coisa de atingir resultados, com disciplina, tem que ser a ferro e fogo, a sociedade nos apoiava, a escola era um sucesso. Com a Direção Pedagógica da Somos começamos a entrar em contato com outra perspectiva de escola e isso nutriu demais a escola. O investimento também em apoio às escolas na questão socioemocional, tanto para professores como colaboradores e alunos. Os resultados do Enem dão demonstração dessa fortaleza. (E, 2021)

Na segunda década deste presente século, pode-se observar um crescimento sensível desta abordagem.

> o desenvolvimento das habilidades e competências socioemocionais sustentam o que se define como desenvolvimento socioemocional... referindo-se à capacidade de articular sentimentos, pensamentos e comportamentos em padrões sociais adequados... em diferentes situações e demandas (MARIN et al., p.95)

Este constructo, bastante complexo, foi elaborado em torno de uma visão cognitivista de cunho comportamental, tendo contribuído para recolocar a importância do desenvolvimento emocional como parte dos processos e currículos educacionais. Por outro lado, a própria menção ao termo competência, aplicado ao desenvolvimento emocional, demonstra uma visão bastante instrumental desse aspecto, que tem crescido. Se legitimado no contexto das políticas curriculares, aponta para um conjunto de referências a organismos multilaterais, ademais referidas na própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC). As mais imediatas são, provavelmente a OCDE, que popularizou o termo ao utilizá-lo no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes); a UNESCO e a ONU – com seu conhecido braço, o Banco Mundial. Este tema deve ser retomado no capítulo quatro.

Outro aspecto importante é a atenção a todas as etapas do desenvolvimento cognitivo e emocional de crianças e adolescentes ao longo do ciclo básico, principalmente no caso de escolas que se originavam de cursinhos, com ênfase no Ensino Médio. E4 relata a formação de novo olhar e a construção de uma prática pedagógica que dê conta dessas diferentes fases e suas potências.

> com a Diretora Pedagógica na Somos, a gente cresceu muito o infantil (...) Infantil e Fundamental 1, eram, digamos, um patinho feio, porque a gente olhava muito para vestibular, muito pra Médio. E se tornou uma potência com a gente fazendo uma pedagogia no olhar da criança (...) a criança trabalhando e construindo o seu conhecimento, respeitando esse protagonismo de verdade e não uma palavra de outdoor. E o Infantil cresce assustadoramente (...) de chegar em janeiro e fevereiro e não ter vaga (E4, 2021).

Através das entrevistas com diretores de fundos de investimento e diretores de escola,

a multiplicidade de aspectos que caracterizam as transformações nas escolas pôde ser mais bem percebida. Mesmo se tratando de uma pequena amostragem, ao dar voz aos atores que efetivamente vivem essas mudanças, surge uma imagem multifacetada do fenômeno tanto na gestão, quanto nas escolhas curriculares, na formação de novas identidades profissionais e nas relações com as famílias. Se esses aspectos nos aproximam dos impactos da financeirização, também nos contam como esses processos se dão no contexto brasileiro. Evidenciando o que solucionam e como atravessam e pervertem questões estruturais de todo o sistema educacional

3.6 A centralidade da gestão e entrega de valor para clientes: o que muda no cotidiano das escolas

> *o grupo procura é buscar eficiência e escala, e para você ter eficiência e escala precisa ir para a palavra lá que a turma do Falconi adora, que é a tal da padronização* (E5, 2021)

Ao formar e operar redes de escolas, os grupos educacionais seguem um modelo de gestão centralizada, que permite escala, controle e sinergia de operações. Gestores diretamente relacionados aos fundos se responsabilizam pela gestão de informações, estratégia, finanças, pessoas, comunicação e marketing. O que mostra uma primazia da gestão, onde diferentes departamentos são criados, os quais atuam de forma distanciada de um *ethos* educacional.

> Na prática, quem acaba mandando ... é o departamento financeiro, o jurídico... e o departamento de marketing, que cuida da imagem. Não se manifesta, e isto é central, o critério da contribuição da corporação para a sociedade. Para isto temos o marketing, as relações públicas e a imagem que se vende (E4, 2021).

Ou seja, nessa nova ordem, a função social da educação se esvazia diante importância do financeiro:

> A empresa em São Paulo é o que a gente chama holding (...) duas vezes por semana, na reunião dos diretores. Reúnem-se os quadros regionais, o presidente da empresa, o RH da holding, o marketing da holding e a parte da transformação digital, que é o antigo TI (...) na Regional Norte-Nordeste...Tenho uma pessoa que olha para resultado, para administrativo, para facilities, contrato, uma dificuldade, uma reforma de uma escola que

> precisa fazer. Tenho um marketing Regional que dá apoio na parte de captação e comunicação ao longo do ano, e um RH regional também (E4, 2021).

Mesmo que a gestão se dê em diferentes modelos e especificidades, em função da cultura de cada grupo, a rede reforça padrões definidos por *holdings*. Para criar escala e padronizar processos, as decisões pedagógicas são indissociáveis dos processos de tomada de decisões, como narra E7, ex-diretora de escola e da regional do Centro-Oeste

> (...) meu papel é de tradutora com a holding, para fazê-los entender que a mesma escola, numa cidade onde ela tem cinco unidades, usam o mesmo material, fazem as mesmas avaliações, mas elas são diferentes (...) é uma tarefa difícil... profissionalizar significa tornar consciente e mais estruturados os processos e procedimentos, os comportamentos da escola (...) quando ela os tinha mais artesanais (E5, Ex-diretora de escola, 2021)

Assim, no caso das redes financeirizadas, há um deslocamento de propostas educacionais para escolhas mercadológicas a partir de uma segmentação, gerando estratégias para criar e entregar valor para clientes, uma vez criadas a partir de uma determinada cultura, tendências pedagógicas ou famílias.

> A gente participa das decisões do grupo, mas tem um direcionamento muito claro para onde ir. E muito limite também. A gente quer ser a melhor escola de São Paulo. É uma luta de grandes pelo mercado (...) Isso já foi acontecendo (…) pai virou cliente (E1, 2020).

A narrativa de E1, ao admitir limites da sua participação nas decisões em função de uma "luta de grandes pelo mercado", aponta para uma transformação na qual posicionar-se como a melhor escola de São Paulo para determinado público é a estratégia de crescimento e retorno pelo investimento realizado. "Essas são as principais linhas que eles estão trazendo. Investimento no predial, no integral, no bilíngue" (E1, 2020).

Nessa perspectiva mercadológica, converge-se a entrega de serviços educacionais, a partir de critérios fundados nas especificidades aspiracionais de diferentes grupos sociais. Assim, como narra E7, a gestão pedagógica se dá a partir de propostas de valor que representam segmentos de mercado.

> O grupo SEB é uma *holding* educacional...por exemplo, as escolas... têm propostas de valor distintas. A gente tem alta performance ... que tem como *core* a questão dos exames, para conseguir que as crianças acessem esses exames como o ENEM, para estarem nas principais universidades do Brasil. A gente tem as escolas *premium*.... que tem essa visão do cidadão global, com certificação internacional...como a Pueri Domus, em São Paulo. E a gente tem as escolas de vanguarda, que é a Concept, que vem para inovar ...que pretende trazer o futuro da educação no presente. (E7, 2021).

A “alta performance”, a “questão dos exames” ou excelência acadêmica, como também aparece nos *sites* da rede de escolas do Eleva, referem-se a uma abordagem com ênfase em conteúdo e superação de dificuldades individuais. Este é o ponto comum às escolas voltada para classes médias que se preocupam que seus filhos tenham garantias de emprego através de um diploma de ensino superior. Uma ênfase reforçada por resultados publicáveis, como número de alunos que passaram em vestibulares e concursos internos.

Nas escolas *premium,* um segmento presente em vários grupos educacionais, privilegia-se as aspirações de uma classe de maior poder aquisitivo, como o bilinguismo, a certificação internacional e a cidadania global. Thiesen (2018) identifica várias motivações para a virada de chave da internacionalização nos currículos da Educação Básica, originalmente focados em conteúdos, línguas e culturas locais. Fenômenos sociais complexos – tais como a globalização do capital, a transnacionalização das redes políticas e culturais, os fluxos migratórios e as demandas tecnológicas – se intensificam num mundo que se percebe hiperconectado “são contextos que vêm impondo (...) outros arranjos tanto nas estruturas estatais de poder, quanto em instâncias da sociedade civil e do próprio mercado” (THIESEN, 2018, p.3).

Segundo Thiesen (2018), as principais estratégias adotadas pelo Estados e pela iniciativa privada, para se ajustarem às demandas da internacionalização, seguem a influência dos discursos educacionais e acadêmicos globais. Propõem o cosmopolitismo como fundamento, modelando projetos e políticas curriculares a partir desta utopia. As chamadas Escolas Internacionais (como a *International Baccalaureate* [IB]), além das agências de suporte e gerenciamento de redes de escolas internacionais, são os espaços que hegemonizam discursos globais sobre “o que deve ser” e o “como se deve fazer” para atender demandas e expectativas da internacionalização.

Uma das mais importantes certificações de escolas internacionais, o programa IB-Learn, por exemplo, se baseia em princípios humanistas, que marcaram a tradição das antigas civilizações oriental e grega, pensadores da modernidade e conhecimentos, culturas e tecnologias do contemporâneo. Suas principais linhas temáticas são o aprendizado de línguas, direitos humanos, educação pela paz, cooperação internacional, consciência de questões globais e desenvolvimento sustentável (HILL, 2015).

Neste sentido, os grandes grupos educacionais, ao definirem algumas de suas escolas como internacionais, sejam certificadas ou não, têm a oportunidade de combinar um amplo escopo de escolhas curriculares, os quais vão desde a aprendizagem de línguas à

adoção de temáticas como cooperação internacional e desenvolvimento sustentável. Uma entrega de valor que seduz quase todos os extratos sociais, dos mais ricos às classes populares.

Thiesen (2018, p.16), ao concluir sobre o que virou a chave da internacionalização na educação básica, nos lembra que ao "sintonizar-se com os movimentos socioculturais e educacionais que ocorrem em escala mundial, o país, por via de seu sistema de ensino, precisa prioritariamente responder às históricas demandas da sociedade". Expectativas manifestadas em diferentes espaços e esferas públicas, inclusive no vigente Plano Nacional de Educação. Essas demandas exigem a consolidação de um sistema educacional inclusivo, democrático e promotor de ampla cidadania. "É preciso, mais que nunca, girar as chaves para colocar em movimento um projeto de educação verdadeiramente nacional".

3.7 As escolas de acesso e a disputa por alunos das classes populares

Nesta mesma perspectiva mercadológica, as escolas privadas para classes populares, como a rede Luminova (uma franquia do grupo SEB) e a Escola Mais (uma marca própria do Bahema Educação) fazem parte do modelo de negócio e da estratégia de expansão de vários grupos. Além de valorizar a superação acadêmica, a preparação para o vestibular, enfatizam também uma abordagem tecnológica, fornecendo computadores, *tablets* e conteúdos virtuais. Propõem também o ensino intensivo de língua inglesa, ensino híbrido e período integral. E3 descreve, em termos gerais, o modelo de funcionamento das Escolas Mais, observando que a rede ainda é pequena, centrada em São Paulo e Sorocaba, e abrange do Fundamental 2 ao Ensino Médio. A partir de 2022, deverá englobar o Fundamental 1.

> O aluno divide o tempo dele em três: o ensino por projeto com turmas juntas com um professor e um monitor, 100% do tempo em inglês. O segundo terço, ele está numa biblioteca. Ele tem um professor ... o monitor, fazendo o que a escola chama de roteiro, com videoaula de professores renomados. Por ser um professor que está tirando dúvida, ele acaba sendo um professor muito mais barato do que aquele professor que passa o conteúdo... E um terço do tempo tem aula regular, aula normal... Além disso, ocupam o espaço muito melhor. a Escola Mais usa o todo o espaço o tempo todo (E3,2021).

Perosa e Dantas, através de entrevistas realizadas numa região periférica da cidade de SP, investigaram a opção de famílias por escolas privadas do bairro, onde há oferta de

escola pública. Escolheram as duas escolas privadas com os melhores resultados do ENEM na região, qualificadas pelas autoras como

> "conteudistas, tanto sob a ótica das frações intelectuais das classes superiores como no discurso pedagógico contemporâneo". Segundo elas, é esta escola funcional, capaz de conduzir os alunos às universidades públicas, que parece fazer sentido para essa fração fronteiriça dos grupos populares e das classes médias" (Perosa e Dantas, 2017, p. 999).

E concluem que a escolha pelo setor privado está associada a um projeto educacional e profissional que pretende fazer com que os filhos possam adquirir as virtudes necessárias para percorrer outros circuitos do mercado escolar e de trabalho, que seus pais não alcançaram ou pretendem alcançar. Além disso, alguns entrevistados consideram que seus filhos estarão mais protegidos e disciplinados na escola privada. Uma percepção que pode estar relacionada a uma informação constante no *site* das escolas Luminova, "com equipe especializada em segurança e orientadores escolares, profissionais preocupados em zelar para convivência social, buscando evitar bullying e outras práticas escolares atrasadas" (LUMINOVA, 2022).

Ao percorrer *sites* das chamadas escolas de acesso, ou escolas privadas voltadas para classes populares, identificamos outros atributos além de resultados em vestibulares. As opções de período integral se tornam cada vez mais importantes pela entrada das mulheres no mercado de trabalho formal, o que define investimentos maiores em atividades em contraturno, a contratação de monitores e outros serviços. Outras bastante citadas são o ensino intensivo de língua inglesa e o feixe de serviços relacionados ao acesso a conteúdos educacionais de forma virtual, inclusive equipamentos.

Quanto à capacidade de atração da escola privada, num nível educacional onde há gratuidade e obrigatoriedade de frequência, Adrião nos lembra que,

> por conjunções relativamente recentes ou (...) omissões históricas, é certo que a oferta educacional privada na educação obrigatória cresceu assentada no insuficiente investimento público para o provimento de educação pública adequada, especialmente nos grandes centros urbano, e à disseminação ideológica, no geral não evidenciada, sobre a supremacia da escola privada (ADRIÃO, 2018, p. 15).

Segundo relatório de sindicato das mantenedoras de escolas privadas [10], entre 2000 e 2015, as matrículas privadas na educação básica cresceram de 13,97% em 2000 para 21,10% em 2015, um período marcado pelo crescimento econômico e pelo aumento de renda das famílias. Nesse ano, o ensino fundamental (anos iniciais) absorvia 30,60% e os

[10] http://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2017/08/RELATORIO-COMPLETO4-4-Reduzido.pdf.

anos finais 19,85% do total de matrículas na educação básica privada. A pré-escola recebia 13,64%, enquanto o ensino médio 11,27% desse segmento. Esse crescimento vem acompanhado da diminuição da proporção entre o número de estabelecimentos públicos e privados: em 2000, um em cada seis estabelecimentos era privado, em 2015 essa proporção passou de um para quatro, como mostra a Tabela 10.

Tabela 10: Total de estabelecimentos de educação básica públicos e privados - Anos

Anos selecionados	Públicos	Privados
1995*	200.893	21.467
2007	165.803	32.594
2014	149.098	39.575

*Primeiro ano com dados nacionais disponíveis para consulta. Um mesmo estabelecimento pode ofertar mais que uma etapa de educação básica. Fonte Xhttp://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica

Fonte: ADRIÃO (2018), com base em dados do INEP

Segundo Adrião (2018) e a partir de dados do censo escolar de 2016 [11], a maioria das escolas privadas, que atendem à educação básica, caracterizam-se pela precariedade de seu funcionamento. Apenas 57% dessas escolas tinham biblioteca e só 21% possuíam laboratórios de ciências, mais de 55% não tinham quadra esportiva e 26% não tinham tratamento de esgoto. Com base em dados do INEP [12], os salários médios dos professores das escolas privadas eram menores que a média salarial praticada pelas redes públicas.

De modo geral, no segmento privado do Ensino Básico, há escolas de elite para um reduzido nicho de famílias e escolas de baixo custo nas periferias urbanas, reproduzindo assim a segmentação escolar por classes sociais. Um modelo reforçado pelas diferenças entre as chamadas escolas *de acesso*, as escolas *de alta performance*, as *premium* e ainda as escolas de *vanguarda,* criadas ou geridas pelas *holdings* educacionais.

No intento de delinear o percurso do processo de financeirização em curso no Ensino Básico, nos deparamos com características bastante diferentes do Ensino Superior. As bases de uma expansão acelerada, que através da combinação de investimento público e alavancagem de capitais internacionais consolidaram os grandes grupos educacionais, levando há uma predominância do setor privado, com graves questões de qualidade de ensino, não se repete no Ensino Básico. O fato deste nível ser obrigatório, com matrículas predominantemente públicas e apoiado em culturas e valores regionais, pode gerar a

[11] http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notastecnicas

[12] http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50471

impressão de que o processo de financeirização do subsistema privado se dá de forma encapsulada e pouco relevante ante o tamanho do Ensino Básico público.

Porém, ao aventar alguns impactos imediatos desse processo financeirização, através dos modelos de negócios dos grupos educacionais que operam nesse nível e do percurso de formação e expansão de redes financeirizadas por todo o Brasil, vemos que está em curso uma reconfiguração mais ampla em todo o nível básico, como a que aconteceu no Ensino Superior. Investigando as mudanças que operam a segmentação das escolas privadas a partir de uma lógica de mercado, na qual projetos educacionais se transformam em entrega de valor para clientes, acompanhamos uma transformação profunda na formação de valores e nas práticas educacionais, tanto no que tange à formação dos alunos como na relação com as famílias.

Assim, a partir desta investigação e do *corpus* de dados pesquisados, pode-se afirmar que está em curso um processo de financeirização, sistema de geração de riquezas que captura mais do que o crescimento da oferta privada de vagas e sua atratividade para as famílias. E, ao deslocar a finalidade das organizações escolares, globaliza culturas locais, redefinindo valores, relações de trabalho e relacionamento com as famílias (COHEN, 2020).

4. DOS SISTEMAS PRIVADOS DE ENSINO ÀS PLATAFORMAS DIGITAIS

> *...o Maxi Cuiabá, nasce de uma sociedade com Maxi de Londrina. Professores aqui de Cuiabá com o Maxi de Londrina...O Maxi de Londrina possuía... o Sistema de Ensino Maxi. Isso deu uma amplitude para o nome Maxi, muito também por conta do Sistema de Ensino, que tinha um número considerável de estudantes que utilizavam o material Brasil afora. Acabou sendo adquirido pela Somos. Então, hoje o Sistema Maxi de Ensino pertence à Somos (que faz parte da Cogna)* (E6, 2021)

O material didático ocupa um papel relevante, tanto para alunos, professores, coordenadores, como seus autores, editores, programadores, gestores e investidores. No Ensino Básico, essa importância é mais evidente e reconhecida, estendendo-se para as organizações escolares, cujas escolhas na área são estratégicas, por definirem de que forma internalizam, produzem e fazem circular esse fluxo de conhecimentos. Ao se materializarem em conteúdos, currículos, práticas e critérios de desempenho, correspondem a interesses diversos, afirmam valores e obedecem a determinações governamentais. Uma área educacional, cada vez mais ampliada e pautada pela tecnologia, tornando-a mais imaterial e virtual.

Tal atravessamento das demandas tecnológicas, além de obrigar a passagem do material físico para o digital, também cria demanda por serviços associados a prevalência da tecnologia, como os sistemas de gestão e plataformas que organizam conteúdos, conectando alunos, professores e famílias. Adrião descreve como estes sistemas de privados ensino evoluíram de apostilas para uma cesta de produtos e serviços,

> ...integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas das escolas privadas e órgãos da administração pública, tais como a formação continuada de educadores; o acompanhamento das atividades docentes; o investimento na produção e distribuição de materiais didáticos e os processos de avaliação externa e interna (Adrião et. al., 2009, p.806).

Assim, na esteira do processo de financeirização, com sua forte demanda por escala e padronização, os materiais didáticos e sistemas privados de ensino [13] se constituíram

[13] Para Adrião (2009) o termo sistema de ensino, quando de sua adoção no campo educacional, pressupõe opção coordenada e integrada de partes em "um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade" (Saviani, 1997, p. 206 *apud* Adrião et al,

numa área de negócios estratégica para a expansão dos grandes grupos educacionais. Por esta via, criaram-se oportunidades como o percurso narrado por E6, um diretor de escola no cerrado, que conta que professores do Maxi de Londrina, antes curso pré-vestibular e depois Ensino Médio, se associaram a professores de um cursinho em Cuiabá, fundando uma unidade Maxi no cerrado. Hoje, a Maxi é uma marca Cogna que, no presente momento (2021), faz parte e do pacote de escolas que esperam a aprovação do CADE para integrarem-se ao grupo Eleva. Sobre este tema, vale ressaltar, que se há receio de oligopólio na fusão das escolas ao grupo Eleva, os sistemas privados de ensino do Eleva e outros programas, já fazem da plataforma da Cogna.

Outras marcas, como a Anglo (também pertencente a Cogna), cumpriram este mesmo percurso. Ou seja, cursos pré-vestibular que, ao fundarem unidades ou redes de escolas do Ensino Básico, tornaram-se marcas de sistemas privados de ensino. No Ensino Superior, há menos referências, porém verificamos que também há uma significativa produção, circulação e venda de materiais didático, como iremos observar no modelo de produção dos grandes grupos educacionais e editoras internacionais.

4.1 A relação entre o PNLD e os sistemas privados de ensino: das escolas para as editoras e as (ditas) soluções educacionais.

> *(...) o centro de distribuição de material didático (...) é lindo, tem milhões e milhões e milhões de livros...um galpão com 3 km de comprimento. Rolos e rolos de papel (...) O maior consumidor de papel da Suzano. Isso volta para dentro desse depósito como livro. E vai para as escolas...que tem um monte desses materiais que não saem. As escolas começam a ver valor pelo tamanho de livro impresso... se você diminuísse a apostila, o pessoal falava: "tá fraco". Por isso que o problema é sistêmico. Com salas fechadas cheias de material. (E2, 2021).*

Como é possível perceber pelo depoimento de E2, ex-diretora da Somos, hoje à frente de uma empresa educacional que alia uma experiência escolar concreta a um sistema privado de ensino, o tamanho do PNLD exige uma escala de produção e uma logística gigantesca. Tal amplitude implica em grandes estoques de papel e uma distribuição que

2009). Assim a autora nomeia este pacote de serviços como "sistema privado de ensino", nomenclatura que iremos adotar.

também se traduz em estoques de livros nas escolas. Carregando em medidas do valor, que atribuídas a estes materiais, evidenciam concepções que já não cabem nessa passagem para o digital. Este tema, que será mais bem desenvolvido na última sessão deste capítulo, aponta para as convergências e desencontros da chamada transformação digital, algo que parece estar em todos os lugares. E que, no caso do setor educacional, mantém uma forte associação com os processos de financeirização.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas do Brasil para distribuição de obras didáticas a estudantes da rede pública de ensino. Teve início em 1937, com outro nome, e, ao longo dos seus mais de oitenta anos de existência, foi sendo modificado e adaptado. Atualmente, o programa se destina à educação básica e alunos da educação infantil. Por ser um programa de abrangência nacional, o PNLD impacta o campo econômico brasileiro, fomentando uma produção e uma distribuição de grande escala, no que se refere ao mercado editorial e a indústria de papel. Para atender esta demanda, o programa estabelece e gerencia essa relação entre o setor público e o privado, expandindo a escala de atuação de editoras de livros e abrindo espaço para novas empresas e frentes de atuação (BLANDY; GAETA; GATTI, 2020)

Informações disponibilizadas pelo Censo do Livro Digital (SNEL,2018) mostram que 58% de todos os livros vendidos em 2016 foram didáticos e movimentaram 1,4 bilhão de reais. Dos mais de 200 milhões de livros didáticos produzidos naquele ano, 147 milhões foram vendidos por meio do PNLD. Ou seja, o Governo Federal é o maior consumidor individual de livros no Brasil, por meio do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) (BLANDY; GAETA; GATTI, 2021, p.18). Estes detalhados editais, que definem os conteúdos dos livros didáticos são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os livros do programa, vale dizer, depois de aprovados pelo FNDE, são distribuídos, segundo as escolhas de diretores e professores das escolas públicas brasileiras.

Historicamente, o PNLD demarca uma disputa editorial, pois mesmo que exista uma grande demanda e muitas editoras se mostrem capazes de produzir os materiais do programa, o investimento financeiro não é necessariamente distribuído de forma proporcional. Numa fase anterior deste programa, das 36 editoras inscritas no programa, somente nove publicaram mais de 70% das obras (BLANDY; GAETA; GATTI, 2021). Ao aliar essa concentração de verbas em poucas editoras ao montante movimentado pelo programa governamental de livros didáticos, não surpreende que no mesmo ano (2015) em que a Tarpon Gestora de Recursos comprou 100% da Abril Educação, transformando-

se na *holding* Somos, adquirisse também a Editora Saraiva. Esta editora, juntamente com a Ática e a Scipione, abocanharam, naquele momento, 34,4% do PNLD. (D'ERCOLE, 2015).

Esta área de negócios acabou por unir a edição de livros didáticos aos sistemas de ensino privados atraiu, além da Abril Educacional, grandes editoras internacionais. Adrião *et al* (2016), relata que, em 2013, os cinco maiores grupos educacionais que ofereciam sistemas de ensino privados às escolas públicas eram o Objetivo, o Positivo, a Abril Educação (através do Sistema Anglo de Ensino), a Pearson [14], uma editora inglesa e a editora espanhola Santillana [15].

Da mesma forma que usamos o conceito de modelos de negócio para identificar o estado atual das transformações nos níveis de ensino básico e superior, vamos percorrer as mudanças no *portfólio*, na linguagem e nas estratégias dos grupos empresariais que forneciam pacotes educacionais para o ensino público há 10 anos atrás, como forma de nos apropriar do que aconteceu neste período. Usamos este mesmo conceito, mas de forma um pouco mais simplificada, nos atentando para o que caracteriza essa passagem para o imaterial.

Destas empresas, a Abril Educação se transformou na Somos, que virou Cogna. Através das companhias Vasta/Somos, a Cogna mantém uma liderança na produção do material didático do PNLD. Suas editoras (Saraiva, Ática e Scipione) lançam anualmente quatro coleções completas, para todos os níveis do Ensino Básico público, de 32 a 36 livros. A Vasta, que é listada na Nasdaq (bolsa de tecnologia e comunicação sediada em Nova Yorque), também possui uma coleção de marcas de sistemas privados de ensino, algumas originárias do conjunto de escolas da Soma, além de outras (Maxi, Anglo, Pitágoras, Fibonacci, Mackenzie/Sistema de Ensino e, mais recentemente, o Sistema Eleva). A esta coleção de sistemas privados de ensino, somam-se os programas para aprendizagem de língua inglesa (Red Ballon, Gepeto, English Stars) e uma área socioemocional que inclui o programa Lider de Mim, *MindMakers* e outros. Para o Ensino Superior, a Cogna oferece uma extensa gama de programas e conteúdos, inclusive no ensino médico, um vetor de crescimento da *holding*. Todos ancorados numa plataforma (Plurall), que é chamada de uma *super application* educacional, que pode

[14] https://br.pearson.com/

[15] https://www.santillana.com.br/

também hospedar aplicativos de outras empresas, aulas particulares, tutorias e outras infinidades.

O mesmo modelo se repete na Santillana, que se denomina uma *holding de negócios educacionais* e tem no seu *portfólio* a editora Moderna. Esta editora, fundada em 1968 é a segunda maior fornecedora do PNLD, que lança duas a três coleções por ano para todos os níveis do Ensino Básico público. Oferecem o sistema privado de ensino Farias Brito e também programas da área socioemocional e de aprendizagem de língua inglesa. Faz parte deste leque, o Compartilha, um *coach* educacional (segundo o infográfico do site), com programas de desenvolvimento docente e de conexão entre profissionais da escola, famílias e alunos, reunindo soluções baseadas no desenvolvimento contínuo de seus profissionais, suas metodologias, seus processos, sua tecnologia, seus espaços de aprendizagem, sua comunicação e sua projeção na comunidade escolar.

A editora internacional Pearson não possui mais sistemas privados de ensino no Brasil, centrando-se atualmente em três áreas de soluções educacionais, segundo o *site* da companhia. Uma aba do *site*, chama-se *Governo*, composta de aplicativos de ensino de língua inglesa e de leitura. Outra área de negócio inclui as marcas de escola de línguas Yazigi e Wizard e vários serviços agregados ao ensino de inglês. E, uma última aba, chamada *Ensino Superior,* que mostra livros e materiais didáticos para este nível, um setor no qual a Pearson tem uma atuação internacional. Já os sistemas privados de ensino do Positivo e do Objetivo, mantém um perfil ainda muito parecido com os tradicionais sistemas de ensino, criados a partir de apostilas. Aparentemente, a maior modificação é a utilização de computadores, tablets e *smartfones*, mas ainda há fotos de livros em papel.

Ao realizar a pesquisa nos sites destas empresas, solidificaram-se algumas percepções que vem de toda esta investigação, mas que ficaram mais evidentes ao ressaltar o eixo tecnológico e a passagem para o imaterial. Além do uso intensivo e extensivo de tecnologia e do meio virtual, nos chama atenção a utilização recorrente da palavra *soluções.* Uma expressão própria da área de gestão e da administração, cujo significado é resolver problemas a partir de um referencial prático e focado em resultado. Há uma tendência à simplificação, como se os problemas a serem solucionados não existissem; um uso reiterado de imagens de crianças felizes e infográficos, com dados e números, algo esperado de materiais que também são feitos para atrair investidores. Outra característica que chama atenção é o anonimato. Não há equipes, diretores e autores destas soluções, mostrando uma opacidade e uma desresponsabilização, avessa ao foco humano, autoral e complexo do exercício educacional. Temos assim uma possível

pedagogia de portfólios e soluções, que se afasta tanto de quem ensina, como de quem aprende, desconhecendo as transformações implicadas nestes atos, seja no campo de construção de conhecimento, como na afirmação de identidades e autorias.

Mais recentemente, precisamente a partir de 2010, constitui-se neste mercado um novo *player*, a Arco Educação, que se intitula uma empresa de educação e tecnologia, que cresceu muito rápido por meio de investimentos de fundos financeiros. A sua linha do tempo mostra que recebeu inversões do fundo General Atlantic em 2015 e desde 2018, está inscrita na Nasdaq, a bolsa norte americana de pequena e média capitalização. Já nasce totalmente digital e voltada para o que chamadas *soluções educacionais.* Segundo o seu *site* [16], detém uma metodologia proprietária, que se reflete em plataformas de ensino integradas, construídas em cima dos pilares: conteúdo de excelência, tecnologia educacional e serviços especializados. "Esses serviços especializados apoiam escolas e professores, do planejamento a implementação de estratégias pedagógicas e de negócio... fornecendo tecnologia e serviços para 5400 escolas e 1,2 milhão de alunos*"* (ARCO, 2022).

Com este modelo de negócio, a Arco Educação representa e reforça uma configuração negocial que aponta para características cada vez mais imateriais destes serviços. E tem como pontos críticos, a sua total desvinculação de uma prática cotidiana escolar e seu caráter mercadológico, cada vez mais padronizado enquanto processo, porém segmentado para diferentes clientes e públicos.

4.2 Os sistemas privados de ensino e suas implicações para as práticas educacionais e para professores das escolas de Ensino Básico

> *(...) o pessoal da Somos. Eles tinham um problema muito grave de currículo. No saco de gato que fizeram, tinha 200 autores de livro didático e cada um falava sua coisa... vivia no seu feudo... As escolas que vinham da Abril Educação, as que estavam comprando e esses programas de formação. Nas escolas, eu na editora, milhares de pessoas produzindo coisas completamente isoladas de uma visão geral... Meu papel na Somos foi de começar a tentar costurar pequenos fios entre todas essas áreas. Minúsculos. (E2, Ex-Diretora da Somos)*

[16] https://arcoeducacao.com.br/como-fazemos/

Como E2 narra nesta entrevista, a atualização de conteúdos do material didático é feita por equipes ou autores desvinculados das escolas que o utilizam. Estes materiais, além de integrarem conteúdo para alunos e professores, devem seguir as diretrizes curriculares do BNCC, que nos últimos anos trouxeram desafios e exigiram transformações curriculares.

Na Somos, que marcou a passagem de uma empresa com tradição editorial para uma *holding* dirigida por gestores do mercado financeiro, lidava-se como um gigantismo, que reunia diferentes escolas, sistemas privados de ensino e editoras de livros didáticos. Um processo trabalhoso, que resistia a padronização, "envolvendo editores, executivos ou autores específicos de um campo, mas não necessariamente pessoas que pensavam sobre educação. Eu era a educadora dentro da editora" (E2, 2021).

Valorizados pelo fato de estarem em constante atualização, esses pacotes de serviços são organizados para facilitar a imediata aplicação em sala de aula por série, por disciplina e por aula. Desta forma, padronizam e controlam a atuação de professores, em diferentes escolas, definindo inclusive expectativas de desempenho de alunos. Por pertencerem a marcas segmentadas, propõem diferentes níveis de complexidade e exigência, em função da expectativa de diversos públicos. Por estas razões, sua didática, escolhas programáticas, conteúdos e sistema de avaliações se impõem sobre as demandas emergentes da sala de aula, ignorando muitas vezes especificidades dos grupos de alunos, diferenças culturais e questões do momento.

> Porque o sistema de ensino nasce das escolas. Ele nasce de uma prática e vai saindo do chão de sala e ganhando características. Por muito tempo estavam alinhados com o currículo local, as expectativas do estado ou da cidade e depois que extrapolaram seus territórios, nessa zona Brasil, em que tudo é muito diverso ... Agora, currículo é isso. Ele faz o relevo submerso pela água que vem depois. Pode ter um currículo lindo, bonitinho, bem-feito, com boas intenções, validade, mas aí, você precisa colocar isso em prática. (E2, 2021)

O mesmo pode ser dito da formação de professores e o acompanhamento das atividades, agregadas aos sistemas, que pelo seu caráter periódico e constante influenciam grandemente identidades profissionais e práticas escolares.

> No sistema de ensino e na formação de professores, há uma insistência de achar um jeito de padronizar. E acreditar que a pessoa vai virar um excelente professor do Anglo se ele fizer aquela formação e seguir o material passo a passo (E2, 2021)

Esta simplificação do fazer docente, que implica no alheamento do que está acontecendo no agora e diminui a importância da experiência de sala de aula, tende a enfraquecer autorias e desencorajar experimentações, facilitando uma desvalorização sistêmica do papel do professor. Uma situação na qual precarizam contratos de trabalho e estabelecem um controle de resultados excludente e seletivo. “Porque o mais comum é o educador, e isso aconteceu na Somos, que fica nas escolas acomodado e descasa a chance de potência, que poderia ter” (E2, 2021).

Um dos diretores da Cogna Educação recoloca a questão a partir de um ponto de vista empresarial:

> Para terem um bom salário, os professores acabam dando aula em muitas escolas (...) fica muito pesado (...) você tem uma facilitação do tempo...quando ele adota qualquer sistema de ensino. Quanto à formação dos professores brasileiros, notamos que ela é inferior à de países desenvolvidos (...) quem busca a solução é a escola. Livros profundos para professor ter liberdade ou um sistema mais estruturado que garanta que os professores trabalharão o conteúdo no tempo adequado. (RACHID, 2019).

Esta visão empresarial, aponta para uma pretensa neutralidade nessas escolhas. Uma condição que não se sustenta a partir da complexidade do tema e suas implicações para professores e sua atuação como docentes. Nesse sentido, é exemplar a reflexão deste diretor de uma empresa educacional, que, partindo da afirmação de que professores brasileiros são mal remunerados, trabalham muito e têm uma informação inferior a outros países, justifica a escolha da escola pela adoção de sistemas estruturados, em oposição à liberdade de livros profundos. Ou seja, também é possível deduzir que, se sistemas estruturados garantem controle e adequação da função docente, perde-se uma qualidade de ensino, que uma maior liberdade de ação, associada a livros, poderia trazer.

Essa reflexão pode ser considerada uma clara indicação de que a adoção de sistemas privados de ensino não garante a qualidade de ensino e se relaciona com um trecho da entrevista de E3 (2021), diretor de um outro grupo educacional. Ele ressalta que a construção de um projeto pedagógico é um dos critérios de qualidade das escolas que fazem parte dos seu *portfólio* de marcas. “O sistema de ensino concorre com a gente nessa ideia de assumir o projeto pedagógico. A gente acha que temos que desenvolver os nossos projetos pedagógicos, porque o valor está aí” (E3, 2021). E3 também abordou outro aspecto da relação das escolas com os sistemas privados de ensino e a forma como desenvolvem relações de dependência

> As escolas que eu conheço que usam sistema de ensino estão cada vez mais nessa briga com o sistema de ensino, para depender menos dele... E o sistema de ensino, claro, tem todo interesse que a escola dependa cada vez mais dele. Então, eles estão deixando de ser só apostila e sendo o pacote de ferramentas completo (E3, 2021).

Corroborando com esta visão, no *site* da Somos, a empresa da holding Cogna, cujo foco são os materiais didáticos para o nível básico, destacamos o trecho abaixo.

> Os sistemas de ensino podem ser compreendidos como modelos educacionais que englobam o atendimento das necessidades escolares gerais (...) devem ofertar serviços educacionais que assegurem boas práticas a todas as dinâmicas e demandas que compõe o ambiente escolar. Disponibilizam apoio quanto à organização de todas as ações relacionadas à educação. Ou seja, além do respaldo pedagógico, oferecem soluções para as escolas que vão do apoio às práticas administrativas, assessoria de marketing e ações de formação continuada para os educadores. (Somos Educação) [17]

Gatti, Barreto e André (2011) reconhecem que, uma política geral de apoio aos docentes é feita de elementos igualmente importantes, como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas e as formas de organização escolar. E só é possível ter bons professores e qualidade educacional com uma combinação que contemple, mesmo que desigualmente, todos estes elementos. A adoção de sistemas privados de ensino impacta mais exatamente esta última categoria, *as formas de organização escolar.* Se estes pacotes educacionais foram feitos para satisfazer lacunas de formação, necessidades de atualização de conteúdos e de organização de um currículo segundo parâmetros legais, levam também a dependências e acomodações. Enfraquecendo, por esta via, a potência de uma construção coletiva e dinâmica de um projeto pedagógico, dos suas conexões socioeconômicas e ideológicas que mediam significados, entre escolas e desdobramentos curriculares e sua didática na sala de aula.

Como reitera Prado (2013), há um elemento estratégico no qual as regulações sociais e as relações de poder são múltiplas. Assim, ressalta-se novamente, não há espaço para neutralidades, pois os comportamentos e ações que moldam e formam o professor estão carregados de códigos culturais próprios das estruturas de poder.

Ou seja, transmitem a ideologia do grupo que exerce o poder através de conceitos, crenças e valores, organizados em conteúdos e comportamentos simbólicos, onde cabe um ideal de sujeito e de sociedade. Assim, neste caso, pode-se dizer que tudo aquilo que se liga à escola (organização escolar, currículo, sistema de avaliação), inclusive seus

[17] https://www.somoseducacao.com.br/quem-somos/

professores, podem ser influenciados e moldados por políticas conduzidas por estas redes financeirizadas. Isso também vale para as formações continuadas de professores, quando se constituem oportunidades de formatar o trabalho dos docentes de acordo com o material adquirido e as crenças das empresas que os criaram. “Concomitantemente, desvalorizam-se ações advindas do próprio sistema público, diminuindo sua importância e atribuindo-lhe defeitos” (PRADO, 2013, p. 99), como diz o autor de uma tese sobre o processo de parceria entre sistemas privados de ensino e municípios.

4.3 A passagem do meio físico para o imaterial

> *A plataforma acaba sendo uma camada que sustenta toda a experiência do aprendizado e sua personalização..., mas a gente não considera isso como sistema de ensino, que é aquela coisa da apostila com exercício. O que está lá dentro, o conteúdo ou os exercícios e as outras coisas, aí sim, vai de cada proposta de valor* (E7, 2021).

E7, diretora de um grupo educacional, que reúne diversas redes de escola, geridas segundo propostas de valor, aponta que os conteúdos didáticos ao se localizarem em plataformas tecnológicas, devem tornar-se cada vez mais uma camada de conteúdos que podem ser indefinidamente atualizados e usados segundo um nexo e indexadores. Nesse sentido, aproximam-se do conceito de Rifkin, onde a disponibilização de um conteúdo para partes interessadas gera pouco ou zero custo uma vez que o material já está formulado para oferta digital (BLANDY; GAETA; GATTI, 2021).

Ou seja, ao passar conhecimento e conteúdos para o meio digital, não se diminui o estoque e não se priva seus autores dele. Um aspecto que constitui um terremoto epistemológico para a atividade econômica, baseada na otimização da alocação de recursos escassos (DOWBOR, 2020). Assim, pode-se prever que essa passagem para um suporte digital mostrará vantagens, tanto quanto provocará tanto resistências. Principalmente neste cenário onde grupos financeirizados detém direitos sobre autorias e sua circulação, num contexto mercadológico permeado pela criação de valor para acionistas.

No caso do PNLD, a intensidade e o ritmo imediato dessa passagem já está definida pelo edital PNLD 2023, que convoca a inscrição e a avaliação das obras didáticas para o programa de 2023. Este edital conduz o programa por um novo caminho, onde todos os livros inscritos no programa, assim como o manual do professor, devem ter também

versões digitais, reproduzindo o conteúdo dos materiais, em formatos diversos. Neste relatório há diversas orientações, que levam em consideração o perfil do usuário brasileiro e particularidades locais, afirmando uma aproximação do governo brasileiro do papel de catalisador de difusão das tecnologias digitais (BLANDY; GAETA; GATTI, 2021).

Por outro lado, o mesmo PNLD 2023, com uma visão estrita, segundo a qual todo livro impresso deve ter uma versão digital exatamente igual, cria um desajuste entre as potencialidades do livro digital ao mimetizar um livro físico, como o uso de mídias e links e indexação de conteúdos e práticas.

A partir de uma certa familiaridade, os livros digitais são soluções práticas e os leitores podem acessar obras em um volume inestimável, sem ocupar tanto espaço e peso. Porém, no contexto brasileiro, temos uma estrutura precária de acesso à internet e problemas sérios quanto a dispositivos em que esse acesso possa se dar. Mesmo que o governo brasileiro se coloque como catalisador da difusão tecnológica, ainda não há um cenário que permita contar com a utilização de notebooks, leitores digitais ou celulares, de forma eficaz em todo o território nacional.

Outro tema importante e que não se limita ao PNLD, mas se coloca a todos os envolvidos em educação e sua relação com a tecnologia, são as possibilidades de conexão entre autores, profissionais da educação, professores e alunos. E de coletar informações, por meio de testes e relatórios, para o próprio aperfeiçoamento da obra, um potencial ainda não explorado. Os livros digitais podem gerar registros que embasam análises por parte de editoras e autores. Dessa forma, um retorno preciso sobre quais são as questões que mais contribuíram para o processo de aprendizagem, por exemplo, ou quais foram os tópicos que apresentaram maior interesse por parte dos estudantes, podem ser avaliados. Atualmente esse retorno é avaliado em percepções pouco precisas, mas nessa passagem para o digital, essas "informações podem vir de forma mais estruturada para melhorar a qualidade dos conteúdos" (BLANDY; GAETA; GATTI, 2021, p. 23).

Neste sentido, de aproveitamento e interpretação de informações, os sistemas privados de ensino e as *camadas* de conteúdo didático são por definição grandes bancos de dados. Uma função que integra, valoriza, define critérios, inclusive os controla. Porém, certamente configura uma boa parte das ditas soluções educacionais. Um caminho, que trilhado de forma mais aberta a seus usuários, pode alimentar e conectar a prática educacional, as experiências e as reflexões de estudantes, professores, autores, editores e gestores educacionais (públicos e privados). No próximo item, vamos nos aproximar dessa cadeia.

4.4 A cadeia que une os que produzem esse fluxo de conteúdos a seus usuários

Há uma cadeia bem estabelecida de produção de conteúdos didáticos que tem como produto, o livro didático físico para o ensino público, mas é parecida, uma vez que produz e atualiza os sistemas privados de ensino, os programas educacionais e os materiais didáticos para o nível superior. Um modelo restrito a 200 autores e um número bem maior de editores, criando um grupo de pôr volta de 3000 profissionais que produz e edita esse conteúdo, de forma autônoma ou sediado em editoras e grupos educacionais

Como sabemos há uma Base Nacional Curricular, um marco legal, Os marcos legais como o BNCC (), estejam sendo sucessivamente implantados, parametrizando currículos da Educação Infantil ao Ensino Médio e propondo mudanças, a maior tarefa desses autores e editores de livros didáticos são ciclos de reaproveitamento e atualização de conteúdos que alimentam. Majoritariamente a experiência desses profissionais se deu em aulas presenciais e na autoria e edição de livros físicos. É possível imaginar as dificuldades da transposição desse conteúdo didático padronizado e geralmente impresso, durante a emergência gerada pela pandemia. Mesmo que muitos desses sistemas já usassem formatos e plataformas digitais para a interação, entrega e recepção destas atividades. Toda essa cadeia e mantém uma continuidade do atual modelo pedagógico. Assim, não há como não reconhecer que o PNLD de 2023, que ao trazer essa obrigatoriedade de uma versão digital de todos os livros produzidos, que deve produzir uma demanda efetiva de introdução de tecnologia digital e desafiar toda essa cadeia. Exigindo de autores e editores, uma abordagem mais contemporânea de conteúdos didáticos, próxima de um letramento digital já presente nos alunos presente nos alunos.

Como vimos, uma solução bem-sucedida foi a adoção de planos locais que respeitassem limites e potências de cada território, colocando uma lista de opções à disposição das escolas. Essa estrutura já está presente na Guia de Implantação do PNLD 2023, apontando para o respeito a diversas culturas e suas diferentes condições tecnológicas.

Ao mesmo tempo, pode-se dizer que a atuação em rede destas mesmas escolas deve ser fortalecida, tanto no sentido do suporte, como na circulação de informações.

O segundo aspecto crítico, observado durante a pandemia é o papel e a necessidade formação de professores. Nesse caso, além dessa formação tecnológica ser mais bem

orquestrada, aproveitando rede já dinamizadas, há a possibilidade de incluir a colaboração de professores para criação e modulação de conteúdos.

Se há um fortalecimento de ações em rede é possível que professores, autores e editores estejam mais conectados. Esses sistemas privados de ensino fazem parte do portfólio das *holdings* educacionais que atuam no Ensino Básico, Customizados para responder a diferentes demandas, propõem caminhos formativos, instruem professores acompanham as atividades e modelam a ação de gestores. No ensino público, mantém uma significativa penetração e somados as verbas oriundas do PNLD, combinam diferentes formas de apropriação do fundo público (GALZERANO, 2016; ADRIÃO, 2016).

Adrião et al (2016) conclui que *a adoção dos sistemas de ensino nas escolas públicas diminui drasticamente o espaço de adaptação curricular, bem como a autonomia pedagógica de escolas e professores, uma vez que as aulas e conteúdos passam a ser estandardizados com base nesse referencial.* Inclui nesse rol, a formação continuada de professores que, ao serem contratadas pelos municípios, incorrem na

> dependência das redes públicas aos serviços privados, já que não estimulam o desenvolvimento de capacidades locais para a produção de propostas pedagógicas, formações e avaliações" (ADRIÃO et al, 2016, p. 128).

A partir destas considerações, vemos que as fronteiras entre o público e o privado se tornaram cada vez mais borradas, inclusive em termos poucos tangíveis como a circulação de conteúdos didáticos, escolhas curriculares e formações profissionais. O financiamento das políticas aqui destacadas, como compra de livros didáticos do PNLD e de sistemas privados de ensino, "propicia ao capital privado apropriar-se de parcelas do fundo público, o que torna mais complexo e pouco identificável os impactos do processo de privatização" (GALZERANO, 2013, p.13).

Esta narrativa mostra também como essas transformações exigem mudanças nas concepções de todos os atores envolvidos, como os alunos e suas famílias. E2 cita também algumas crenças, que atribui a autores didáticos. Para eles, "quem faz currículo é o governo". O autor de livro didático tem uma pressão que é a simplificação, "seu livro só vai vender se for ficar assim. É sistêmico, mas quando alguma coisa tem coerência, realmente ganha espaço" (E2, 2021). Porém, uma das grandes contribuições que um sistema ou rede de conteúdos didáticos digitais pode trazer, ao permitir conexões virtuais entre os envolvidos, é uma parceria entre quem faz o conteúdo didático, coordenadores e professores. Uma via de mão dupla que deve aumentar a autoria e o protagonismo de

quem está na sala de aula, propondo atualizações, novas demandas, mas também valorizando o autor didático. Segundo Blandy, Gaeta e Gatti “há também a possibilidade do self-publishing” (idem, 2021, p.21). Em vista da autonomia concedida pelo meio digital, os autores podem cuidar também da editoração e comercialização, sendo res¬ponsáveis por todas as etapas do processo. Algo a ser entendido nesse novo modo de produção, tanto em termos de alcance, quanto na criação de vantagens para o autor ou ameaças à hegemonia das grandes editoras.

5. A RELAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS PÚBLICO E PRIVADO NO ENSINO BÁSICO: INTERESSES, DISPUTAS E FORMAS DE FINANCIAMENTOS

5.1 Escolas públicas e privadas: a principal segmentação do ciclo básico brasileiro

Segundo Almeida *et al*, 2017, nos sistemas educacionais de vários países há uma cisão entre subsistemas públicos e privados. Como todo arranjo estruturado socialmente, esta segmentação está enraizada na sua própria formação, modelando identidades, experiências e resultados escolares. Estudos apontam que processos que levaram à consolidação dos sistemas nacionais de ensino, tal como aconteceu na Europa Ocidental e na América do Norte, a partir do final do século XVIII até o século XX, originaram formas de organização escolar caracterizadas pelo isolamento da experiência escolar reservada aos grupos mais privilegiados, em relação ao conjunto da população.

Esse isolamento resultava em vantagens para esses grupos como a acumulação de recursos pedagógicos para apoiar percursos escolares bem-sucedidos, reunindo estudantes abastados ou mais escolarizados, aliados à construção de redes de sociabilidade, úteis para facilitar a entrada no mercado de trabalho e alianças matrimoniais.

Este isolamento da experiência escolar se faz presente nas barreiras enfrentadas pelas crianças de grupos de trabalhadores, ou menos privilegiadas, para acessar níveis mais avançados de escolarização, seja por falta de escolas ou apoio específico nas escolas que as recebem. Uma situação que se replica a partir da expansão de vagas privadas no ensino superior brasileiro, que, ao deter por volta de 75% das matrículas neste nível, dá acesso a um grande contingente de alunos das classes médias e populares, a partir do pagamento de mensalidades e de uma qualidade educacional rebaixada. Enquanto a universidade pública ainda é um reduto de alunos bem formados de classes mais abastadas.

Costa et. al. relatam que a tendência geral entre 2001-2015 foi de redução das desigualdades e crescimento das oportunidades de acesso, tornando mais democráticas as universidades públicas e privadas brasileiras. Porém, conclui, observando como esta apartação se mantém.

> Apesar de todo esse movimento, ao final do período analisado, em 2015, parcela considerável do investimento público em educação superior ainda era apropriada pelos estratos superiores de renda, de modo que ainda faltava muito para uma efetiva igualdade de oportunidades (COSTA et. al., 2021, p. 7).

Ou seja, o isolamento da experiência escolar dos mais privilegiados é garantida por percursos específicos, os quais combinam a origem social dos alunos às trajetórias curriculares que garantem as melhores vagas no Ensino Superior. Da mesma forma, temos no Ensino Básico brasileiro, uma estrutura de oportunidades educacionais estratificada de acordo com a posição social das famílias, uma condição que resulta na capacidade de mobilizar mais recursos educacionais e financeiros, sejam eles privado ou públicos.

A organização da oferta escolar, em um sistema que abarca o território nacional, acompanhou a construção dos Estados Nacionais (ALMEIDA et al, 2017). Articula-se progressivamente, a partir uma burocracia central, por meio do fortalecimento do estado laico e da formação de uma demanda interna. Assim, estruturam-se sistemas nacionais de ensino, com a tarefa de formar cidadãos capazes de participar desse novo arranjo social. No Brasil, por exemplo, a sistematização do sistema público, em nível nacional da oferta escolar só existe, de fato a partir dos anos 1930, consolidando-se apenas nos anos 1960, três décadas depois. Antes disso, avançava-se principalmente no nível estadual, resultando em forte desigualdade regional. O sistema educacional, entendido como um todo, só será alcançada apenas no final do século 20.

Esse processo, lento e tardio, acabou por atrasar a alfabetização brasileira em relação a outros países da América Latina. Nos anos 2000, por exemplo, ainda havia uma taxa de 13,6% de analfabetos declarados no país, em comparação com a Argentina que mostrou esse mesmo percentual de analfabetismo em 1947, mais de cinquenta anos antes (ALMEIDA et al, 2017). O mesmo acontece com a progressão dentro do sistema, onde o acesso aos níveis mais avançados de ensino, como a passagem dos níveis fundamentais para o Ensino Médio, são marcos só alcançados mais recentemente, por um percentual significativos de alunos. A Tabela 11 evidencia essas passagens, mostrando uma progressão da taxa de matrículas totais por faixa etária entre os anos 2000 e 2014, um período marcado por um maior investimento em educação e obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos.

Tabela 11: Brasil – Taxa de matrícula por faixa etária (2001 e 2014).

	2001	2014	Aumento
0-3 anos	13,8	29,6	15,8
4-5/6 anos	66,4	89,1	22,7
6/7-14 anos	94,6	97,5	2,9
15-17 anos	77,7	82,6	4,9
18-24 anos	34,0	30,0	-4,0

Fonte: ALMEIDA *et al*, 2017, a partir de dados do Todos pela Educação (2014); Castro (2009).

Assim, pode-se assim afirmar que a segmentação mais significativa, em vigor durante boa parte do século 20 mas continua atual, opõe as escolas privadas às públicas. No caso brasileiro, esta segmentação horizontal está fortemente associada ao peso da escola privada desde o período inicial da construção de um sistema nacional de ensino. Neste percurso, lento e regional, formou-se um subsistema privado que acompanhou e modelou a consolidação do sistema nacional, desde década de 1930 aos anos 1980, conservando especificidades deste desenvolvimento em cada estado da federação.

Confirma-se, portanto, a dificuldade de acesso aos anos mais avançados do Ensino Básico, uma situação que responde a uma combinação do precário investimento público em educação básica com uma segregação sistêmica de crianças e adolescentes vindos classes populares. Uma informação constante em Almeida *et al* (2017) é que a maior parte das crianças e jovens matriculados no que chamamos aqui de ensino fundamental, encontrava-se até o final dos anos 1980, cursando as quatro séries iniciais desse ensino, que correspondiam ao antigo ensino primário. Ou seja, a passagem para a segunda etapa do ensino fundamental se constituiu num obstáculo de grandes proporções para o avanço da escolarização dos grupos menos privilegiados, durante a maior parte do século 20. O que nos leva a concluir que o acesso da população ao Ensino Médio é um esforço recente e significativo.

Ao longo deste período, a maior parte das matrículas do ensino médio encontrava-se no setor privado, enquanto a maioria dos alunos dos níveis iniciais estava na escola pública. No final dos anos 1980, a escola privada ainda era responsável por um terço da matrícula nesse nível de ensino. A partir daí, a incorporação dos novos contingentes de alunos se deu, principalmente, na escola pública, por meio de um processo de expansão que inverteu essa situação. A proporção de matrículas nas escolas privadas diminuiu, chegando ao seu nível mais baixo em 2007, quando recebeu 10,7% do total de matrículas

nesse nível de ensino, sofrendo uma pequena elevação a partir daí (ALMEIDA *et al*, 2017).

Essa expansão do acesso ao Ensino Médio no sistema público foi o que assegurou a predominância da matrícula pública em todo o nível básico, dos anos 80 à segunda década do presente século (ver Tabela 12). E certamente é o que prepara e sustenta o crescente acesso ao Ensino Superior, como relatado em capítulos anteriores, a partir da presença de alunos das faixas de renda mais baixas, nesta etapa anterior. Um alunado que, em boa parte, acabou sendo apropriado pela rede privada de ensino superior, como mostra a Tabela 12.

Tabela 12: Matrículas no ensino médio por rede de ensino e ano

Matrículas no ensino médio por rede de ensino e ano.

Rede de ensino	Matrículas e ano (%)										
	1970	1980	1989	1995	2000	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Pública	-	56,8	69,6	78,3	85,9	87,7	89,3	88,2	87,8	87,2	86,6
Privada	-	43,2	30,4	21,7	14,1	12,3	10,7	11,8	12,2	12,8	13,4

Fonte: 1980 a 1989, série histórica (IBGE); e 1995 a 2015 Sinopses Estatísticas (INEP).

Fonte: ALMEIDA *et al,* 2017, a partir de dados do IBGE e INEP

Segundo Almeida *et al* (2017), a análise das matrículas, em função da faixa de renda das famílias, mostra que esta relação se mantém na rede de ensino em que crianças e jovens estudam, nas três etapas da educação básica. Ou seja, os alunos com renda familiar superior estão na rede privada e os de faixa de renda familiar mais baixa, predominantemente nas escolas públicas (Tabela 12). Uma conjuntura que se origina na constituição destes sistemas de ensino e se perpetua numa organização social de privilégios, que separa e segmenta as oportunidades de desenvolvimento educacional

A Tabela 12 relaciona cinco faixas de renda aos percentuais de matrícula na Educação Básica e no Ensino Superior, segundo a variação da frequência nas redes pública e privada, de 2007 e 2014. Neste período, combinou-se uma conjuntura de aumento de renda das famílias, com maior investimento governamental em educação pública básica e financiamento estudantil para o Ensino Superior. Assim, no ciclo básico, se temos nos primeiros dois quartis de renda uma matrícula muito mais alta percentualmente nas escolas públicas, essa situação se inverte paulatinamente do terceiro quartil em diante, com uma diferença maior para a rede privada no quinto quartil. Mesmo assim, o resultado geral é uma perda percentual de 22 a 26% de alunos da rede privada

para as escolas públicas nestes sete anos, confirmando que a expansão do Ensino Médio público proporcionou o acesso de alunos de famílias de baixa renda a etapas mais avançados do ciclo básico.

Tabela 13: População matriculada em escola por nível/etapa de ensino, rede de ensino, segundo quintis de renda familiar per capita em 2007 e 2014 (%).

Nível	Quintil de RF	1		2		3		4		5		Variação % privada	
	Anos	2007	2014	2007	2014	2007	2014	2007	2014	2007	2014	q1	q5
	Renda*	R$76	R$186	R$179	R$408	R$307	R$652	R$503	R$1009	R$1.569	R$2.903		
Educação infantil	Pública	91	93	79	89	69	82	50	73	19	42		
	Privada	9	7	21	11	31	18	50	27	81	58	-2	-23
Ensino fundamental	Pública	98	98	94	96	89	93	72	87	36	58		
	Privada	2	2	6	4	11	7	28	13	64	42	0	-22
Ensino médio	Pública	98	98	96	97	92	96	79	91	45	71		
	Privada	2	2	4	3	8	4	21	9	55	29	0	-26
Educação superior	Pública	41	45	36	38	25	29	21	25	20	21		
	Privada	59	55	64	62	75	71	79	75	80	79	-4	-1

(*) Valor médio da renda familiar per capita. Valor do salário mínimo: R$ 380,00 em 2007; R$ 724,00 em 2014. Valor do dólar (comercial/venda): R$1,88 em 16/07/207 e R$2,20 em 16/07/2014 (http://www.portalbrasil.net.htm).
Fonte: elaboração própria com dados da Pnad 2007 e 2014 (IBGE).

Fonte: ALMEIDA *et al,* 2017, elaboração partir de dados da PNAD 2007 e 20014 (IBGE)

Por outro lado, vemos também na Tabela 13 que no Ensino Superior há uma situação quase equilibrada no quartil de renda mais baixa em relação às matrículas do sistema público e do privado, apontando para um arranjo completamente diferente do encontrado nas três etapas do Ensino Básico. A prevalência do sistema privado aumenta ao longo do crescimento da renda nos quartis superiores, chegando a um percentual de 80% nos dois últimos quartis, mesmo com a reconhecida qualidade das IES públicas. Essa verificação pode apontar para a diferença entre a demanda e a oferta de vagas públicas no nível superior, como para sua competitividade, que as torna mais alcançáveis a partir de um currículo em escolas particulares. Porém, o mais seguro é afirmar que o crescimento das vagas privadas no Ensino Superior, alavancadas por bolsas de estudo governamentais e capitais estrangeiros, construiu uma via de acesso de faixas mais baixas de renda ao nível, as quais se esforçam para pagar seus estudos, gerando um custo significativo para a faixa

mais pobre de estudantes.

5.2 A segmentação público-privada e seu impacto nos resultados escolares do Ensino Básico

No caso brasileiro, com a formação mais lenta e tardia do sistema de educação pública, a rede privada foi ocupando espaços, atendendo a interesses culturais, financeiros, demandas regionais e sociais.

Temos assim uma rede privada assistêmica, formada por escolas mantidas por organizações diversas, que podem ser um único estabelecimento ou uma rede, como o caso de congregações religiosas ou conglomerados de escolas mantidas por organizações laicas e empresas, inclusive, as de capital aberto. Cabe destacar que, segundo Adrião (2018), os dados do censo escolar de 2016 mostram que uma parte das escolas privadas, caracterizam-se pela precariedade de sua estrutura e funcionamento. Apenas 57% das escolas privadas tinham biblioteca e 21% possuíam laboratórios de ciências, mais de 55% não tinham quadra esportiva e 26% não tinham tratamento de esgoto. Além disso, dados do INEP informam que os salários médios dos professores das escolas privadas eram menores que a média salarial praticada pelas redes públicas. Ou seja, a desigualdade estrutural brasileira instala uma dualidade também no segmento das escolas privadas: de um lado escolas de elite para um reduzido nicho populacional e de outro, escolas de baixo custo disseminadas nas periferias urbanas, reproduzindo a segmentação escolar entre os sistemas público e privado.

As escolas privadas têm autonomia para definir a equipe gestora, assim como para recrutar professores e alunos, e implementar diferentes abordagens pedagógicas. Por sua vez, dependem dos recursos obtidos pelo pagamento de taxas por pais dos alunos, para se manterem e desenvolverem uma operação lucrativa. Uma situação que pode ser mostrar bastante vantajosa em termos financeiros e de liberdade de escolha. Porém, como vimos, também reforçou a exposição do subsistema privado ao capital financeiro e à padronização e controle dos grandes grupos educacionais.

Já o sistema público, de natureza universal, fundamentado em uma concepção republicana e democrática, que se afirma a partir do direito e acesso à educação para toda a população, convive com uma insuficiência crônica de recursos. Mesmo tendo alcançado uma condição majoritária no nível básico, vencendo assim sucessivos desafios nesse percurso, esta configuração é recente, evidenciando seus aspectos precários. Há falta de

professores, superlotação de salas de aula, ausência de condições de oferecer apoio a alunos que não apresentam o desempenho esperado, dificuldades de conexão tecnológica, entre muitos outros. Além destes aspectos estruturais, há uma concentração de alunos das classes populares no Ensino Básico do sistema público, como mostra a Tabela 12, que convivem com carências básicas de renda, como poucas oportunidades de trabalho, moradia e transporte precários.

No Brasil, todas as escolas estão submetidas às mesmas diretrizes, organizando um sistema de ensino nacional, no qual se devem respeitar os regulamentos dos estados onde estão implantadas. Um conjunto de normas que define o número de dias letivos, o horário de funcionamento, as formas de organização dos espaços, além do currículo básico dos diferentes níveis de ensino, incluindo a língua de ensino, através da BNCC.

A partir dessa estrutura comum, constrói-se uma diferenciação entre as instituições escolares públicas e privada, inclusive em termos curriculares, mostrando uma segmentação que resulta em diferentes resultados de desempenho escolar. Enquanto, em parte significativa das escolas públicas é um desafio que o currículo prescrito seja trabalhado em sua totalidade, no caso das escolas privadas, com mais recursos, cresce a possibilidade de aumentar a permanência na escola, agregar conteúdos, aprofundar áreas do conhecimento, aprender outras línguas estrangeiras e propor oficinas de arte e esportes (ALMEIDA et al, 2017).

Essa diferença, traduz-se nos resultados mostrados pelo SAEB de 2013 (ALMEIDA, 2007, p.952). Em torno de um quarto dos alunos das escolas municipais e estaduais tem desempenho no SAEB considerado abaixo do básico (23% e 26%, respectivamente) e a maioria tem desempenho básico (52% e 53%). Entre os alunos das escolas privadas, a maioria tem desempenho considerado adequado ou avançado (59%). A diferença com relação aos percentuais de alunos com desempenho avançado é enorme – 18% nas escolas privadas, contra 4% e 3% nas escolas estaduais e municipais, respectivamente.

Ao nos depararmos com essas diferenças, não há como interpretá-las sem levar em conta a recente formação de um sistema de ensino básico gratuito e obrigatório, nas suas três etapas de ensino e sua estreita relação com mecanismos estruturais da desigualdade social brasileira. Uma tensão que talvez possa ser mais bem compreendida, se pensada "no interior de um quadro analítico que trate os sistemas de ensino como espaços de uma luta constante pelos benefícios crescentes associados à escolarização" (ALMEIDA et al, 2017, p.953). Uma disputa que se dá em torno de temas tão diversos como formas de financiamento, gestão das escolas, definições do currículo, formação e contratação de

professores, formas de organização do ensino, critérios de desempenho e outros.

O subsistema público opera de forma desigual, regionalizada e muitas vezes precária, sustentando e criando soluções possíveis para garantir a educação básica para crianças, adolescentes e jovens adultos brasileiros. Um subsistema que, segundo o censo escolar de 2020 [18], agregou 38,5 milhões de alunos ou 81,4% das 47,3 milhões de matrículas das 179,5 mil escolas de educação básica no Brasil. Um sistema marcado por uma luta constante por recursos, que se traduz em políticas públicas e, de forma geral, mostram resultados palpáveis a longo prazo, caso seja mantida uma progressão ao longo de diferentes mandatos que impactam e modificam intenções. Diante deste desafio, é possível compreender a diferenciação de currículos e resultados escolares expressos por exames como o SAEB. Uma condição que deriva, na maior parte do sistema, de arranjos não formalizados legalmente, já que, em termos legais, há apenas um currículo único, definido por órgãos centrais e passíveis de variações menores pelos estados regionais.

Nesse sentido, a partir do tamanho e da diversidade que caracterizam o alunado brasileiro, as soluções propostas pelas redes privadas financeirizadas aprofundam os desdobramentos desta segmentação através de um leque de opções que vai das escolas de acesso ao ensino *premium* de escolas internacionais, disruptivas e progressistas. E, no caso das redes que miram as classes médias e populares, propõem uma ênfase na superação acadêmica, um enfoque meritocrático, que se afirma no discurso de que é possível vencer este arranjo estrutural com o esforço individual.

5.3 As principais formas da privatização da educação básica no Brasil

Levin e Belfield, num documento encomendado pela Unesco para planejadores educacionais de estados nacionais, reconhecem que "...em muitos países em vias de desenvolvimento, a privatização da educação provocou efetivamente um aumento da fatia de financiamento privado, por vezes ao nível do ensino básico, mas mais frequentemente nos níveis seguintes" (LEVIN; BELFIELD, 2004, p.5-6). Coerentes com a visão daquele momento, ainda distantes dos efeitos da alavancagem de fundos de investimento internacionais e da concentração de escolas em grandes grupos educacionais, os pesquisadores defendiam a privatização como uma forma de compensar a incapacidade

18 <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em 12 /06/2022

do Estado para satisfazer as necessidades educacionais de todos os níveis. Além de argumentarem que o "aumento do investimento privado implica na libertação de fundos públicos que fomentem o desenvolvimento educação básica de qualidade para todos, então isso poderá significar uma utilização mais justa do orçamento estatal" (Idem, ibidem).

A partir dessas afirmações, Levin e Belfield (2004) também afirmam que a privatização é um processo mais complexo que o simples aumento do investimento privado, pois nessa diversidade de formas de financiamento entre os sistemas público e o privado, têm-se escolas totalmente privadas; escolas de gestão privada financiadas por fundos públicos; escolas públicas total ou parcialmente financiadas com fundos privados; escolas públicas geridas como se fossem instituições privadas, competindo por fundos públicos; cursos privados que complementam a educação dadas por escolas e universidades públicas e a contratação de serviços privados para desempenharem alguns serviços paralelos ao ensino, como os sistemas privados de ensino.

Uma gama de combinações que, além de informar as vias de crescimento da oferta educacional, representam a disputa por investimentos públicos e por diferentes segmentos do alunado. Segundo os autores, o subsistema privado deve contribuir para aumentar as escolhas das famílias e de estudantes. Mas, como eles enfatizam, *todas essas combinações podem estar presentes, desde que haja uma regulamentação que abarque currículos, materiais, matrículas e condições estruturais. Exigindo maior regulamentação por parte do Estado e monitoramento constante por parte de quem recebe* (LEVIN; BELFIELD,2004. P.29, grifo nosso). Uma função difícil de ser exercida tanto por parte do Estado, como também das famílias que usufruem desse serviço, num contexto de desigualdade estrutural, como a brasileira.

Apesar desta aparentemente vantajosa característica expansiva que a abertura e associação ao investimento privado trazem, Belfield e Levin (2004) reconhecem os efeitos negativos da diminuição da participação do fundo público nos investimentos educacionais e admitem que a centralidade na lucratividade do investimento privado, diminui a importância dos resultados educacionais.

Por volta de 15 anos depois, Adrião (2018) nos apresenta uma síntese das formas predominantes de privatização da educação básica, em sua etapa obrigatória, encontradas no Brasil. A autora realizou um mapeamento bibliográfico sobre o tema, no período que se inicia em 1990, ano de lançamento da *Declaração Mundial sobre Educação para*

Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, um plano de ação do qual Brasil é signatário. E a autora, delimita este levantamento a partir de outro fato marcante.

> [Essa declaração] propõe políticas educacionais para a universalização do acesso à escola obrigatória, com foco em recursos públicos. O último ano do levantamento, 2014, correspondeu à aprovação do Plano Nacional de Educação, onde se criaram metas para a universalização desta etapa de escolaridade (ADRIÃO, 2018, p.9)

Neste artigo, Adrião adota o termo privatização, no lugar de mercantilização, parceria público-privada, comoditização, entre outros, por entender que se refere às medidas que tem subordinado, direta e indiretamente, a educação pública aos interesses de corporações ou de organizações a estas associadas. Justifica essa posição pelo fato de não se tratar de relações colaborativas entre setores, como o termo "parceria" pode indicar, mas processos pelos quais a educação pública brasileira, subordina-se ao setor privado com fins de lucro.

A partir desse levantamento Adrião (2018) definiu três dimensões, tomadas como eixos para organizar estes reflexão: a gestão *da oferta educacional*, *da educação* e *do currículo*. A partir daí construiu a Tabela 13, que esclarece e alinha as várias formas de privatização, centralizando o sistema público e suas relações com o setor privado.

Quanto à *oferta educacional*, os programas previstos na LDB de concessão de bolsas de estudos para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, só existem no caso de ausência da oferta pública. Porém há uma extensa área de concessão de subsídios públicos a organizações privadas por meio de contratos, convênios, termos de parceria e de cooperação. Este subsídio se dá por repasses em função do número de alunos, de valores fixos ou custeio de itens de manutenção da escola, como cessão de prédios, de funcionários e insumos variados. Além dessas formas diretas, têm-se no Brasil, formas indiretas de financiamento como a isenção de impostos, especialmente para escolas privadas que se autodeclaram sem fins lucrativos e mecanismos de deduções de impostos ou renúncias fiscais para empresas ou famílias (ADRIÃO, 2018).

Tabela 14: Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação

Da OFERTA EDUCACIONAL	Da GESTÃO da EDUCAÇÃO PÚBLICA	Do CURRÍCULO
Financiamento público a organizações privadas: Subsidio à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsidio à demanda por meio de incentivos fiscais **Oferta privada:** Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares **Incentivos à escolha parental (subsidio à oferta)** Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (*Charter school)* Bolsas de estudo (Voucher); Educação domiciliar.	**PRIVATIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR:** Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais PRIVATIZAÇÃO DA **GESTÃO EDUCACIONAL PÚBLICA** Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.	Compra ou adoção pelo poder público de **desenhos curriculares** elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de **tecnologias educacionais** e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de **Sistemas privados de ensino** (SPE)

Fonte: ADRIÃO, 2018, a partir de levantamento bibliográfico sobre o tema

O segundo aspecto, o da *oferta educacional direta*, por meio de vagas, indica uma escolha parental e uma expansão assentada nas fragilidades da presença do Estado, onde as empresas privadas se tornam provedoras do direito à educação e sua obrigatoriedade. Essa fragilidade é um dos argumentos que fortalecem a pressão a favor da privatização da oferta educacional custeada por fundos públicos. No caso do Ensino Superior, há uma situação completamente diferente, repleta de oportunidades de expansão e que, se hoje não conta com os mesmos incentivos de financiamento governamental, ainda pode crescer sua oferta, dependendo das estratégias de organizações privadas ou públicas.

Segundo relatório do sindicato das mantenedoras de escolas privadas [19] (FENEP, 2018, *apud* ADRIÃO 2018) entre 2000 e 2015, as matrículas privadas na educação básica crescerem de 13,97% em 2000 para 21,10%, em 2015, um índice um pouco acima dos 18,6% encontrados no CENSO ESCOLAR de 2020. Ou seja, esse percentual, que cresceu significativamente num período de expansão econômica, tem se mantido de 2015 a 2020, com pequenas variações.

[19] http://www.fenep.org.br/wp-content/uploads/2017/08/RELATORIO-COMPLETO4-4-Reduzido.pdf.

Já, os incentivos *à escolha parental* não são comuns no Brasil, mas desenvolveram-se em vários países como Chile, Argentina, Colômbia e no caso das *charter schools* norte-americanas. O *voucher* é uma modalidade de bolsa de estudos custeada em parte ou integralmente pelo Estado para que as famílias escolham as escolas privadas, na qual matricularão seus filhos ou se instale uma gestão privada a partir dessas escolhas. O *homeschooling,* outra forma de privatização é a educação domiciliar, fora do ambiente escolar. Sua oferta apresenta graus diversos de flexibilização, podendo ou não contar com financiamento e supervisão por parte do poder público.

Na dimensão da *gestão da educação pública*, vemos que a transferência da gestão de organizações públicas para a iniciativa privada é bastante praticada no Brasil. Essa transferência inclui a tomada de decisão sobre recursos e processos que realizam objetivos educacionais, e pode ser entendida como uma *privatização da gestão educacional*. Essa forma de gestão privada de equipamentos públicos é encontrada especialmente na educação infantil, porém tende a se generalizar para toda a educação básica por meio de transferências de escolas para OSs (Organizações Sociais), OSCIP (Organizações Sociais de Interesse Público) ou para mantenedoras particulares via PPPs (Parcerias Público-Privadas). Em todos os formatos, altera-se o provedor da educação, do ente público para um provedor privado, custeado pelo primeiro (ADRIÃO, 2018).

É importante considerar a natureza da instituição privada a quem se delega a gestão, se tem fins de lucro ou não. A partir daí, Adrião (2018) destaca o crescimento da transferência da gestão para três principais segmentos privados, que atuam junto às redes e sistemas públicos: os filantropos de risco ou *venture philanthropy;* as corporações e seus braços sociais, organizados em fundações e institutos. E, com menor presença, as organizações da sociedade civil articuladas a movimentos sociais ou por cooperativas de profissionais da educação e/ou de pais.

A *privatização da gestão escolar* inclui a transferência de processos da gestão educacional para setores privados, envolvendo a adoção de plataformas digitais e o monitoramento de atividades escolares e seus suportes tecnológicos. Uma área que envolve informações sobre desempenho de estudantes; frequência de docentes e alunos, assumindo o acompanhamento das medidas introduzidas a partir destes dados. Dados que, coletados junto aos sistemas de ensino, são geridos pelo setor privado e qualificam tomadas de decisão sobre a melhoria desses sistemas de ensino e seus resultados educacionais. As tais soluções educacionais, a que aludimos no capítulo anterior.

E, diante desse levantamento minucioso, temos a terceira forma de privatização, a *do currículo*, bem mais sutil, mas absolutamente presente e imbricada na transferência de tecnologias educacionais. Neste caso, se encaixam os *pacotes educacionais* como previa Oliveira (2009), os quais vão além das apostilas e dos materiais pedagógicos como livros, jogos e brinquedos. Temos aqui uma combinação de serviços, a partir dos conteúdos dos sistemas de ensino, que incluem processos de formação de professores, verificação da aprendizagem, onde definem-se verdadeiros desenhos curriculares.

Nesta seara, Adrião (2018) cita o *Center for Curriculum Redesign* (CCR), uma organização internacional constituída por organizações governamentais, acadêmicas, corporações e outras organizações sem fins lucrativos. Várias destas instituições comercializam produtos e serviços educacionais para os governos brasileiros como Google, IBM, Intel, Microsoft e Pearson, além do Banco Mundial. Uma via que indica uma atuação direta de tais grupos na definição das diretrizes e bases do currículo no Brasil, o que pode também ser considerada uma forma de privatização em larga escala.

A função da extensão e diversidade de formas de privatização levantadas pelo estudo de Adrião (2018) podemos reafirmar o imbricamento das esferas pública e privada no Ensino Básico, uma situação bem mais complexa do que a encontrada no Ensino Superior. Como vimos, este entrelaçamento está presente na gestão, como também nos aspectos educacionais, quanto na gestão. Vale ressaltar mais uma vez o papel importante desempenhado pela demanda por tecnologia nesse imbricamento, tanto no uso de plataformas de dados, conexões e conteúdos didáticos, como no caso de equipamentos, aplicativos e a interpretação destes dados.

A partir deste ponto, iniciamos no sétimo capítulo, um apanhado de avalições e sínteses que nos levam a concluir este trabalho. Um capítulo que pode ser chamado de conclusivo, pois propõe um fechamento desta tese, ao explorar mais detidamente os impactos mais amplos da privatização do ensino, associando-os à sua vertente mais recente, a financeirização.

6. EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE

6.1 Avaliando os impactos da expansão educacional privada, em tempos de financeirização

Para melhor compreender os desdobramentos das fronteiras borradas entre o público e privado e os efeitos da financeirização, retomamos os critérios criados no início da primeira década deste século, por Levin e Belfield (2004), para avaliar a privatização da educação. Neste texto, encomendado pela UNESCO, os autores, entre outros temas se propõem a discutir as tensões público-privadas e avaliar os efeitos da privatização, como uma contribuição para tomadas de decisão sobre qual modelo educacional é mais desejável para a sociedade. Entendem que as dimensões relevantes para avaliar modelos educacionais correspondem a resultados em relação aos seguintes critérios: *liberdade de escolha*, *eficiência produtiva*, *equidade* e *coesão social*. Autores como Elacqua *et al* (2012); Adrião e Rezende Pinto (2016) e Levin, Cornelisz e Hanisch-Cerda (2013) também fizeram uso destes critérios para este fim, chancelando-os como um sistema de avaliação. Ao refletir sobre os efeitos da privatização, Levin e Belfield (2004, p. 39) avaliam que

> "estas reformas [termo usado pelos autores para se referir ao processo de privatização] podem ter consequências de grande alcance e é necessário que os responsáveis educativos sejam capazes de as compreender em toda a sua dimensão".

Assim enumeram critérios básicos que também podem ser expostos como um conjunto de perguntas. A primeira pergunta é: será que a *reforma* dá liberdade de escolha aos usuários da educação? Segundo, será a *reforma* eficiente? Terceiro, será que a *reforma* terá efeitos equitativos, ou seja, será justa para todos os alunos e suas comunidades? E por último, irá gerar coesão social? Um aspecto considerado essencial a um sistema educativo, que deve contribuir para que uma sociedade funcione a partir de valores e instituições comuns. Acreditam os autores que, é a partir destas perguntas que se deve descrever, explicar e analisar os efeitos críticos desses resultados. Na conceituação abaixo, refletimos sobre os impactos deste processo nas últimas duas décadas, usando as definições do texto original, abordando situações atuais e exemplos internacionais. Dessa forma, esperamos enriquecer a percepção dos impactos e consequências do processo de privatização neste período.

6.1.1 Liberdade de escolha

Este critério se refere ao direito das famílias e estudantes escolherem escolas segundo seus valores, abordagens educacionais, crenças religiosas e tendências políticas. Elacqua *et al* (2012) identificou pelo menos 5 dimensões que aumentam a liberdade dos pais escolherem a escola: i) maior número de alternativas escolares, ii) mais diversidade dos projetos educacionais disponíveis, iii) mais informações públicas sobre os resultados educacionais de cada estabelecimento, iv) menor capacidade de seleção de alunos por escolas e, v) menor uso de critérios de atribuição de estudantes para faculdades, seja por habilidades ou local de residência.

Em alguns sistemas escolares, como Estados Unidos, Tunísia e Polônia, a maioria dos alunos está matriculada na escola pública de seu bairro, enquanto em outros, como Bélgica, Holanda e Chile, os pais podem selecionar o estabelecimento de ensino de acordo com seus critérios. Nestes últimos, a maioria dos estabelecimentos de ensino são operados por particulares e há uma grande variedade de alternativas educacionais. Deste grupo, o Chile foi o país que menos condições impôs para a abertura de diversos projetos educacionais, aceitando inclusive a operação de escolas com fins lucrativosm, proibida na maioria dos outros países (ELACQUA *et al*,2012).

O Chile implantou *vouchers* ou cheque-ensino (como na tradução portuguesa de Levin e Belfield, 2004) para o ensino básico no início de 1980. Em 2015, cerca de um terço dos alunos do ensino primário fazia uso destes *vouchers*. O sistema de *vouchers* utiliza fundos públicos, financiando parcial ou totalmente famílias que desejam enviar os filhos a escolas privadas, exercendo seu direito de escolha. Na Colômbia, *vouchers* também financiaram as escolas privadas, neste caso, impedidas de cobrar dinheiro adicional dos pais. “Mesmo assim, famílias com maiores níveis de renda foram privilegiadas. Em 1990, 28% das famílias dos 40% mais pobres e 75% das famílias dos 20% mais ricos enviaram seus filhos para escolas voucher” (KLEES; EDWARDS, 2015 p. 18). Segundo os mesmos autores, “*não há evidências de que escolas charters ou vouchers melhorem os resultados ou a eficiência das escolas, mas há evidências de que os vouchers exacerbam desigualdades”* (KLEES; EDWARDS, 2015 p. 23, grifo nosso).

Não é possível afirmar que só uma alta provisão de escolas privadas garanta muita liberdade para os pais escolherem as escolas. As escolas privadas podem ser altamente seletivas por habilidade e/ou preço, restringindo sua acessibilidade, uma condição que

vouchers podem mitigar. Por outro lado, os sistemas que operam publicamente na sua maior porção, podem criar mecanismos para oferecer mais opções para as famílias. Por exemplo, a Eslováquia e Cingapura, países com mais de 90% dos alunos em escolas públicas, permitem que as famílias escolham a escola de sua preferência e escolas do mesmo bairro competem pelos mesmos alunos. Sistemas primariamente públicos podem também criar instrumentos em que escolas concorram entre si, em igualdade de condições. A Alemanha e a Suíça, países com alta provisão pública, distribuem os alunos de acordo com o nível de habilidade dos alunos, nessa distribuição estudantes com baixo desempenho têm menos opções educacionais (ELACQUA *et al*, 2012). Todos esses delicados equilíbrios podem ter resultados bem diversos, dependendo de culturas nacionais e de um conjunto de medidas que favoreçam ou diminuam a segregação

Cohen (2020) nos dá uma importante dimensão de como a liberdade de escolha, associada à lógica da financeirização, pode prejudicar a condição de igualdade de um sistema público. Nas últimas duas décadas, todo uma onda *reformista*, baseada em valores e práticas importados do mundo dos negócios e a crescente financeirização da educação, influenciaram profundamente a governança da escola pública americana. A partir da descentralização e do aumento da autonomia escolar, criou-se um mercado competitivo pela escolha do "consumidor", no qual as escolas de um mesmo distrito oferecem aos pais uma variedade de opções para educação de seus filhos. Um sistema que é conhecido como uma gestão de *portfólio* de propostas pedagógicas. O termo *portfólio* vem do setor financeiro – uma referência à noção de diversificação de ativos, estratégia comumente usada pelos investidores para gerenciar o risco.

> Nesse modelo, o distrito funciona como uma espécie de órgão regulador que licencia sua marca para escolas charter ou escolas públicas tradicionais-liberadas de muitos regulamentos distritais - com a condição de que eles atinjam um conjunto de metas de desempenho (COHEN, 2020, p. 11).

O resultado é, muitas vezes, um embaralhamento contínuo dos modelos escolares, um ambiente que os defensores do livre mercado chamam de "destruição criativa", no qual a desestabilização das organizações escolares passa a ser considerada um desenvolvimento positivo.

No Brasil, a liberdade de escolha está profundamente entrelaçada à segmentação público-privada. Como vimos, na seção "*As escolas de acesso e a disputa por alunos das classes populares"*, a possibilidade de escolha para as famílias, pode tornar a escola privada mais sedutora e atrativa para os alunos da rede pública. Exatamente como

preveem as estratégias de expansão de grandes grupos educacionais, amparadas por uma comunicação mercadológica. Neste sentido, as redes de escolas de acesso oferecem tutores como se fossem *influenciadores digitais*, equipamentos como *tablets* gratuitos e outros serviços. Ao premiar esforços pessoais e a conexão entre identidade e consumo, a liberdade de escolha é também um dos principais argumentos dos grandes grupos educacionais para segmentar a oferta educacional para diferentes públicos, segundo a lógica de um *portfólio* de opções. Como muito adequadamente, propõe Cohen (2020).

6.1.2 Eficiência produtiva

Este critério, para Levin e Belfield (2004), diz respeito à melhoria dos resultados educativos dentro dos limites orçamentais existentes, um aspecto considerado por eles positivo dentro do espectro da privatização e que poderia contribuir para uma maior eficiência dos serviços públicos. Além disso, enfatizam o papel da competição entre diferentes sistemas para aumentar a sua produtividade, recomendando um equilíbrio, que poderia ser construído de várias formas.

Elacqua *et al* (2012), usam os resultados do PISA de 2009 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, uma prova internacional que mede o nível de conhecimentos dos estudantes) para comprovar essas duas hipóteses. Para medir a eficiência, compararam resultados escolares de vários países, associando-os a diferentes combinações de financiamento e operação pública e privada. Dividiram os países em quatro grupos, ajustados em relação nível socioeconômico dos alunos e os resultados mostram que sistemas de ensino altamente privados e altamente financiados pelo fundo público representam a combinação mais eficaz de financiamento-operação.

Por outro lado, os sistemas em que tanto a operação quanto o financiamento privado são relativamente altos representam a combinação menos eficaz. É interessante notar que, independentemente do esquema de financiamento, os sistemas com alta operação pública obtêm resultados de eficiência que, em média, se igualam ao modelo mais eficaz. E esquemas de financiamento combinados (mais público ou mais privado) tornam-se relevantes quando o nível de operação pública é baixo.

Concluem assim que, apesar dessa variedade de combinações terem efeitos benéficos na implantação e manutenção de sistemas de ensino, a competição entre sistemas pode não levar a um melhor resultado, mas eventualmente pode resultar em uma maior

segmentação dos alunos por nível socioeconômico, reduzindo a eficiência geral do sistema (ELACQUA *et al*, 2012).

Quanto à adoção de práticas da gestão privada no setor público, Martins (2021) situa na década de 1990, o surgimento no vocabulário da administração pública da NPM *(*New Public Management*)* ou NGP (Nova Gestão Pública). Esta corrente sinaliza que a eficiência e a qualidade dos serviços públicos poderiam ser impulsionadas pela introdução de modos e métodos do setor privado. Nessa modalidade de organização do trabalho,

> privilegiam-se o monitoramento de medição de desempenho dos agentes, introdução de sistemas de auditoria, concentração nos objetivos, aumento dos níveis hierárquicos no interior das instituições e centralização de decisões no topo da hierarquia das instituições (MARTINS, 2021, p. 9).

Esta valorização da gestão privada, nos termos descrevidos por Martins, trouxe reformas profundas no Ensino Superior, no qual a introdução de procedimentos do meio empresarial tem afetado a subjetividade dos docentes e dos estudantes, cada vez mais pressionados a usar o seu tempo de modo racional, interiorizando o culto à velocidade, acumulando publicações, obtendo subsídios e se tornando visível em sua área. Uma combinação, entre outros comportamentos, manifesta um processo de competição latente entre pares (MARTINS, 2021, p. 10).

Vimos também, nas primeiras seções dessa tese, ao narrar as transformações que se deram nas organizações escolares, a partir da sua inclusão em grandes grupos educacionais, como o critério de qualidade educacional reveste-se de um caráter opaco. Um aspecto que também pode ser visto por gestores de grupos educacionais e fundos de investimento, como uma oportunidade para entregar uma qualidade de ensino rebaixada, garantindo assim margens e capital para ser melhor reinvestido financeiramente em outras áreas de negócio.

Segundo Cohen (2020), a maior ironia é que, ao emprestar ideias de negócios para gestão de empresas públicas, ficou evidente que algumas dessas ideias foram prejudiciais não apenas em sua transferência para o ensino público, mas também porque a prática as desaconselha em seu contexto original - isto é, nos negócios. Por exemplo, usar resultados de testes, como uma medida desempenho para definir ganhos dos professores, baseia-se na suposição de que os testes funcionam e que é comprovado que esta política motiva funcionários e aumenta a produtividade. Na verdade, o uso de incentivos individuais nos negócios - fora das posições de vendas e produção – mostrou-se desastroso.

Cohen (2020) aponta três áreas que foram *reformadas* pelas intervenções privadas, impactando todo o sistema público: a ascensão do gerenciamento de *portfólio* de propostas pedagógicas como uma forma de mercantilização do distrito escolar; a mudança para emprego flexível e remuneração variável para professores; o uso de títulos de dívida complexos e de alto risco para financiar escolas públicas. Sobre esta última prática, o autor esclarece que os governos têm uma longa história de empréstimo de dinheiro através da emissão de títulos, mas na economia financeirizada, esses títulos se tornaram mais arriscados. Esta situação combinada a um clima de ameaça de fechamento de escolas, por resultados abaixo do esperado, endividou várias escolas, que para pagarem seus débitos, comprometem os fundos públicos, distribuindo-os a investidores privados, antes que eles possam ser gastos nas funções centrais da escola.

No caso do sistema público brasileiro, essa tendência de adotar práticas gerenciais cresceu nas últimas décadas, como mostrou Adrião (2018). Teise Garcia (2018, p. 1372) ao realizar uma pesquisa quantitativa com profissionais da rede pública, discute as possíveis consequências e heranças dos programas privados, para a organização do trabalho na escola. Segundo a autora, captou-se como efeito mais importante, a disponibilidade de recursos financeiros, que eram ofertados pelo programa. Outros efeitos "aparentemente dizem respeito a naturalização da competência privada em detrimento da competência do setor público". E quanto às práticas, "um acirramento da burocratização, inclusive com a ampliação dos recursos tecnológicos para registros e produção de controle". Além disso, a autora destaca como uma das principais heranças destes programas, "a interdição de avanços em relação ao princípio constitucional da gestão democrática, uma vez que a democracia na gestão escolar é inviável na racionalidade administrativa empresarial" (GARCIA, 2018, p.1372).

Lembramos aqui a constatação de Dowbor (2017) de que estruturas altamente hierarquizadas, promovem um nível preocupante de desresponsabilização dos executivos envolvidos, em relação aos resultados não financeiros das organizações que gerenciam. Na verdade, numa economia financeirizada, os gestores aprenderam que que importa são os ganhos de curto prazo que impactam o preço das ações.

> Neste modelo, a perspectiva é "reduzir e distribuir" e as empresas estão constantemente cortando custos e distribuindo a maior parte de seus lucros para acionistas, ao invés de reinvesti-los em pesquisa, equipamentos, contratações e salários dos funcionários, todos cruciais para a sustentabilidade das organizações a longo prazo (COHEN, 2020, p. 9).

Assim, forma-se e opera-se uma racionalidade corrosiva para a qualidade de serviços educacionais, inclusive de próprias empresas privadas.

6.1.3 Igualdade

A igualdade na educação é um objetivo inquestionável, segundo Levin e Belfield (2004, p. 53), "nos sistemas de ensino deve haver justiça nas oportunidades, recursos e resultados educativos, independentemente do gênero, classe social, raça, língua ou localização geográfica dos alunos". Segundo os autores, a igualdade também deve ser avaliada em termos de resultados: *todos os alunos alcançam competências suficientes e oportunidades iguais para progredir na vida?*

A pesquisa de Elacqua *et al* (2012), mostra que há uma baixa correlação entre a porcentagem da oferta pública no sistema educativo e a desigualdade socioeconômica. Para o mesmo nível de provisão pública, observa-se alta variabilidade em níveis de patrimônio. Assim, foram destacados pelos autores dois fatores que afetam os níveis de equidade. Primeiro, há evidências de que a igualdade socioeconômica diminui nos sistemas que agrupam os alunos em diferentes escolas de acordo com o seu nível de desempenho, uma discriminação, que quando aplicada a faixa etárias mais baixas, agudiza as desigualdades. Em segundo lugar, também foi apontado o grau e o direcionamento dos financiamentos. Na medida em que os recursos são disponibilizados de acordo com o nível socioeconômico das famílias, escolas ou área geográfica, conseguem compensar as diferenças socioeconômicas de origem, melhorando a igualdade dos resultados educacionais. Uma política aconselhada por Levin e Belfield (2004), ao recomendar políticas que podem diminuir desigualdades, e por Piketty (2021), ao recomendar o que chama de uma discriminação positiva.

No Brasil, o fortalecimento de uma lógica mercantil, sustentado pela crescente financeirização da rede privada brasileira, ao ser associada a um insuficiente investimento público, torna distante a possibilidade de oferecer igualdade de condições *nas oportunidades, recursos e resultados educativos,* segundo a premissa do sistema de avaliação de Levin e Belfield (2004). Nesse sentido, a privatização como foi proposta pelos autores, como um recurso possível para aumentar a diversidade de opções, complementar o investimento público, fortalecendo a qualidade educacional e capacidade de inovação das escolas, dentro de um quadro de desigualdade social estrutural, só legitima e agudiza este desequilíbrio.

6.1.4 A coesão social

> *A coesão social refere-se à experiência educacional proporcionada pelos sistemas educacionais, contribuindo para a criação de uma sociedade justa e produtiva, promovendo a plena aceitação e participação de todos* (LEVIN; CORNELISZ; HANISCH-CERDA, 2013, p. 519)

Os autores não têm dúvidas que esta é uma dimensão política: "esta noção de coesão social pode ter um profundo impacto político, gerando oposição ideológica à privatização" (LEVIN E BELFIELD, 2004, p.58). Admitem também, que é difícil identificar "coesão social" e os fatores que a fazem crescer. A capacidade de um sistema de ensino de gerar bem sociais está relacionada a igualdade de condições, um objetivo mais facilmente alcançada quando todos os alunos têm direito ao mesmo tipo de educação. A escola pública é uma das vias que torna essa ação coletiva, apesar de não ser a única forma de criar coesão social. Assim, bolsões ou grupos de escola que ofereçam uma educação elitista e exclusiva diminuem a coesão social, tornando-se "um argumento comum contra a privatização e deve ser levado a sério" (LEVIN E BELFIELD, 2004, p.59). Elacqua *et al* (2012, p.118) usa uma definição de coesão social que considera "o grau em que cada sistema educacional permite a interação de diferentes grupos sociais dentro das escolas". A ideia por trás deste constructo é que menos inclusão social dificulta o desenvolvimento de atitudes de reconhecimento e tolerância entre os indivíduos de diferentes grupos socioeconômicos.

Além das estruturas de financiamento do sistema educacional, os autores Elacqua *et al* (2012) apontam outros fatores que influenciam o nível de inclusão. Nos países onde o critério de residência estabelece quais as escolas podem ser frequentadas, espera-se que haja uma relação direta entre o nível de segregação escolar e os agrupamentos residenciais. Explica-se assim, o caso dos Estados Unidos, onde 77% das escolas públicas estabelecem a residência como critério de admissão, resultando numa inclusão escolar inferior à esperada, mesmo com seu alto nível de financiamento público. A Áustria, Alemanha, Hungria e a Bélgica são os países que apresentam o nível mais elevado de segregação socioeconômica no ensino médio entre 27 economias industrializadas que participam do PISA. Segundo os autores (ELACQUA *et al*, 2012), há evidências que os sistemas de seleção em idade precoce são a causa dos altos níveis de segregação. Há

também estudos, os quais indicam que permitir o financiamento privado em sistemas públicos pode estimular a segregação. Como por exemplo, a política de financiamento compartilhada no Chile — que permite o pagamento mensal pelas escolas particulares subsidiadas — afeta a segregação escolar.

Conteúdos escolares também são igualmente importantes para uma compreensão mais profunda de cidadania, desenvolvendo elementos comuns no currículo em relação aos valores, à língua, a cultura e à orientação política. Tal formação pressupõe que os seus integrantes desenvolvam competências sociais, o conhecimento dos direitos e deveres pessoais de acordo com a lei, os princípios de um governo democrático e se preparem para assumir funções produtivas (LEVIN E BELFIELD, 2004). Atividades comunitárias e os sentimentos de pertença à escola, a sociedade, à cultura e ao país também são aspectos importantes para criar coesão social, sem deixar de reconhecer e respeitar diversidades e diferenças.

Levin, Cornelisz e Hanisch-Cerda, num artigo de 2013, se perguntam no próprio título se *A privatização educacional traz justiça social?* Segundo os autores, o sistema educacional holandês, usado como foco desta pesquisa, se trata de um *quase mercado*, onde dois terços das escolas são patrocinadas pela iniciativa privada. Tem-se assim um sistema misto, baseado inteiramente na escolha, mas que segue políticas e regulamentos bem definidos pelo poder público. Concluem que o sistema holandês, apresenta desempenho relativamente bom em justiça social, quando se olha para a liberdade de escolha e eficiência produtiva geral. No entanto, para a igualdade e coesão social, apesar dos esforços políticos, a porção privatizada do sistema *parece minar a justiça social para certos grupos da população.* Segundo os autores, o dilema aqui observado recomenda que alguns benefícios privados da educação devem ser comprometidos para alcançar maior igualdade e coesão social (LEVIN; CORNELISZ; HANISCH-CERDA, 2013, p. 519)

Segundo Cohen (2020), nos distritos escolares americanos, onde as práticas privatizantes causaram um ambiente de desintegração por fechamento de escolas, um embaralhamento de modelos escolares e uma precarização dos contratos de trabalho dos professores, ficou mais desafiador manter a coesão nos distritos escolares e formas democráticas de participação. À medida que a privatização da escola posiciona os pais como consumidores, cuja prioridade é escolher o melhor "provedor de educação" para seus próprios filhos, diminui o exercício da cidadania e esmaecem-se as motivações para manter atividades comunitárias ou participar politicamente dos projetos educacionais. Da

mesma forma, a participação dos professores na tomada de decisões também é menos provável à medida que seu emprego se torna menos seguro. Ao se acostumarem a um regime de pagamento por desempenho, onde o ensino e a aprendizagem são predeterminados por avaliações padronizadas em larga escala e os currículos roteirizados longe da prática da sala de aula, forma-se um quadro que diminui a coesão social, mesmo tratando-se de uma gestão pública.

Assim, ao concluir esta avaliação tendo por base os critérios Levin e Belfield (2004), vimos que, nesse hiato de 20 anos, a expansão e a financeirização do sistema privado não trouxeram os benefícios esperados, apesar do crescimento das vagas, da diversidade de escolhas, do aumento de estabelecimentos de ensino privados e do avanço do uso de tecnologias. No caso da liberdade de escolha, verificou-se uma correlação entre a aplicação deste critério e a possibilidades de aumento da segregação, exigindo um equilíbrio que só poderá ser reestabelecido, se o papel da educação e suas organizações for compreendido do ponto de vista de um bem a que todos tem direito e um importante vetor de desenvolvimento social.

Quanto a eficiência produtiva, vimos que, diante da aplicação de uma racionalidade empresarial, medir a eficiência disseminou e legitimou a prática de aferições periódicas de testes de larga escala e sistemas de controle de desempenho, associados a um controle orçamentário. Porém o mais grave é que, ao instalar-se um processo de financeirização, opera-se uma profunda mudança de prioridades. Onde consolida-se a supremacia do investidor ou na maioria dos casos de acionistas, em detrimento da qualidade dos bens de produção ou serviços contratados e principalmente de profissionais da educação, estudantes e suas famílias.

Os critérios de igualdade e coesão social, que retomam e situam o papel social da educação, são estranhos à lógica empresarial e à gestão de bens privados, como já reconheciam os autores Levin e Belfield (2004), uma constatação que só valoriza inclusão neste destes critérios no sistema de avaliação. Se no sistema educacional privado prevalece um distanciamento e um alheamento em relação a estes temas, também se demonstrou que não basta haver uma supremacia da rede pública em estados nacionais para garantir bons resultados nestas áreas. Globalmente verifica-se a influência de uma cultura negocial nas redes públicas, como também uma aplicação direta de princípios e valores culturais de estados nacionais, que escolhem, de várias formas, preservar posições e privilégios em critérios de seleção de alunos e candidatos ao acesso para o Ensino Superior.

Além disso, em tempos de questionamento sobre o tamanho e a intervenção do Estado, normaliza-se uma posição de fragilidade por parte do governo em relação a uma postura regulatória efetiva e uma supervisão mais rigorosa das concessões de bens comuns, como a educação. Assim, o que poderia ser uma brecha para uma possível parceria, gera deficiências que minam as possibilidades de um equilíbrio entre o público e o privado.

6.2 O que sustenta a desigualdade?

> *Toda sociedade humana precisa justificar suas desigualdades, e essas justificativas sempre contêm sua parte de verdade e exagero, imaginação e baixeza, idealismo e egoísmo. Um regime desigualitário ... caracteriza-se por um conjunto de discursos e dispositivos institucionais que visam justificar e estruturar as desigualdades econômicas, sociais e políticas de uma determinada sociedade.*
> (PIKETTY, 2020, p.2)

Segundo Piketty (2020), no seu livro Capital e Ideologia*,* a desigualdade econômica aumentou em todas as regiões do mundo a partir de 1980. O autor afirma que esse crescente desequilíbrio trava o crescimento econômico. E, se o atual sistema não se tornar menos desigual, mais equitativo e sustentável, regimes populistas e xenofóbicos podem se tornarem majoritários e aprovarem mudanças que destruiriam o hipercapitalismo global e digital, o qual vem dominando o mundo desde 1990 (PIKETTY, 2020, p.2).

Diante da acelerada privatização da educação, da saúde e de outros serviços que deveriam garantir o bem-estar coletivo, Piketty, faz uma abordagem irônica, onde afirma que a desigualdade é justa, num contexto em que aparentemente todos podem ser bem-sucedidos e acumular riquezas, como mostram os privilegiados, que certamente são mais espertos e merecedores do seu destino e estilo de vida.

> "a desigualdade moderna é justa, uma vez que decorre de um processo livremente escolhido, em que todos têm as mesmas oportunidades de aceder ao mercado e à propriedade e em que todos se beneficiam naturalmente da acumulação dos mais ricos, os quais são também os mais empreendedores, os mais merecedores e os mais úteis". (PIKETTY, 2020, p.2).

Além disso, essa desigualdade contemporânea se caracteriza por um conjunto de práticas discriminatórias e institucionalizadas, cuja violência é pouco mencionada, a

partir desse *ethos* meritocrático, que se aproxima das formas mais brutais de desigualdades. “A principal coisa que estou tentando é melhorar a educação em termos de tornar as pessoas capazes de participar da economia das startups ou mesmo ser competitivos no mundo”, afirmou J. P. Lemann (2022), numa entrevista dada em abril de 2022. Como um dos maiores investidores em educação do Brasil, Lemann foca seu propósito em tornar estudantes brasileiros mais empreendedores e capazes de competir internacionalmente. Dessa forma, aponta o empreendedorismo e a competitividade como os motores de mudança, num contexto em que a desigualdade de oportunidades trava o desenvolvimento social, ancorando os estudantes numa dimensão distante e deslocada da experiência diária de esforços e desafios que marcam a educação brasileira.

Piketty (2020) demonstra que as maiores fortunas mundiais aumentaram, dos anos 1980 para cá, em progressões três ou quatro vezes mais rápidas do que o crescimento mundial no período 1980-2018. Assim, não surpreende a necessidade de um regime de justificação de desigualdades num tom hiper meritocrático, passando por argumentos menos grandiloquentes, que enfatizam, sobretudo, a necessidade de estabilidade patrimonial e proteção do direito de propriedade. A esta retórica, acrescenta-se hoje o discurso da presumida ineficiência do Estado e da agilidade supostamente superior da filantropia privada, um argumento que já existia nos períodos anteriores, mas assumiu uma nova dimensão na era contemporânea. Assim articula-se uma bem-sucedida estratégia de legitimação, onde possuidores das maiores fortunas e de grandes empresas, como as instituições bancárias, associam sua imagem de grandes empreendedores a investimentos em áreas sociais, tendo a educação como um dos seus principais focos.

Por esta e outras razões, Piketty (2020) investiga o que sustenta o presente nível de sequestro de renda mundial na mão de uma pequena parcela da população. Afirma que a desigualdade não é econômica, nem tecnológica, mas ideológica e política. Pois as estruturas que a mantém são de natureza histórica e social, subsistindo em sistemas políticos, legais, fiscais e educacionais. Nessa ordem sistêmica, há uma relação entre *sistemas de poder*; *o arcabouço legal que define processos decisórios* e a *manutenção da propriedade privada*. Além de manterem estreita relação com os dois primeiros, o *sistema educacional* e o *regime de taxação* são conjuntamente as chaves para a manutenção ou transformações dos índices de desigualdade (PIKETTY, 2020, p. 6-7).

Ao estudar a desigualdade brasileira do ponto de vista dos ricos (1926 a 2013), Souza (2018) demonstra que a concentração de renda no topo da pirâmide social tem uma surpreendente estabilidade. A fração da renda apropriada pelo 1% mais rico da população

é de 25% do total, uma concentração que destoa dos padrões internacionais e coloca o Brasil entre os países mais desiguais do mundo. Nestes noventa anos, essa permanência deu-se em meio a mudanças econômicas e sociais muito profundas, enquanto a população cresceu seis vezes e o PIB *per capita* aumentou doze vezes (SOUZA, p. 275, 2018).

> A desigualdade tem aqui grande força inercial e é produzida e reproduzida por uma série de pequenas e grandes decisões. Instituições e políticas criam, organizam mercados e geram oportunidades econômicas, moldando a distribuição e os retornos dos ativos desigualmente divididos entre a população. O "quid pro quo" político permite a mobilização de recursos - também intelectuais – para influir sobre a regulações, programas e afins ...não raro com uma lógica de benefícios concentrados e custos difusos (SOUZA, pg. 279, 2018)

Como comprova Souza (2018), os discursos e as estruturas de poder que sustentam uma teoria da desigualdade social e das disparidades entre os diferentes grupos, pressupõem, em geral, vários dispositivos intelectuais e institucionais. No caso, nos interessa em especial o *regime educacional*, no qual se definem normas, onde famílias, igrejas, escolas e universidades, organizam a transmissões de recursos cognitivos e códigos comportamentais que regem a concentração de privilégios e redes cooperação.

Some-se a estes eixos de poder os interesses financeiros de grandes grupos educacionais, orientados pela priorização do valor acionário e distribuição de dividendos, que estão presentes mundialmente nas tomadas de decisão de redes de ensino, em todos os níveis, do Ensino Básico às Pós-Graduações. Incluindo também uma dimensão importante que influencia e modela aprendizagens e formas de ensinar, através de livros e um fluxo de conteúdos associados a plataformas digitais, que operam avaliações de desempenho, o acompanhamento de atividades escolares e a formação de professores.

Retoma-se assim o potencial estruturador ou transformador da educação e seus sistemas. Seja pelo acesso a níveis mais avançados de escolarização, ou no amplo processo de aprendizagem coletiva e experimentação histórica de diferentes grupos sociais e políticos (PIKETTY, 2020, p. 10). Neste momento de avanço de grupos privados que se perpetuam a partir de uma lógica mercantil aplicada à educação, o discurso meritocrático desmerece essa função transformadora, "premiando os vencedores do sistema econômico, enquanto estigmatiza perdedores pela sua falta de preparo, virtude e inteligência" (PIKETTY, 2020, p. 710).

A partir dessas reflexões, afirma-se uma relação entre a desigualdade social e educação não só no sentido emancipatório que o acesso ao conhecimento, a formação profissional e os rendimentos do trabalho podem trazer. Mas, na possibilidade de alunos,

professores e profissionais da educação ecoarem e darem sentido para aspectos identitários que incorporam a desigualdade como algo a ser vencido individualmente ou aceito como parte de uma sina ou merecimento pessoal.

Medeiros (2022) ressalta que, de todos os fatores relacionados a capacidade de reduzir a desigualdade, o mais importante é o tempo. Se uma expansão educacional for capaz de produzir efeitos sobre a desigualdade, o processo, em cálculos macroeconômicos, levará décadas para ser concluído. Ampliando essa dimensão temporal, Montoya e Frugoni (2016), num artigo que busca medir a eficiência da gestão privada no sistema educacional argentino, relatam que, ao incluir a variável *escolaridade da mãe* como indexador de um ajuste de nível socioeconômico dos alunos, os resultados mudaram consideravelmente. A eficiência relativa das escolas particulares em relação às estaduais é reduzida quase pela metade com a inclusão desta variável no modelo. O que leva as autoras a concluir que, o que é muitas vezes considerado como maior eficiência do setor privado, pode ser simplesmente devido à *externalidades positivas* do contexto socioeconômico da população que frequenta este tipo de estabelecimento. Uma outra medida de desigualdade.

Se, por um lado, o tempo nos leva a pensar na complexidade da relação entre educação e desigualdade, aponta para a combatividade e a constância necessária para alcançar uma maior igualdade de oportunidades educacionais no país. Temos o exemplo do salto educacional que o Brasil deu de 1990 a 2015, uma conjunção benéfica de vontade política, investimento público e aumento de renda da população. Uma verificação que pode ser reforçada por algumas experiências locais recentes, como aconteceu com a melhora de índices educacionais nos estados do Ceará e Pernambuco, os quais sugerem que é viável fazer uma mudança destas em uma década ou um pouco mais que isso.

Ao refletir sobre o que mantém ou acelera essa progressão, devemos também nos debruçar sobre os impactos da experiência escolar desigual, uma mirada que pode apontar o que propor às gerações que estão sendo escolarizada agora e as vindouras. Por estas razões, retomamos os impactos da experiência escolar apartada e o que ela movimenta na relação entre educação e igualdade, a partir do ponto de vista do racismo. Pretendemos com isso enriquecer este percurso investigativo com esta especificidade da realidade brasileira, suas imagens e testemunhos, guardando o tom de mosaico que permeia este trabalho, muito adequado a um processo em curso.

7.2 O racismo, um denominador e uma produção da experiência escolar apartada

> *Escola de Ensino Fundamental (cef) 01 é a única instituição pública no Lago Norte de Brasília. O alunado é composto por filhos de empregadas domésticas e crianças residentes nas áreas periféricas adjacentes ... Esses meninos e meninas, pobres e em sua maioria negros, não se relacionam com os meninos e meninas do bairro, matriculados em colégios confessionais e particulares. A cef 01 é uma ilha de estudantes de baixa renda em uma área de riqueza e, como a maioria das escolas públicas, carece de equipamentos pedagógicos e encontra-se em estado de conservação precário. Há no Brasil um verdadeiro apartheid educacional. (THEODORO, 2022. p.170).*

Theodoro (2022) descreve com clareza a experiência escolar das crianças em um bairro de classe alta em Brasília, identificando esta apartação na educação, enraizada na nossa história escravocrata, onde crianças pobres são em sua maioria negros. Além de citar as diferenças entre o que as escolas particulares para ricos oferecem e a escola pública, afirma que *alunos de classes média e alta não se relacionam com colegas vindos de famílias pobres e com estudantes negros, nem mesmo quando estes frequentam instituições escolares públicas em seu próprio bairro.* As grandes escolas particulares acolhem os que que formarão a elite futura, com valores distantes do princípio da igualdade. Os colégios particulares de segunda linha abrigam uma classe média remediada, enquanto a escola pública alberga os mais pobres e concentra a maior parte das crianças e adolescentes negros. Ou mais, especificamente como cita Theodoro (2022), o alunado negros representa 65% do total do nível fundamental da escola pública.

A escola privada é a garantia de que os pobres e pretos não irão ladear os alunos filhos das classes médias brancas. Em outras palavras, a educação de qualidade não pode ser acessada pelas classes populares, sob risco de perder sua função no sistema escolar na sociedade desigual: ser uma das principais correias de transmissão da desigualdade inter-racial (THEODORO, 2022). Além de assegurar a manutenção das diferenças nos índices de resultados escolares, nas vias de acesso ao ensino superior e às oportunidades sociais e profissionais.

Mostrando como a experiência escolar perpetua, ensina e modela diferentes grupos identitários a se situar socialmente, a se distanciar de outros, imputando a grupos

desfavorecidos a inaptidão, que leva a dificuldades de aprendizagem, defasagens idade-série e evasão escolar. E mais tarde, no caso de uma elite socioeconômica, legitima situações de dominação, avaliações de competência e falta de empatia. Espelhadas por uma baixa estima e conformidade, ou mesmo pela indignação, senso de injustiça e a revolta dos grupos desfavorecidos.

Um bom exemplo de como é possível criar diversidade na experiência escolar vem da política de cotas do ensino superior que, atualmente, completa dez anos e pode mostrar seus resultados. A trajetória brasileira durante o século 20 mostrou que o hiato entre brancos e negros crescia à medida que se elevava o nível educacional. Mas, por conta das políticas pública de cotas, houve um forte incremento na oferta de vagas e na presença dos jovens negros, transformando essa tendência histórica. Segundo dados do IBGE (*apud* THEODORO, 2022) observou-se um expressivo crescimento no percentual de negros no ensino superior. Na faixa etária, de dezoito a 24 anos, 45,5% cursavam o ensino superior em 2014, contra 16,7% em 2004. Já no caso dos estudantes brancos nessa mesma faixa etária, essa proporção passou de 47,2% em 2004 para 71,4% em 2014. Um resultado significativo para o tempo de implantação e experiência desta política pública, uma boa amostra do que pode ser o resultado de uma discriminação positiva.

Ao focar a questão das cotas e seu poder de transformação em uma década, demonstra-se que, apesar da perene estabilidade da desigualdade brasileira e todos os protestos e resistências que houveram por ocasião de sua introdução, é através de políticas públicas como esta que se reforça o caminho da igualdade. Ao mexer com um dos pilares da apartação social, que é a experiência escolar segmentada por critérios de classe social, raça e renda, desmonta-se a normalidade com que este aspecto é encarado no Brasil, mas também em outros países do mundo. Retomando-se assim o papel e a potência da educação como agente transformador deste cenário, em oposição a uma tradição que sustenta a desigualdade, naturalizando o que nos narra Theodoro (2022. p.171) sobre o fato de que “alunos de classes média e alta não se relacionam com colegas vindos de famílias pobres e com estudantes negros, nem mesmo quando estes frequentam instituições escolares públicas em seu próprio bairro”.

Após cinco anos de pesquisas e aprendizagens, percorrendo dados, informações, citações, propondo conversas e formando opiniões, foi possível e prazeroso compor este painel centrado na investigação sobre os impactos da financeirização da educação brasileira. Agora, tudo deve caber nestas 145 páginas, ou melhor, tudo deve caber numa garrafa.

Assim, escrevemos uma mensagem na garrafa, a partir de todo esse percurso. Essa formulação, sem dúvida, recomenda caminhos para serem trilhados no futuro, mas principalmente intenciona trazer nossa atenção para o que vivemos e fazemos hoje. Faz isso de uma maneira mais sucinta e despretensiosa, para que possa ser lançada, circular e conquistar outros públicos além da academia, a quem ou a qual agradeço imensamente por me fazer trilhar esse longo percurso.

A MENSAGEM NA GARRAFA: O QUE TODO ESSE PERCURSO NOS ENSINA E APONTA

> *Uma conclusão importante emerge dessa análise histórica, foi a luta pela igualdade e pela educação, e não a sacralização da propriedade, da estabilidade e da desigualdade, que permitiu desenvolvimento econômico e o progresso humano.* (PIKETTY, 2020, p.13)

A retomada do Estado Social ou a primazia da função social do Estado estão na base e no bojo de toda grande transformação na direção de igualdade, justiça e coesão social. Piketty (2020), crava no período 1914-1980, o que ele chama da *Grande Distribuição*. Um momento especial da história, em que a concentração de renda diminuiu depois de fortes pressões exercidas pelas grandes guerras mundiais e pela crise de 1929. Esta série de violentas dificuldades impuseram a necessidade de reconstrução de países e de uma nova ordem mundial. A partir daí, mas principalmente dos anos 1950 aos 1980, foram implantadas políticas de distribuição de renda, programas educacionais e sociais ambiciosos e igualitários, que permitiram o desenvolvimento social e econômico, bem como uma convergência educacional rápida. O bem-estar social de parcelas majoritárias da população tornou-se efetivamente um vetor de desenvolvimento de vários países envolvidos no esforço da guerra, conjuntura que se refletiu principalmente na América Latina e a Asia. No Brasil, durante o século 20, a partir de uma herança escravocrata que perpetua e aprofunda uma desigualdade estrutural histórica, o progresso se deu por vias pouco inclusivas, concentrando renda e mantendo na segunda metade do século, por duas décadas, uma ditadura militar. Dos anos 80 em diante, tivemos uma retomada democrática, mas o foco no desenvolvimento social apenas foi definido como uma prioridade a partir do governo Lula. E pudemos ver, neste trabalho, a partir dos índices e resultados de 2000 até 2015, como a distribuição de renda, o arcabouço de serviços sociais e setor educacional desenvolveram-se. Esperamos assim que, através *da manutenção do estado democrático e do voto pela cidadania*, essa oportunidade se repita e se estabilize.

O papel regulador e supervisor do Estado é crucial a partir dessa retomada de suas funções sociais. Cabe uma restauração de critérios e políticas de concessão de direitos, a partir do efeito deletério causado pela expansão acelerada de vagas privadas

no Ensino Superior e concentração das IES em grandes grupos financeirizados. Além disso, devemos multiplicar *as ouvidorias* para alunos insatisfeitos e desistentes dos cursos superiores, incentivando que se *formem redes de apoio.* E, espero que essa tese possa reforçar a importância que se criem critérios e se divulguem informações, como o número de formandos por matrículas, por curso e universidade, além das avaliações das condições de ensino e dos resultados do ENADE.

O investimento público em educação deve aumentar, *seguindo determinações já existentes* como o crescimento percentual do FUNDEB e *criando outras possibilidades orçamentárias*. Um fluxo de recursos que reforce a capilaridade e autonomia desta grande rede, inclusive criando critérios e maior parcerias entre atores regionais e tomadores de decisão em todos os níveis. Sem dúvida, é o desenvolvimento de escolas públicas com recursos adequados e maior permanência na escola, onde se constroem, de forma perene, as condições de igualdade, as experiências escolares bem-sucedidas, reforçam-se laços comunitários e os valores da cidadania. A escola pública de nível superior é, e deverá continuar, a ser um parâmetro para todo o sistema educacional brasileiro. Mas para exercer esse papel, deve reunir melhores condições para atuar de forma propositiva. No atual mandato presidencial, o setor público sofre com falta de verbas, de bolsas de estudo e perseguições que se estendem à Pós-graduação e todo o universo de pesquisa acadêmica. *Que este nível de dano cesse no próximo exercício, retomando uma política de fomento à Educação Superior e à produção científica.*

Os professores, em todos os níveis educacionais, estão no centro da delicada articulação para construção desta maior igualdade, assim são severas as perdas dessa precarização sistêmica, que a docência vem sofrendo em tempos de privatização e financeirização da educação. Sabe-se e fala-se muito pouco sobre a transformação das condições da docência nas universidades privadas e financeirizadas. Um silêncio que deveria se transformar em *uma denúncia e um discurso sustentado de forma coletiva por todos os professores e profissionais de educação*. Os movimentos de classe praticamente inexistem nas universidades privadas, mas já existiram e podem voltar a se articular.

No caso dos professores do Ensino Básico, um extenso e diverso grupo, espalhado por todo o país, o exercício da docência está sendo precarizado na medida que o ensino e a aprendizagem são predeterminados por avaliações padronizadas em larga escala e os currículos roteirizados longe da prática da sala de aula*,* segundo as palavras do americano Cohen (2020). A valorização do professor deve se afirmar em termos de condições salariais e de trabalho, do investimento na sua formação, mas também através da

construção coletiva do fazer pedagógico, de uma relação de respeito e acolhimento com alunos, famílias e as comunidades as quais pertencem.

Reconhecer a centralidade e a potência das dinâmicas da sala de aula, da experiência coletiva com diferentes grupos de alunos, como balizas de aplicação de desenhos curriculares, conteúdos didáticos e avaliações. Um valor que, em tempos de superação acadêmica, esvaziou-se, atribuindo uma primazia a conteúdos já organizados por aula, disciplina e série, que alheiam professores do tempo, dos desafios e oportunidades que surgem no processo de ensino e aprendizagem. *Uma via de criação de sentido, da inclusão de uma maior diversidade de desempenhos e de valorização de contextos locais.*

Valorizar a diversidade de classes sociais, raças e gêneros de alunos e professores como eixos de qualidade educacional e justiça social, criando políticas de discriminação positiva, que promovam facilidade de acesso a oportunidades educacionais como cotas, bolsas de estudo, intercâmbios, acompanhamento escolar, tutorias, transporte escolar, moradia universitária, auxílios para gestantes, creches, políticas para necessidades especiais e muitas outras.

Criar parcerias, através das vias digitais das plataformas tecnológicas públicas e privadas que unam autores didáticos, professores, coordenadores para fazer e avaliar materiais didáticos. Promovendo desta forma o letramento digital de todos os envolvidos, a troca de experiências educacionais, *tornando este fluxo de conteúdos mais próximo da diversidade cultural brasileira e menos espelhado na realidade de grandes cidades e elites urbanas.*

Priorizar a cooperação, o compartilhamento, a tolerância e a dimensão coletiva da construção do conhecimento em escolas, universidades, seminários e debates, como uma atitude que retoma este aspecto essencial da educação, equilibra a valorização da competitividade, o uso de *rankings, médias de desempenho e algoritmos para situar posições e diferenças no universo educacional.* Enfatizando *a importância da troca, da diversidade de opiniões e do tempo necessário para construir consensos, recriar aspectos identitários e implantar inovações.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Thereza. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, G. (org). **O negócio da Educação**. São Paulo: Olho Dágua e Fepesp. P. 129-144. 2017.

ADRIÃO. Thereza. et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, *37*(134), 113-131. 2016

ADRIÃO, Thereza. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, 30(108), 799-818. 2009.

ADRIÃO, Thereza; DOMICIANO, Carla. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil**. FINEDUCA** - Revista de Financiamento da Educação, [S.l] v. 8, abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/79084>. Acesso em 22/07/2020.

ADRIÃO, Thereza. MARCELINO, José M.. **Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque**. Dossiê, 2016

ADRIÃO, T., REZENDE PINTO, J. M. Privatização da educação na américa latina: estratégias recentes em destaque. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, p.11-15, jan.-mar., 2016

ANDERSON, A.; PINI, M; SCOTT, J & THOMSON, P. **Policy, equity, and diversity in global context,** 2013.

ANTUNES. A. Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse**. EPSJV/Fiocruz** Acesso em 27/04/2018 http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca

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

BALTHAZAR, Ricardo. Perda de aprendizado na pandemia acentua desigualdades, dizem pesquisadores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 30/09/2020 https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/08/perda-de-aprendizado-na-pandemia-acentua-desigualdades-dizem-pesquisadores.shtml. Acesso em 07 out. 2020.

BLANDY, Beatriz; OLIVEIRA, Bruno. O ensino básico na pandemia, uma experiência em curso i*n* ALMEIDA, Fernando José (org.) **Vozes da aula**: **vida e pandemia** / São Paulo: EDUC, 2020. recurso online: e-book.

BLANDY, Beatriz; GAETA, Caio, GATTI, Daniel. Do livro didático físico ao imaterial: o empurrão da pandemia. Revista Educação UNG v.16, n.3, 2021 DOI: 10.33947/1980-6469-V16N3-4713

BARBOSA C.; PESSOA, D. Chaim Zaher estreia no Rio com novidades na educação privada. **Revista Veja**, 3/02/2018. https://vejario.abril.com.br/cidade/chaim-zaher-estreia-no-rio-com-novidades-na-educacao-privada/ Acesso em 21/05/2020

BARREYRO Gladys; COSTA, Fabio. Las políticas de educación superior em Brasil en la primera década del siglo XXI. Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 20, núm. 64, pp. 17-46. 2015

BELFIELD Clive, LEVIN Henry. A Privatização da Educação - Causas e Implicações, **Organização Cultural, Científica e Educational das Nações Unidas (UNESCO).** Edições ASA, 2004 para a edição portuguesa.

BIELSCHOVSKY, Carlos Eduardo. Tendências de precarização do ensino superior privado no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 36, n. 1, p. 241 - 271, jan./abr. 2020.

BRETAS Tatiana. As bolsas, o crédito e os fundos: a financeirização do ensino superior no capitalismo dependente no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 7-18. DOI: http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v11i3.36402. 2019. Acesso em 21/05/2021

BULKLEY, K.; BURCH, P. **The Changing Nature of Private Engagement in Public Education**: For-Profit and Nonprofit Organizations and Educational Reform**,** 2011**.**

CAPANO, G.; PRITONI, A. **What really happens in higher education governance?:** Trajectories of adopted policy instruments in higher education over time in 16 European countries, 2020

CARVALHO, C. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 54 jul.-set. 2013

CARVALHO, C. A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade? 2011. 465f. **Tese (Doutorado em Economia)** – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011

CAVALCANTI, G. Cultura Inglesa do Rio, de fundo de Lemann, é vendida para operadora da marca de São Paulo. https://oglobo.globo.com/economia/cultura-inglesa-do-rio-de-fundo-de-lemann-vendida-para-operadora-da-marca-de-sao-paulo-24904122. **O Globo**, Rio de Janeiro 01/03/2021 Acesso em 1/03/2021.

CETIC, 2019. TIC Domicílios 2019, principais resultados. CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), São Paulo, 2020.

https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em 07 out. 2020.

COGNA EDUCAÇÃO, 2020 http://ri.cogna.com.br/a-kroton/historico/ . Acesso em 29/06/2020).
COGNA EDUCAÇÃO, 2020 **Relatório de Sustentabilidade 2019**. t.ly/SqCQ .Acesso em 30/06/20

COHEN, M. Business-Inspired School Reform in the Era of Financialization: Not Business as Usual. **Educational Policy** 1–29 Sagepub.com/journals-permissions, 2020. DOI: 10.1177/0895904820904736

COUTINHO L. S.; PISSINATO W. A influência das fusões e aquisições no processo de financeirização da educação superior brasileira. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n. Especial, p.127-144, set.- dez. 2019.

COSTA, J. SILVEIRA, F. G.; COSTA, R.; WALTENBERG, F. Expansão da educação superior e progressividade do investimento público. Texto para discussão **/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada** - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea , 2021.

COSTA H., GOMES T., LEHER R. O Trabalho Docente em Grupos Empresariais de Ensino Superior e o Mercado de Ações na Bolsa de Valores: Um Estudo a Partir dos Conflitos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 28, No. 8 Dossiê Especial. O Trabalho no Ensino Superior.** http://epaa.asu.edu/ojs/ 2020

CORBUCCI P; KUBOTA L. C.; Meira, A.P, Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil: nova fase da mercantilização do ensino. **Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 2016.**

CUNHA, J. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml?loggedpaywall. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17/06/2018.Acesso em 21/05/2020

D'ERCOLE, R. Abril Educação é vendida a fundo de investimentos por r$ 1,3 bilhão. https://oglobo.globo.com/economia/abril-educacao-vendida-fundo-de-investimentos-por-13-bilhao-15288026#ixzz3TukwjeKA **O Globo**, Rio de Janeiro 09/02/2015. Acesso em 14/05/2020.

DOWBOR, Ladislau. **Era do capital improdutivo: A nova estrutura de poder**. Outras Palavras & Autonomia Literária, São Paulo, 2017.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais.** Edições Sesc, São Paulo, 2020.

DI MARTINO, C.; SCOTT J. Private Sector, Contracting and Democratic Accountability. **Educational Policy** 27(2) 307–333, 2012. epx. sagepub.com 2
EATON, C. *et al*. The financialization of US higher education. **Socio-Economic Review**, Vol. 14, No. 3, 507–535, 2016.

EATON, C; HOWELL, S; YANNELIS, C. When Investor Incentives and Consumer Interests Diverge: Private Equity in Higher Education. **The Review of Financial Studies** 33 4024–4060, 2020.

EDUCAÇÃO, 2017. SEB anuncia parceria com Maple Bear; Escola da Vila é vendida a investidores. **Revista Educação**, Edição 237, março/abril de 2017, 24/02/2017

ELEVA EDUCAÇÃO. https://elevaeducacao.com.br/historia/ Atualizado em maio de 2020. Acesso em 01/07/2020).

ELACQUA G., MARTÍNEZ. M, SANTOS. H., URBINA D. Tensiones público-privado y el diseño de los sistemas educativos: ¿Qué nos dice PISA? **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 105-123, maio/ago. 2012.

FOLHA, 2020. Retrato do atraso, Relatório sobre baixo acesso a tecnologia mostra custo da letargia do governo na área educacional. Folha de São Paulo, São Paulo, 30/09/2020
https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/09/retrato-do-atraso.shtml. Acesso dia 07/10/ 2020.

GARCIA, Teise. A gestão escolar no contexto da privatização na educação básica **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional,** v. 22, n. esp. 3, p. 1355-1376, dez. Araraquara, 2018.

GALZERANO, L. Programa Nacional do Livro Didático e sistemas privados de ensino: a atuação da Somos Educação. **Fineduca** – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 6, n. 9, 2016. http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v6-67673
GERA CAPITAL https://geracapital.com/equipe/ . Atualizado em junho de 2020. Acesso em 1/07/2020

GLOBO.COM. Kroton e Anhanguera Educacional fazem acordo de associação http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2013/04/rede-de-ensino-kroton-vai-incorporar-anhanguera-em-acordo-com-acoes.html. **G1, Economia**, Publicado em 22/04/2013. Acesso em 29/06/2020.

GLOBO.COM (2019) Conheça a Bahema Educação, a empresa focada em criar pessoas críticas e autônomas https://gq.globo.com/Prazeres/noticia/2019/03/conheca-bahema-educacao-empresa-focada-em-criar-pessoas-criticas-e-autonomas.html **G1, Estilo**. Publicado em 31/03/2019. Acesso em 29/06/2020.

GOIS, A. Redes de Ensino crescem até 35% com franquias. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 14/01/2002. https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7930.shtml. Acesso em 05/04/2020.

HALL, S. Financial networks and the globalization of transnational corporations: the case of educational services. **Journal of Economic Geography** 15 (2015) pg. 539–559. Oxford University Press.

HELENE, O. & MARIANO, L. **Educação e Desigualdade na distribuição de rendas,** 2020**.**

HENRY M. LEVIN; ILJA CORNELISZ & BARBARA HANISCH-CERDA Does educational privatization promote social justice?, **Oxford Review of Education**, 39:4, 514-532, https://doi.org/10.1080/03054985.2013.825983 2013.
INEP. Censo Escolar 2018 http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar 2018 Brasília, Distrito Federal, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Janeiro de 2019 . Acesso 20/01/2019.

INEP. Censo Escolar 2014 e 2016 http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar Brasília, Distrito Federal, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,** Janeiro de 2015. Acesso 20/01/2019.

INEP. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2018 http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488 Brasília : **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2020. Acesso em 17/10/2020.

KLEES, Steven, EDWARDS JR Brent. Privatização da educação: experiências dos Estados Unidos e outros países. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015

KOIKE, B. Abril Educação compra Editora Saraiva. https://valor.globo.com/empresas/noticia/2015/06/18/abril-compra-negocio-de-educacao-da-saraiva-por-r-725-milhoes.ghtml 19/06/2015. **Valor Econômico**, São Paulo. Acesso em 15/05/2020

KOIKE, B. Abril Educação vai investir em apostilas. https://valor.globo.com/noticia/2011/09/05/abril-educacao-vai-investir-em-apostilas.ghtml **Valor Econômico**, São Paulo, 5/09 2011. Acesso em 12/05/2020

KOIKE, Beth (2016). Cultura Inglesa S.A., de Jorge Paulo Lemann, lança marca popular https://valor.globo.com/empresas/noticia/2016/11/30/cultura-inglesa-s-a-de-jorge-paulo-lemann-lanca-marca-popular.ghtml **Valor Econômico**, São Paulo, 30/11/2016. Acesso em 01/07/2020.

KOIKE, Beth. Kroton, o ônus e o bônus de ser grande demais http://www.valor.com.br/empresas/5542359/kroton-o-onus-e-o-bonus-de-ser-grande-demais **Valor Econômico**, São Paulo, 23/05/2018. Acesso em 25/06/2020.

KOIKE, Beth. Uniasselvi fecha aquisição da UniCesumar por até R$ 3,5 bilhões https://valor.globo.com/empresas/noticia/2021/08/23/uniasselvi-fecha-aquisio-da-unicesumar-por-at-r-35-bilhes.ghtml **Valor Econômico**, São Paulo, 23/08/2021. Acesso em 2/09/2021

KOIKE, Beth. Cogna prepara aquisições para o segundo semestre. https://valor.globo.com/empresas/noticia/2021/05/25/cogna-prepara-aquisicoes-para-o-segundo-semestre.ghtml. **Valor Econômico**, São Paulo, 25/05/2021. Acesso em 29/09/2021

MATTOS, Laura. SP convoca youtubers de educação para tentar engajar alunos no ensino a distância. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26/04/2020. https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/spconvoca-youtubers-de-educacao-para-tentar-engajar-alunos-no-ensino-a-distancia.shtml. Acesso em 08/10/2020

LAVINAS, Lena. 2017. How Social Developmentalism Reframed Social Policy in Brazil. *New Political Economy,* 2017 http://dx.doi.org/10.1080/13563467.2017.1297392

LAVINAS Lena; ARAÚJO, Eliane; BRUNO Miguel, 2017. **IE-UFRJ Discussion Paper: TD 032- 2017**. Disponível em http://www.ie.ufrj.br/index.php/index-publicacoes/textos-para-discussao. Acesso em 15/06/2021

LAVINAS, Lena; GENTIL, Denise. Brasil anos 2000: a política social sob regência da financeirização **Novos Estudos CEBRAP, SÃO PAULO**, V37n02 191-211 mai.–ago. 2018. Disponível em http://dx.doi.org / 10.25091/S01013300201800020004. Acesso em 15/06/2021

LEMOS, G. A. R., & MACEDO, E. (2019). A incalibrável competencia socioemocional. **Linhas Críticas**, 25, e24582. https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.24582

LEMANN, J. P. Teremos um novo presidente no Brasil ano que vem. O Tempo. Acesso em 18/06/2022: https://www.otempo.com.br/politica/jorge-paulo-lemann-teremos-um-novo-presidente-no-brasil-ano-que-vem-1.2651272 .

LEVIN, H.; CORNELISZ, I. & HANISCH-CERDA, B. **Does educational privatisation promote social justice?,** 2013

LIBÂNEO, J. C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: Lopes, Alice C.; Macedo, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, pg. 70-126. 2006.

MANDL, C. Warburg Pincus vai comprar 25% da Eleva https://valor.globo.com/empresas/noticia/2017/06/26/warburg-pincus-vai-comprar-25-da-eleva.ghtml **Valor Econômico**, São Paulo, 26/06/2017. Acesso em 01/07/2020.

MATTOS, Laura. **SP convoca youtubers de educação para tentar engajar alunos no ensino a distância**. Grade da rede pública tem Patrick Gomes, do canal Biolodúvidas, e Victor Rysovas, do Dez de História. Folha de São Paulo, São Paulo, 26/04/2020. SP convoca youtubers de educação para tentar engajar alunos no ensino a distância. Acesso em 08 out. 2020.

MANCEBO, Deise.; VALE, Andrea do; MARTINS, Tânia. Políticas de expansão da educação superior no brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação** [online]. v. 20, n. 60, pp. 31-50. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>. ISSN 1809-449X. https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003. 2015. Acesso 18 Agosto 2021.

MELLO, E. Z.; PAIXÃO, M. Uma análise da educação brasileira: o mercado de sistemas de ensino/ Eduardo Zech Mello e Mariana Simon Paixão – Rio de Janeiro: **Dissertação de Mestrado UFRJ/ Escola Politécnica**, 2016.

MEDEIROS, M. Necessária, mais insuficiente. Folha de São Paulo, Caderno Ilustríssima, 5/06/2022, p.C9. 2022.

MIAKE, A. et al. Customer Knowledge Management (CKM): Model Proposal and Evaluation in a Large Brazilian Higher Education Private Group. **Brazilian Business Review**, 15(2),135. 2018 https://doi.org/10.15728/bbr.2018.15.2.3 Acesso em 12/07/2018.

MIRANDA, P. R.; AZEVEDO, M. L. N. Fies e Prouni na expansão da educação superior brasileira: políticas de democratização do acesso e/ou de promoção do setor privado-mercantil? **Educação e Formação**, [S. l.], v. 5, n. 3, p. e1421, DOI:10.25053/redufor.v5i15 set/dez.1421. 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1421. Acesso em: 17 ago. 2021.

MOITA, R; LOBO E SILVA, C.; ANDRADE, E. Excesso de demanda permanente como estratégia de mercado: uma análise do mercado brasileiro de ensino superior. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 3, p. 603-629, nov. 2014, Campinas.

MONTOYA S.; FRUGONI M. L. Eficiência ou suficiência no setor de gestão privada? Revista Colombiana de Educación N. 70, pp. 149-174. Primeiro semestre de 2016.

OLIVEIRA, R. P. A Transformação Da Educação Em Mercadoria No Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 108, pg. 739-760, 2009.Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 20/11/2018.

OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y; TUCCI, C. Clarifying business models: Origins, present and future of the concept. **Communications of the Association for Information Systems**, 16. 2005. Acesso em 12/06/2020.

OSTERWALDER, A.; PIGNEUR, Y. **Business model generation**. Recuperado de www.businessmodelgeneration.com/book . 2009. Acesso em 12/06/2020

PIKETTY, T. Capital and Ideology. Cambridge, Massachusetts: **Harvard University Press**, 2020.

PIKETTY, T. O progresso humano nunca é uma evolução natural: é parte de processos históricos e de lutas sociais concretas. História da Igualdade, p. 28

PINKER, S. O Novo Iluminismo. Em defesa da razão, da ciência e do humanismo. Companhia das Letras, São Paulo, 2018.

PORTO, C; REIGNÉR, C. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. Uma Abordagem Exploratória. **Ministério da Educação** http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf. 2003. Acesso em 20/08/2018.

PRADO, M. A. As heranças da mercantilização da educação do regime ditatorial de Augusto Pinochet no Chile. **Contraponto Digital**, 11/05/2020 https://contrapontodigital.pucsp.br/noticias/herancas-da-mercantilizacao-da-educacao-do-regime-ditatorial-de-augusto-pinochet-no-chile. Acesso em 31/08/2021

RACHID, L. 2020. A origem dos sistemas de ensino e a sua importância para a educação brasileira. https://revistaeducacao.com.br/2020/04/10/sistemas-de-ensino-contexto/ **Revista Educação**, Edição 237, maio de 2020, 10/04/2020. Acesso em 20/05/2020.

RAMA, C. El negocio universitário 'for-profit' en América Latina. Revista de la Educación Superior vol.41 no.164 México oct./dic. 2012

RECEITA FEDERAL, MINISTÉRIO DA FAZENDA. **Base de Dados, 2016**. Disponível em www.tesouro.fazenda.gov.br. Acesso em 13 jun. 2021.

RODRÍGUEZ-GULÍAS et al. The role of venture capitalist to enhance the growth of Spanish and Italian university spin-offs. **International Entrepreneurship and Management Journal,** Pgs 1-20, 2017.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 4, out. 2011.

SCHELLER, F. Após venda da Estácio, Zaher investe R$ 100 mi em novo modelo de ensino https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,apos-venda-da-estacio-zaher-investe-r-100-mi-em-novo-modelo-de-ensino,10000081210 . **O Estado de São Paulo** 10/10/2016, Acesso em 19/05/2020.

SEB, 2020. https://www.escolaseb.com.br/thathi/ Atualizado em julho de 2020. Acesso em 6/07/2020

SIQUEIRA, Ângela C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação** Rio de Janeiro , n. 26, p. 145-156, 2004 . <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30/10/2020

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015

SOUZA, P.F. Uma história de desigualdade, a concentração de renda entre os ricos no Brasil (1926-2013**). Hucitec Editora, Anpocs**, São Paulo, 2018.

TEECE, D. Business Models, Business Strategy and Innovation. **Long Range Planning** Volume 43, Issues 2–3, April–June 2010, Pages 172-194 https://doi.org/10.1016/j.lrp.2009.07.003

THEODORO, Mario. A Sociedade Desigual, Racismo e Branquitude na Formação do Brasil, **Editora Zahar**, Brasil, 2021

VALE, A. Trabalho Docente no Setor Privado da Educação Superior e a Reforma Trabalhista: Destruição de Direitos e Precarização da Vida. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 28, No. 8 Dossiê Especial. O Trabalho no Ensino Superior.** http://epaa.asu.edu/ojs/ 2020

VERGER, A., MOSCHETTI, M. e FONTDEVILA, C. La privatización educativa en América Latina. Una cartografía de políticas tendencias y trayectorias. **Barcelona: Internacional de la Educación. 2017**

WOHLSTETTERA, P.; SMITH, J & FARRELL, C. **The Choices and Challenges of Charter Schools,** Revisited, 2015.