



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ CARLOS GOMES RIBEIRO JUNIOR

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A
FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

Salvador
2022

JOSÉ CARLOS GOMES RIBEIRO JUNIOR

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A
FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Salvador
2022

Ribeiro Junior, José Carlos Gomes.

Produção do conhecimento sobre a financeirização da educação superior brasileira / José Carlos Gomes Ribeiro Junior. - 2022.

127 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Instituição privada de educação superior. 2. Mercantilização do ensino. 3. Financeirização. 4. Ensino superior. 5. Bolsa de valores. I. Peixoto, Elza Margarida de Mendonça. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.04 - 23. ed.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Eulina, meu pai, Carlos, minha irmã, Luana e meu irmão Isaac, pela contribuição direta em quem eu sou hoje e por serem a base de referência que me orienta quando minha “bússola” interna está inoperante.

À minha esposa, Luara, por formar comigo a união que me sustenta, me transforma e me conforta, na minha caminhada, em todos os momentos.

Aos irmãos que a vida me deu, Wallace, Priscila, Bruno, Marília, Maiara e André por todo apoio nos momentos difíceis, pelas alegrias nos dias comuns e pela companhia nos momentos de glória.

Ao meu afilhado Saulo, por todas as risadas, birras, sonos (fora de hora) e principalmente por todo aprendizado que me trouxe desde que nasceu e durante o seu desenvolvimento.

Aos meus amigos pelo carinho, companhia, suporte, tantos momentos incríveis e tantos ganhos intangíveis.

À minha família: Izabel, José Antônio, Lea, Zani, Fernando, Matheus, Vitória, todos os tios e tias, primos e primas, pelo carinho e compreensão.

Aos meus amigos do trabalho, minha segunda família, pelos ensinamentos, companhia e por fazer meus dias mais leves.

À professora Elza Peixoto, por todo aprendizado, cuidado, paciência, orientação e, principalmente, pela transformação que promoveu em minha vida, tanto pela oportunidade de seguir caminhando na jornada do conhecimento, como pela contribuição na mudança da minha visão de mundo. Ela não desistiu de um dos seus alunos mais chatos e teimosos.

Aos companheiros e amigos que a UFBA me trouxe, em especial a Nayara Bessa, pela contribuição fundamental na tomada de decisão que permitiu a chegada desse momento especial.

Aos companheiros e amigos do Grupo de Pesquisas Marxismo, Políticas de Trabalho e Educação (GPMTE/FACED/UFBA), Elson, Otávio, Itamar, Marcelo, Janaína, Bárbara, Rogério, Yuri, Monique, Jaimilson, Jaqueline, Lorena, Ana Karen, Vânia, Edson, Jacob, Patrícia, Nívia, Pedro, Francisco, Juciel; por todo aprendizado, pela companhia, por todos os momentos alegres, por, sendo quem são, constituírem um conjunto de referências para minha caminhada na pesquisa científica.

A Adilson Cruz, Celi Taffarel e Carlos Silva, grandes mestres, que contribuíram na minha formação com ensinamentos e exemplo.

A todos os professores que contribuíram com a minha formação.

Aos professores João Paulo Dória de Santana, Lalo Watanabe Minto, Roberto Leher, Tatiana Brettas, Maria de Fátima Rodrigues Pereira, pela disponibilidade de contribuir com os esforços de “uma agulhinha” no palheiro que é o conjunto estudantes da pós-graduação, pelo cuidado, rigor e seriedade de suas contribuições que auxiliaram no desenvolvimento deste estudo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA, pela oportunidade e infraestrutura e suporte.

A tantos envolvidos direta e indiretamente nesse processo que, acima de tudo, contribuiu para essa transformação especial na minha vida.

Por todo esse coletivo e por essa história, sou profundamente agradecido.

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.”

(Karl Marx)

RESUMO

A dissertação tem como objeto de estudo a produção do conhecimento já acumulada sobre a financeirização da educação superior brasileira. O objetivo dessa pesquisa é *reconhecer aquilo que já é conhecido acerca das múltiplas determinações que constituem a financeirização da educação superior brasileira*. Para esta finalidade foi realizada uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); na plataforma Google Acadêmico; no Acervo de anais da Associação Nacional de Pós – Graduação em Educação (ANPED) e na plataforma Scientific Eletronic Library (SciELO Brasil). Localizamos e analisamos cinquenta produções entre teses, dissertações e artigos científicos, que permitiram reconhecer a financeirização da educação superior brasileira como um fenômeno historicamente determinado, que estabelece nexos evidentes com a mercantilização educacional, a qual, desde pelo menos 1960 se intensificou e se transformou consolidando as condições necessárias para o desenvolvimento do fenômeno em questão. Esse movimento financeiro na educação no Brasil se expressa explicitamente a partir dos anos 2000, especialmente, no ano de 2007, quando as primeiras empresas educacionais brasileiras abrem seu capital, passando a negociar suas ações na Bolsa de Valores do Estado de São Paulo – BOVESPA, apresentando como principais características a presença de grandes fundos de capital privado (fundos de *private equity*) no controle das empresas educacionais, a tendência de oligopolização do setor e a necessidade do suporte estatal para seu desenvolvimento.

Palavras-chaves: Mercantilização; financeirização; educação superior; ensino superior; bolsa de valores; instituições privadas.

ABSTRACT

The dissertation has as its object of study the production of knowledge already accumulated on the financialization of Brazilian higher education. The objective of this research is to recognize what is already known about the multiple determinations that constitute the financialization of Brazilian higher education. For this purpose, a bibliographic research was carried out in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (IBICT); on the Google Scholar platform; in the Proceedings of the National Association of Graduate Studies in Education (ANPED) and in the Scientific Electronics Library platform (SciELO Brasil). We located and analyzed fifty productions among theses, dissertations and scientific articles, which allowed us to recognize the financialization of Brazilian higher education as a historically determined phenomenon, which establishes an evident nexus with educational commodification, which, since at least 1960, has intensified and transformed, consolidating the necessary conditions for the development of the phenomenon in question. This financial movement in education in Brazil is expressed explicitly from the 2000s, especially in 2007, when the first Brazilian educational companies go public, starting to trade their shares on the São Paulo Stock Exchange – BOVESPA, presenting as main characteristics the presence of large private equity funds (private equity funds) in the control of educational companies, the trend of oligopolization of the sector and the need for state support for its development.

Palavras-chaves: Commodification; financialization; higher education; stock Exchange; private institutions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual da população com educação superior, por faixa etária em 2019	3
Figura 2 – Número total de fusões e de aquisições no ensino superior privado brasileiro (2007-2013).	79
Figura 3 – Valor total despendido nas fusões e nas aquisições para o ensino superior privado brasileiro (2007-2013) – em R\$ milhões	80
Figura 4 – Quantidade de alunos envolvidos nas negociações associadas às fusões e às aquisições no ensino superior privado brasileiro (2007-2013).....	81
Figura 5 – Número total de fusões e aquisições no ensino superior privado brasileiro (2007-2018)	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Bibliografia levantada no Google Acadêmico e na BDTD que aborda a Financeirização da Educação Superior no Brasil	42
Tabela 2 – Bibliografia levantada nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd e na plataforma SciELO Brasil	44
Tabela 3 – Número de publicações por Instituição.....	48
Tabela 4 – Número de publicações por pesquisador.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID – Agency for International Development

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

B3 – Brasil, Bolsa, Balcão

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BM&F – Bolsa de Mercadorias e Futuros.

BOVESPA – Bolsa de valores do Estado de São Paulo

CETIP - Central de Custódia e Liquidação Financeira de Títulos Privados

CFE – Conselho Federal de Educação

CFT-E - Certificados Financeiros do Tesouro – Serie E

CNE – Conselho Nacional de Educação

COFINS - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social

CREDUC – Programa Crédito Educativo para Estudantes Carentes

CSLL – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido

CVM – Comissão de Valores Mobiliários

EAD – Educação à Distância

ENC – Exame Nacional de Cursos

FGEDUC – Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUTURE-SE - Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras

GATT - Acordo Geral de Tarifas e Comércio

GT – Grupo de Trabalho

IBGC – Instituto Brasileiro de Governança Corporativa

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPO – Initial Public Offering
IRPJ – Imposto de Renda de Pessoa Jurídica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OMC – Organização Mundial do Comércio
PCE – Programa de Crédito Educativo
PIB – Produto Interno Bruto
PIS – Contribuição para o Programa de Integração Social
PNE – Plano Nacional de Educação
PROIES – Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROUni – Programa Universidade para Todos
PUC – Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Refis - Refinamento de Débitos Fiscais
REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO – Scientific Electronics Library
SEB S/A – Sistema Educacional Brasileiro.
SESES – Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá
SFN – Sistema Financeiro Nacional
TCM – Taxas de Crescimento de Matrícula
UEAP – Universidade Estadual do Amapá
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNIBH – Centro Universitário de Belo Horizonte

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

Unilasalle – Centro Universitário La Salle

UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba

UNIMONTE-SP – Centro Universitário Monte Serrat

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A educação superior brasileira em disputa no contexto da LDB de 1996: a Lei, a mercantilização e a educação na bolsa de valores.	18
CAPÍTULO 2: Levantamento da produção do conhecimento	39
CAPÍTULO 3: Análise da produção do conhecimento e síntese das contribuições.	52
3.1. Os marcos históricos da mercantilização da educação superior brasileira: Da incipiência à intensificação.	53
3.2. Da mercantilização à financeirização da educação superior brasileira. A transformação qualitativa do fenômeno.	79
3.3. A intensificação da financeirização da educação superior brasileira e a oligopolização do setor educacional privado.	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	113

INTRODUÇÃO

No Brasil, a expansão das instituições de educação superior vai ocorrer determinada pelas políticas conduzidas pelo ciclo dos governos militares a partir de 1964. Nos anos 1970 diversas Instituições de Ensino Superior (IES) surgem, em um processo de desenvolvimento que foi predominantemente incentivador da expansão do setor privado, termos de estabelecimentos e número de vagas. A Constituição Federal de 1988 reconhece a coexistência da educação pública e privada mantendo a isenção tributária para as instituições sem fins lucrativos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contribui diretamente para a transformação e/ou o surgimento de instituições com fins lucrativos na educação. Permite, ainda, que assumam “[...] quaisquer das formas jurídicas permitidas pelo código civil”, inclusive como sociedades mercantis limitadas até sociedades anônimas. A partir de então adquirem liberdade de negócio em bolsas e mercados abertos (GRUPO MTE UFBA, 2022).¹

Grupo MTE UFBA (2022) destaca o conjunto das bases jurídicas e das políticas de incentivo e apoio financeiro estatal ao setor privado da educação superior, entre as quais figuram a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, programas que, na perspectiva do autor, evidenciam uma política de Estado deliberadamente conduzida para a transferência de fundo público para o desenvolvimento de oligopólios privados, destacando-se o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES) (GRUPO MTE UFBA, 2022).

Um traço marcante do processo de acesso ao ensino superior no Brasil até o início do século XXI é o seu elitismo (AGUIAR, 2014). As políticas de apoio ao desenvolvimento do setor privado educacional possibilitam o crescimento das matrículas e a expansão do acesso ao ensino superior via transferência de recursos públicos para estas instituições e endividamento da juventude. Em que pese incentivos à expansão das vagas no setor privado (via FIES e PROUNI) e

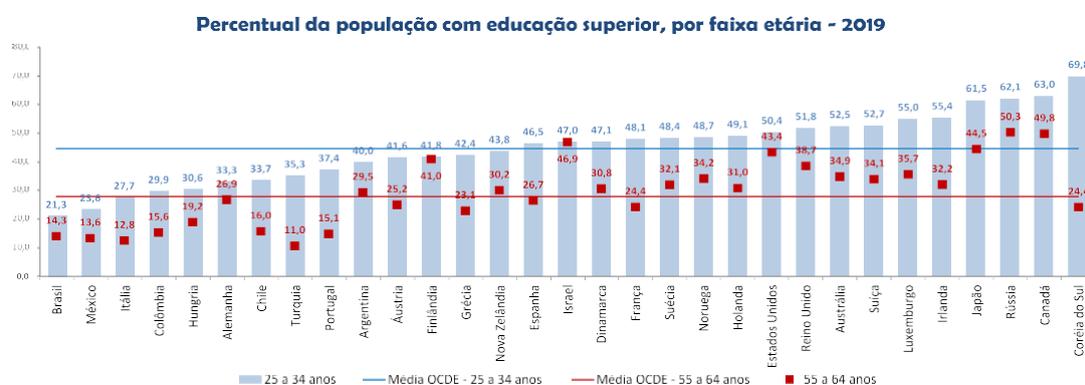
¹ Trata-se de um debate com o Profº Dr. Alan Kenji Seki, cujo tema foi a “Crise do Capital, Financeirização, Reforma do Estado: impactos na Educação Superior”, para a Jornada Maio com Marx 2022, organizada pelo Grupo TEM UFBA.

público (via programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI), os resultados do Censo da Educação Superior 2020 evidenciam os baixos índices de acesso a este nível de educação no Brasil, quando comparados a outros 31 países. O percentual da população brasileira de 25 a 34 e 55 a 64 anos que alcançam este nível de escolaridade (respectivamente, 21,5% e 14,3%), colocam o país na pior posição, abaixo do México, da Colômbia e do Chile (INEP, 2020, p. 6).

Figura 1: Percentual da população com educação superior, por faixa etária em 2019.

A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO INTERNACIONAL

6



INEP

Fonte: MEC INEP. Censo da Educação Superior de 2020, p. 6.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2020 revelam ainda 8.603.824 milhões de estudantes matriculados em 41.953 cursos de graduação de 2.457 instituições. Os dados referentes à quantidade de matrículas por esfera administrativa mostram que 6.523.678 dessas encontram-se vinculadas a IES privadas, enquanto apenas 2.080.146 de estudantes encontram-se matriculados em universidades públicas Federais (1.335.254), Estaduais (656.585) e municipais (88.307). As Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP, 2020, p. 11) apontam que 87,6% da oferta de vagas encontra-se sob o controle da iniciativa privada.

O conjunto destes dados torna evidente um processo de intensa privatização, que interfere no caráter de *direito social* do acesso à educação

superior brasileira, estabelecido na constituição de 1988 (SGUISSARDI, 2008; BARRETO e LEHER, 2008; BARROS, 2015). Isto porque a educação, segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é *um direito social, um dever do estado e da família*. Não obstante, o direito não se concretiza apenas porque está afixado na lei, dependendo de outros processos para ser garantido. A 10ª edição do Mapa do Ensino Superior no Brasil, do Instituto SEMESP, permite a observação dessa realidade, quando apresenta que apenas 17,9% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior “[...] distante da Meta 12 do Plano Nacional de Educação, que estabeleceu como objetivo o percentual de 33% até 2024.” (SEMESP, 2020), ou seja, apesar do que está disposto na lei, o acesso a esse nível escolar, ainda não está garantido.

De acordo com Marx (Prefácio à Contribuição à Crítica da economia política), tanto o aparecimento de um aparato legal, quanto o modo como ele se concretiza ou não na sociedade não podem ser adequadamente conhecidos sem que nos apropriemos do movimento das relações de produção no interior de uma dada formação social. Para a análise do exercício do direito constitucional à educação, na formação social brasileira, faz-se necessário compreender como a produção material da vida determina essas mudanças. Como será visto adiante, há um movimento prático de mercantilização que põe em risco o direito de acesso à educação superior anunciado no dispositivo legal.

Com o passar do tempo, uma lei sofre diversas modificações que decorrem da correlação de forças entre os grupos de interesses que se movimentam em luta. Aqui, nesta produção, há o entendimento que a concepção de educação superior constante na lei nº 9394/96 (LDB), que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, é um exemplo dessa realidade. Das 71 menções ao termo *educação superior*, 53 já sofreram alguma alteração, seja por meio de revogação, inclusão, mudança no texto, etc. A própria LDB de 1996 é oriunda de um processo de disputas entre grupos sociais com interesses distintos, como apresenta Brzezinski (2010). Essa autora analisou “[...] a luta no campo das políticas educacionais durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 9.394/1996) no Congresso Nacional e as mudanças mais significativas em seus dispositivos na década pós-lei.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 185).

Essa disputa não está encerrada. No âmbito político, as esferas executiva e legislativa não poupam esforços em prosseguir favorecendo o processo privatizador, produzindo decretos, projetos de lei, reestruturações legais que vão consolidando esta direção. A título de exemplo, cita-se o Decreto nº 9.235/2017, que “[...] abre oportunidade para credenciamento exclusivo de EAD e desmistifica a questão da modalidade de ensino” (ABMES, 2017), sendo este o meio de aumentar a lucratividade dos oligopólios do setor (DA SILVA, 2017). Da mesma forma, o *Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE)*, que visa estimular a captação de recursos privados nas universidades públicas via “cessão de imóveis” ou “criação de fundos de investimento”.

Este quadro concreto demanda a investigação dos fundamentos desta direção das políticas para a educação superior no Brasil que tem como traços definidores a mercantilização (LEHER, 2016) e a financeirização (GRUPO MTE UFBA, 2022; BRETAS, 2020). Com esta finalidade, delimitamos como objeto desta dissertação de mestrado a produção do conhecimento já acumulada sobre a financeirização da educação superior brasileira. Nesse sentido, perguntamos: ***O que a produção do conhecimento que analisa a financeirização da educação superior brasileira apresenta?***

Guiados por essa questão, estabelecemos como ***objetivo geral reconhecer aquilo que já é conhecido acerca das múltiplas determinações que constituem a financeirização da educação superior brasileira.*** Como objetivos específicos, delimitamos: (1) levantamento e análise da produção do conhecimento divulgada no Grupo de Trabalho nº 11 (GT 11) - Política da Educação Superior, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); na plataforma Scientific Eletronic Library (SciELO Brasil); no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); (2) reconhecimento dos autores e instituições que estão investigando a temática; (3) exposição das principais características e direções explicativas construídas nesta produção acerca da financeirização da educação superior brasileira. A pergunta e os objetivos aqui delimitados indicaram a pesquisa bibliográfica como técnica mais adequada (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Esta dissertação está organizada em três capítulos e uma seção para Considerações finais, além desta Introdução. O primeiro capítulo “A educação superior brasileira em disputa no contexto da LDB de 1996: a Lei, a mercantilização e a educação na bolsa de valores.”, será abordado o processo de disputa em torno da mercantilização da educação superior no Brasil, no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) e das transformações decorrentes no âmbito educacional.

O capítulo 2 “Metodologia para o levantamento dos dados e Traços gerais da produção do conhecimento analisada” apresenta o caminho metodológico adotado, além dos resultados após execução das estratégias de pesquisa, destacando o volume de publicações por autor, região territorial e instituição.

O terceiro capítulo, apresentará os resultados da análise dos materiais levantados da Pesquisa Bibliográfica, destacando, a síntese da compreensão sobre o processo de Financeirização da Educação Superior brasileira à luz das contribuições científicas elaborada pelos autores das produções que compuseram este levantamento. Como estratégia de exposição, capítulo dois foi dividido em três subseções; 3.1.) *Os marcos históricos da mercantilização da educação superior brasileira: Da incipiência à intensificação*, onde será abordado, historicamente, o movimento de intensificação da mercantilização da educação superior no Brasil; 3.2.) *Da mercantilização à financeirização da educação superior brasileira. A transformação qualitativa do fenômeno*, no qual serão apresentadas as evidências sobre as transformações qualitativas que permitem reconhecer a presença da financeirização da educação superior na realidade brasileira, no seu nexos com o processo mercantil; 3.3.) *A intensificação da financeirização da educação superior brasileira e a oligopolização do setor educacional privado*; onde buscamos apresentar as evidências acerca da intensificação da financeirização educacional, destacando como uma de suas consequências a oligopolização do setor.

Por fim, nas considerações finais, será realizada a síntese e a reflexão acerca da análise realizada nesta dissertação, destacando os avanços, os limites, as lacunas reconhecidas e as possibilidades de continuidade de estudos compreendidas após a realização deste estudo.

CAPÍTULO 1: A educação superior brasileira em disputa no contexto da LDB de 1996: a Lei, a mercantilização e a educação na bolsa de valores.

Conforme assinalado na introdução, um dos principais elementos de destaque na produção científica sobre a financeirização da educação superior no Brasil refere-se ao favorecimento do setor privado da educação, que a análise da legislação e das políticas públicas no Brasil, permite constatar. Já foi exposto, também, a partir de Marx (Prefácio à Crítica da economia política), o entendimento de que tanto o surgimento de um aparato legal, quanto o modo como ele se concretiza ou não na sociedade não podem ser adequadamente conhecidos sem que nos apropriemos do movimento das relações de produção no interior de uma dada formação social, sendo necessário, para a análise do exercício do direito constitucional à educação, na formação social brasileira, compreender como a produção material da vida determina essas mudanças.

Neste capítulo será abordado o processo de disputa em torno da mercantilização da educação superior no Brasil, no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996) e das transformações decorrentes no âmbito educacional. Distante da intenção de esgotar o debate sobre o tema, busca-se, aqui, apresentar ao leitor a problemática que provocou a sua investigação, além de expor, nesse contexto, os elementos que, quando apropriados da literatura preliminar, induziram a direção dessa pesquisa para o estudo da produção do conhecimento sobre a financeirização da educação superior brasileira.

O balanço da produção do conhecimento possibilita reconhecer que o aparato legal que fundamenta o livre trânsito da especulação financeira na direção da política educacional brasileira resulta da vitória deste setor no processo de decisão sobre a direção da política de educação pública no século XX. Brzezinski (2010) e Grupo MTE UFBA (2022), entre outros autores expõem “[...] a luta no campo das políticas educacionais durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n.º 9.394/1996) no Congresso Nacional e as mudanças mais significativas em seus dispositivos na década pós-lei.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 185).

Brzezinski (2010) analisou “[...] a luta no campo das políticas educacionais durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (lei n.º 9.394/1996) no Congresso Nacional e as mudanças mais significativas em seus dispositivos na década pós-lei.” (BRZEZINSKI, 2010, p. 185), apontando que

O cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação preceituado na Constituição de 1988. (BRZEZINSKI, 2010, p. 190).

Segundo Brzezinski (2010, p. 191), nesse contexto estavam em disputa duas concepções conflitantes de educação sendo elas a pública – prevista como um direito na Constituição de 1988 – defendida por um grupo de partidários que “[...] simpatizavam com a causa do Fórum: Florestan Fernandes e Ubiratan Aguiar [...]” e a privada – a qual se constitui como uma mercadoria, defendida por “[...] outros parlamentares que atendiam interesses dos empresários e lobistas do ensino privado”.

Outros pesquisadores também ratificam a existência de forças em disputa pelos rumos da educação superior no Brasil. Rodrigues (2007), por exemplo, que estudou os interesses conflituosos entre a “burguesia industrial” e a “burguesia de serviços educacionais”, em disputa no campo educacional de nível superior no Brasil, afirma que

[...] as atuais transformações da educação superior brasileira são, em grande parte, determinadas pelos interesses do capital em converter a educação superior em uma mercadoria. Contudo, os interesses dessas duas frações da burguesia, com suas características específicas, não são imediatamente convergentes e, nesse sentido, terminam por desaguar no cenário do Estado, particularmente no Poder Executivo, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que, desde fins de 2004, vem implementando uma reforma da educação superior, cujo projeto de lei foi enviado ao Congresso Nacional em julho de 2006. (RODRIGUES, 2007, p. 120)

O autor, quando discorre sobre a “burguesia dos serviços educacionais”, reforça que “Os empresários do ensino, fração da nova burguesia de serviços, embora atuantes em todos os níveis e modalidades de venda do ensino-mercadoria, atuam mais fortemente na educação superior, sendo responsáveis por mais de 70% das vagas desse nível educacional.” (RODRIGUES, 2007, p.

127) e, aponta que, apesar das divergências na totalidade das propostas, “[...] em última instância, ambas as frações do capital pretendem que a educação se converta plenamente em mercadoria” (idem, p. 130).

Para além do que Brzezinski (2010) aponta – a educação superior como um campo de disputas entre o público e o privado – Rodrigues (2007) revela que há disputas, também, dentro do polo privatista, em torno das contradições existentes entre as propostas de reforma educacional do setor industrial, “[...] compradores de mercadoria-educação”, e o setor empresarial do ensino, “os seus fornecedores”, ratificando, a educação superior, como um campo de disputas no âmbito sociopolítico.

Da mesma forma, o autor confirma a dimensão mercadológica desse objeto, demonstrando em sua argumentação “(...) como a educação e o conhecimento são encarados, e, mais do que isso, produzidos pela perspectiva da produção mercantil.” (RODRIGUES, 2007, p. 134). Ele apresenta um pouco mais da realidade abordada, inclusive, ao afirmar que “a educação e o conhecimento converter-se-iam em uma mercadoria a ser incorporada ao processo produtivo sob controle do capital industrial. Logo, nessa perspectiva, a educação superior perderia seu status de direito social e subjetivo, nos termos da doutrina liberal, transformando-se em um bem comercializável.” (ibidem). Destaca-se que, ao defender que sendo convertida em mercadoria, a educação superior “perderia seu status de direito social”, o pesquisador revela a contradição entre o aspecto mercantil e de direito social que a determinam.

Ainda sobre o aspecto mercantil da educação de nível superior, Leher (2012), ao examinar os estudos teóricos de Florestan Fernandes, apresenta argumentação que corrobora com essa noção, complementando que

Os setores privatistas se fortaleceram profundamente, quando comparados com as suas ações na LDB de 1961. Está em curso uma internacionalização de novo tipo no setor, por meio de fundos de investimentos multinacionais (private equity), em geral com ações nas bolsas de valores, que vêm promovendo vertiginosa concentração da educação superior privada (Leher, 2012, p. 1170)

A “vertiginosa concentração”, exposta por Leher (2012), é ratificada pelos dados das *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A sinopse mostra que, de 1996 a 2012, a quantidade de IES privadas cresceu de

711 para 2.112 unidades (297% de crescimento), enquanto o número de IES Públicas cresceu de 281 para 304 unidades (8% de crescimento), de modo que, das Instituições de Ensino Superior no Brasil, as de natureza privada, que representavam 71,6% em 1996, passaram a corresponder a 87,4% do total em 2012, ao passo que, as de natureza pública reduziram sua representatividade de 38,4% para apenas 12,6% do todo. Se for considerada quantidade de matrículas, em 2012, a iniciativa privada, que detinha 1.133.102 dos 1.868.529 alunos matriculados em 1996, passou a possuir 5.140.312 de um total de 7.037.688 matrículas; uma evolução de 454% em número de alunos, um aumento de representatividade (de 60,6% para 73,0%), de forma que, em 2012 as IES públicas passaram a deter apenas 27% das matrículas totais, ante aos 39,4% de 1996.

Assim como Leher (2012); (2013); (2016), que estudou o sistema educacional brasileiro de nível superior e reconhece o processo de mercantilização em curso, Tavares (2014), Sguissardi (2008), Da Silva (2017) argumentam acerca da expansão do setor privado, e do predomínio da concepção neoliberal sobre o setor educacional. Como será visto abaixo, expõem que o fenômeno da mercantilização, apesar de estar em continuidade, apresenta transformações, a partir dos anos 2000, que o diferencia da mercantilização da educação superior ocorrida até os anos 1990.

Nesse sentido e, como já foi citado acima, Leher (2012) sinaliza a expansão do setor privado, que desenvolve uma “internacionalização de novo tipo”, com ações na bolsa de valores, e investimentos multinacionais. Sobre esses, Leher (2013) apresentou os que mais se destacam:

Entre os fundos de investimento (private equity), destacam-se os controlados pelo Credit Suisse, que se associou ao oligopólio editorial inglês Pearson, proprietário das maiores editoras mundiais e de influentes jornais, como Financial Times, e revistas, como The Economist. No Brasil, controlam o Sistema Educacional Brasileiro que, por sua vez, possui diversas escolas básicas e Faculdades, além de editoras. O BR Investimentos, controla o grupo Anima Educação que, por sua vez, controla o Centro Universitário UNA (Belo Horizonte), Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH), Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE-SP), além de estar associado ao Grupo Abril Educação (colégios pH, Anglo, entre outros) e ao grupo HSM Educação S.A que possui participação, entre outras, no Mackenzie, PUC-RS, PUC-PR. O Fundo Advent, controla a Kroton Educacional, acionista do Pitágoras, e mais de 13 outras

importantes empresas educacionais que totalizam 514 mil estudantes. Em 2013, a Kroton associou-se à Anhanguera Educacional, controlada pelo fundo do Banco Pátria, possuindo enorme rede de instituições que somam 459 mil estudantes. A fusão Anhanguera e Kroton (Advent/Pátria) torna o grupo a maior instituição privada do Brasil, seguramente entre as três maiores do mundo. O GP Investimentos controla a Estácio S.A., que por sua vez abrange 10 grandes outras empresas, além de outras menores, possuindo 271,5 mil matrículas. Várias outras instituições privadas estão sob controle de fundos e possuem inúmeras ramificações, como: IBEMEC (Capital Group), Grupo Mauricio de Nassau (Cartesian Capital Group) etc. (LEHER, 2013, p. 328)

Sobre as transformações que permitiram o a “expansão do setor privado” (LEHER, 2012), Tavares (2014), que analisou “[...] criticamente as transformações da mercantilização do ensino superior privado brasileiro[...]”, afirma que

O pontapé inicial ocorre pela abertura de capitais na Bolsa de Valores, que permitiu as IES adquirirem um montante de recursos que possibilitasse sua expansão e controle do segmento de ensino superior, através da compra/incorporação/fusão com outras IES menores inicialmente. As primeiras instituições a negociar seus capitais foram Anhanguera, Estácio, Kroton e Sistema Educacional Brasileiro (SEB), em 2007.

Baseado nos estudos de Leher (2012), Tavares (2014) defende que

Este processo está ligado à formação dos oligopólios e controle do mercado educacional por um pequeno número de IES, que foram adquiridas pelos fundos de investimentos de capital estrangeiro em sua maioria, nesta nova etapa/fase do ensino superior brasileiro. (TAVARES, 2014, p. 91)

Ele caracteriza a “mercantilização de novo tipo” com sendo um processo

agora sob o domínio do capital rentista, operado por frações da burguesia que procuram novos nichos no setor de serviços, com mudanças de inédita velocidade e intensidade, na medida em que alteram a natureza da mercantilização em curso e aprofundam a proeminência do setor financeiro no controle do ensino superior.” (TAVARES, 2014, p. 92).

Sguissardi (2008), demonstrou que, em meados dos anos 2000, forjava-se “[...] um modelo de expansão da educação superior crescentemente marcado pelo predomínio dos interesses privado/mercantis que desafiam a regulação estatal de caráter público[...]”. Ao analisar, a expansão do número de “IES privado/mercantis”, ele levanta como hipótese, o que viria a ser confirmado posteriormente:

Os noticiários da imprensa corporativa ou comercial têm cada vez mais chamado a atenção para um fenômeno que antes era próprio do mercado financeiro, industrial e comercial: **a presença de grandes fundos de investimento no chamado mercado educacional do país**, como já ocorre em alguns outros países do centro e da periferia global. (SGUISSARDI, 2008).

Nesse momento, a “mercantilização de novo tipo” ainda estava em desenvolvimento, uma vez que as fusões e aquisições, que caracterizariam os oligopólios do setor educacional, ainda não tinham se apresentado frequentes na realidade brasileira.

Outro autor que reconhece uma transformação qualitativa na comercialização da educação superior brasileira é Da Silva (2017), que analisou “[...] criticamente o processo de consolidação da Kroton como a maior empresa educacional do país [...]”. Ao discutir a “consolidação da mercantilização de novo tipo no ensino superior”, Da Silva (2017) presume que

a atuação das frações do bloco de poder, organizado entorno [sic] do capital financeiro, especialmente no governo de Lula, atuaram objetivamente para que se criassem as condições necessárias de estabilidade sobre o mercado educacional e permitisse, assim, que se inaugurasse uma nova etapa, com a abertura dos capitais das IES privadas em bolsas de valores.

Baseado nas conclusões de Chaves (2010), Da Silva (2017) define que

O processo de mercantilização do ensino superior brasileiro (...) adquire nova configuração com a formação dos oligopólios (...), a partir das fusões e compras de instituições pequenas e da abertura do capital nas bolsas de valores. A expansão descontrolada e mercantil desse nível de ensino está vinculada a processos intensos de **desnacionalização da educação, no Brasil, com a entrada de capitais estrangeiros** no mercado educacional, introduzindo, efetivamente, a educação no setor de serviços a serem negociados na OMC. Esse “novo” modelo organizacional é movido pela ideologia do valor econômico e do marketing e fundamenta-se em princípios neoliberais como flexibilidade, racionalidade, produtividade e competitividade, transformando a educação superior em negócio altamente lucrativo (CHAVES, 2010, p.486 apud DA SILVA, 2017, p. 88)

No ano de 2019, estavam listadas na bolsa de valores brasileira, a Brasil, Bolsa, Balcão (B3), dentro segmento de “*Serviços educacionais*”, cinco grandes grupos empresariais: *Anima Educação S/A*, *Bahema Educação S/A*, *YDUQS Participações S/A*, *COGNA Educação S/A* e *Ser Educacional S/A*, desses apenas a *Bahema Educação S/A* não comercializava, diretamente serviços para

a Educação Superior. Atualmente, também compõe essa lista a Cruzeiro do Sul Educacional S.A.

Conforme será aprofundado no capítulo 3, a abertura de capital das companhias educacionais no Brasil, que permite a negociação de suas ações na Bolsa de valores, é fato relevante para observação do processo de financeirização da educação superior no Brasil, explícito a partir do final da primeira década do século XXI. No Brasil, as Bolsas de Valores, Bolsa de mercadorias e de futuros são entidades operadoras² do Sistema Financeiro Nacional (SFN) e a regulamentação dessas é dada pela Instrução CVM nº 461 de 2007³. São categorizadas dessa forma porque são “as instituições que lidam diretamente com o público, no papel de intermediário financeiro”⁴ (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 2021), ou seja, dentro do SFN, são os responsáveis pela transferência de capital de um agente – que pode ser, como já dissemos, uma pessoa física ou jurídica – para ou outro.

De forma sintética, e para diferenciar uma da outra Nabarro (2016) aponta que⁵

De maneira geral, podemos dizer que, na atualidade, considera-se que uma bolsa de valores se atém ao comércio de títulos de valores, sejam eles privados (relativos a empresas e corporações de natureza privada), como as ações corporativas, opções de compra ou venda de ações e as debêntures; ou públicos, tais como títulos da dívida pública e bônus

² Não só as Bolsas compõem o conjunto de entidades operadoras ou intermediadoras do Sistema Financeiro Nacional. Os Bancos, as caixas econômicas, cooperativas de crédito, administradoras de consórcio, corretoras e distribuidoras, instituições de pagamentos e inclusive outras instituições não bancárias, como Agências de fomento, também fazem parte desse conjunto, sendo, no entanto, supervisionadas pelo Banco Central do Brasil e não pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), como as bolsas.

³ A referida norma “Disciplina os mercados regulamentados de valores mobiliários e dispõe sobre a constituição, organização, funcionamento e extinção das bolsas de valores, bolsas de mercadorias e futuros e mercados de balcão organizado.” (COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS, 2007, p. 1).

⁴ Segundo Assaf Neto (2014), “A intermediação financeira tem por finalidade levantar recursos no mercado financeiro visando sua transferência para diversos agentes de mercado”.

⁵ Para além da definição supracitada de Nabarro (2016), pode ser interessante ao leitor saber que a especificação do termo “commodities” como elemento negociado pela Bolsa de mercadorias está atrelada a uma outra diferenciação que o próprio autor explica muito bem, que responde a pergunta: qual a diferença entre a Bolsa de mercadorias e uma feira? Para o autor, “As bolsas de mercadorias se diferenciam das feiras e mercados tradicionais porque, em contraposição às últimas, na qual produtos são entregues de imediato ao comprador, nas bolsas as mercadorias não se encontram à vista, e a compra se dá de acordo com títulos de compra e venda das mercadorias.” (NABARRO, 2016, p. 23)

governamentais. Já as bolsas de mercadorias, como já dissemos, se atêm à negociação de *commodities*.

Apesar da dessa descrição da bolsa de valores e de sua inserção contexto do Sistema Financeiro Nacional, destaca-se que no país (e não só aqui), a sua compreensão vai muito além do conteúdo exposto pelo Banco Central do Brasil.

Diferente de outros países como os Estados Unidos da América, no Brasil, atualmente só existe uma Bolsa de valores que é a Bolsa de Valores do Estado de São Paulo, atualmente B3 - Brasil, Bolsa, Balcão⁶, a qual “é uma das principais empresas de infraestrutura de mercado financeiro no mundo, com atuação em ambiente de bolsa e de balcão.” (BRASIL. BOLSA. BALCÃO, 2021). Como empresa de infraestrutura de mercado suas principais atividades são

criação e administração de sistemas de negociação, compensação, liquidação, depósito e registro para todas as principais classes de ativos, desde ações e títulos de renda fixa corporativa até derivativos de moedas, operações estruturadas e taxas de juro e de commodities. A B3 também opera como contraparte central garantidora para a maior parte das operações realizadas em seus mercados e oferta serviços de central depositária e de central de registro. Por meio de sua unidade de financiamento de veículos e imóveis, a Companhia oferece produtos e serviços que suportam o processo de análise e aprovação de crédito em todo o território nacional, tornando o processo de financiamento mais ágil e seguro. (BRASIL. BOLSA. BALCÃO, 2021).

O que hoje é uma única companhia com diversas funções no âmbito de infraestrutura de mercado, nem sempre foi assim. O B3 é fruto de um processo de fusões. A Comissão de Valores Mobiliários (2019) resume que

No Brasil as primeiras bolsas de valores foram criadas em 1851 no Rio de Janeiro – RJ e em Salvador – BA (...) Só em 1895 a iniciativa paulista cria a Bolsa de Títulos de São Paulo, que reúne os corretores de títulos e de câmbio. Nessas bolsas eram negociados, basicamente, títulos de dívida emitidos por governos e empresas e ações emitidas por companhias. No início dos anos 2000 a Bovespa (Bolsa de Valores de São Paulo) se consolidou como a principal bolsa do país.

⁶ Em março de 2017, a BM&FBOVESPA e a Cetip se uniram com um propósito em comum: trabalhar para conectar, desenvolver e viabilizar o mercado financeiro e de capitais. Junto com os nossos clientes e a sociedade, potencializar o crescimento do Brasil. Foi aí que surgiu a B3 e um novo capítulo da nossa história começou. Somos a bolsa do Brasil, a maior depositária de títulos de renda fixa da América Latina e a maior câmara de ativos privados do país.

Com o passar do tempo e evolução dos mercados foram surgindo novos títulos e valores mobiliários, muitas vezes frutos de inovações financeiras como os derivativos e a securitização. Com isso novas bolsas e registradoras são criadas no Brasil, para organizar os novos mercados que surgiam. É o caso da CETIP - Central de Custódia e Liquidação Financeira de Títulos Privados e da BM&F – Bolsa de Mercadorias e Futuros. A primeira foi criada em 1984 para organizar o crescente mercado de títulos de renda fixa no Brasil, especialmente os de emissão bancária. Já a BM&F foi uma bolsa criada em 1986 para ser o principal ambiente de negócios com contratos de mercadorias e derivativos. Ambas logo se tornaram referência por sua excelência e abarcaram a liderança nos mercados que atuavam. Durante muitos anos CETIP, Bovespa e BM&F foram, respectivamente, os principais mercados de balcão organizado e bolsas de valores do país, cada uma com ampla atuação mas notável destaque em segmentos específicos. A CETIP era o principal destino dos produtos de renda fixa, a Bovespa a principal bolsa de ações e a BM&F a principal bolsa de mercadorias e futuros.

(...) No final da década de 2000, as três empresas se tornaram sociedades anônimas de capital aberto e suas ações passaram a ser negociadas na Bovespa. Como consequência da sinergia e complementaridade das três companhias, nos anos seguintes aconteceram duas fusões. BM&F e Bovespa se fundiram em 2008, dando origem à BM&FBOVESPA e, em 2017, BM&FBOVESPA e CETIP se fundiram para criar a B3 – Brasil, Bolsa e Balcão. Uma das maiores bolsas do mundo.

Sobre esse processo de criação e consolidação da Bolsa de valores do estado de São Paulo destaca-se, como aponta Nabarro (2016), que se trata de um mecanismo não aleatório, quando afirma que

“Sua inserção no núcleo da metrópole considerada o centro financeiro do país não é casual, e a consolidação desse mercado organizado decorreu de um processo geográfico no qual as instituições financeiras participaram da criação, em São Paulo, de um “espaço nacional da economia internacional”, ideia trabalhada por Santos ([1996] 2009c).” (NABARRO, 2016, p. 16).

Após pesquisar sobre o processo de expansão e internacionalização da Bolsa brasileira, o autor conclui que “A BM&FBovespa é parte fundamental do aprofundamento das relações financeiras no território brasileiro, na medida em que toma um protagonismo central na difusão ideológica do mercado financeiro na economia nacional.” (NABARRO, 2016, p. 232).

No mundo digital, ao acessar um vídeo numa plataforma, como o *YouTube*, não é raro deparar-se com uma propaganda patrocinada de alguma consultoria de investimentos, ou corretora de valores mobiliários questionando sobre a vontade do expectador de multiplicar o patrimônio e apresentando a

Bolsa de valores como solução possível. A Bolsa de valores, nesses roteiros de marketing, ou nos diversos canais digitais, blogs e livros que ensinam “lições” de como enriquecer negociando ações, baseados nas histórias e mais “lições” de milionários e bilionários como Warren Buffet, Luiz Barsi entre outros, é propagandeada como um caminho para o enriquecimento.

Quando citadas as plataformas de streaming e os demais meios digitais, o leitor pode ter se questionado acerca da relevância dessas nesse espaço, uma vez que é difícil imaginar que grandes investidores possam mover-se no mercado de capitais, por orientação de influenciadores. Os grandes não, mas as pessoas físicas sim. Um estudo realizado pela B3 sobre⁷ o “perfil e comportamento dos mais de 2 milhões de pessoas que iniciaram sua jornada de investimentos na bolsa de valores entre abril de 2019 e abril de 2020” (BRASIL, BOLSA, BALCAO, 2021) revelou que 73% do público pesquisado aprendeu a investir através de canais de youtube/influenciadores. Outro dado que chama atenção é o número novos CPFs na bolsa de valores que saiu de aproximadamente 700 mil, em 2018, para 1,9 milhão em março de 2020, um aumento de 164%, os quais investem um total de 257 bilhões de reais, mas que representam apenas 14% de todo capital investido nessa estrutura.

Apesar do movimento intenso de novos “CPFs” nos últimos anos, já é sabido também que, seus resultados, infraestrutura e comportamento são completamente diferentes dos grandes investidores – pessoas jurídicas – da bolsa de valores. Um exemplo didático dessa noção se localiza no início de 2020, quando nos três primeiros meses, o mundo sofria com o desenvolvimento rápido da pandemia do Coronavírus e os investidores viam as bolsas de valores derreterem seus capitais em curto espaço tempo.

Nesse cenário havia três atores bem distintos atuando no Brasil; o investidor pessoa física (a), o investidor pessoa jurídica nacional (b) e o investidor estrangeiro (c). Do dia 9 ao dia 18 de março de 2020, o Bovespa chegou a acionar 6 vezes o ‘circuit breaker’⁸, em função da desvalorização generalizada dos ativos negociados.

⁷ Para acessar o estudo completo: http://www.b3.com.br/pt_br/noticias/investidores.htm.

⁸ “O **circuit breaker** é o procedimento operacional que interrompe a **negociação** de **ativos**, das **opções** referenciadas em ações, sobre Ibovespa, sobre IBrX-50 e cotas de fundo de índice

A reportagem da BBC News Brasil, publicada em 19 de março de 2020 explica resumidamente a situação supracitada. No referido período, enquanto (a) “o pequeno investidor não tirou dinheiro da bolsa” – “Eles compraram R\$ 84,3 bilhões em ações e venderam R\$ 70,2 bilhões, um saldo líquido positivo de R\$ 14,1 bilhões.” – o investidor estrangeiro (c) foi quem mais tirou dinheiro da bolsa – “Naquele intervalo, eles compraram o equivalente a R\$ 235,4 bilhões e venderam R\$ 259,1 bilhões, saldo negativo de R\$ 23,7 bilhões”. O investidor institucional (b) nesse momento também “colocou dinheiro na bolsa”, gerando “saldo positivo de R\$ 6,5 bilhões no período”, mas esse teve papel peculiar (BBC NEWS BRASIL, 2020). Sobre o comportamento desse último⁹, vale a breve explicação que

Apesar de o líquido ser positivo, o comportamento desses investidores, para alguns especialistas, explica em parte a queda da bolsa nas últimas semanas.

Isso porque parte dos fundos opera alavancado — ou seja, com recursos que não necessariamente têm em caixa.

A alavancagem não opera com o sistema tradicional em que alguém paga por algo e recebe o ativo em contrapartida. Ele se dá por meio do aluguel de ações ou de derivativos — contratos futuros, opções de ações e contratos de swap.

Caso a aposta dê certo, os ganhos podem ser exponenciais. Caso deem errado, o prejuízo também pode ser multiplicado.

Em momentos de queda livre da bolsa, muitos desses fundos têm mecanismos para tentar estancar as perdas, como o "stop loss": atingido um determinado limite negativo, a ordem que vem das áreas de risco é para vender todos os papéis.

"Quando isso acontece (alto grau de alavancagem) e o mercado oscila fortemente, as áreas de risco de fundos ou corretoras

(ETF), renda fixa privada em momentos atípicos de mercado em que há excessiva volatilidade. Para tanto, aplicam-se, em ordem sequencial, as seguintes regras: **I** - quando o Ibovespa desvalorizar 10% (dez por cento) em relação ao índice de fechamento do dia anterior, a **negociação** dos **ativos**, dos **derivativos** e de renda fixa privada é interrompida por 30 (trinta) minutos; **II** - reabertas as **negociações**, caso a variação do Ibovespa atinja oscilação negativa de 15% (quinze por cento) em relação ao índice de fechamento do dia anterior, a **negociação** dos **ativos**, dos **derivativos** e de renda fixa privada é interrompida por 1 (uma) hora; **III** - reabertas as **negociações**, caso a variação do Ibovespa atinja oscilação negativa de 20% (vinte por cento) em relação ao índice de fechamento do dia anterior, a B3 pode determinar a suspensão da **negociação** de **ativos**, de **opções** e de renda fixa privada por período por ela definido. Nesse caso, o mercado deve ser comunicado pelos canais usuais de divulgação das informações da B3." (BRASIL, BOLSA, BALCÃO, 2020, p. 88,89)

⁹ “Alavancagem financeira é uma técnica de investimento usada na Bolsa de Valores. Esse termo em finanças pode ser utilizado para se referir a qualquer técnica utilizada para multiplicar a rentabilidade por meio do endividamento. Vamos entender melhor: a **alavancagem funciona como um empréstimo para investidores da Bolsa**. Esse crédito é disponibilizado pelas corretoras.

Por exemplo, imagine que você tenha R\$ 10 mil para investir. Em sua corretora, o limite de alavancagem permitido é de até 8 vezes esse valor. Isso significa que você poderá aplicar R\$ 80 mil na bolsa.” (EXPERT XP, 2020)

mandam as mesas de operações zerar as posições, independentemente do preço, para evitar mais perdas. Com muita gente tendo que zerar ao mesmo tempo, o mercado entra numa espiral — sobretudo porque ainda não apareceu dinheiro novo para comprar 'barato', avalia um economista que atua no mercado financeiro e preferiu não se identificar. (BBC NEWS BRASIL, 2020)

Em síntese, no período caótico supracitado, o investidor estrangeiro (c) retirava dinheiro da bolsa de valores brasileira para proteger seu capital, enquanto o investidor pessoa física (a) – o qual recebia um bombardeio de informações de suas fontes dizendo que “ agora é hora de comprar, porque está tudo muito barato” – via seu capital derreter a cada nova grande oscilação negativa; ao mesmo tempo em que o investidor institucional (b) provocava essas quedas, protegendo também seu patrimônio, com a ativação dos “stop loss”, desencadeando o deslocamento negativo dos preços; ou seja, os caminhos e estratégias dos “grandes”, não são os mesmos dos “pequenos”. Os resultados também não.

A exposição desse ambiente assimétrico¹⁰, contradiz o sucesso propagandeado pelos influenciadores. Essa noção é mais evidente se destacarmos as tentativas de investimento de curto prazo, dos pequenos ‘day traders’¹¹. Sobre esses, um estudo realizado pelos economistas da Fundação Getúlio Vargas – FGV, Chague e Giovannetti (2020), apontou que “De todos que tentaram alguma coisa, 92,1% pararam em menos de um ano. Dos que seguiram – aqueles que fizeram operações diárias por ao menos 300 pregões – 97% perderam dinheiro. Nos 3% que saíram no azul, 2,6% ganharam menos do que 300 reais por dia (ou até 6.000 reais em um mês com 20 dias úteis)” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2020).

¹⁰ Considerando essa a existência dessa assimetria, existe uma técnica de análise de mercado chamada ‘*Tape Reading*’, que segundo Kung et al. (2009) apud Machado e Souza (2018) “Através dessa técnica é possível detectar alterações no movimento de preços, o que permite a leitura da intenção de compra ou venda dos grandes investidores (geralmente investidores institucionais)”. Talvez ainda não tenham grandes vantagens quando comparados com técnicas baseadas em redes neurais, algoritmos, ‘robôs’... Para entender melhor essas últimas, ver Machado e Souza (2018) e Santos e Câmara (2020)

¹¹ Day trade, são “Operações de compra e venda realizadas em um mesmo dia, de um mesmo título, pela mesma sociedade corretora (distribuidora), de um mesmo comitente, cuja liquidação é exclusivamente financeira.” (COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS, 2019, p. 272)

Enquanto os ‘CPFs’ tem pequena representatividade na bolsa de valores no Brasil – 14% como já dissemos acima – essa tem uma representação de destaque na economia do país. Uma instituição que chega movimentar “R\$ 26 bilhões” em apenas um dia e até “R\$ 3,19 trilhões” em seis meses (ESTADÃO, 2020) ocupa certamente, seu lugar no desenho da política econômica brasileira.

Seria possível tentar fundamentar tal influência de modo quantitativo, ou estatístico, tomando como referência, por exemplo, a constatação de Leite; Costa e Monte (2012) de que “o índice representativo do retorno das ações provoca relevante impacto na determinação da taxa de câmbio”, mas não seria possível explicar, por exemplo, as relações entre lobistas e parlamentares, no seio do congresso federal, negociando pautas e representando setores privados (BRZEZINSKI, 2010). Mais do que isso, não haveria lastro para esclarecer a influência da financeirização na formulação das políticas sociais, no Brasil, na condição de ‘estado (dependente)’ (BRETTAS, 2017, p. 61).

Para apresentar com mais fundamento essa nuance, recorreremos a Brettas (2017; 2020), que ao resgatar “alguns aspectos da formação sócio-histórica brasileira que contribuem para a análise dos marcos da dependência e seus elementos estruturais” e “Tendo como pano de fundo a trajetória das políticas sociais (...) discutir suas particularidades no neoliberalismo dando destaque para o processo de financeirização e sua capacidade de abarcar o conjunto da vida social”, conseguiu “analisar os mecanismos que contribuíram para a financeirização das políticas sociais no Brasil no contexto do neoliberalismo. (BRETTAS, 2017, p. 53).

A autora aponta que desde 1930, início do período ‘nacional desenvolvimentista’, observou-se um processo de constante ampliação do estado e interação entre, esse, o capital privado nacional e o internacional, destacando, entretanto, “clara a hegemonia do capital imperialista em relação aos demais e sua forte presença nos setores mais dinâmicos” (BRETTAS, 2017, p. 58). A simbiose entre esses é tal que, em consonância com Ianni (1981), Brettas (2017) destaca a dificuldade em destacar suas funções e vínculos políticos sociais, como pode se ver na passagem abaixo

[...] não é fácil especificar quando uma empresa, conglomerado, holding, grupo, etc é simplesmente estatal, nacional ou imperialista. Nem sempre os vínculos econômicos e políticos são

visíveis, mesmo depois de muita pesquisa. Além do mais, na prática, os três setores da economia, ou o tripé, sempre se acham articulados, reciprocamente determinados, em uma totalidade que também possui suas especificidades (IANNI, 1981, p. 37).

Esse estado que cresce e se inter-relaciona com os setores privados nacionais e internacionais, “em sua fase neoliberal, acentua sua capacidade de tornar lucrativas as ações privadas na prestação de serviços públicos, apontando caminhos para enfrentar as crises de acumulação e de hegemonia”.

Brettas (2020) apresenta ¹²que o “crescimento do mercado de capitais e da diversificação da intermediação financeira e a desintermediação bancária” – expressões do “processo de monopolização do capital no Brasil” – se desenvolvem, a partir do final dos anos 1960, conduzidos no contexto de enfrentamento de “uma crise política e econômica, que já começava no final dos anos 1950” fazendo parte do movimento de reestruturação do sistema financeiro nacional.

A autora explica que, também, desde 1930, no contexto global de expansão do capitalismo e da “consolidação dos monopólios conduzida pelos países imperialistas” (BRETTAS, 2020, p. 119), no Brasil, “são operadas profundas transformações na base urbano-industrial, com desdobramentos também sobre a agricultura”.

Nesse cenário, a burguesia agroexportadora e a burguesia industrial pactuam interesses que convergem para o desenvolvimento da industrialização nacional, alicerçada pela atuação do Estado. Sobre esse a atuação, em certa medida, complementar dos três atores supracitados, Brettas (2020, p. 107) explica que

Para que fosse possível alterar a forma de organização da base produtiva, era necessário deslocar recursos, ou seja canalizar o excedente agrícola para estimular o estabelecimento e a consolidação de um novo padrão de acumulação de base industrial. Para tanto, a política cambial foi um recurso utilizado com vistas a proteger a renda da cafeicultura e favorecer a

¹² Brettas (2020, p. 94) chama atenção para a importância de, ao analisar “a particularidade histórica da constituição do capital financeiro no país”, ser necessário “situá-lo no contexto da formação do capitalismo dependente brasileiro”, ou seja, compreender o movimento particular e histórico do Brasil no nexo que estabelece com o todo, nesse caso, na relação que estabelece com a dinâmica estabelecida nos países centrais. A autora afirma que “É no solo histórico de nossa formação econômico social que se encontram as possibilidades de evitar transposições mecânicas em relação à dinâmica estabelecidas nos países do centro imperialista.” (ibidem).

inversão na indústria. Apesar da importância dada a consolidação da indústria no país, e justamente por ela, a agricultura teve um papel de destaque. Por fornecer produtos para exportação, foi indispensável para conseguir divisas que viabilizassem a importação de bens de capital e intermediários, em vez de garantir apenas a importação dos bens de consumo, como era anteriormente.

Esse movimento de “industrialização por substituição de importações” (BRETTAS, 2020, p. 105) contribuiu para o aprofundamento das relações capitalistas, sendo possível observar, “nos grandes centros urbanos, um enorme crescimento na produtividade industrial, o qual, somado às iniciativas de intervenção do Estado e ao baixo custo de reprodução da força de trabalho, levou às imensas taxas de acumulação do período” (idem, p. 108), mas também, em função da concentração e centralização do capital, em curso, faz avançar o “pauperismo e a precarização das condições de vida e de trabalho” (ibidem).

O aprofundamento da crise política e econômica¹³ associada a “busca da burguesia de obter, no apoio das massas urbanas, um fortalecimento de sua posição de poder dominante – afastando-se da burguesia agrária e dos monopólios imperialistas – leva a um acirramento das disputas a ser resolvido com o golpe empresarial-militar de 1964” (BRETTAS, 2020, p. 120), o qual garantiu a hegemonia da grande burguesia industrial na condução do “capitalismo dependente brasileiro, fortalecendo os processos de concentração do capital e aprofundando as bases para extração de mais-valia” (idem, p. 122), por meio da integração entre o poder militar e econômico.

Implementado no governo ditatorial, buscando dentre outros objetivos resolver os problemas da alta inflação e o esgotamento do modelo de financiamento do investimento para o desenvolvimento da indústria nacional, o Plano de Ação Econômica do Governo (Paeg – 1964/1966), fracassou “no sentido de atingir seus principais objetivos anunciados” (BRETTAS, 2020, p. 125). Entretanto, além do legado¹⁴ deixado, representou “uma mudança de mentalidade das autoridades governamentais em relação ao problema

¹³ Para uma melhor compreensão desse processo ver Brettas (2020).

¹⁴ Brettas (2020, p. 125) explica que “Esta ação incisiva deixou como legado: 1) uma alta na taxa real de juros no mercado financeiro; 2) um aumento na carga tributária da ordem de 45%; 3) o início da prática de emissão de títulos da dívida pública federal, as Obrigações Reajustáveis do Tesouro Nacional (ORTN) – e sua colocação no mercado financeiro -, como forma de financiamento não inflacionário dos gastos governamentais (MARTONE, 1975); 4) uma compressão no nível dos salários; 5) o aumento da concentração de renda”

inflacionário, que pela primeira vez foi encarado seriamente e foi objeto de uma ação coordenada e incisiva do governo” (MARTONE, 1975, p. 89 apud BRETTAS, 2020, p. 125), sendo atribuída a esta, inovações como a Lei de Reforma Bancária, implementada em 1965, a qual, estabeleceu “um sistema hierarquizado e centralizado, voltado para uma maior disciplina financeira” (idem, p. 126).

Esse seria só o primeiro passo de um conjunto de mudanças que visariam estimular o mercado de capitais nos anos posteriores. Brettas (2020, p. 127) apresenta, que

A partir de 1966, muitas foram as leis e decretos que permitiram “sucessivas deduções do imposto de renda, de pessoas e empresas, para aplicação em áreas ou setores prioritários e em novas ações, debêntures e outros títulos, públicos e privados de sociedades de capital aberto” (TAVARES, [1971] 1976, p. 222), estimulando as empresas a abrirem seu capital.

Um das consequências é percebida principalmente a partir de 1969, “quando já se observava um aumento na movimentação na bolsa” (BRETTAS, 2020, p. 127) além do processo de concentração bancária e aumento do número de corretoras, sinalizando o crescimento do mercado de capitais e da diversificação da intermediação financeira e a desintermediação bancária.

Do ponto de vista das políticas sociais no Brasil, uma das principais transformações desenvolvidas é o processo de financeirização, se desenvolve em meio a um contexto contraditório após 1990, no qual

Por um lado, havia a necessidade de implementar as definições da CF88 (...) Ao mesmo tempo, a adesão a uma política econômica pautada na lógica do ajuste fiscal e na privatização das grandes empresas estatais pressionou a configuração das políticas sociais no sentido inverso e permitiu implementar um substantivo processo de precarização das condições de vida. Crescia na classe dominante e em seus aparelhos privados de hegemonia uma defesa de que os recursos do fundo público não seriam suficientes para estruturar esta rede de proteção social definida pela CF88, o que implicava propostas organizadas em três eixos fundamentais: 1) Os recursos públicos deveriam ter como prioridade o pagamento da dívida pública e a sinalização – para os grandes investidores, em especial os rentistas – de que a estabilidade econômica e a “responsabilidade fiscal” promoviam um ambiente seguro e atrativo para os negócios. 2) a defesa da necessidade de buscar apoio fora do aparato estatal para garantir a prestação dos serviços públicos. (...) 3) a financeirização das políticas sociais como um caminho para a implementação não apenas das políticas que compõem a Seguridade Social, mas também das demais políticas. Este

fenômeno aparece como forma de viabilizar uma reconfiguração em que seja possível garantir a prestação de serviços públicos – e, portanto, não desconsidera as demandas da classe trabalhadora – ao mesmo tempo em que viabiliza o atendimento às exigências do capital. Em outras palavras, este processo atualiza a forma como se expressa a inerente contradição das políticas sociais, adequando o desenho dessas às novas demandas da acumulação. (BRETTAS, 2017, p. 66, 67)

Analisando esse movimento até os anos 2010, Brettas (2017), expõe que o processo de financeirização é um dos pilares do projeto de dominação de classe expresso no neoliberalismo. Além disso, vale o destaque de como o estado e os setores privados nacionais e internacionais estão em constante interrelação, e a bolsa de valores, onde o capital mundial circula, via ‘sociedades anônimas’, é um campo vasto para exercício pleno da financeirização. Destaca-se, nesse sentido a estratégia de financeirizar as políticas sociais do Brasil, como um meio de viabilizar o “atendimento as exigências do capital”, utilizando como justificativa a necessidade de “garantir a prestação de serviços públicos”, entre esses a educação.

No âmbito educacional, com base na literatura pesquisada, é possível reconhecer o processo de financeirização da educação superior brasileira,¹⁵ como um fenômeno que se apresenta explicitamente a partir do meio da primeira década do século XXI, com a abertura de capital de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas brasileiras na bolsa de valores, conforme apresentado nos estudos de Oliveira (2009); Chaves (2010); Costa (2011); Carvalho (2012); Vale (2012); Mancebo, Vale e Martins (2015), Sebim (2015); Cruz e De Paula (2018); Mocarzel (2019); Nascimento e Barbalho (2021).

Ao analisar a penetração do capital internacional, bem como o lançamento das ações de empresas do setor educacional brasileiro, na Bolsa de Valores do Estado de São Paulo, Oliveira (2009, p. 739) concluiu que é cabível falar em “uma financeirização da educação”¹⁶. Para ele a justificativa para tal caracterização seria “que é o setor financeiro que assume a hegemonia da educação privada no país”. Além disso, Oliveira (2009) apresenta a existência de outros elementos que caracterizam esse fenômeno com tal, destacando que

¹⁵ O mesmo fenômeno é descrito por alguns autores como Chaves (2010), como uma nova etapa, nova fase, novo tipo ou aprofundamento da mercantilização da educação superior brasileira.

¹⁶ Para falar sobre a financeirização da educação, Oliveira (2009, p. 754) se fundamenta nas formulações de Chesnais (2007) e Harvey (2008).

Desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. (OLIVEIRA, 2009, p. 491).

Costa (2011), que também investigou o objeto de estudo desta dissertação, observa a financeirização da educação a partir do século XXI. Para ele, a financeirização, nesse contexto, é constituída

na gestão empresarial, incluindo, em alguns casos, a desnacionalização das empresas educacionais, onde a abertura ao capital externo com/ou a fusão dos grandes capitais internos, tem permitido a formação de conglomerados corporativos empresariais, cujas ações são comercializadas nas bolsas de valores, atribuindo à educação a necessidade da busca incessante do lucro. (COSTA, 2011, p. 3)

Chaves (2010), ao analisar a expansão da privatização e mercantilização do ensino superior brasileiro desde o período pós-LDB/1996 e “identificar as alterações ocorridas no processo de privatização/mercantilização da educação superior brasileira, a partir de 2007, com a inserção das IES privadas no mercado de ações do capital”, assim como Oliveira (2009), também conclui que, a partir desse marco

O processo de mercantilização do ensino superior brasileiro, evidenciado nesse estudo, adquire nova configuração com a formação dos oligopólios (grandes empresas privadas que controlam a maioria dessa oferta educacional), a partir das fusões e compras de instituições pequenas e da abertura do capital nas bolsas de valores. A expansão descontrolada e mercantil desse nível de ensino está vinculada a processos intensos de desnacionalização da educação, no Brasil, com a entrada de capitais estrangeiros no mercado educacional, introduzindo, efetivamente, a educação no setor de serviços a serem negociados na OMC. (CHAVES, 2010, p. 496)

Ao mapear o “fenômeno recente” de mercantilização da educação superior brasileira, “dado pelo crescimento das IES lucrativas e a adoção de diversas estratégias de mercado na direção da financeirização, oligopolização e internacionalização”, os estudos de Carvalho (2012) corroboram as contribuições apresentadas por Oliveira (2009), Costa (2011) e Chaves (2010), apontando que a manifestação “mais significativa” do fenômeno da mercantilização, no âmbito da educação superior brasileira” pode ser observada por dois elementos, sendo eles as “aquisições realizadas por Fundos de *Private*

Equity e pela abertura de capital das empresas educacionais na Bolsa de Valores (IPOs) a partir de 2007.

Carvalho (2012, p. 11) explica, ainda, que o mecanismo de captação de recursos através do mercado de capitais “seja via fundos específicos, seja via lançamento de ações em bolsa, permite a capitalização concentrada no tempo de grande aporte de recursos de modo a subsidiar o processo intenso de aquisições/fusões, visando o crescimento em larga escala.”, destacando, além disso que, essas estratégias adotadas por esses grupos do setor educacional no Brasil

fazem parte das transformações ocorridas no mercado financeiro mundial, a partir dos anos 70, de liberação e desregulamentação dos fluxos financeiros, da interligação dos mercados, da criação de inovações financeiras (derivativos, securitização, contratos futuros, etc.) e de fundos de investimentos institucionais, que estudiosos denominam de processo de “financeirização”. (CARVALHO, 2012, p. 12).

Outras autoras que localizam a expressão visível da financeirização da educação superior no Brasil nos últimos anos da década de 2000 são Mancebo, Vale e Martins (2015). Para Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 37), que investigaram a expansão do ensino superior no Brasil, de 1995 até 2010, a financeirização e a internacionalização do setor são elementos próprios ao período de estudo, e destacam, ainda a existência de cobertura legal para a presença de fundos de investimento e firmas de consultoria especializadas em preparar IES “para serem incorporadas por organizações nacionais ou internacionais”, ratificando a tendência de oligopolização citada, também, por Oliveira (2009), Chaves (2010), Carvalho (2012). Além disso, reconhecem que

Pelo menos quatro grandes grupos – Anhanguera, Estácio de Sá, Sistema Educacional Brasileiro (SEB, Ribeirão Preto/SP) e Kroton (dona da marca Pitágoras) – já abriram seu capital e passaram a negociar ações na Bolsa de Valores (BOVESPA), inclusive com grupos que administram fundos internacionais. (MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015, p. 37-38).

Essas mesmas companhias educacionais também foram reconhecidas pelos estudos de Sebim (2014; 2015), que tiveram como objeto o trabalho docente no processo de financeirização da educação superior, na Kroton no Espírito Santo. Sebim (2014), reconheceu que “A partir dos anos 2000, tem início, no Brasil, um novo formato de oferta da educação superior”, no qual “as

instituições de ensino superior (IES) privadas, tradicionalmente de origem familiar, em sua maioria empresas de Sociedade Limitada (Ltda.), associam-se a grupos financeiros em busca de uma maior valorização de seu capital”, também atribuído nexos entre esse fenômeno e as transformações políticas econômicas e sociais, ocorridas no contexto internacional, a partir das últimas décadas do século XX.

A autora ressalta, como condicionantes para a financeirização em questão, o Decreto nº 2.306 de 1997, a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a atuação da Organização Mundial do Comércio, o contexto neoliberal de redefinição do papel do estado para que haja, a partir de 2007

Uma mudança na estrutura jurídica dos estabelecimentos de ensino superior. Em função dela, muitas IES, até então sociedades limitadas, são incorporadas a grandes conglomerados educacionais, ou seja, às sociedades anônimas de capital aberto com investimentos na Bolsa de Valores. Como resultado dessa nova conjuntura, surgem quatro conglomerados educacionais: a Anhanguera Educacional Participações S.A., a Kroton Educacional S.A., a Estácio Participações S.A. e o Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB). (SEBIM, 2015, p. 3).

Além dos condicionantes destacados por Sebim (2015), Mocarzel (2019) ressalta que a publicidade assumiu papel ativo na conformação da concepção mercantilista e financeira a serviço do setor educacional privado. Para Mocarzel (2019, p. 2) “a educação superior privada passou por um processo de financeirização, que ainda estamos vivendo na atualidade” e “a publicidade acompanhou esse processo e teve papel ativo no reforço das ideias”.

Ao analisar mais de 1000 edições da Revista Veja, que detinha em 1997 “79% do total da circulação das revistas semanais”, do período de 1997 a 2019, Mocarzel (2019, p. 11) revela que em muitas edições não havia anúncios de instituições de ensino superior privado, de modo que “A maior parte dos anúncios localizados concentra-se nos anos mais recentes”, reforçando sua tese. Ainda acrescentando sobre caracterização do processo de financeirização o pesquisador destaca que

a financeirização é o afastamento do negócio em si e a simultânea aproximação da especulação como forma de obtenção de lucros. Acreditamos que é por esse processo que o ensino superior passa, desde 2007, quando a Anhanguera abriu seu capital na bolsa de valores de São Paulo. (MOCARZEL, 2019, p. 10).

Quando debate sobre a “mercadorização da educação brasileira”, reconhecendo também que, recentemente, esse processo é delineado por “novos contornos por meio da compra e venda de instituições de ensino, fusões formando grandes oligopólios e pela abertura de capital na bolsa de valores”, Cruz e De Paula (2018), também acrescentam ao debate, explicitando o estabelecimento de vínculos entre a oligopolização, a financeirização e a internacionalização, afirmando que

o processo de financeirização da educação superior, promovido em virtude das negociações atreladas ao setor mercantil, favoreceu consideravelmente esse setor, uma vez que “esse movimento de permanente expansão propiciou a penetração do capital financeiro na educação superior brasileira, provocando a internacionalização da oferta educacional” (BITTAR; RUAS, 2012, p. 123 apud CRUZ; DE PAULA, 2018, p. 853).

Ainda sobre os grupos educacionais de capital aberto na Bolsa de Valores, Nascimento e Barbalho (2021), atualizam a lista. Para os autores, com base nos estudos de Chaves (2010), aqui também referenciados, desde 2007 a IES privadas recebem aportes financeiros de fundos de investimento de capital privado, inserindo-se na Bolsa de valores brasileira “a B3 (Brasil, Bolsa, Balcão), intensificam o processo de aquisições e fusões de outras IES, promovendo a oligopolização do setor; e cita que “Na atualidade, são cinco os grupos educacionais de capital aberto: Ânima Educação, Estácio Participações (YDUQS), Kroton Educacional (Cogna Educação), Ser Educacional e Cruzeiro do Sul Educacional.” (NASCIMENTO; BARBALHO, 2021, p. 2).

O processo de lançamento de ações na Bolsa de valores do Estado de São Paulo – *BOVESPA*, ocorreu inicialmente formando quatro sociedades anônimas no setor de serviços educacionais, sendo elas, a Anhanguera Educacional Participações S/A, a Kroton, Educacional S/A, a Estácio Participações S/A, e o Sistema Educacional Brasileiro (SEB S/A).

Com a lançamento das ações dessas empresas no mercado, e a entrada da participação dos fundos de Private Equity, na estrutura acionário, quantias elevadas de capital foram injetadas nessas holdings, contribuindo com a execução de fusões e aquisições, tanto entre essas companhias, como de IES privadas de menor porte, processo esse que contribui para oligopolização, por qual passa o setor.

Apesar da aparência da financeirização da educação superior apresentar-se visível, a partir da segunda metade da década de 2000, no Brasil, as determinações que configuram a estrutura que permite o desvelamento dessa, foram historicamente forjadas há mais de 50 anos. Além disso, os fatores que alicerçam essa alteração qualitativa no processo de mercantilização educacional brasileira, não se resumem ao aporte financeiro dos fundos de capital privado, das orientações das consultorias especializadas, bem como a consolidação dessas companhias no mercado financeiro não se encerram apenas nas fusões e aquisições realizadas.

Assim, como Sebim (2015) discorre, existem outros condicionantes para o movimento desse fenômeno, destacando-se o papel do estado brasileiro, conformando o aparato legal, financiando, e criando condições estruturais para o desenvolvimento da iniciativa privada na educação, as orientações e direcionamentos dos organismos internacionais, as relações que o Brasil desenvolve mundialmente, no contexto da reestruturação produtiva ocorrida após 1970, a mudança nas condições de vida da população brasileira que permitem a compra e a venda da educação como um serviço, bem como a demanda por ensino superior no Brasil que até os anos 2000 ainda dispunha de um Sistema de ensino superior de elite, com atendimento de menos de 15% da população de 18 a 24.

CAPÍTULO 2: Levantamento da produção do conhecimento

Esta Dissertação tem como objetivo geral reconhecer aquilo que já é conhecido acerca das múltiplas determinações que constituem a financeirização da educação superior brasileira. O caminho para alcançar essa finalidade foi a realização de uma Pesquisa Bibliográfica, levantando produções científicas no GT 11 Política da Educação Superior da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), na plataforma Scientific Electronic Library Online Brasil (SciELO Brasil), no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e analisando o conteúdo dessas publicações.

Neste capítulo almejamos expor (1) o caminho metodológico seguido para o levantamento e seleção da produção científica analisada; (2) os resultados do levantamento e análise da produção do conhecimento divulgada e debatida no GT 11 Política da Educação Superior da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), na plataforma Scientific Electronic Library Online Brasil (SciELO Brasil), no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); (3) reconhecimento dos autores e grupos de pesquisas que estão investigando a temática.

A priori, foi realizado o levantamento da produção bibliográfica no Google Acadêmico e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. A razão específica para a escolha da BDTD foi o fato dessa plataforma ser abrangente em seu banco de dados de teses e dissertações produzidas nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, que possuem cursos de pós-graduação *stricto sensu*, dispondo de mais de 600 mil documentos em seu acervo. Para o caso do Google Acadêmico, os motivos específicos que levaram a sua escolha foram, a abrangência de fontes de dados das diversas áreas de conhecimento e a maior quantidade de tipos de publicação, abrangendo não só teses e dissertações como o BDTD, mas também “artigos de pesquisa e resumos das principais editoras e repositórios acadêmicos do mundo” (GOOGLE SCHOLAR, 2020).

O levantamento de publicações na BDTD foi realizado considerando-se os termos “mercantilização educação superior”, “mercantilização ensino superior”, “financeirização educação superior”, “financeirização ensino superior”. Para a base de dados Google Acadêmico, foi utilizada apenas uma equação de pesquisa, já que aplicamos os operadores booleanos¹⁷, a qual possuiu a seguinte conformação: “mercantilização OU financeirização OU privatização E educação superior OU ensino superior”.

Foram incluídas, a priori, para a base de dados da BDTD, as publicações com títulos em que constam as palavras “mercantilização” ou “financeirização”

¹⁷ A busca booleana é a aplicação da Lógica de Boole a um tipo de sistema de recuperação da informação, no qual se combinam dois ou mais termos, relacionando-os por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada. As estratégias de busca são baseadas na combinação entre a informação contida em determinados documentos e a correspondente questão de busca, elaborada pelo usuário do sistema (SAKS, 2005, p. 4).

combinados com as expressões “educação superior” ou “ensino superior”. No entanto no primeiro levantamento realizado com esse critério, observou-se que diversos títulos aparentemente relevantes para a investigação não estavam sendo incluídos na nossa seleção, por possuírem o termo “ensino” ou “educação”, desacompanhada do termo “superior”. Diante disso, foi alterado o critério de inclusão, para ampliar a sua abrangência, de modo que, foram selecionados todos os materiais com títulos em que constavam os termos “mercantilização” ou “financeirização” acompanhados dos termos “ensino” ou “educação”.

Foram excluídas, as publicações nas quais os resumos não possuíam a existência das expressões “ensino superior” ou “educação superior”, já que, apesar da compreensão de que o processo de financeirização não se restringe ao nível superior de educação, foi adotada a hipótese de que esse fenômeno dispõe de particularidades que diferenciam qualitativamente o seu desenvolvimento na educação básica e na educação superior, e assim, direcionando a busca para as produções que trataram desse fenômeno dentro da especificidade que se desejou investigar.

Para a plataforma Google Acadêmico, foram incluídas todas as produções em língua portuguesa; publicadas a partir de dos anos 2000, com títulos em que constam os termos “mercantilização”, “financeirização” ou “privatização”, acompanhados dos termos “educação” ou “ensino”. Foram excluídas as publicações, nas quais foram reconhecidas:(a) ausência da expressão “ensino superior” ou “educação superior” nos resumos das produções; (b) ausência de referências e (c) monografias.

Com aplicação dos critérios supracitados foi obtido como resultado o levantamento de 13 produções no acervo da BDTD, sendo 6 dissertações de mestrado, 7 teses de doutorado, já excluídas a produções repetidas. No acervo do Google Acadêmico foram obtidos 7 artigos científicos, 1 dissertação de mestrado (excluídas as dissertações já encontradas na BDTD), 3 teses de doutorado (excluídas as teses já encontradas na BDTD) e 1 relatório de pesquisa. Ao todo, selecionamos 25 produções científicas, para o processo de análise, síntese e registro.

Após a leitura e apreciação do conteúdo da bibliografia levantada, verificou-se que 13 das 25 produções analisadas tratam especificamente do objeto de estudo dessa dissertação. A tabela 1 apresenta as 13 publicações selecionadas ao final do levantamento, destacando o nome do autor da obra, o título, o ano, a base de dados (e o link para acesso), na qual a produção foi levantada, o tipo de trabalho e o orientador (para o caso das teses e dissertações).

Tabela 1: Bibliografia levantada no Google Acadêmico e na BDTD que aborda a Financeirização da Educação Superior no Brasil

Autor	Título	Ano	Tipo	Orientador	Base/ Link
OLIVEIRA, Romualdo Portela de	A transformação da educação em mercadoria no Brasil	2009	Artigo		Google Acadêmico / https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/abstract/?lang=pt
COSTA, Fabio Luciano Oliveira	A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira	2011	Artigo		Google Acadêmico / https://www.seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/23683
AGUIAR, Vilma	Ampliação e diversificação do acesso no ensino superior: A formação do sistema de massa no setor privado (1995-2010)	2013	Tese	COSTA, Valeriano Mendes Ferreira	BDTD / http://www.bdttd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_6b0cde5b28b2d57fe0d49c2b8b4753de
SEBIM, Charlini Contarato	A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da Educação Superior: O caso da Kroton no estado do Espírito Santo	2014	Tese	ARAÚJO, Gilda Cardoso de	BDTD / http://www.bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFES_ed640dffba401b4fe18ecec5e3b163c6
TAVARES, Pedro H. de Sousa	Os fundos de investimento e o movimento do capital no ensino superior privado: mercantilização de novo tipo?	2014	Dissertação	LEHER, Roberto	Google Acadêmico / https://ppge.educacao.ufrj.br/Dissertacao/C3%A7%C3%B5es2014/dpedrohenrique.pdf
COSTA, Fabio Luciano Oliveira	Financeirização do capital no ensino Superior Privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)	2016	Tese	OLIVEIRA, Romualdo Portela de	BDTD / http://www.bdttd.ibict.br/vufind/Record/USP_be38c4ebaa701a98071010b9232f0922
LEHER, Roberto	Luta de Classes e Mercantilização da Educação Brasileira	2016	Artigo		Google Acadêmico / https://core.ac.uk/download/pdf/78542586.pdf
DA SILVA, Rodrigo Medeiros	O processo de mercantilização de novo tipo do ensino superior brasileiro: uma proposta de análise	2017	Dissertação	LEHER, Roberto	Google Acadêmico / https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacao/C3%A7%C3%B5es2014/dpedrohenrique.pdf

	crítica da expansão da Kroton Educacional				5es2017/dRodrigo Medeiros.pdf
SANTOS, Aline Veiga dos	A Hegemonia do capital na rede de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	2018	Tese	GUIMARÃES-LOSIF, Ranilce	BDTD / https://bdttd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2415
SOARES, Carla Fernanda Zanata	A Financeirização da Educação Superior Brasileira: O Caso do Grupo Kroton	2018	Dissertação	BASSI, Carlos Edgar; DANTAS, Jeferson Silveira	BDTD / http://www.bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_ca38326189f9309c071323ad4533c98e
PEREIRA, Jéssica Adriele Tomaz	Uma análise dos relatórios do Banco Mundial e a Mercantilização da Educação nos países periféricos em particular no Brasil	2019	Dissertação	OLIVEIRA, Ednéia Alves de	BDTD / http://www.bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_f72d31851135e8f8947f12510e7ed6f5
SOUSA, Lélia Maria Costa	Financeirização da Educação Superior Privado-mercantil: Implicações sobre o financiamento estudantil da Estácio Participações S/A	2019	Dissertação	KATO, Fabíola BouthGrello	BDTD / http://www.bdttd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_9efc6f8acf2d1a012fa7778a537ec7ef
COSTA, Fabio Luciano Oliveria	Financeirização do capital no ensino Superior Privado com fins lucrativos no Brasil: o caso da Anhanguera (2007-2013)	2019	Artigo		Google Acadêmico / https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3985

Além disso, a análise e discussão preliminar das contribuições orientaram a busca de novos materiais bibliográficos, entendendo que a produção do conhecimento divulgada e debatida nas Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho 11 (GT 11) Política da Educação Superior e na Plataforma SciELO Brasil, seria relevante para a investigação em curso.

Para a segunda fase do levantamento bibliográfico, nas Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) delimitou-se os anais das edições realizadas entre os anos 2003 e 2021. Em função do volume menor de produções disponíveis, foi possível utilizar como método de seleção uma análise pormenorizada de cada um dos materiais disponíveis para cada edição, avaliando, inicialmente o título dos trabalhos e, posteriormente o conteúdo desses. Para o caso da plataforma SciELO Brasil utilizando com palavras chaves para a busca os termos “mercantilização” e “financeirização”, combinados a expressão educação superior, abrangendo todos os resultados em Língua Portuguesa, independente do ano de publicação, sendo selecionados 38 artigos, em ambas as bases.

A tabela 2, apresenta as publicações selecionadas na segunda fase de levantamento, destacando o nome do autor, o título, o ano de publicação, o periódico, no qual o texto foi publicado, o volume do periódico e o link para acesso.

Tabela 2: Bibliografia levantada nas Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd e na plataforma SciELO Brasil, que aborda a Financeirização da Educação Superior no Brasil – 2003 a 2021

Autor	Título	Ano	Periódico	Volume	Link
FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa.	Políticas públicas de educação superior: Compromissos, cooperação e desafios	2003	Reunião anual da ANPEd	26	http://26reuniao.anped.org.br/?ga=2.218901721.1907968427.1643913084-796833752.1643913084
CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CAMARGO, Arlete Maria Monte de	Acesso e expansão do ensino superior em Belém: o público e privado em questão	2003	Reunião anual da ANPEd	26	http://26reuniao.anped.org.br/?ga=2.218901721.1907968427.1643913084-796833752.1643913084
CARVALHO, Cristina Helena Almeida de	Agenda Neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90	2004	Reunião anual da ANPEd	27	http://27reuniao.anped.org.br/?ga=2.159402493.1907968427.1643913084-796833752.1643913084
MANCEBO, Deise	Reforma universitária: Reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento	2004	Educação & Sociedade	25	https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300010
BIN, Daniel.	Subordinação funcionalista ao capitalismo neoliberal e mercantilização do ensino superior	2005	Reunião anual da ANPEd	28	http://28reuniao.anped.org.br/?ga=2.193021421.1907968427.1643913084-796833752.1643913084
SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar.	A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado mercantil ou continuidade da privatização e	2005	Revista Brasileira de Educação	29	https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200002

	mercantilização do público?				
CHAVES, Vera Lúcia Jacob.	A política para a educação superior: entre o público e o privado	2005	Reunião anual da ANPEd	28	http://28reuniao.anped.org.br/?ga=2.193021421.1907968427.1643913084-796833752.1643913084
CARVALHO, Cristina Helena Almeida de	Política de ensino superior e renúncia fiscal: Da reforma universitária de 1968 ao PROUNI	2005	Reunião anual da ANPEd	28	http://28reuniao.anped.org.br/?ga=2.193021421.1907968427.1643913084-796833752.1643913084
CARVALHO, Cristina Helena Almeida de	Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre o público e o privado.	2006	Reunião anual da ANPEd	29	http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf
LIMA, Katia Regina de Souza.	Financiamento da educação superior brasileira em tempos de neoliberalismo	2006	Reunião anual da ANPEd	29	http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1713--Int.pdf
TRÓPIA, Patrícia Vieira	O ensino superior em disputa: Apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula.	2008	Reunião anual da ANPEd	31	http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1713--Int.pdf
GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de.	A expansão da educação superior no Brasil Contemporâneo: Questões para o debate.	2009	Reunião anual da ANPEd	32	http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT11-5848--Int.pdf
DANTAS, Eder; SOUSA JUNIOR, Luiz de	Na contracorrente: A política do governo Lula para a Educação superior	2009	Reunião anual da ANPEd	32	http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT11-5581--Int.pdf
OLIVEIRA, Romualdo Portela de.	A transformação da educação em mercadoria no Brasil	2009	Educação & Sociedade	30	https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006
CHAVES, Vera Lúcia Jacob.	Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a	2010	Educação & Sociedade	31	https://doi.org/10.1590/S0101-7330201000200010

	formação dos oligopólios				
AMARAL, Nelson Cardoso.	O financiamento das IFES brasileiras e o custo do aluno em FHC e LULA	2011	Reunião anual da ANPEd	34	http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-505%20int.pdf
CARVALHO, Cristina Helena Almeida de.	Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: Instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior	2011	Reunião anual da ANPEd	34	http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-935%20int.pdf
MAUÉS, Olgaíses	A educação superior no plano nacional de educação, 2011-2020: A proposta do executivo.	2011	Reunião anual da ANPEd	34	http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-117%20int.pdf
VALE, Andréa Araújo do	A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira: O caso da Estácio de Sá	2012	Reunião anual da ANPEd	35	http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2406_int.pdf
CARVALHO, Cristina Helena Almeida de	A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das IES lucrativas	2012	Reunião anual da ANPEd	35	http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2301_int.pdf
SGUISSARDI, Valdemar	Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior	2013	Educação & Sociedade	34	https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000300015
MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do	A expansão da educação superior no Brasil e a Hegemonia privado-mercantil: O caso da UNESA	2013	Educação & Sociedade	34	https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000100005
FERRO, Olga Maria dos Reis	A Anhanguera Educacional Participações Sociedade Anônima (AESAPAR), o processo de formação do monopólio e seus impactos na UNIDERP	2013	Reunião anual da ANPEd	36	http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/qt11_trabalhos_pdfs/qt11_3316_texto.pdf

GASPAR, Ronaldo Fabiano; FERNANDES, Tania Costa.	Mercantilização e Oligopolização no ensino superior privado	2014	Educação & realidade	39	https://www.scielo.br/j/edreal/a/cVyNVJwsbNsP4KkQ38ZgXCq/?lang=pt#
MAUÉS, Olgaíses Cabral	A expansão e a internacionalização da educação superior	2015	Reunião anual da ANPEd	37	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3897.p/df
MANCEBO, Deise	Educação superior no Brasil: Expansão e tendências (1995-2014)	2015	Reunião anual da ANPEd	37	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf
MANCEBO, Deise; VALE; Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa	Políticas de expansão da educação superior no Brasil	2015	Revista Brasileira de Educação	20	https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QKyJmCvwkGxsJgg7vSCC4xk/?lang=pt
SEBIM, Charlini Contarato	O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: O caso da Kroton no Espírito Santo	2015	Reunião anual da ANPEd	37	http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3594.pdf
GUIMARÃES, André R.; MELO, André Lins; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes	Expansão da educação superior no Pará e Amapá: O público e o privado em questão	2017	Reunião anual da ANPEd	38	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_1163.pdf
SANTOS, Aline Veigas; GUIMARÃES-LOSIF, Ranilce	As redes de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) sob a lente do Estado Ampliado	2017	Reunião anual da ANPEd	38	http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_407.pdf
CRUZ, Andréia Gomes da; DE PAULA, Maria de Fátima Costa	Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil	2018	Revista da Avaliação da Educação Superior	23	https://www.scielo.br/j/aval/a/JGvSXBv43Fj7jk4pzmw

					VWw/?lang=pt
MOCARZEL, Marcelo Maia Vinagre	A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira	2019	Revista Educação e Sociedade	40	https://www.scielo.br/j/es/a/XWCcstbxh7XtGXRgfD8yRQS/?lang=pt
FRITSCH, Rosângela; JACOBUS, Artur Eugênio; VITELLI, Ricardo Ferreira	Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira	2020	Revista da Avaliação da Educação Superior	25	https://www.scielo.br/j/aval/a/nQ9WYSh5STQddnprvQyszwm/?lang=pt
SANTOS, Aline Veiga dos; CHAVES, Vera Lúcia Chaves; PAIXÃO, Divaneide Lira Lima	O jogo político do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (2010-2016)	2021	Revista Brasileira de Educação	26	https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JkvCB6hKBXkSxLQjqDNnzHM/?lang=pt
SCUDELER, Marcelo Augusto; PIRES, André	PROUNI E FIES: Ferramentas estatais para a massificação do acesso e financeirização do ensino superior a partir dos anos 2000	2021	Reunião anual da ANPEd	40	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_15_20
CARVALHO, Cristina H. Almeida de; CAMPOS, Ivete Maria B. Madeira	Análise do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) entre 2006 e 2019: Um olhar sobre expansão e financiamento da educação superior privada	2021	Reunião anual da ANPEd	40	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_43_13
PEREIRA, Tarcísio	O reordenamento do ensino superior privado-mercantil brasileiro: um caso do Grupo UNIESP (2005 à 2015)	2021	Reunião anual da ANPEd	40	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_20_26
NASCIMENTO, Emanuelle Lourenço do; BARBALHO, Maria Goretti Cabral	Crédito Educativo e Financeirização da Educação Superior: O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	2021	Reunião anual da ANPEd	40	http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_32_24

Após a finalização do levantamento bibliográfico foram analisadas as produções, buscando reconhecer os autores e instituições que estão investigando a temática, detalhando os pesquisadores, as regiões e as instituições com o maior número de publicações associadas. Para quantificar as publicações associadas a cada um dos autores, considerou-se tanto o número de estudos publicados em sua autoria, como as orientações de estudos (para os casos de teses ou dissertações). A determinação do volume de produções por

região, foi realizada considerando a localização onde a Instituição vinculada a publicação está situada. A quantificação das obras por instituição foi feita levando em consideração, o vínculo institucional do autor na data de publicação, para a realização do estudo levantado.

Após a análise das publicações levantadas, constatou-se que, em que pese a presença de publicações em todas as 5 regiões geopolíticas brasileiras, foi no sudeste do país onde foi encontrado o maior número de estudos, totalizando 25 dos 50 selecionados. Na região centro-oeste foram encontrados 12 estudos, além de 9, 8 e 2 investigações nas regiões sul, norte e nordeste respectivamente.

No que se refere as instituições, as produções levantadas estavam vinculadas à 25 estabelecimentos diferentes, dos quais, exceto o Centro Universitário La Salle, todos são Universidades. Sobre a categoria administrativa 5 são privadas e 20 públicas, sendo que, entre as últimas, 14 são Universidades Federais e 6 Universidades Estaduais.

A tabela 3 apresenta o total de publicações por instituição, destacando a categoria administrativa. Para esse quesito destacam-se a Universidade Federal do Pará – UFPA, com 6 publicações, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e a Universidade de São Paulo – USP, ambas com 5 publicações, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ com 4 produções e a Universidade Federal do Rio de Janeiro com 3 produções.

Tabela 3: Número de publicações por Instituição.

CATEGORIA ADMINISTRATIVA	INSTITUIÇÃO	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
PRIVADA	Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC – Campinas	2
	Centro Universitário La Salle – Unilasalle	1
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos	1
	Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	2
	Universidade Luterana do Brasil – ULBRA	1
PÚBLICA ESTADUAL	Universidade de São Paulo – USP	5
	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	5
	Universidade Estadual de Londrina – UEL	1
	Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ	4
	Universidade Estadual do Amapá – UEAP	1
	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS	1
PÚBLICA FEDERAL	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	1

	Universidade Federal de Goiás – UFG	2
	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	2
	Universidade Federal do Pará – UFPA	6
	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	1
	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	1
	Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	1
	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	3
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	1
	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	1
	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	1

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise da bibliografia selecionada ainda reconheceu a autoria ou orientação de pesquisa de 50 diferentes pesquisadores, sobre os quais destacam-se, CARVALHO Cristina Helena Almeida de, com 6 publicações, MANCEBO Deise e CHAVES, Vera Lúcia Jacob, ambas com 4 publicações e Vale, Andréa Araújo do; COSTA, Fabio Luciano Oliveira; LEHER, Roberto; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTOS, Aline Veiga dos; todos com 3 publicações. A tabela 4 apresenta o número de publicações por pesquisador.

Tabela 4: Número de publicações por pesquisador

AUTOR	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES
AGUIAR, Vilma	1
COSTA, Fabio Luciano Oliveira	3
DA SILVA, Rodrigo Medeiros	1
LEHER, Roberto	3
OLIVEIRA, Romualdo Portela de	3
PEREIRA, Jéssica Adriele Tomaz	1
SANTOS, Aline Veiga dos	3
SEBIM, Charlini Contarato	2
SOARES, Carla Fernanda Zanata	1
SOUSA, Lélia Maria Costa	1
TAVARES, Pedro H. de Sousa	1
FRANCO, Maria Estela Dal Pai	1
MOROSINI, Marília Costa	1
CHAVES, Vera Lúcia Jacob	3
CAMARGO, Arlete Maria Monte de	3
CARVALHO, Cristina Helena Almeida de	6
MANCEBO, Deise	4
BIN, Daniel.	1
SILVA JÚNIOR, João dos Reis	1

SGUISSARDI, Valdemar	2
LIMA, Katia Regina de Souza.	1
TRÓPIA, Patrícia Vieira	1
GOMES, Alfredo Macedo	1
MORAES, Karine Nunes de	1
DANTAS, Eder	1
SOUSA JUNIOR, Luiz de	1
AMARAL, Nelson Cardoso.	1
MAUÉS, Olgaíses	2
VALE, Andréa Araújo do	3
FERRO, Olga Maria dos Reis	1
GASPAR, Ronaldo Fabiano	1
FERNANDES, Tania Costa	1
MARTINS, Tânia Barbosa	1
GUIMARÃES, André R.	1
MELO, André Lins	1
GUIMARÃES-LOSIF, Ranilce	2
CRUZ, Andréia Gomes da	1
DE PAULA, Maria de Fátima Costa	1
MOCARZEL, Marcelo Maia Vinagre	1
FRITSCH, Rosangela	1
PAIXÃO, Divaneide Lira Lima	1
PIRES, André	1
CAMPOS, Ivete Maria B. Madeira	1
PEREIRA, Tarcísio	1
NASCIMENTO, Emanuelle Lourenço do;	1
BARBALHO, Maria Goretti Cabral	1
SCUDELER, Marcelo Augusto	1
JACOBUS, Artur Eugênio;	1
VITELLI, Ricardo Ferreira	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram reconhecidas como temáticas predominantes nestas produções:(1) o FIES como ferramenta de financiamento, ou o financiamento do ensino superior, no vínculo que estabelece com a financeirização (CARVALHO, 2005; LIMA, 2006; AMARAL, 2011; SANTOS, GUIMARÃES-LOSIF, 2017; SANTOS, 2018; NASCIMENTO, BARBALHO, 2021; SANTOS, CHAVES, PAIXÃO, 2021;); (2) o plano nacional de educação de 2011 a 2020 (MAUÉS, 2011); (3) o ensino superior nos anos 1990 (FRANCO, MOROSINI, 2003; CARVALHO, 2004); (4) O PROUNI como política de expansão do acesso à educação superior (CARVALHO, 2005; CARVALHO, 2011; CARVALHO, CAMPOS, 2021; SCUDELER, PIRES, 2021); (5) o reordenamento do ensino

superior privado mercantil (PEREIRA, 2021); (6) o desempenho da educação brasileira no contexto da mercantilização (FRITSCH, JACOBUS, VITELLI, 2020); (7) a financeirização da educação privada brasileira nos discursos publicitários de revistas (MOCARZEL, 2019); (8) os oligopólios na educação superior no Brasil (FERRO, 2013; GASPAR, FERNANDES, 2014; CRUZ, DE PAULA, 2018); (9) As consequências da financeirização da educação superior brasileira no trabalho docente (SEBIM, 2014; 2015); (10) a expansão da educação superior (CHAVES, CAMARGO, 2003; GOMES, MORAES, 2009; CHAVES, 2010; VALE, 2012; AGUIAR, 2013; SGUISSARDI, 2013; MANCEBO, VALE, 2013; MAUÉS, 2015; MANCEBO, 2015; MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015; GUIMARÃES, MELO, NOVAIS, 2017); (11) a mercantilização da educação superior brasileira (MANCEBO, 2004; SILVA JUNIOR, SGUISSARDI, 2005; BIN, 2005; OLIVEIRA, 2010; COSTA, 2011; CARVALHO, 2012; LEHER, 2016, PEREIRA, 2019); (12) as disputas entre o público e o privado na educação superior no Brasil (CHAVES, CAMARGO, 2003; SILVA JUNIOR, SGUISSARDI, 2005; CHAVES, 2005; CARVALHO, 2006; TRÓPIA, 2008; GUIMARÃES, MELO, NOVAIS, 2017); (13) a financeirização da educação superior privada brasileira (TAVARES, 2014; COSTA, 2016; DA SILVA, 2017; SOARES, 2018; SOUSA, 2019; COSTA, 2019).

Apesar de nem todas as produções analisadas abordarem como tema central, a financeirização da educação superior privada brasileira, as contribuições dos diversos autores foram de fundamental importância para a compreensão do fenômeno estudado nesta dissertação. Os resultados da revisão serão apresentados no capítulo, a seguir.

CAPÍTULO 3: Análise da produção do conhecimento e síntese das contribuições.

Aqui serão apresentados os resultados da análise dos materiais levantados da Pesquisa Bibliográfica, destacando, a síntese da compreensão sobre o processo de Financeirização da Educação Superior brasileira à luz das contribuições trazidas pelos autores das produções que compuseram este levantamento. Como estratégia de exposição, este capítulo foi dividido em três subseções; 3.1.) A mercantilização da educação superior brasileira: Da incipiência à intensificação. Um movimento histórico, onde será abordado

historicamente o movimento de intensificação da mercantilização da educação superior no Brasil; 3.2.) Da mercantilização à financeirização da educação superior brasileira. A transformação qualitativa do fenômeno, no qual serão apresentadas as evidências sobre as transformações qualitativas que permitem reconhecer a presença da financeirização da educação superior na realidade brasileira, no seu nexos com o processo mercantil; 3.3.) A intensificação da financeirização da educação superior brasileira e a oligopolização do setor educacional privado; onde buscamos apresentar as evidências acerca da intensificação da financeirização educacional, destacando como uma de suas consequências a oligopolização do setor, conforme antecipamos na introdução.

3.1. Os marcos históricos da mercantilização da educação superior brasileira: Da incipiência à intensificação.

Apesar da visibilidade recente, conforme apresentamos acima, a financeirização da Educação Superior deriva de um processo que vem sendo forjado historicamente desde o final da década de 1960, sendo determinado por diversos elementos que a realidade educacional brasileira desenvolveu ao longo desses anos. Oliveira (2009), um dos pesquisadores que reconhece a financeirização da educação superior brasileira como um fenômeno que se apresenta a partir da década de 2000, destaca que, nesse sentido “No Brasil, o processo de desenvolvimento de um setor empresarial na educação é antigo, remontando, pelo menos, ao período da ditadura militar” (OLIVEIRA, 2009, p.741). Assim como ele, Carvalho (2012) e Vale (2012), apresentam noções similares.

Outras pesquisas como Chaves e Camargo (2003), Carvalho (2004), Carvalho (2005)¹⁸, apresentam concordância com a noção que localiza no final dos anos 60 do século XX o ponto de partida do desenvolvimento da mercantilização da educação superior no Brasil, a qual, quando em movimento, e por meio de múltiplas determinações, evolui e permite o surgimento de uma nova forma de mercantilizar o ensino, conceituada como financeirização dada nos tempos atuais. Tanto Chaves e Camargo (2003), como Carvalho (2004) e

¹⁸ Com o objetivo de entender mais profundamente as análises apresentadas por Carvalho (2005), conforme orientado na própria obra, recorreremos aos estudos de Carvalho (2002).

Carvalho (2005) não discorrem especificamente sobre o processo de financeirização educacional em questão, em seus estudos, o que é justificável, uma vez que foram produzidos antes da expressão mais visível desse, em 2007.

Dos anos 1960 até hoje, outros marcos conjunturais de contribuição relevante para a intensificação da mercantilização da educação superior brasileira foram reconhecidos pela literatura levantada neste trabalho. Entre esses, destacam-se Reforma Universitária de 1968, realizada em alinhamento com os direcionamentos da *United States Agency for International Development* (USAID)¹⁹ em parceria com o Ministério da Educação (MEC) (CARVALHO, 2004, p. 8); a substituição do modelo de Estado do Bem Estar Social, em crise a partir da década de 1970, pelo modelo neoliberal, promovida em protagonismo pelos países do centro do capitalismo; as decorrentes reconfigurações da esfera do público e privado (CHAVES, 2005, p.2), orientadas pelos organismos multilaterais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que influenciaram “parcialmente” a política pública para o setor educacional no Brasil (CARVALHO, 2004, p. 2), inscritas no contexto “das transformações ocorridas no mercado financeiro mundial, a partir dos anos 70” (CARVALHO, 2012, p. 12); a reforma da educação superior realizada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que promoveram alterações fundamentais para a aceleração da privatização/mercantilização do ensino, que ocorre a partir da década de 2000 (SGUISSARDI, 2005); as políticas públicas para educação dos governos Lula da Silva (2003-2010), e Dilma Rousseff (2011-2014), que viabilizaram a financeirização da educação superior brasileira (SCUDELER, 2019, p. 2).

Sobre a Reforma Universitária de 1968, a literatura pesquisada aponta que, fez parte de uma “[...] política de cunho expansionista adotada pelo Estado, sobretudo a partir de 1964” que gerou como uma das principais consequências o crescimento acelerado das Instituições de Ensino Superior privadas e assim

¹⁹ Segundo Carvalho (2004), “A USAID, como ficou conhecida a agência americana, tornou-se o principal financiador do Brasil, fornecendo 80% do capital líquido, a longo prazo, que entrou entre 1964 e 1967. (Skidmore apud Carvalho, 2002). Esta agência passou a prestar assistência técnica e cooperação financeira em prol da reorganização do sistema educacional brasileiro, através de uma série de acordos com o MEC”

contribuiu com a privatização do ensino superior brasileiro. (CHAVES; CAMARGO, 2003, p. 4).

Essa expansão, do ponto de vista da organização institucional, foi caracterizada pelo credenciamento de estabelecimentos isolados de ensino superior, o que, em termos de matrículas teria promovido um aumento de cinco vezes em relação ao período anterior e, do ponto de vista sistêmico, configurariam “um “novo” ensino superior privado, distinto dos estabelecimentos existentes até então, que eram mantidos basicamente pelas universidades confessionais, principalmente as católicas e, não se caracterizavam como empresas capitalistas” (CHAVES; CAMARGO, 2003, p. 4).

No que tange a ação do Estado, com base nos estudos de Cunha (1989a), Chaves e Camargo (2003, p.3) apontam que a política não circunscreveu apenas a esfera privada, mas também a pública, de modo que a intervenção estatal se materializou “[...] tanto na privatização do ensino superior público, como na participação estatal na manutenção do ensino privado através de subsídios estatais diretos e indiretos, via bolsas de estudos e de isenção fiscal” (ibidem).

O direcionamento da política educacional brasileira, nesse período, no entanto, não é descontextualizado do cenário internacional, bem como das tendências exportadas dos “países avançados” (CARVALHO, 2004, p. 3). Sobre a conjuntura internacional, Carvalho (2004, p.3) explica que após a 2ª Guerra Mundial, o neoliberalismo surge nos países centrais, na América do Norte e na Europa, “[...] como uma espécie de reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar”. Esse modelo econômico, atrelado as ideias de Frederich Hayek, apesar de mundialmente passar a ganhar “notoriedade com a crise do modelo econômico, em 1973, na qual se combinaram baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação”, já apresentava influência relevante nos países desse eixo, desde do final da década de 1940, de modo que inclusive seus fundamentos, como o desenvolvimento do livre comércio, as reformas estruturais no aparelho estatal e a estabilização macroeconômica deram origem ao Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT)²⁰ _o qual influencia, de modo basilar, as reformas educacionais no Brasil, principalmente a partir de 1990,

²⁰ General Agreement on Trade and Tariffs.

como veremos adiante, e também “[...] as instituições gêmeas que nasceram das deliberações de Bretton Woods: o Banco Mundial (BM), em 1945 e o Fundo Monetário Internacional em 1946” (CARVALHO, 2004, p. 3).

Os Estados Unidos, um dos pioneiros difusores do neoliberalismo, que por meio da *Agency for International Development (AID)*²¹ “tornou-se o principal financiador do Brasil, fornecendo 80% do capital líquido, a longo prazo, que entrou entre 1964 e 1967” (CARVALHO, 2004, p.8), também por meio dessa agência, “passou a prestar assistência técnica e cooperação financeira em prol da reorganização do sistema educacional brasileiro, através de uma série de acordos com o MEC” (ibidem), influenciando diretamente na Reforma Universitária de 1968, a qual surge na tentativa de solucionar os “entraves provenientes do interior do sistema educacional”²², para o desenvolvimento dos interesses da Aliança para o Progresso²³ (CARVALHO, 2005, p.1).

Além das questões provenientes da conjuntura externa, a implementação do ‘projeto militar da “grande potência” enfrentava desafios internos também. Carvalho (2005, p.2) revela que, em adição a “insuficiência de mão de obra qualificada para a formação de “capital humano””, conforme preconizado pelos estudos promovidos pelos ‘Acordos MEC-USAID’,

Por um lado, o sistema apresentava um quadro de demanda potencial crescente, devido ao crescimento demográfico, à urbanização e à industrialização. A demanda reprimida foi pressionada pela percepção da mudança nos padrões de ascensão social da classe média e o crescimento no número de formados no ensino médio. Por outro lado, a insuficiência na oferta de vagas era denunciada publicamente pelo movimento estudantil, representado pela UNE.

A conjuntura socioeconômica brasileira na década de 1960 também contribuiu para o direcionamento da política educacional, desse modo. Como já

²¹ “A USAID, como ficou conhecida a agência americana” (CARVALHO, 2004, p.8).

²² A baixa escolarização relativa da população impossibilitava a formação de técnicos de nível médio e, principalmente, de profissionais de nível superior responsáveis pela adequação da tecnologia importada em benefício do crescimento econômico nacional (CARVALHO, 2005, p.1)

²³ Os acordos realizados entre o MEC e a USAID, na década de 1960, estão também em nexos com o cenário internacional da Guerra Fria, de modo que o Brasil, assim como outros países latino-americanos estavam em alinhamento aos preceitos da Aliança para o Progresso “cujo compromisso explícito era buscar o desenvolvimento como medida de segurança nacional frente à ameaça comunista.”, conforme explica Carvalho (2005). Nesse contexto, “não bastava a acumulação de capital”, sendo necessária a combinação do ‘capital físico’, o ‘capital financeiro’, com o ‘fator humano escolarizado’ (CARVALHO, 2005, p. 1).

foi exposto acima, havia a necessidade de expansão de vagas no ensino superior brasileiro. Entretanto, “[...] as dificuldades de financiamento enfrentadas pela economia brasileira e os diagnósticos apresentados pela tecnocracia estatal apontavam para uma saída que desonerasse o Estado deste gasto social” (CARVALHO, 2005, p.3). A autora explica que

O processo inflacionário foi identificado como decorrente de inflação de demanda resultante, entre outros fatores, do déficit público. Os gastos do Ministério da Educação em relação aos gastos da União permaneceram em torno de 5,5% e 7%. (CARVALHO, 2005, p. 3).

Assim, como corroboram Chaves e Camargo (2003, p. 3), “[...] tornou-se necessário desenvolver uma política de expansão do ensino superior pela via da privatização, aliviando o Estado de grandes investimentos em educação”.

Para alcançar esses objetivos, não bastava a atuação isolada da esfera privada, de modo que a atuação do governo militar da época foi fundamental. Os principais mecanismos de incentivo à expansão privada realizados pelo Estado foram “[...] as transferências orçamentárias, a institucionalização de fundos e programas, e, bastante relevante, o instrumento institucional do Conselho Federal de Educação (CFE), através do afrouxamento nos critérios de autorização para funcionamento de estabelecimentos de ensino isolados” (CARVALHO, 2005, p. 3).

O resultado desse movimento foi uma taxa de crescimento acumulado de matrículas no setor privado de 1.412,51% que, quando comparado com o setor público (552,35%) representa uma relação 131,86% maior, ou seja, muito mais que o dobro de matrículas adicionadas as IES privadas em relação as Instituições públicas, entre o período de 1964 a 1984 (CARVALHO, 2002, p. 116). Dessa forma, se em 1964 as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) detinham aproximadamente 60% das matrículas totais, enquanto das IES privadas apenas 40%, em 1984 esse número se inverte, de modo que o polo privado passa a deter aproximadamente 60% das matrículas totais contra 40% do setor público (ibidem).

Grande parte das IES privadas que, no século XXI, vão dar origem aos oligopólios educacionais de capital aberto, surgiram nesse período. A Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá (SESES), que em 2007 abriu o capital tornando-se Estácio Participações S/A (hoje YDUQS S/A), segundo Vale (2012,

p.5) foi constituída como mantenedora “em 05 de março de 1969”, de modo que, já em 1970 “encaminhou à Câmara e Ensino Superior (C.E.Su) do CFE um pedido de autorização para o funcionamento da Faculdade de Direito Estácio de Sá” (ibidem).

Outro exemplo é a Pitágoras, que “[...] nasceu em 1966, em Belo Horizonte/MG, administrada por cinco sócios. Inicialmente com um curso pré-vestibular” (SEBIM, 2015, p. 4), em 1980 passa a atuar na educação básica, em 2001, na educação superior, em 2007 passa a fazer parte da Kroton Educacional S/A (hoje COGNA Educação S/A), junto com outras instituições²⁴ criadas no período do Regime Militar, a qual “se tornou a maior empresa educacional do mundo” (ibidem), sete anos depois.

O final do período militar é marcado por uma retração da expansão do ensino superior privado. Chaves e Camargo (2003) apontam que, no contexto e como consequência da “Crise mundial do Estado capitalista iniciada nos anos 70”, desenvolveu-se a retração supracitada, sobre a qual teriam incidido como contribuições “[...] a redução dos investimentos de recursos financeiros do governo no setor; política de contenção de cursos; retração do mercado de trabalho; e a nova filosofia liberal, limitando a intervenção do Estado e da burocracia estatal” (idem, p. 4).

Ainda sobre o contexto econômico mundial e seus efeitos no Brasil, Carvalho (2004), complementa explicando que como causas para esse fenômeno estariam a “subida das taxas de juros internacionais” e a “segunda crise petrolífera” que teria revertido “o fluxo de divisas em direção aos países centrais”, que no contexto nacional interno teriam provocado “a queda nos salários reais; promoveu a estatização da dívida externa; realizou sucessivas desvalorizações cambiais e elevou as taxas de juros domésticas.” (CARVALHO, 2004, p. 5). Dessa forma, a lógica de financiamento da economia brasileira, foi afetada diretamente, assim como a estrutura de financiamento do setor público, como fica evidente na seguinte passagem:

²⁴ Sebim (2015, p. 4) explica que, a partir de 2008, já pertencentes a Kroton Educacional S/A (controladora), operadas sob a denominação de faculdade Pitágoras de Guarapari e faculdade Pitágoras de Linhares, antes eram outras duas IES de sociedade limitada. Detalha que “Eram conhecidas como Faculdades Integradas Padre Anchieta de Guarapari (Fipag) e Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (Unilinhaires), respectivamente, ambas iniciaram suas atividades na década de 1980.” (ibidem).

O rompimento do padrão de financiamento da economia – sedimentado nos recursos externos – foi seguido pela ruptura do esquema de financiamento do setor público. A situação financeira estatal agravou-se, devido aos efeitos das desvalorizações cambiais sobre a dívida externa; às consequências da recessão e da aceleração do processo inflacionário sobre a arrecadação fiscal e sobre as receitas das empresas estatais e pelo impacto das altas taxas de juros sobre a dívida mobiliária e bancária. (CARVALHO, 2005, p. 5-6).

No âmbito internacional, processo similar acontecia principalmente nos países da América Latina. Chaves (2010), explica que com a crise do modelo de acumulação fordista e o Estado de bem-estar social, em consequência da transnacionalização da economia, diversas mudanças também se sucederam como “o avanço tecnológico e a substituição de uma tecnologia rígida por uma mais flexível e informatizada; as mudanças na organização do trabalho” além da crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho, também apresentados por Carvalho (2004, 2005).

O neoliberalismo, em notoriedade desde o início da década de 1970, é proposto (ou imposto) como alternativa e, traz consigo a necessidade de reformas na sociedade, as quais

visaram à abertura irrestrita ao mercado e à reorganização do espaço social, segundo sua própria racionalidade. Com isso, observou-se um movimento de reconfiguração das esferas pública e privada, afetando diretamente a educação, em geral, e a educação superior, em particular. Esse conjunto de fatos impõe uma ressignificação ao processo educativo, no campo das concepções e das políticas, cuja expressão maior, na América Latina, se concretizou nos anos de 1990, a partir de um movimento reformista, orientado pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial (CHAVES, 2010, p. 484).

Tavares (2014, p. 15) aponta a relevância do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, no contexto da “crise estrutural do capitalismo”²⁵ nos anos 1970 e 1980, afirmando que “o Fundo Monetário

²⁵ “Segundo Portella Filho (1994) a América Latina experimentou robusto crescimento econômico no período pós-guerra, com crescimento do PIB em aproximadamente 5% na década de 1950 e 5,5% no período 1960-1981. Os anos 1980 iniciam um período de crise econômica no qual

Internacional (FMI) e o Banco Mundial atuaram como intelectuais coletivos do capital para programas de reajuste fiscal e, também, como cobradores dos títulos da dívida”. Uma das iniciativas dessas instituições seria a execução do Plano Brady, que “pretendia reestruturar as dívidas dos países periféricos, por meio da troca por novos bônus, com o abatimento do encargo da dívida, pela minimização de seus montantes e juros” (ibidem).

Ainda sobre a atuação dos organismos internacionais, nesse contexto, Maués (2015, p.5) apresenta noção que ratifica o exposto por Tavares (2014), destacando que, esses desempenham um papel fundamental nesse processo conceituado, com base nas formulações de Chesnais (1996), como ‘mundialização do capital’, o qual, do ponto de vista da educação, estimulam tanto o ensino superior para ser a “ferramenta privilegiada para a realização do objetivo da produção do conhecimento”, como “da preparação de recursos humanos que possam atender à demanda do mercado” o que promoveria estímulo ao processo de internacionalização da educação superior.

Para Maués (2015, p.3), essa internacionalização, entendida como “uma decorrência “natural” do processo de mundialização” tem como característica a conformação da educação como uma mercadoria exportável. Assim, “A educação, no momento que passa a ser vista como uma *commoditie* entra no rol das mercadorias que devem ser valorizadas para que possam ser exportadas e que possam render maiores dividendos nas bolsas de valores” (MAUÉS, 2015, p.3).

Acerca da reestruturação do modo de produção capitalista e a mundialização financeira, acima expostos, Sevim (2014, p. 31; 32) amplia o entendimento explicando que

Historicamente, a dominância da valorização financeira, o crescimento dos ativos financeiros, dentre eles, as ações, tiveram início em meados de 1960 (PAULANI, 2010). Desse período para cá, os ativos financeiros cresceram progressivamente, superando o Produto Interno Bruto (PIB) mundial. Ou seja, a multiplicação de papéis, capital fictício, tornou-se maior que a produção de riqueza real, produtiva. Isso repercutiu na modificação da natureza da propriedade privada, de modo que até 1970 se tinha uma dinâmica em que o capital

os organismos internacionais e os países centrais apontavam como saída políticas de reajuste fiscal, com base na doutrina do Consenso de Washington.” (TAVARES, 2014, p. 15)

era usado no processo de financiamento da esfera produtiva e, após 1970, a fração de mais-valia apropriada pela esfera financeira tem sido muito mais elevada. Além disso, a reconversão dos lucros da esfera financeira para a esfera produtiva não tem ocorrido com a mesma magnitude.

Antes de 1970, a relação social entre o capitalista, proprietário dos meios sociais de produção, e o trabalhador, proprietário da força de trabalho, se dava nos limites das empresas de sociedade limitada de um modo geral e particularmente nas empresas educacionais. Atualmente, essa relação ocorre nas empresas de sociedade anônima de capital aberto, em que o acionista passa a ser um proprietário da receita dessa empresa.

Para a autora,

A origem dessa mudança, a nosso ver, está associada à reestruturação do modo de produção capitalista. Dentre as características desse capitalismo, o que mais nos chama a atenção é a relação de forças em favor dos detentores do capital em escala mundial. E o que para nós dá substância a essa característica é o processo de internacionalização e valorização do capital com a chamada mundialização financeira. (SEBIM, 2014, p. 19).²⁶

Para Sebim (2014, p.19), de acordo com Chesnais (1996), a mundialização financeira seria reflexo de dois eventos distintos, mas interligados

O primeiro deles é a etapa mais longa e ininterrupta do capitalismo desde 1914. O segundo está relacionado com o início da década de 1980 e as políticas de liberalização, privatização e desregulamentação implementadas pelos governos Thatcher e Reagan. [...] Por consequência desses eventos, a partir de 1980, a riqueza capitalista vem mudando suas estratégias de acumulação.

As transformações descritas pelos autores acima ocorrem em contextos distintos, porém o modo de implantação da política social neoliberal teria estratégias similares, as quais, Costa (2011) sintetiza, com o apoio de Laurell (1997, p.167), como podemos visualizar na passagem a seguir:

Para Laurell (1997, p. 167), “as quatro estratégias concretas da implantação da política social neoliberal são o corte dos gastos sociais, a privatização, a centralização dos gastos sociais públicos em programas seletivos contra a pobreza e a descentralização”. Outro item pode ser acrescentado a esta lista

²⁶ Adda (1997), ao discutir a diferença entre mundialização e globalização, explica que a mundialização da economia corresponde a uma configuração do capitalismo mundial que ultrapassa a ideia de internacionalização da economia, que se constitui em um processo de desmantelamento das fronteiras físicas e regulares que significam uma limitação à acumulação do capital em escala mundial. Dessa forma, o termo mundialização financeira se refere a uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização (CHESNAIS, 1996 apud SEBIM, 2014, p. 19).

como uma quinta estratégia neoliberal, o da especulação financeira dos mercados de capitais. (COSTA, 2011, p. 4).

Nesse contexto, em 1973, sob a ditadura de Augusto Pinochet, o Chile teria “[...] o pioneirismo de apresentar para o mundo o que em muitos aspectos viriam a constituir os paradigmas das novas reformas nos espaços públicos e privados; seguido, na América Latina, pelo Uruguai, em 1974, e pela Argentina, em 1976.” (COSTA, 2011, p. 4). Essas reformas de cunho neoliberais não se dariam apenas nos países da América Latina, como também, ocorreria nos países centrais, a exemplo da Inglaterra e dos Estados Unidos, que nos governos de Margareth Thatcher e Ronald Regan, respectivamente, em 1980, justificaram a implantação do neoliberalismo com o aparecimento da crise do Estado de Bem-Estar Social²⁷ (COSTA, 2011, p. 4).

Para o caso específico dos países da América Latina (inclusive o Brasil), o autor destaca que

As reformas neoliberais de “ajuste” estrutural estabelecidas nos países da América Latina na década de 1990, influenciadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), estiveram espelhadas nos princípios do Consenso de Washington, firmados em 1989. As ideias da eficiência do mercado e das privatizações invadiram o palco latinoamericano [sic] direcionadas pelos países centrais e suas instituições internacionais, enganando as populações destes locais ao piorar as suas condições sociais em benefício dos seletos ricos (DEL PINO, 2002 apud COSTA 2011, p. 6).

A adesão desses países a políticas que, conforme exposto acima, poderiam “piorar suas condições sociais”, não ocorre por mero alinhamento ideológico dos gestores públicos dessas nações, com as diretrizes estabelecidas pelos organismos intelectuais, mas sim as condições de produção da vida nessas regiões, fundamentalmente dependentes de capital estrangeiro para o seu desenvolvimento, de modo que foi “A renegociação da dívida pública, talvez

²⁷ Sobre a crise do Estado de Bem-Estar Social, baseado em Cortez (2008) e Toledo (1997), o autor explica ainda que, “Dentre esses fatores da crise, os gastos dos países centrais passaram a extrapolar a arrecadação tributária e a gerar déficit fiscal, aumentando as necessidades de assistência e proteção dada aos trabalhadores; crise na acumulação do Estado, pois, com a menor arrecadação dos impostos sobre os assalariados, gerados pelo maior desemprego, e da arrecadação do capital que passou a contar com menores investimentos na produção, os Estados nacionais somaram dívidas públicas (internas e externas) na casa das centenas de bilhões de dólares (CORTEZ, 2008; TOLEDO, 1997).” (COSTA, 2011, p. 4).

o principal elemento que pressionou por reformas estruturais e ajustes fiscais nos países de capitalismo dependente no contexto de mundialização do capital” (TAVARES, 2014, p. 61).

Assim, diante da fragilidade econômica promovida em grande escala por esse endividamento “o Banco Mundial, ante a sua importância no papel de renegociação das dívidas, recomendou (e as impôs como condicionalidades) reformas em diversos setores da economia e também naqueles sustentados, pelo menos parcialmente, pelo Estado, como é o caso do setor educacional” Tavares (2014, p. 61).

De modo geral, a consequência desses eventos seria a mudança das estratégias de acumulação da riqueza capitalista, sendo uma dessas a “mudança institucional da propriedade individual e familiar das empresas para a propriedade financeira dessas instituições”, qual incorreria em uma transformação da “forma de gestão da força de trabalho conhecida por governança corporativa”, própria do regime de acumulação financeira, através do qual consolida-se, “além do lucro, a criação do “valor acionário”, que é próprio das empresas financeirizadas e que atinge diretamente o trabalhador, uma vez que ele é pressionado de forma a extrair o máximo de mais-valia”²⁸ (SEBIM, 2014, p. 20; 21).

Outra consequência desse fenômeno seria aquisição de um “novo relevo nos anos 1990” na “aparente “perda de autonomia” dos Estados frente aos mercados, com o fortalecimento do setor financeiro”, implicando em “abertura comercial e as políticas monetárias restritivas nos países da periferia do capitalismo, particularmente o Brasil, a partir de frações da burguesia do país, parceiras subordinadas dos grandes grupos que operam no mercado financeiro” Tavares (2014, p. 15).

²⁸ “O “valor acionário” é o nome dado ao atual aumento de capital fictício. [...]O capital acionário surge em decorrência da necessidade do aumento de volumes para a acumulação de capital. Nas sociedades anônimas, a posse do capital de boa parte dessas empresas passa a ser controlada por vários acionistas. Isso ocorre porque a dispersão do capital permitiu a participação de um grande número de acionistas, inclusive estrangeiros.” (SEBIM, 2014, p. 20).

No caso específico do Brasil, os efeitos desse contexto global, são localizados historicamente e politicamente por Tavares (2014, p. 15) quando expõe que

A financeirização da economia acentua-se nos anos 1990 com a opção político-econômica do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995-2002, com a abertura de novos espaços para inversão, de privatizações de empresas públicas, acreditando que o crescimento econômico seria possível a partir das ações da iniciativa privada, permitindo ao setor financeiro controle das empresas que eram públicas e que possuem alta rentabilidade, influenciando na dinâmica produtiva brasileira com certa preponderância.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, teriam sido adotadas pelo Estado políticas e ações estruturadas “a partir do tripé das recomendações do Consenso de Washington”, dentre as quais citamos o “superávit primário, metas inflacionárias e câmbio flutuante” aproximando-se da “ideologia do livre-mercado, da privatização e da mercantilização de direitos sociais, orientadas em grande parte por organismos internacionais, considerados intelectuais coletivos do grande capital” (TAVARES, 2014, p. 59).

É nesse contexto que, para Costa (2011) ocorrem as principais reformas educacionais no Brasil, as quais permitiram a continuidade do desenvolvimento da mercantilização da educação, com a sua posterior financeirização. O autor afirma que

A internacionalização, o empreendedorismo, os empréstimos, as fusões de corporações e as bolsas de valores invadiram o cenário da educação, subsidiados por documentos de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), ganhando forma material nos acordos de livre comércio entre algumas instituições de ensino superior (GOERGEN, 2010; SILVA JÚNIOR, 2002).²⁹

²⁹ Os documentos referidos por Costa (2011) seriam “[...] dentre outros, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e pelo Banco Mundial, contando com a participação de 155 países que se comprometeram, por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada no evento, a assegurar uma educação básica de “qualidade” às suas populações; o Relatório de Delors (1998), fruto da Comissão Internacional sobre Educação, convocada pela UNESCO, o qual foi produzido entre 1993 e 1996, no intuito de propor revisões para as políticas públicas educacionais de vários países; a Cúpula Mundial de Educação, também promovida pela UNESCO, que ocorreu no Senegal em 2000, e teve como fruto a Declaração de Dakar,

Com a participação dos organismos internacionais na orientação das reformas educacionais em nível nacional e internacional, por meio de créditos financeiros e, sobretudo, assistência técnica aos países periféricos, estabeleceu-se a formação dos mercados educativos. As negociações da Organização Mundial do Comércio (OMC) e os Tratados de Livre Comércio (TLC) passaram a determinar uma educação comercializável, cujos princípios foram firmados pela privatização, competição, competência, eficiência e pelas regras de mercado. (COSTA, 2011, p. 9; 10).

Para ressaltar a relevância da década de 1990, principalmente os dois mandatos de FHC, no processo de intensificação da mercantilização da educação superior podemos destacar, por exemplo que “Entre os anos de 1994 e 2008, no caso das Instituições de Ensino Superior, o crescimento global foi de 164,6%, com índices de 8,3% para as públicas, e de 218,5% para as privadas. No que diz respeito às matrículas, o crescimento geral foi de 205,8%, com 84,6% para as públicas, e 292,4% para as privadas (GOERGEN, 2010 apud COSTA, 2011, p. 10).

Dessa forma, conforme apresentado acima, no Estado brasileiro, esse movimento de intensificação mercantil no setor educacional manifesta-se mais visivelmente a partir dos anos 1990, os quais se constituem como mais um marco temporal relevante no movimento geral do fenômeno da financeirização da educação brasileira. Em concernência, Chaves (2010, p. 485) revela que a reforma do estado capitalista, que visava a adequação ao novo modelo de acumulação flexível “[...] se manifesta, no Brasil forma acentuada, por meio da mercantilização da educação, em especial do seu nível superior. Esse processo de mercantilização provoca mudanças substanciais na organização e no funcionamento do sistema nacional de ensino superior do país”.

Ao analisar a política pública para o ensino superior nos anos 90, no Brasil, Carvalho (2004, p.6) explica o contexto político nacional nos anos anteriores e destaca que, ao final do regime autoritário, a aversão a esse, bem como centralização exacerbada, característica desse momento, provoca como reação imediata a associação direta entre descentralização (ícone da agenda neoliberal) e democracia, no que tange ao aspecto ideológico. No aspecto sociopolítico e econômico, Carvalho (2004, p.6) aponta que “Mais intensamente

pretendeu reafirmar os compromissos de Jomtien, já que a maior parte de seus objetivos não havia sido cumprida.” (COSTA, 2011, p. 9)

nos anos 90, o processo de globalização espraia-se pela periferia endividada e de desenvolvimento dependente-associado”, qualificações atreladas ao Brasil, e tornaram a integração brasileira a agenda neoliberal “inevitável”.

Do ponto de vista global, reforçando a relevância do marco temporal em tela, Oliveira (2009) destaca o Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT), em debate na Organização Mundial do Comércio (OMC), que conceitua a educação como um bem de serviço.³⁰ Para Oliveira (2009, p.740), a aprovação de tal acordo localizaria a educação no mesmo rol dos serviços em geral, em termos das normas para comercialização, o que provocaria como consequência “além da ampliação da mercantilização na área, a internacionalização da oferta, com a penetração de grandes corporações multinacionais em países menos desenvolvidos”.

Para Carvalho (2004, p. 1;2), no que se refere as políticas sociais e econômicas, a influência da Agenda Neoliberal³¹ se aplicou em espectro total, de modo que o conjunto das propostas governamentais assumiram “um caráter abrangente, com implicações para além das fronteiras nacionais”. Nesse sentido, o Banco Mundial passaria a exercer “influência efetiva na política educacional” (idem, p. 8). Ainda segundo Carvalho (2004, p. 8) os governos do período pós-militar apresentaram continuidade em suas propostas.

Para Chaves (2005, p. 6) o elemento de continuidade no conjunto de reformas do Estado brasileiro nos anos 90 é a centralidade da privatização, afirmando que “O discurso privatista dos governos brasileiros, desde Fernando Collor de Mello, proclama a superioridade do setor privado sobre o setor público. O mercado passou a ser considerado o grande impulsionador do crescimento econômico”.

No governo Collor, o projeto político foi pautado no discurso de modernização, de modo que “caberia às instituições de ensino superior a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho e a aproximação entre a universidade e o mercado” (CARVALHO, 2004, p. 8). As estratégias elaboradas guiaram-se em cinco linhas de intervenções que seriam necessárias,

³⁰ O referido acordo foi institucionalizado pelo Brasil a partir do Decreto nº1355/94, apesar de não haver regulamentação específica para os serviços educacionais.

³¹ Para compreender detalhadamente os pressupostos teóricos da Agenda Neoliberal, ver Carvalho (2004).

sendo elas: “ampliação do acesso; respeito à autonomia universitária; maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas; ampliação dos programas de pós-graduação; e capacitação e valorização dos profissionais de educação” (ibidem).

Entretanto, conforme apresenta Carvalho (2004), “a práxis revelou-se o oposto do pretendido” nas falas oficiais. Num contexto de grande pressão inflacionária “a estratégia era retardar a liberação de recursos destinados à rubrica “Outros Custeios e Capital” e descumprir sistematicamente o preceito constitucional” e assim o resultado de suas ações políticas no setor educacional foram a queda nas matrículas privadas, em movimento contrário ao Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro que teria crescido, ainda que de modo sutil.

Após Collor, e Itamar Franco, de cujo governo apresentou como principal destaque, a disputa entre o MEC e o Conselho Federal de Educação (CFE), “que resultou na extinção deste último e substituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)” (CARVALHO, 2004, p. 10), temos os governos de Fernando Henrique Cardoso, que promoveram profundas alterações que intensificaram ainda mais o processo de mercantilização da educação superior brasileira.

Sobre a posição e função do governo FHC para essa conjuntura, Aguiar (2013) reforça que “O governo FHC aderiu fortemente ao diagnóstico de que a reforma do Estado seria uma necessidade inadiável e, uma vez controlada a inflação, concentrou sua atuação nesta” e baseada nas definições de Schwartzman (2006), detalha sua função, ao caracterizá-lo como “o último de uma sequência de governos “modernizadores” que vinha desde a década de 1930” (SCHWARTZMAN, 2006 apud AGUIAR, 2013, p. 74). Explica, Aguiar (2013, p. 74) que

Entenda-se governo modernizador como aquele que se ocupa prioritariamente em criar as condições macroeconômicas e institucionais para o desenvolvimento do capitalismo. Nesta perspectiva, a reforma do Estado incluía limpar o caminho para os investimentos do capital privado, oferecendo-lhe segurança jurídica e garantia de um mercado consumidor.

E complementa atribuindo a “privatização ou mercantilização do sistema de ensino superior brasileiro” como herança da aplicação das teses e postulados do Banco Mundial e FMI, pelo governo FHC:

Assim, no caso específico da educação superior, é inegável que as políticas adotadas durante o governo FHC vão ao encontro dos postulados defendidos pelo Banco Mundial e pelo FMI. Para os autores que esquadrinham a inspiração das políticas deste governo, a principal herança oriunda da aplicação ou, se quiser, da aclimatação das referidas teses ao contexto brasileiro pelo governo de FHC é a chamada privatização ou mercantilização do sistema de ensino superior brasileiro. (AGUIAR, 2013, p. 74).

Acerca das transformações e iniciativas promovidas pelo governo FHC, no âmbito da expansão do setor privado da educação superior, Aguiar (2013, p. 76) expõe que, partindo “de um diagnóstico amplo e bem informado sobre o sistema de educação superior brasileiro [...] o primeiro passo seria reformar o próprio Ministério da Educação”. A noção seria de transformá-lo num “[...] organismo eficaz de formulação, coordenação, e acompanhamento de políticas públicas na área educacional” (BRASIL, 1995 apud AGUIAR, 2013, p. 77), adotando um perfil gerencial, “[...] alinhado com a ideia de reforma do Estado cujo mote era o de uma revolução administrativa, que perpassava todo o programa de governo” (AGUIAR, 2013, p. 77).

No que tange as iniciativas legislativas, destaca-se a sanção da LDB em 1996, bem como o Decreto n. 2.208 que a redireciona no ano seguinte. Carvalho (2004, p. 11) apresenta que em função dos conflitos de interesses, bem como a ação dos atores políticos, esse aparato legal “[...] combinava a coexistência e incentivo de instituições públicas e privadas de ensino e a manutenção da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.”. Para Chaves e Camargo (2003, p. 5), nessa Lei, o Estado passaria a assumir “papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais.”, sendo um ponto de referências dentre um conjunto de reformas implementadas pelo governo federal

com vistas a reduzir a presença do Estado no campo educacional, seguindo as recomendações do Banco Mundial que, explicitamente, defende o atendimento ao ensino básico, pelo Estado, deixando os demais níveis para a iniciativa privada. (CHAVES; CAMARGO, 2003, p. 5)

No que se refere ao aspecto financeiro, a LDB de 1996 “promoveu formalmente a diferenciação institucional intra-segmento privado.” (CARVALHO, 2004, p. 5). Essas alterações teriam promovido a ampliação da arrecadação da união e dos municípios, a despeito da também elevação dos custos operacionais dos estabelecimentos de ensino. Carvalho (2004, p. 5) explica que até a sanção

da Lei nº 9394/96, quase todos os estabelecimentos particulares de ensino usufruíam de imunidade sobre a renda, os serviços e o patrimônio, e que em consonância com o artigo 20 da referida lei

A partir deste momento, as instituições passaram a ser classificadas em privadas lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas). As primeiras deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos e indiretamente da renúncia fiscal, enquanto que as demais permaneceram imunes ou isentas à incidência tributária. (ibidem)

Em relação a nova LDB, essa, ainda necessitou do suporte de dois Decretos posteriores (o Decreto n. 2.207 de 15 de abril de 1997 e o Decreto n. 2306, de 19 de agosto de 1997), em função da permanência de “um grande gargalo para o desenvolvimento do sistema universitário, segundo a concepção daquele governo.” (AGUIAR, 2013, p. 89; 90). Sobre esse gargalo³², Aguiar (2013) explica que

Além de um novo CNE, da constituição de um amplo sistema de avaliação vinculado aos procedimentos periódicos de regulação e de uma nova LDB, a necessidade de diversificação das instituições era vista como uma alavanca para a expansão da educação superior.

Assim, explica a autora que, a nova LDB, após os decretos supracitados,

Além criar uma série de procedimentos para o funcionamento do sistema, apresenta uma nova tipologia para as instituições, segundo sua organização acadêmica. Em seu artigo 4º aparecem as figuras das universidades, dos centros universitários, das faculdades integradas, das faculdades e dos institutos e escolas superiores. A novidade está nos centros universitários, já que as faculdades, faculdades integradas e escolas ou institutos superiores não têm nenhuma diferenciação legal entre si e apenas formalizavam instituições e nomenclaturas já existentes. Já os centros universitários são um novo tipo de instituição (AGUIAR, 2013, p. 91; 92).

³² “O debate em torno da necessidade de diversificação do sistema por meio da criação de diferentes tipos de instituições sempre esteve presente no grupo de intelectuais que gravitou em torno da proposta de governo de FHC. A ideia de que o modelo único de instituição universitária, o da universidade que conjuga o tripé ensino, pesquisa e extensão, era um dos principais responsáveis pelo reduzido tamanho do sistema e a incapacidade deste de atender à demanda social e econômica por educação superior foi recorrente neste grupo.” (AGUIAR, 2013, p. 90).

Outro destaque importante ressaltado aparece logo em seu primeiro artigo. Segundo este,

as entidades mantenedoras poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, e quando constituídas como fundações serão regidas pelo art. 24 do Código Civil Brasileiro. (AGUIAR, 2013, p. 93)

Com essa prerrogativa, as entidades mantenedoras das IES privadas poderiam modificar os estatutos³³ e assumir a natureza civil ou comercial, de modo que “Desde então as mantenedoras passaram a ser classificadas como entidade mantenedora de instituição sem finalidade lucrativa e entidade mantenedora de instituição particular, em sentido estrito, com finalidade lucrativa.” (AGUIAR, 2013, p. 93). O benefício dessa medida seria que “Segundo Sampaio, 2011, os mantenedores reconheceram “o óbvio: a oportunidade de mudar a escala de seus rendimentos com a atividade educacional” (AGUIAR, 2013, p. 93).

Ainda sobre a diferenciação institucional, Chaves (2005, p. 6) explana que estão alinhadas com as diretrizes do Banco Mundial para a educação superior na América Latina, “sistemizadas no documento: “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência” (1995)”. Nesse aspecto, a recomendação seria a criação de instituições não universitárias e ao aumento de instituições privadas, para além da diferenciação intra-segmento privado, supracitada.

Além de propor estratégias de expansão da esfera privada no Brasil, o Banco Mundial atrelaria a crise da educação no país ao modelo de universidade de pesquisa “(modelo humboldtiano) que seria excessivamente unificado e caro”, assim, explica Chaves (2005, p. 6) que “Nesse sentido, a defesa da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão é inviável teórica e

³³ “Para se compreender a importância disso, é preciso lembrar que até 1997, todas as instituições eram consideradas sem fins lucrativos, uma vez que não havia a previsão legal para a geração de lucro na atividade educacional. Como entidades sem fins lucrativos, tinham isenção fiscal e podiam receber recursos públicos. Uma parte considerável das instituições de fato já atuava como empresas privadas e a forma de apropriação do excedente era muitas vezes escamoteada por meio de subterfúgios vários. Dessa forma, a escolha entre uma ou outra personalidade jurídica muda radicalmente não apenas o regime de tributação, com isenção para as primeiras, como também seus deveres em relação ao Estado. A contrapartida da isenção passa a ser a sujeição a maior controle. As entidades com fins lucrativos, por outro lado, do ponto de vista legal e fiscal, tem estatuto semelhante a qualquer entidade comercial. Segundo Sampaio, 2011, os mantenedores reconheceram “o óbvio: a oportunidade de mudar a escala de seus rendimentos com a atividade educacional” (AGUIAR, 2013, p. 90).

financeiramente. Daí a necessidade de estabelecer a dualidade institucional: Universidades de Pesquisa e Universidades de Ensino”.

Também na esfera universitária, em adição a ‘diferenciação institucional’ (CHAVES, 2005), a redefinição do papel do estado no ensino superior (CHAVES; CAMARGO, 2003), Bin (2005, p. 2) acrescenta outra recomendação do Banco Mundial que seriam os “[...] incentivos para as universidades públicas diversificarem as fontes de financiamento por meio, por exemplo, da participação dos estudantes nos gastos e de recursos advindos da iniciativa privada”.

Para Bin (2005, p. 3) essas recomendações do BM têm em comum a subjacência da lógica mercantil, onde “[...] a educação é prestação de serviço que deve submeter-se às leis de mercado como qualquer outro” e dessa forma, o ensino universitário, por consequência, se estabeleceria como “[...] mais um meio de acumulação capitalista”. Nesse nexos, o entendimento de Bin (2005, p. 3) se intersecciona com Carvalho (2005), Chaves (2010) e Maués (2015), uma vez que aponta, com base em Sguissardi (2000), esse movimento “[...] no bojo de um movimento econômico-político maior, ao qual o Brasil aderiu na década de 1990”, sendo marcado além de outros fatores pela mundialização do capital, em especial o financeiro, pela reestruturação produtiva.

Além desses instrumentos legais, também destacamos o Decreto n. 2.026 de 14/10/1996, através do qual o governo criou um “[...] sistema amplo de avaliação, com o qual

O Ministério pretendia, portanto, gerenciar o sistema por meio da produção, análise, verificação e utilização de seus indicadores, medindo a eficiência deste em termos de abrangência da população atingida, utilização de investimentos financeiros, incluindo verbas de custeio, e de produtividade. Esses resultados deveriam orientar não apenas a gestão dos recursos do ministério, mas também a formulação de políticas para o ensino superior (AGUIAR, 2013, p. 88).

Para explicar o nexos desse decreto com o incentivo a iniciativa privada na educação superior brasileira, Aguiar (2013, p. 88) expõe a tendência de mudança de função do Estado, antes promotor e agora gestor, regulador da educação superior como política pública, explicando que

Dessa forma, a avaliação, como instrumento principal das políticas públicas para a educação superior privada, passa a

ocupar um papel central nas relações entre o Estado e o setor responsável pela sua oferta e se torna o molde segundo o qual o setor irá se organizar do ponto de vista de seu funcionamento estrutural.

Em conjunto com as modificações decorrentes da LDB/1996, do Decreto n. 2.026 de 1996, do Decreto n. 2.207 de 1997 e do Decreto n. 2.306 de 1997, segundo Lima (2006, p. 4) “Uma importante referência da crescente desresponsabilização do Estado com a educação foi a aprovação do Plano Nacional de Educação durante o governo Cardoso”, também citado por Chaves e Camargo (2003). Lima (2006), ademais do inteiro teor aprovado do plano, destaca o conteúdo vetado, pelo então presidente, afirmando que o Plano Nacional de Educação (PNE) “foi aprovado com nove vetos presidenciais, anulando os subitens do Plano que promoviam alterações ou ampliavam recursos financeiros para a educação, sendo que a maioria dos vetos estava diretamente relacionada com a educação superior” (ibidem).

Entre os vetos relacionados com a educação superior, segundo Lima (2006, p. 4-5), estariam atrelados a: ampliação da oferta de ensino público, assegurando “a proporção nunca inferior a 40% do total das vagas”; a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído por “pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino e destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais”; a ampliação do crédito educativo, o qual, associado “ao processo de avaliação das instituições privadas e agregando contribuições federais e estaduais” deveria atender pelo menos 30% da população matriculada no setor privado; a ampliação do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica; a ampliação dos gastos públicos com a educação, para atingir “o mínimo de 7%” do PIB; além da “garantia de recursos do Tesouro Nacional para o pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público na esfera federal e da orientação para a alocação de, “no prazo de dois anos, em todos os níveis e modalidades de ensino, valores por aluno, que correspondam a padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos nacionalmente”.

Outro elemento de destaque é que, conforme exposto no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001) “o governo de FHC

implicitamente assume que a tarefa da expansão da taxa de matrículas, do número de instituições, sua interiorização etc., inadiável, caberia prioritariamente ao setor privado”. Nesse documento consta que

A pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino. (AGUIAR, 2013, p. 80).

Assim, alinhado com a nova perspectiva do Ministério da Educação³⁴,

o principal objetivo na elaboração e implementação da política conduzida nos oito anos de governo FHC foi estabelecer parâmetros para a expansão do ensino superior privado, mediante o desenvolvimento de mecanismos de regulação e acompanhamento, a partir do diagnóstico de que tínhamos um sistema “sem competição e de baixa qualidade, com reservas de mercado que significavam enormes lucros para os empresários da educação” (Souza, 2000). (AGUIAR, 2013, p. 80)

Outra iniciativa relevante, nesse contexto, foi a extinção do Conselho Federal de Educação e a criação do Conselho Nacional de Educação - CNE. Sobre o CNE, Aguiar (2013, p. 83) explica que “Com algumas atribuições análogas às do antigo CFE, cabia a ele a palavra final no que se refere ao reconhecimento de cursos, à criação de instituições de ensino superior e ao credenciamento e credenciamento periódico de universidades”, o que estaria em consonância com as ações adotadas pelo governo FHC, anteriormente citadas. Além disso, apesar de algumas mudanças como “a forma de indicação e composição do conselho” que diminuiriam “em tese o poder das corporações”, “o CNE parece ter se tornado mais uma vez demasiado permeável aos interesses dos empresários da educação”³⁵(AGUIAR, 2013, p. 83).

³⁴ “[...] o esforço foi no sentido de dotar o Ministério da Educação de instrumentos legais capazes de ajustar e controlar o mercado de educação superior. Conforme Durham, o governo federal quis controlar todo o sistema de ensino utilizando como instrumento privilegiado para promover mudanças o recurso a leis, normas e decretos de alcance nacional.” (AGUIAR, 2013, p. 81).

³⁵ “[...] na primeira composição do CNE, isto é, a do início de 1996, seus membros foram indicados em dois turnos por entidades de finalidade científica, cultural e sindical. A análise da primeira fornada de conselheiros, nomeados todos entre os indicados pelas entidades consultadas, mostra que eram em número significativo (ainda que não majoritário) os que se orientavam pela defesa do ensino público, algo inédito nessa instância do Estado, na qual prevaleceu a intermediação de recursos do governo para as instituições privadas e a

Na mesma lei em que foi criado o CNE, segundo Aguiar (2013), foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), como mais uma iniciativa de regulação estatal do mercado. Sobre esse, Aguiar (2013, p. 85) afirma que

A ideia da capacidade do mercado de se autorregular e se autoajustar é aqui muito forte. Se para o governo os resultados permitem um diagnóstico das peças defeituosas do sistema (cursos sem qualidade que necessitam de intervenção), fornecem para o mercado os insumos com os quais ele pode se autorregular, a partir principalmente da concorrência. A competição entre as IES é tão importante quanto as políticas estatais e talvez mais efetivas. Instituições cujos resultados fossem sabidamente deficitários seriam punidas pelo mercado, e perderiam seus clientes (no caso, os alunos). Daí a importância dos rankings e da publicação destes. Esta autorregulação, além disso, parece se restringir quase que tão somente à interação entre os diferentes agentes do mercado (as instituições e seus clientes), mediada pela competição interinstitucional e pela decisão dos clientes, devidamente informados sobre a qualidade do produto oferecido.

Como evidência da implicação relevante dessa iniciativa para a mercantilização da educação superior, há o destaque de que, segundo SOUZA (2005), “A demanda – medida pela relação candidato/vagas – por curso privados com conceitos A e B cresceu 41 por cento entre 1997 e 2002; por cursos com conceito D e E no exame diminuiu 18 por cento no mesmo período”. (SOUZA, 2005, p.165 apud AGUIAR, 2013, p. 86) e, além disso que “os rankings construídos a partir dos resultados da prova serviam para fins de marketing, “uma vez que uma boa situação no ranking produz uma imagem favorável no mercado, aumenta a atratividade e os benefícios econômicos” (Dias Sobrinho, 2010)” (AGUIAR, 2013, p. 86).

Ainda sobre a ‘desresponsabilização do Estado’ com a educação superior, Lima (2006, p. 5) afirma que ocorreu por meio “do estímulo ao empresariamento deste nível de ensino, seja pela abertura de novos cursos privados e/ou da imposição de uma lógica empresarial à formação profissional e, simultaneamente, pela redução de verbas públicas para o financiamento da

legislação em causa própria. Mas esse mecanismo de captação de indicações, [...] mostrou-se permeável ao privatismo [...] A guinada privatista na Câmara de Educação Superior do CNE tem uma explicação: a necessidade de manter uma base parlamentar garantidora dos votos capazes de aprovar os projetos do governo levou o presidente a trocar votos no Congresso por nomeações para postos no Poder Executivo, inclusive no CNE – e foram os grupos privatistas que se beneficiaram nessa barganha.[...] Ao termo do longo Governo FHC, a Câmara de Educação Superior do CNE tornou-se tão desmoralizada quanto todo o CFE ao fim do curto mandato de Itamar Franco.” (MARTINS, 2003 apud AGUIAR, 2003, p. 83)

educação superior pública”, sendo a execução orçamentária do governo federal em 2002, que apresentou o gasto com a dívida pública nove vezes maior que o gasto com a educação, uma evidência desse fato.

Do ponto de vista das consequências concretas, é possível compreender que as transformações do movimento da mercantilização da educação superior, a partir das modificações da estrutura educacional desse nível no Brasil dos anos 90, foram decisivas para a viabilização da financeirização da educação superior que viria a ocorrer nos anos 2000. A partir de diversos aspectos, como a relação entre o número de matrículas públicas e particulares, relação candidato vaga, crescimento no número de instituições por natureza administrativa, diversificação institucional, ou até mesmo o sucateamento de universidades públicas, os autores pesquisados evidenciam tal fato.

Nesse sentido, no que tange ao atendimento a demanda por ensino superior nos anos 90, Carvalho (2004) aponta que houve avanços em relação a oferta de vagas, considerando, por exemplo, o número total de vagas oferecidas, que salta de aproximadamente 469 mil, em 1989 para 1.590.699 vagas, em 2002. Quando comparadas as esferas pública³⁶ e particular, nota-se uma discrepância, ainda maior, em termos oferta: enquanto a primeira evolui de 148.629 para 263.572 vagas oferecidas (77% de aumento), entre os anos 1989 e 2002; a segunda avança de 316.154 para 1.327.127 vagas ofertadas (420% de aumento), no mesmo período (CARVALHO, 2004, p. 14).

Apesar dessa diferença, incentivada profundamente pelas iniciativas anteriormente discutidas, Carvalho (2004, p. 13) ressalva que, nos anos 90, “a alternativa privada – exaltada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) como solução para a expansão acelerada na oferta de vagas” encontrou limites estruturais no poder aquisitivo de sua clientela. Essa limitação é evidenciada, por exemplo, pela relação candidato/vaga, quando comparadas as IES privadas com as públicas, que de 1989 saltaram de 6,12 candidatos/vaga

³⁶ Os dados apresentados para a esfera pública, foram calculados através da Tabela 1 apresentada por Carvalho (2004, p. 14), e consideram a relação entre as categorias federal, estadual e municipal.

para 9,45 candidato/vaga em 2002, enquanto para as IES privadas essa relação reduziu de 2,9 candidato vaga em 1989 para 1,6 candidato/vaga, em 2002.

Como fruto dessa distorção, afirma Carvalho (2004, p. 14) que o número de vagas não preenchidas pelo vestibular nas instituições privadas sobem de 20% em 1998 para 37% em 2002, e explica que justificam-se esses números quando “se leva em conta restrições econômicas características dos anos 90, tais como o baixo crescimento econômico e suas consequências mais perversas - desemprego e queda na renda real média (exceto nos primeiros anos do Governo de Fernando Henrique)”, atreladas a expansão acelerada da oferta de vagas.

Aguiar (2013, p. 94) sintetiza que essas foram as principais medidas adotadas pelo governo FHC e que, por meio delas foi criado “um novo molde a partir do qual o sistema de educação superior no Brasil se desenvolveu nos anos seguintes”, destacando que os dados efetivos dessas políticas são “largamente conhecidos”. Com base em Corbucci (2004), apresenta que

os dados de matrícula nos cursos de graduação mostram que, no período 1990/1997, a taxa de crescimento do setor público foi de 31,5%, ao passo que no privado se limitou a 23,4%. Porém, no biênio 1997/1998, o aumento das matrículas no setor privado já atingia 11,4%. Desse momento em diante, as taxas anuais de crescimento oscilaram entre 15,7% e 17,5%. Portanto, o incremento de matrículas, registrado em apenas um ano, aproximou-se daquele correspondente ao referido período de sete anos. (AGUIAR, 2013, p 94).

A autora, em sequência, localiza que é a partir de 2007 que esse modelo passa a funcionar na educação superior privada no Brasil, destacando o surgimento de quatro conglomerados educacionais como “resultado dessa nova conjuntura”, afirmando que

No campo da educação superior privada, como em qualquer empresa capitalista, esse modelo não é diferente. Ele passa a funcionar no País a partir de 2007. Esse momento coincide com a mudança na estrutura jurídica dos estabelecimentos de ensino superior. Em função dela, muitas IES, até então sociedades limitadas, são incorporadas a grandes conglomerados educacionais, ou seja, às sociedades anônimas de capital aberto com investimentos na Bolsa de Valores. Como resultado dessa nova conjuntura, surgem quatro conglomerados educacionais: a Anhanguera Educacional Participações S.A., a Kroton Educacional S.A., a Estácio Participações S.A. e o Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB) (SEBIM, 2014, p. 20).

Dentre as empresas citadas acima, os estudos de Sebim (2014) se aprofundaram na Kroton Educacional, mais especificamente para “investigar, a partir de duas instituições de ensino superior pertencentes ao grupo Kroton no Espírito Santo, o impacto das mudanças trazidas para o trabalho docente decorrentes do processo de inserção da educação superior na Bolsa de Valores.” (SEBIM, 2014, p. 21). Na investigação acerca da inserção da educação superior na bolsa de valores, por meio da trajetória da Kroton, Sebim (2014, p. 29) destaca que o fator decisivo para o crescimento da Kroton³⁷ estaria atrelado à multiplicação da procura por ensino superior, sendo que “essa demanda é oriunda de ações do governo que proporcionaram autonomia a instituições privadas e liberdade de escolha para os indivíduos”, ou seja, um reconhecimento do próprio setor privado, e nesse momento do mercado, da importância do Estado no seu crescimento.

Vale ressaltar que assim como Aguiar (2013), a autora aponta que “o primeiro passo aconteceu em 1997, com a permissão concedida pelo Governo Federal para que universidades e faculdades tivessem fins lucrativos, visto que, até aquele momento, apenas escolas e cursinhos poderiam distribuir lucro entre os acionistas.” (SEBIM, 2014, p. 29).

A concordância entre as autoras não está apenas no marco temporal mas também nas justificativas, uma vez que para Sebim (2014, p. 29) “De acordo com nossos estudos, em 1997, houve a aprovação do Decreto nº 2.306, que, ao introduzir a distinção entre universidades e centros universitários, estimulou a ampliação de vagas no ensino superior privado”. A pesquisadora explica, com o apoio de Saviani (2010, p. 11), que

A alteração na forma jurídica que deu conteúdo a esses estabelecimentos concretizou-se na diversificação das formas de organização das IES. Essa diversificação trouxe à tona o modelo anglo-saxônico em sua versão norte-americana. Isto é, um modelo marcado pelo maior estreitamento dos vínculos da universidade com as demandas do mercado. Para Saviani (2010, p. 11) essas modificações reforçam a intenção de tratar a educação superior como mercadoria confiada “[...] aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais

³⁷ Segundo Sebim (2014, p. 29) “A Kroton surgiu em 2007, em um cenário de supremacia da acumulação de capital fictício¹⁴ sobre a acumulação de capital real.¹⁵ Em sete anos, ela se tornou a maior empresa educacional do mundo, com 1,5 milhão de alunos. Desses, 990 milhões encontram-se no ensino superior.”

com ações negociadas na Bolsa de Valores” (SEBIM, 2014, p. 30).

Contribuindo com evidências dos efeitos das políticas adotadas na década de 90 no Brasil, nesse contexto, Sebim (2014, p. 30) destaca as exposições de Guedes (EXAME, 23-7-2014) e Tandler (2014), apresentando que “Guedes afirma que o conjunto dessas “[...] mudanças transformou um grupo de instituições familiares em negócios bilionários” e que “Tandler (2014), no documentário Privatizações: a distopia do capital, evidencia que no ano 2000 a Organização Mundial do Comércio (OMC) indicou o setor educacional como a área mais lucrativa para os que procurassem um retorno rápido e em 2013 a educação superior privada já concentrava cerca de 90% das matrículas.” (SEBIM, 2014, p. 30).

Reforçam esse entendimento, os números referentes as “Taxas de Crescimento de Matrícula (TCM) bruta do governo FHC [...] que no setor privado [...] a TCM bruta de 1995-2002 alcançou uma ordem de 97,7%, com uma média anual de crescimento de 12,2%, consolidando um reflexo das políticas neoliberais levadas a cabo pelo governo FHC” Sebim (2014, p. 36).

Sobre esse quadro, (SEBIM, 2014, p. 38) acrescenta como resultado, o efeito de profissionalização da gestão, no setor privado, que apresenta coerência com o processo de “mundialização financeira” supracitado, expondo que

Esse quadro de mudanças simbolizou para o setor privado o início do processo de profissionalização da gestão. Essa profissionalização fora buscada como forma de resolver duas novas situações: uma, de natureza institucional, porque parte das IES privadas se transformaram em universidades, e a outra, de ordem jurídica, fruto do Decreto nº 2.306/1997, por optarem pela finalidade lucrativa. Essas modificações exigiram a adoção de novos modelos de gestão por parte das mantenedoras, pois a mera sucessão hereditária (em se tratando das empresas de origem familiar) não se mostrava suficiente (SAMPAIO, 2011).

No capítulo a seguir será apresentada a continuidade desse movimento, destacando, como a intensificação da mercantilização da educação superior, combinada com a reestruturação das funções do Estado e com as mudanças na legislação permitiram o desenvolvimento da financeirização da educação superior brasileira. Será abordado o desenvolvimento da mercantilização, a partir dos anos 2000, em seu vínculo com a financeirização da educação superior que

se consolida, também nesse período. Serão apresentadas as principais determinações para o movimento desse fenômeno, reconhecidas em nessa análise, nos achados da pesquisa bibliográfica.

3.2. Da mercantilização à financeirização da educação superior brasileira. A transformação qualitativa do fenômeno.

Como já foi apresentado anteriormente, “no período de 1995 a 2002, por meio da edição de uma série de instrumentos normativos, que o governo brasileiro promoveu uma reforma na educação superior, sob a orientação dos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial” (CHAVES, 2005, p. 9). Dessa, diversas alterações práticas decorreram no setor educacional de nível superior do país, seja intensificando características, como a predominância do ensino privado frente ao público, em termos de número de alunos atendidos, e instituições (idem, p.11), seja alterando-as.

Uma das principais alterações ocorridas após os anos 1990, está atrelada a diversificação institucional. Conforme apresenta Chaves (2010, p. 486), “O primeiro movimento no sentido de implementar a fragmentação do ensino superior brasileiro foi estabelecido, legalmente, na LDB/1996, que define, no artigo 20, três tipos de instituições educacionais privadas: as particulares em sentido estrito (empresariais); as comunitárias; as confessionais e filantrópicas”. Através dessa iniciativa, surgiria uma nova “configuração à disputa clássica entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada”, uma vez que as IES filantrópicas e confessionais (não lucrativas), se distinguiriam das IES privadas com fins lucrativos e, nesse sentido, se aproximariam “do setor público, reivindicando o acesso a verbas públicas” (CHAVES, 2010, p. 487).

Essa fragmentação legal, em certa medida, teve efeito negativo para as instituições “empresariais”, já que, conforme explica Carvalho (2011, p. 4)

Se, por um lado, as IES criadas ou transformadas em empresas educacionais ficaram livres do novo aparato normativo mais rigoroso, por outro lado, a ausência da desoneração tributária repercutiu no aumento de custos e na queda de lucros, sendo que esta deixou de ter o papel de amortecedor das oscilações do mercado educacional.

Essa situação pressiona o poder público a construir uma “solução para evitar falências e fechamento de cursos” (CARVALHO, 2011, p. 4) nas IES que passaram a alegar, diante desse contexto “dificuldades financeiras decorrentes da inadimplência, evasão e desistência do alunado” (ibidem).

Apesar disso, houve ganhos também para as recentes empresas da educação, porque, com a aprovação da LDB “a premissa constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conferida às universidades por meio do artigo 207, da Constituição Federal de 1988” (CHAVES, 2010, p. 487) é flexibilizada, uma vez que, através dessa lei, são institucionalizadas outras modalidades de IES. Os benefícios dessa flexibilização são reforçados por outros instrumentos legais posteriores, como “pelas disposições do Decreto n. 3.860/2001, que consolidou a expansão do empresariamento do ensino superior, no Brasil” (ibidem) ou outros dispositivos como “o Decreto n. 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a educação a distância (EaD) no Brasil” (ibidem), formalizados nos Governos Lula.

Outra transformação de grande relevância para o desenvolvimento e consolidação da Financeirização da educação superior no Brasil é o aumento do volume de capital disponível para as IES privadas com fins lucrativos, a partir dos anos 2000. Sobre esse aspecto, Oliveira (2009, p. 752) explica que a legislação brasileira não proíbe que capitais internacionais invistam em educação no país. Havia até um projeto de reforma da Educação Superior, que tramitava no Congresso Nacional, “cujo teor limitaria a 30% do capital total e votante das IES que poderia ser destinado a estrangeiros, inclusive, com vedação de franquia” (CARVALHO, 2012, p. 9).

Porém, esse não foi aprovado antes de 2007, ano em que as empresas educacionais passam a abrir capital na bolsa de valores, tornando quase sem efeito seus intentos, uma vez que “Mesmo que vingasse a proposta formulada pelo MEC de limitar a participação estrangeira a 30% do capital total das escolas, isso seria contornado com a compra de ações na bolsa, onde não há limites” (OLIVEIRA, 2009, p. 752).

Dessa maneira, entre as diversas estratégias utilizadas pelas empresas da educação uma delas consistiu na “na venda parcial do estabelecimento nacional ao capital estrangeiro” (CARVALHO, 2012, p. 9), ou aos também chamados fundos de capital privado ou fundos de *Private Equity*. Sobre o funcionamento desses fundos, vale a explicação de Oliveira (2009, p. 743) quando afirma que

Ao contrário dos fundos de renda variável (ações) convencionais, os fundos de venture capital e private equity são normalmente estruturados através de “condomínios fechados”, ou seja, seus investidores subscrevem as quotas no início do fundo e não há possibilidade de resgate intermediário, pois os quotistas só recebem o capital na ocasião do desinvestimento/venda do fundo nas empresas da carteira, tipicamente de 5 a 10 anos após o início do fundo. Enquanto o venture capital está relacionado a empreendimentos em fase inicial, o private equity está ligado a empresas mais maduras, em fase de reestruturação, consolidação e/ou expansão de seus negócios. A essência do investimento está em compartilhar os riscos do negócio, selando uma união de esforços entre gestores e investidores para agregar valor à empresa investida. Os investimentos podem ser direcionados para qualquer setor que tenha perspectiva de grande crescimento e rentabilidade no longo prazo, de acordo com o foco de investimentos definido pelos investidores ou fundos. (ABVCAP, 2009 apud OLIVEIRA, 2009, p. 743).

Oliveira (2009, p. 743) ainda explica que “A ação desses fundos foi responsável pela grande concentração de matrículas, particularmente no ensino fundamental e médio, ao induzir a adoção de franquias das grandes redes” chegando, em 2009, a representar mais do que 30% da matrícula no setor privado nessas etapas da educação básica. O interesse desses fundos, no nível superior, teria se dado pelo reconhecimento, no início da década de 2000, de que “o setor de educação superior sofreria rápida expansão” (ibidem), a qual pode ser explicada, dentre outros fatores pelo “aumento da demanda, resultante da regularização do fluxo no ensino fundamental e do subsequente crescimento do ensino médio” (ibidem), atrelada “a crônica dificuldade de se implementar uma política pública consistente, que permita expandir a oferta de modo a competir quantitativamente com a iniciativa privada” (ibidem).

São exemplos desse fato “o estabelecimento, em 2001, de parceria entre o Grupo Pitágoras, de Minas Gerais, e a Apollo internacional” (OLIVEIRA, 2009, p. 742), a qual, dentre outros fatores, permitiu a multiplicação do capital da

companhia ao ponto dessa parceria ser desfeita cinco anos depois com a recompra da parte vendida³⁸ pelo Grupo Pitágoras; ou, também, “à aquisição, em dezembro de 2005, da Universidade Anhembi-Morumbi, por parte do grupo americano Laureate” (idem, p. 744); ou ainda os casos da “Whitney International University System adquiriu 60% do capital das Faculdades Jorge Amado (Bahia), que em 2006, foi transformada em Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE); e a rede DeVry University adquiriu 69% da Faculdade Nordeste” (CARVALHO, 2012, p. 9).

Do ponto de vista das finanças corporativas, essas vendas foram bastante relevantes para essas IES privadas, já que esses fundos de capital privado tinham a capacidade³⁹ de “injetar altas quantias em empresas educacionais, ao mesmo tempo em que empreendem ou induzem processos de reestruturação das escolas nas quais investem, por meio da redução de custos, da racionalização administrativa, em suma, da “profissionalização” da gestão das instituições de ensino, numa perspectiva claramente empresarial.” (OLIVEIRA, 2009, p. 743).

Dessa forma, não só pela injeção de capital vultuosa de capital as empresas educacionais passaram a multiplicar valor de mercado, mas também pelas práticas austeras de gestão com perspectiva “racionalizadora” e “fundamentalmente orientada para a maximização de lucros, chegando ao paroxismo em algumas situações” (OLIVEIRA, 2009, p. 743).

Sobre esse aspecto, Sebim (2015, p. 1) destaca que “A partir dos anos 2000, tem início, no Brasil, um novo formato de oferta da educação superior. Nele as instituições de ensino superior (IES) privadas, tradicionalmente de origem familiar, em sua maioria empresas de Sociedade Limitada (Ltda.),

³⁸ Segundo Oliveira (2009, p. 742) “Essa parceria foi desfeita em 2006, quando o Grupo Pitágoras comprou a parte do investidor internacional.”

³⁹ Uma das vendas “mais impactantes” nesse período correspondeu a aquisição de 70% do controle da Anhanguera Educacional, em 2006, “por parte de um fundo de investimentos, administrado pelo Banco Pátria, que contou, inclusive, com aporte de doze milhões de dólares do International Finance Corporation (IFC), braço empresarial do Banco Mundial” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2006 apud OLIVEIRA, 2009, p. 745). Se considerarmos doze milhões de reais corresponde a 50% do valor de mercado da 17ª mais valiosa empresa do Bovespa, 8 anos depois e que, em 2006, esse valor só correspondia à 70% do capital total da Anhanguera Educacional, é possível ter dimensão (talvez ainda subestimada) da capacidade financeira desses Fundos de *Private Equity*.

associam-se a grupos financeiros em busca de uma maior valorização de seu capital” e, nesse bojo, o conjunto de práticas e estratégias de gestão aqui discutidas pode ser conceituado como Governança Corporativa, explicando que “A governança corporativa surge como uma estratégia de retomada dos alicerces da empresa capitalista na atual etapa de mundialização do capital a partir da finança” (SEBIM, 2015, p. 2).

Conforme apresenta Costa (2016, p. 201-202), com base no Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC) (2009)⁴⁰, a Governança Corporativa pode ser definida como

[...] o sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre proprietários, Conselho de Administração, Diretoria e órgãos de controle. As boas práticas de Governança Corporativa convertem princípios em recomendações objetivas, alinhando interesses com a finalidade de preservar e otimizar o valor da organização, facilitando seu acesso a recursos e contribuindo para sua longevidade. (IBCG, 2009, p. 19 apud COSTA, 2016, p. 201-202)

Costa (2016, p. 199; 200) sintetiza os princípios que norteariam a Governança Corporativa, especificamente nos “negócios em Educação Superior, afirmando que

No caso dos “negócios” em educação superior, os princípios envolvem: perpetuar o negócio; melhorar a imagem institucional; garantir desempenho acima da média do mercado; facilitar a entrada de investimentos; reduzir os conflitos de interesses e os conflitos familiares e garantir maior segurança quanto aos direitos dos proprietários. Este último aspecto torna-se central na medida em que o mercado considera que a instituição praticante da governança corporativa apresenta menor risco ao investidor.

Ainda que desconsiderando aspectos como, por exemplo, o fato de que “uma das medidas para o maior controle dos custos tem sido a demissão de professores, principalmente aqueles com maior titulação e salários” (COSTA, 2016, p. 200) ou mesmo que “a padronização e o acesso a menor custo de recursos metodológicos e didáticos podem contribuir para um processo de

⁴⁰ “O Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC) é uma organização sem fins lucrativos, referência nacional e internacional em governança corporativa.” (IBCG, 2021). Essa organização fundada em 1995, segundo Cova e Dos Santos (20.., p. 12), defende que “a adoção de práticas de boa governança permitirá que as sociedades obtenham os seguintes benefícios: aumento do seu valor; melhoria de desempenho; acesso ao capital a custos mais baixos; e perenidade.”

formação minimalista” (ibidem), vale conhecer outros objetivos, citados por Politzel e Steinberg (2013) como benefícios das práticas de gestão corporativa, a saber:

1. Economia de escala com a constante padronização e integração de processos;
2. Maior controle de custos, fruto de uma gestão mais profissional;
3. Menores valores de mensalidades, reflexo da redução de custos;
4. Políticas mais agressivas de comunicação e marketing;
5. Maior potencial de recursos para investimentos;
6. Consolidação, concentração de grande número de alunos;
7. Acesso a capital de baixo custo;
8. Padronização de processos;
9. Acesso facilitado (menor custo) a recursos metodológicos e didáticos. (POLITZEL; STEINBERG, 2013, p. 11-12 apud COSTA, 2016, p. 200)

Como exemplo prático do efeito desse modelo de gestão, Oliveira (2009, p. 744) cita o modelo de redução de custos da Hoper Consultoria Acadêmica⁴¹, a qual se utilizava de 20% da carga horária do curso com atividades não presenciais, mas que não consistia na aplicação de disciplinas à distância, “mas sim de uma metodologia interdisciplinar, que proporciona uma economia em maior escala do que a obtida com a substituição de disciplinas” (HOPER, 2009 apud OLIVEIRA, 2009, p. 744). Em suma, tratava-se de juntar classes distintas para estudo, e assim “Como o pagamento dos professores é por hora-aula, dependendo do número de classes que são agrupadas, a economia pode ser intensa” (OLIVEIRA, 2009, p. 744)

Além disso, Oliveira (2009) apresenta outras estratégias relatadas pelos professores como “estudos conjuntos na biblioteca, pode-se utilizar de atividades de instrução programada nos laboratórios de informática, contabilizadas como aula na grade curricular, e o engenhoso mecanismo da “aula fictícia””. Para o último caso o ganho financeiro se explica na medida em que

Os professores contratados por hora-aula ganham adicional noturno após as 22 horas. Assim, encerram-se as atividades com os professores nesse horário, ainda que na grade curricular conste mais uma aula. Nesse caso, ou os alunos realizam estas atividades de laboratório de informática e biblioteca, ou simplesmente são dispensados. (OLIVEIRA, 2009, p. 744).

⁴¹ “A Hoper Consultoria Acadêmica desenvolveu um modelo inovador de redução de custos da atividade fim de uma instituição de ensino, com base na utilização de 20% da carga horária do curso com atividades não presenciais. O modelo utilizado pela Hoper não se utiliza de disciplinas a distância, mas sim de uma metodologia interdisciplinar, que proporciona uma economia em maior escala do que a obtida com a substituição de disciplinas, bem como um maior ganho na qualidade acadêmica do curso. (HOPER, 2009 apud OLIVEIRA, 2009, p. 744)”

Sebim (2015) conseguiu, por meio de entrevistas com professores reconhecer outras estratégias de gestão de mesma natureza. Por meio de entrevistas com professores das Faculdades Pitágoras de Guarapari e Pitágoras de Linhares, ambas pertencentes à Kroton Educacional na época do estudo, Sebim (2015, p. 7) apreendeu que “as modificações perpetradas pela Kroton, impactaram diretamente na organização e nas condições do trabalho docente”, sendo que essas alterações teriam como pano fundo “três mudanças pedagógicas: os Termos, as Disciplinas a Distância e a Aula Estruturada” (ibidem), implementadas mediante diversas estratégias.

Sebim (2015) detalha as alterações ocorridas, destacando cinco principais que seriam: a separação entre planejamento e execução; o aumento das demissões e a rotatividade dos professores; redução do nível de formação dos professores contratados; redução da carga-horária de trabalho; aumento da quantidade de trabalho; elementos esses que atuaram “de forma a intensificar a exploração do professor tendo em vista o aumento da mais-valia” (idem, p. 14), além reduzir a autonomia dos professores no que tange às atividades de planejamento e ensino, “reforçando com isso as relações sociais de dominação inerentes ao trabalho alienado” (ibidem).

Além da diversificação institucional, do aumento do capital disponível para as empresas educacionais, principalmente atrelado aos investimentos dos fundos de *private equity*, bem como as mudanças nas estratégias de gestão, com a inserção das práticas de Governança corporativa, Costa (2016) e Aguiar (2013) chamam atenção para outro fator de relevância que se conforma contribuindo para o fenômeno da financeirização da educação superior, que seria a melhoria da renda do trabalhador ou da distribuição de renda da população brasileira.

Sobre esse aspecto, ao refletir sobre a ampliação das vagas não ocupadas no setor educacional privado, Costa (2016, p. 130), argumenta brevemente que fatores como “uma mudança no perfil etário da população brasileira, com o aumento do número de pessoas mais velhas e a redução para as mais jovens”, ou a estagnação no número de concluintes no ensino médio, tenderiam a contribuir com a elevação das vagas ociosas.

Entretanto, esse viés seria atenuado “graças à leve melhoria na distribuição de renda, sobretudo na segunda metade dos anos 2000, o que teria elevado o poder aquisitivo de grupos economicamente menos favorecidos da população” (COSTA, 2016, p. 130) que, associada a políticas públicas como o FIES e PROUNI, “deslocou parcela da demanda por ensino superior no setor público” (ibidem) para o espaço privado, a despeito da expansão do número de vagas nas IES privadas “bem maior do que as necessidades de mercado” (ibidem).

Aguiar (2013), fundamentada na perspectiva teórica de Martin Trow (1973; 2005) “sobre as etapas de desenvolvimento dos sistemas de ensino”, desenvolveu a tese que “o setor privado de educação superior desempenha, no Brasil, o papel de setor de massa, estando em relação de complementaridade ao setor público, que seria responsável pelo atendimento de elite, no interior de um sistema dual” (idem, p. 51).

Ao sintetizar as razões que permitiram a mudança na educação superior de um sistema de elite para um sistema de massa, onde os estudantes das “classes menos abastadas” passam a acessar o ensino superior (nesse caso, no setor privado), Aguiar (2013, p. 170; 171) corrobora com a noção também apresentada por Costa (2016), citando a “melhoria da renda do trabalhador”, dentre outros fatores⁴², como é possível observar na passagem abaixo:

A mudança desta realidade ainda está em curso, e concorre para ela um conjunto de fenômenos, dentre os quais podemos citar a melhoria da renda do trabalhador, a mudança de perspectiva econômica para o país, a interiorização e a periferização das instituições, as flexibilizações curriculares, a diminuição acentuada do valor das mensalidades, oriunda da acirrada concorrência, a criação de novas carreiras, mais próximas das novas oportunidades de mercado e do horizonte profissional dos jovens da chamada nova classe média, entre outros.

É no contexto e determinada por essas transformações apresentadas que a financeirização da educação superior, passa a apresentar-se no Brasil, tendo como marco relevante a abertura de capital das empresas educacionais

⁴² Apesar de não desenvolver em sua obra o estudo desses fatores, Aguiar (2013), nesse destaque, apresenta “pistas” da existência de outras determinações para o desenvolvimento do fenômeno estudado, as quais não puderam ser apreendidas dentro dos limites do levantamento literário aqui realizado.

na bolsa de valores de São Paulo, a partir de 2007. Esse movimento é iniciado pela “Anhanguera Educacional na Bolsa de Valores de São Paulo, seguida pela Estácio de Sá, Kroton Educacional, do Grupo Pitágoras e pela Sociedade Educacional Brasileira (SEB), controladora do COC” (OLIVEIRA, 2009, p. 745; 746). A partir desse momento, esse fenômeno, determinado por diversos elementos se intensifica, se desenvolve e se consolida, promovendo como uma de suas principais consequências a oligopolização do setor.

A seguir será apresentada a síntese da contribuição dos autores pesquisados para a apreensão do desenvolvimento da financeirização da educação superior brasileira desde meados dos anos 2000 até os dias atuais, buscando destacar dentre as consequências reconhecidas, o processo de oligopolização do setor educacional.

3.3. A intensificação da financeirização da educação superior brasileira e a oligopolização do setor educacional privado.

Como já mencionado anteriormente, a financeirização da educação superior no Brasil é um processo se expressa a partir dos 2000, apresentando como fato relevante, a abertura de capital das empresas desse setor a partir de 2007, na bolsa de valores.

A partir desse momento, esse processo se intensifica, transforma-se e promove modificações, dentre as quais destaca-se a hipertrofia das companhias educacionais (cujas ações passaram a ser negociadas no mercado de capitais), tanto do ponto de vista financeiro, como do ponto de vista de domínio do mercado, promovendo uma concentração, conceituada como Oligopolização⁴³.

⁴³ Sobre os Oligopólios no ensino superior brasileiro, Maués (2015, p.13) nos explica e reforça que “A oligopolização [sic] do ensino superior vem no rastro da transformação deste em uma commodity, com ações nas bolsas de valores e nos fundos de investimento. Na medida em que esse “negócio” cresceu e criou possibilidades de se tornar um grande comércio, com o aval dos governos, na medida em que criaram uma estrutura jurídico e política para que tal ocorresse, passou a atrair o interesse dos grandes investidores que identificam nesse setor a “galinha dos ovos de ouro”.

Sobre essa, Oliveira (2009), analisando o movimento ainda recente, já formulava a hipótese de domínio de mercado por parte dos maiores grupos educacionais. Segundo o autor

mais do que sua transformação em mercadoria, o que estamos observando, no caso do ensino superior, é um processo intenso de concentração. Assim, é possível falarmos, também, em processo de oligopolização. Ou seja, o número de fornecedores tende a se concentrar ainda mais nos próximos anos e uma fatia significativa do mercado tende a ficar com os maiores grupos. Mantidas as condições atuais de sustentação exclusivamente por mensalidades, poucos serão os que conseguirão ocupar nichos específicos do mercado sem ser acossados pelas instituições maiores (OLIVEIRA, 2009, p. 754).

Chaves (2010, p. 491; 492) também reconhece a tendência. Aprofundando o a explicação sobre a realidade em debate, a autora afirma que

Desde 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos. Observa-se um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. Além das fusões, que têm formado gigantes da educação, as “empresas de ensino” agora abrem o capital na bolsa de valores, com promessa de expansão ainda mais intensa e incontrolável. São quatro as empresas educacionais que mais se destacam nesse mercado de capitais: a Anhanguera Educacional S.A., com sede em São Paulo; a Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro; a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras, com sede em Minas Gerais; e a empresa SEB S.A., também conhecida como “Sistema COC de Educação e Comunicação”, com sede em São Paulo.

Para Chaves (2010, p. 491), a “abertura do capital dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas” permite o aumento do seu capital e com isso, a compra das instituições menores, a formação de grupos empresariais maiores, os quais, por sua dimensão, conseguem baratear os custos operacionais, elevar as margens de lucro (adquirindo, por exemplo materiais e equipamentos em grandes quantidades) e, por consequência, podendo reduzir as mensalidades, tornando pouco possível a competitividade das faculdades pequenas, as quais, “não conseguem se manter no mercado e acabam sendo vendidas” (ibidem) reiniciando esse ciclo.

Nesse cenário, afirma Chaves (2010, p. 492), “Como resultado desse processo de compra/fusão de IES, a tendência é a formação de oligopólios (número reduzido de grandes empresas que atuam num segmento do mercado), que passarão a ter o controle do mercado da educação superior do país”.

Apesar do destaque para o ano de 2007, e a inserção da IES na bolsa de valores, Gaspar e Fernandes (2014) apontam evidências de que a elevação de capital nas empresas educacionais, por meio da ação dos fundos de capital privado (já abordados na seção anterior), já promovia, ainda que de modo discreto, a tendência de formação de Oligopólios.

Segundo Gaspar e Fernandes (2014, p. 954), “a acumulação de capital no setor privado” no primeiro momento (“Entre 2001 e 2003”) promove não só a expansão das “empresas mais consolidadas”, mas também o surgimento de “inúmeras outras similares, mas, especialmente a partir de meados da década passada, também a constituição e a consolidação de holdings gigantescas – em números de alunos e faturamento. Ou seja, uma tendência à oligopolização do setor.”.

Para fundamentar o fato Gaspar e Fernandes (2014) se utilizam das taxas de crescimento do número de IES privadas no período analisado, chamando atenção, porém, que o declínio dessa, ocorre já a partir de 2004, não estabelecendo correlação com a ocorrência da crise mundial ou da expansão das matrículas, como é possível observar no trecho:

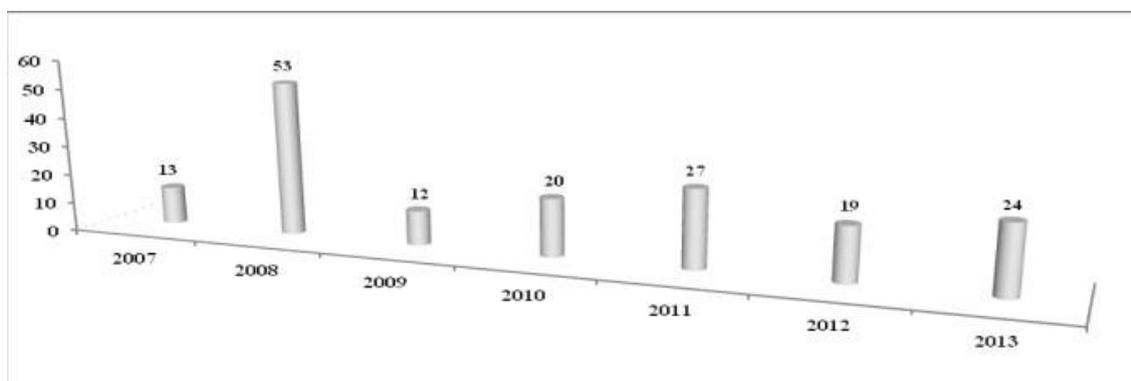
Entre 2001 e 2003, o número de IES privadas cresceu a taxas recordes de dois dígitos: 20,3%, 19,4% e 14,6%; em compensação, em 2007, cresceu apenas 0,5% e, em 2008, houve declínio, – 0,8% (ver tabela 2). Observemos que o declínio da taxa de crescimento do número de instituições começou em 2004, não havendo, portanto, qualquer relação entre essa ocorrência e a crise mundial; nem, também, em relação à expansão das matrículas. (GASPAR; FERNANDES, 2014, p. 954).

No que tange aos ganhos com essa concentração, para os conglomerados que se formam, além da redução dos custos operacionais, Aguiar (2013, p. 187) apresenta outras possibilidades, como a fuga de procedimentos burocráticos para abertura de novas IES, o desenvolvimento da gestão acadêmica e administrativa unificada e homogênea e a padronização pedagógicas, por meio da “adoção de projetos pedagógicos comuns à rede (que inclui cursos com as mesmas estruturas curriculares, confecção de material didático próprio e treinamento dos professores)”, além da possibilidade de capilarizar a cobertura “com interiorização e regionalização”, ressaltando que,

quando se trata de centralização, fusões e aquisições, o caminho seguido pelas holdings é similar.

Costa (2016, p. 191) apresenta um quadro que exhibe o número total de fusões e aquisições (em sua maioria) ocorridas entre IES privadas entre os anos 2007 a 2013. Destaca-se o ano de 2008 com o maior número de transações (53), sendo 2011 o segundo ano com maior número de operações (27), porém com apenas quase a metade do ano subsequente a abertura de capital das empresas educacionais em bolsa de valores.

Figura 2: Número total de fusões e de aquisições no ensino superior privado brasileiro (2007-2013).



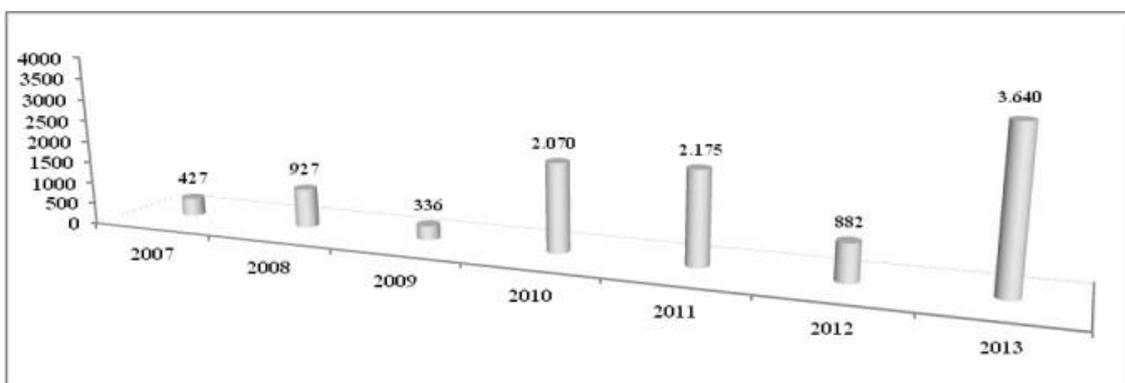
Fonte: CMConsultoria (2012); KPMG (2014) apud COSTA (2016, p. 191)

Apesar da redução do número de transações após 2008, esse volume de operações teve significado relevante⁴⁴, do ponto de vista econômico e setorial. Sobre esse aspecto, Costa (2016, p. 191) afirma que “o número de transações na área da Educação foi de aproximadamente 3,0%, em relação ao total no país, ou seja, 24 para um montante de 796, a qual foi colocada na 10ª posição no ranking setorial dessa agência, que foi liderado pelo setor de Tecnologia da Informação (na 1ª posição desde 2008)”. Sobre a queda evidente no gráfico, vale o destaque da influência direta do contexto global “Já em 2009, ano em que a crise econômica internacional se fez mais evidente no país” (ibidem).

⁴⁴ Segundo Costa (2016, p. 191) “Em 2008, período em que ocorreu o maior número de aquisições e de fusões na Educação, em relação ao total, alcançou 8,0% (53 de um total de 663), e ficou na 3ª posição entre todos os setores”.

Do ponto de vista financeiro o movimento entre IES do setor privado no período supracitado também chamou atenção. Com um aumento de 752% nos gastos com fusões e aquisições desde 2007, em 2013 o acumulado dos investimentos chegou a R\$ 10.457,00, com destaque, nesse caso para o ano de 2013, o qual “foi o que apresentou o maior índice, de aproximadamente R\$ 3,64 bilhões.”, conforme expõe Costa (2016, p. 192). O gráfico x, abaixo, expõe os valores gastos com essas negociações por ano.

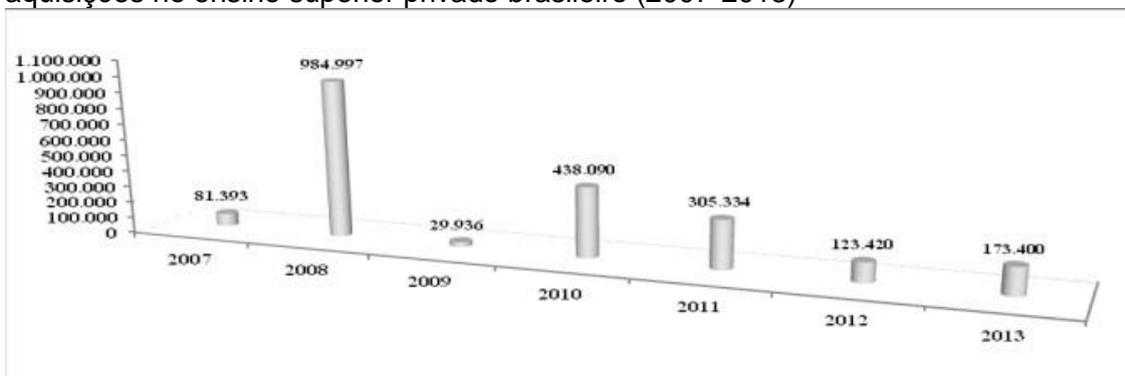
Figura 3: Valor total despendido nas fusões e nas aquisições para o ensino superior privado brasileiro (2007-2013) – em R\$ milhões



Fonte: CMConsultoria (2014) apud Costa (2016)

Considerando o volume de transações menor, com o maior valor atribuído para os anos após 2008 (principalmente 2013), seria razoável supor que as negociações envolveram companhias com uma base de alunos maior. Entretanto o gráfico X também elaborado por Costa (2016) refuta essa hipótese conforme é possível ver abaixo.

Figura 4: Quantidade de alunos envolvidos nas negociações associadas às fusões e às aquisições no ensino superior privado brasileiro (2007-2013)



Fonte: CMConsultoria (2014) apud Costa (2016).

Segundo o gráfico apresentado por Costa (2016, p. 193), o número de alunos envolvidos nas negociações associadas às fusões e aquisições no período esteve em tendência contrária ao valor negociado nas transações entre IES privadas, de modo que, por exemplo em 2013, houve 24 operações, para um montante de 173.400 alunos (uma média de 7.225 alunos por instituição negociada), com um montante de R\$ 3,64 bilhões de reais envolvidos, enquanto em 2008 houve 53 operações, para um montante de 984.997 alunos (uma média de 18.584 alunos por instituição negociada), com um montante de R\$ 967 milhões de reais; ou seja, no período em tela, com o passar dos anos houveram menos transações, envolvendo menos estudantes, com maior valor financeiro atrelado.

Para Costa (2016, p. 193), esse fator pode ser explicado pelo “valor médio negociado por aluno”, já que “observa-se que em 2008 foi onde se obteve o menor gasto, com R\$ 951,3, enquanto em 2013, chegou-se a R\$ 20.992,4, ou seja, mesmo que se tenha despendido mais recursos financeiros no último ano, a média paga por estudante também foi significativamente maior quando comparada a todos os outros anos”.

Apesar da importância dos processos de fusão e aquisição entre companhias privadas do setor educacional para a intensificação do processo de financeirização do segmento, o que revelaria, nas palavras de Aguiar (2014, p. 65), “o setor privado como coprotagonista do seu crescimento”⁴⁵, é preciso compreender que esse movimento não ocorre autonomamente por meio da atuação da esfera privada.

Em que pese a existência de estratégias “endógenas” (AGUIAR, 2014, p. 66), as quais estariam “relacionadas diretamente com o mercado, este

⁴⁵ Referente a esse posicionamento, ao analisar a literatura que trata sobre a expansão do setor privado de educação, Aguiar (2014, p. 65) tece crítica a concepção centraliza o desenvolvimento desse segmento na atuação do estado. Quando debate sobre a complementaridade do funcionamento interno da esfera privada com a atuação estatal, defende que “Indo mais longe, se pode afirmar, em consonância com Helena Sampaio, que o Estado e suas políticas específicas para o setor privado são menos importantes do que se pode depreender da leitura da maior parte da literatura sobre o tema”. Apesar da reticência em ratificar a argumentação de Aguiar (2014), concordamos com a defesa, da mesma, no que se refere, nesse contexto, a existência de estratégias “endógenas” e “exógenas”, principalmente quando analisadas na perspectiva dialética que estabelecem.

entendido tanto como o público consumidor, quanto como o conjunto dos diferentes competidores por esse público, ou seja, a concorrência” (ibidem), onde estariam inscritas as negociações intrasegmento⁴⁶ anteriormente discutidas, são também relevantes para a transformação do fenômeno em análise as estratégias “exógenas”,

dizem respeito à relação que cada instituição e o conjunto do setor, por meio de suas entidades de representação, estabelecem com o Estado, aqui entendido em sentido amplo, envolvendo tanto o executivo, por meio do MEC e suas secretarias e autarquias, quanto o legislativo, quando aprova a moldura legal e ainda o judiciário, quando eventuais querelas surgidas nos atos de supervisão chegam à justiça (ibidem).

Essas estratégias estão vinculadas dialeticamente entre si, de modo que, como afirmado anteriormente, não há como determinar, por exemplo que o processo de fusões e aquisições de companhias educacionais, que contribuiu com a oligopolização do segmento, ocorreu autonomamente, sem a influência da atuação do Estado e vice e versa.

Nesse sentido, os estudos de Sousa (2019), contribuem para evidenciar essa noção. Souza (2019, p. 42) apresenta que o financiamento público ofertado ao ensino superior privado teve papel relevante, inclusive nas negociações acima discutidas, contribuindo, dessa maneira com a oligopolização do setor. Com base no relatório da consultoria Hoper (2014), “o processo de fusões e aquisições no ensino superior privado foi motivado por três fatores, quais sejam: os recursos que entraram nas IES privadas por meio de fundos private equity, abertura de capital na bolsa de valores por essas IES e ampliação do financiamento público ofertado pelo governo federal ao ensino superior privado” (SOUSA, 2019, p. 42).

⁴⁶ Não só as fusões e aquisições configuram as estratégias endógenas de desenvolvimento do segmento privado de educação no Brasil. Apesar de não analisar detalhadamente cada uma dessas, Aguiar (2014, p. 68) apresenta outros exemplos como “a opção entre diferentes formatos institucionais (instituições isoladas, centros universitários ou universidades); ajustes no portfólio de cursos e no perfil destes, conforme diagnósticos de saturação ou de novas oportunidades de ampliação de mercado, com o aparecimento de novas profissões; adoção de ações agressivas de marketing, levando ao convencimento do consumidor de que investir em um curso superior é economicamente mais vantajoso que em um bem de consumo etc.; busca de novos públicos, com a desconcentração geográfica e criação de novas modalidades de oferta de cursos, como os tecnológicos e a educação a distância; a redução dos preços das mensalidades”. Entendendo a necessidade de aprofundar a análise sobre essas determinações, reconhecemos que dentro dos limites do nosso levantamento, bem como da análise sobre esse, não foi possível avançar nessa finalidade.

Sousa (2019, p. 41) atualiza o número de fusões e aquisições ocorridas até o ano de 2018 também com base nos dados da consultoria KPMG, explicitando que, com pequenas oscilações há estabilidade no volume de negociações entre os anos, com exceções para o ano de 2008, com 53 transações (maior valor) e 2009 e 2018 com 12 e 10 transações respectivamente (menores valores, apesar do valor atribuído para 2018 representar apenas o 1º trimestre), como é possível ver abaixo:

Figura 5: Número total de fusões e aquisições no ensino superior privado brasileiro (2007-2018)

Ano	Fusões e aquisições
2007	19
2008	53
2009	12
2010	20
2011	27
2012	19
2013	24
2014	26
2015	27
2016	19
2017	30
2018*	10
Total	276

*somente no 1º trimestre.

Fonte: Relatórios da KPMG 2007 – 2018 apud Sousa (2019, p. 41).

Complementando, ainda, a linha de raciocínio sobre a relação dialética entre as “categorias de estratégias” (AGUIAR, 2014), se destaca que não só a esfera pública determina contribui o desenvolvimento do setor privado, como a recíproca, em certa medida, é verdadeira, uma vez que, como argumenta Aguiar (2014, p. 57-69), o setor privado cumpre função na satisfação da demanda por educação, como política pública.

Para Aguiar (2014, p. 58) os subsistemas (público e privado) “desempenharam, ao longo de mais de um século de convivência, papéis complementares”, numa relação em que, ao setor público (em função “das suas dimensões bastante reduzidas” e, por esse motivo, a instituição de um exame seletivo de ingresso “geralmente bastante competitivo e rigoroso”) caberia receber “tradicionalmente um público pequeno e academicamente mais bem

preparado”, enquanto “cabe ao setor privado o papel de atender à demanda de massa, constituindo-se em um mass private sector” (idem, p. 59).

Com base nos estudos de Sampaio (2000), Aguiar (2014, p. 60) defende que “O setor privado sempre foi muito importante no desenvolvimento da educação superior, com percentuais de participação nunca inferiores a 40%, desde os anos de 1930, quando o primeiro censo foi realizado”, seguindo uma tendência de predominância em número de matrículas com o passar dos anos, perspectiva essa que pode ser estendida, segundo a autora, até 2010, “ao final do governo Lula, uma vez não ter havido uma mudança de trajetória”.

Apesar desse posicionamento, em relação ao polo privado, é preciso reconhecer que, na medida em que também é financiado (ainda que de modo indireto) pelo estado, esse subsetor na disputa verbas públicas, num contexto de um Estado orientado financeirização das políticas sociais, mais suprime o segmento público do que contribui para desenvolvê-lo. A predominância em termos de número de matrículas, citada por Aguiar (2014), pode inclusive ser apontada como evidência desse fato.

Do ponto de vista da atuação Estado brasileiro, no contexto da financeirização da educação superior, a análise da contribuição dos autores, permitiu a compreensão de que esse teve papel relevante na intensificação desse processo, principalmente por meio do financiamento indireto⁴⁷. Não obstante, esse padrão de atuação estatal não é recente.

Carvalho (2011, p. 2), esclarece, nesse nexos, que “O principal instrumento financeiro direcionado à iniciativa privada para delegação de políticas sociais trata-se da imunidade e isenção de tributos”, também denominada desoneração fiscal ou renúncia fiscal, a qual “abrange a história recente da educação superior brasileira” (idem, p. 3). A centralidade desse elemento no financiamento do segmento particular se daria na medida em que garantiu, nos períodos de prosperidade econômica, “o crescimento intensivo dos

⁴⁷ Sobre essa denominação, Carvalho (2011) explica que diz respeito à “desoneração fiscal de cunho social”. Segundo a autora, “Este financiamento indireto foi denominado pela Secretaria da Receita Federal (SRF) até 2003 de benefício tributário, mas, a partir de 2004 foi substituído pelo termo “gasto tributário”, entendido pelos “gastos indiretos do governo realizados por intermédio do sistema tributário visando atender objetivos econômicos e sociais.” (idem, p. 2)

estabelecimentos”, e nos períodos de crise, ou queda de demanda “a continuidade da atividade educacional”, reduzindo o impacto dessa, sobre os custos e despesas (idem, p. 3).

Sobre esse aspecto, Aguiar (2014), que analisou, também, as políticas adotadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva para o setor privado educacional argumenta que, do ponto de vista das funções do Estado no Brasil, “para o caso específico das políticas para o subsistema privado, é possível afirmar que não há ruptura entre os dois governos, mas continuidade, pelo menos no que diz respeito à orientação daquelas” (idem, p. 127), salientando que “este sempre contou com financiamentos públicos indiretos, quer por meio de renúncia fiscal quer por meio de financiamento subsidiado aos estudantes”.

Corroborando com essa noção, Scudeler (2021, p. 2) defende que “especialmente durante os dois governos do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e do primeiro governo da Presidente Dilma Rousseff (2011-2014)” a financeirização da educação superior foi viabilizada através de políticas públicas. Como evidência, Scudeler (2021, p. 2) expõe a comparação entre os valores orçamentários repassados para o custeio com as universidades públicas federais, com as despesas relacionadas aos programas FIES e PROUNI, demonstrando que “o crescimento destes foi de 880%, enquanto o custeio das universidades públicas cresceu apenas 144%”.

Para Scudeler (2021, p. 3) os programas acima citados representam “uma verdadeira parceria público-privada”, através do qual as grandes empresas privadas de educação, além de receberem “grandes repasses financeiros da União”, foram beneficiadas com o incremento na base de alunos matriculados “sem nenhum risco de inadimplência, toda ela assumida pelo poder público”.

A noção apresentada também é corroborada por Sousa (2019, p. 63) quando, para apresentar a contradição entre os objetivos sociais do FIES e sua contribuição “exorbitante para o crescimento do capital das IES privadas”, salienta que

[...] o FIES, que, embora apresentado como um fundo para financiar o estudante das instituições privadas de ensino

superior (IES), na verdade contribui para garantir uma clientela relativamente cativa (diminuindo também o número de vagas ociosas) para elas, pois **com ele as IES não dependem do pagamento de mensalidades (reduzindo, pois, a inadimplência) pelos estudantes**, assegurado pelos certificados do FIES, que as IES utilizam para quitar suas dívidas ao INSS. Ou seja, as IES privadas ganham triplamente: (1) uma clientela cativa; (2) diminuição da capacidade ociosa e da inadimplência; (3) uma receita para pagar as dívidas com o INSS (DAVIES, 2002, p.4 apud SOUSA, 2019, p. 63 [grifo nosso]).

Mais do que isso. Santos, Chaves e Paixão (2021), mostram que a redução da inadimplência não foi mera consequência da criação do FIES, mas sim foi planejada, sendo uma das causas da criação desse. Segundo elas, “Em 1999, o MEC criou o FIES em substituição ao Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes (Creduc), extinto em 1998 devido ao alto índice de inadimplência” (idem, p. 3).

Sobre o funcionamento do FIES⁴⁸, Santos (2018, p. 126) explica que “O governo federal comprometeu-se a custear as mensalidades dos estudantes, nas IES privadas participantes, com títulos do tesouro”, que seriam os CFT-E (Certificados Financeiros do Tesouro – Serie E), que são empregados para quitar tributos. Para o caso das IES privadas, objetivariam a quitação do “grande débito das IES privadas com a previdência” (idem, p. 127), o que explica o terceiro ganho apontado acima por Sousa (2019, p. 63) (“uma receita para pagar as dívidas com o INSS”). Assim,

O Tesouro Nacional emite os CFT-E em atendimento à solicitação do FNDE. Caso o valor do certificado seja maior do que o débito com impostos, o governo recompra os títulos excedentes. Em datas especificadas pelo FNDE, as instituições optam pelo resgate dos títulos ou solicitam a recompra dos títulos excedentes pelo governo [...] O valor a ser pago é depositado em conta criada para tal. “Os títulos CFT-E são remunerados pelo Índice Geral de Preços - Mercado (IGP-M), para que haja rendimento e preservação do valor recebido pelas mantenedoras” (FNDE, 2016, s./p.). (SANTOS, 2018, p. 126; 127)

O crédito educativo não é uma estratégia nova no cenário das políticas públicas para a educação, no Brasil, entretanto. Desde 1975 o Brasil

⁴⁸ “O Fies é um programa de natureza contábil, que visa ampliar o acesso e a permanência na educação superior por meio da concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em IES privadas cadastradas no programa e com avaliação positiva nos processos geridos pelo MEC” (Santos, 2018, p. 126).

experimenta iniciativas dessa natureza, como o PCE – Programa de Crédito Educativo⁴⁹ e o CREDUC – Programa Crédito Educativo para Estudantes Carentes⁵⁰, os quais não obtiveram o mesmo êxito. O próprio FIES, assim que instituído (na primeira década, de 2000 a 2009) “foi uma política pouco expressiva, com cerca de 500 mil contratos” (SANTOS; CHAVES; PAIXÃO, 2021, p. 3; 4). Nesse sentido, Carvalho (2006, p. 5) explica que

Neste contexto, o programa crédito educativo (FIES) – recomendado de forma recorrente pelo Banco Mundial - direcionado aos alunos de baixa renda deixou de ser uma alternativa viável, face à defasagem entre o aumento da taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, combinada à elevada taxa de desemprego na população com diploma de terceiro grau.

Além disso, as faculdades teriam ficado receosas, no início do programa “Haja vista, que as instituições precisariam estar sem débitos com a Receita Federal, o que raramente ocorria. A maioria não apresentava o Certificado Negativo de Débitos” (NAPOLITANO, 2017 apud SANTOS, 2018, p. 128). Dessa maneira foram promovidas alterações no programa, de forma que, após essas, o mesmo, passou a representar cada vez mais uma ferramenta relevante para o aumento de capital para as companhias educacionais.

As principais mudanças realizadas no programa, para o período de 2010 a 2014⁵¹, foram: a) a redução da taxa de juros anual (que variou entre 3,5% a 9% no período anterior) para 3,4% para todos cursos; b) a facilitação do processo seletivo, que antes era realizado em datas definidas pelo MEC e passou a ser realizado a qualquer momento, pela internet; c) a exigência de idoneidade cadastral apenas para o fiador e não mais para o estudante; d) a criação do

⁴⁹ “O Programa de Crédito Educativo foi instituído com base na Exposição de Motivos n. 393 de 18/08/75 da Presidência da República e constituiu-se em um auxílio indireto às instituições de terceiro grau. Este se baseou em um contrato de empréstimo entre o aluno pertencente ao estabelecimento particular ou público e o Governo Federal, por intermédio da Caixa Econômica Federal, cujo destino era o pagamento das anuidades e dos gastos com a manutenção de alunos de instituições públicas e privadas” (CARVALHO, 2002, p. 143).

⁵⁰ “Em junho de 1992, por meio da Lei nº 8.436, o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) reformulou o PCE e instituiu o Programa Crédito Educativo para Estudantes 126 Carentes (Creduc). No decorrer da década de 1990, o programa entrou em crise “em virtude da falta de recursos e devido à inexistência de mecanismos adequados de correção dos débitos pela inflação” (SANTOS, 2018, p. 126)

⁵¹ Novo FIES.

Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo FGEDUC⁵²; e) a ampliação do prazo para início do pagamento (de 6 meses após a conclusão do curso) para 18 meses após a conclusão do curso; f) a ampliação do prazo total para amortização da dívida (antes, de 2 vezes a duração do curso) para 3 vezes a duração do curso + 12 meses); g) o abatimento da dívida para profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família; h) a exclusão da definição de cursos prioritários.

Além dessas, vale destacar a criação de duas medidas que visavam solucionar o problema do não credenciamento de IES pela existência de débitos com a Receita Federal, sendo elas, a sanção do Refinamento de Débitos Fiscais (Refis), em junho de 2007, “visando à ampliação do número de instituições aptas a se credenciar para ofertar o serviço” (SANTOS, 2018, p. 127) e o Proies, em junho de 2012, através do qual, as dívidas das IES privadas “seriam refinanciadas em 15 anos, com bolsas do Fies, sendo que os 10% iniciais seriam pagos no primeiro ano. Os outros 90% seriam pagos em até 14 anos, como a instituição quisesse. Ela poderia ficar 13 anos sem pagar nada e saldar os débitos apenas no último período” (NAPOLITANO, 2017, p. 21 apud SANTOS, 2018, p. 127).

O resultado dessas modificações foi explícito no resultado financeiro das companhias, em especial, as maiores, de capital aberto. Acerca disso, Costa (2016, p. 292) relatou que “as mudanças legais nas políticas do FIES, nos últimos anos, vieram a beneficiar principalmente as grandes IES do setor privado com fins lucrativos no país, por meio da alocação de recursos públicos na iniciativa privada, raciocínio que também se aplica ao PROUNI.”.

Para a Estácio Participações (atualmente, YDUQS), por exemplo, as contas a receber, referentes ao FIES, “apresentaram um aumento em torno de

⁵² Trata-se do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo. Sobre esse, Costa (2016, p. 94) explica: “O FGEDUC objetiva favorecer as IES do setor privado que participam do FIES, por meio da garantia de 80,0% dos contratos estabelecidos até 3 de abril de 2012, e 90,0% para os contratos depois desse período. O risco para parte do financiamento que não tem garantias é coberto pelo FIES e pela mantenedora. Já para a parte que tem garantias, a mantenedora paga todo o mês 6,25% para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do que é garantido pelo FGEDUC, por meio da Comissão de Concessão de Garantia (CCG), ou 5,0% sobre o valor total do financiamento.”

52,6%, ao passar de R\$ 36,5 milhões, para R\$ 55,7 milhões, no mesmo período comparativo acima; já o número de alunos saiu de 15,2 mil, para 41,3 mil, ou seja, uma expansão de 171,7%” (COSTA, 2016, p. 270).

Para a Cogna Educação (antes, Kroton Educacional), o resultado seguiu a mesma tendência, de modo que

No auge do Programa, o Grupo Cogna Educação, instituição de ensino superior com maior número de alunos matriculados no Brasil, que seu último balanço patrimonial (2020) declarou possuir mais de 800 mil alunos e valor patrimonial de 4,6 bilhões de reais[2], foi uma das empresas mais beneficiadas: “com a segurança do FIES, depois de 2010, a rentabilidade das ações da companhia, por exemplo, de 2012 a 2014, ultrapassou a casa dos 300%” (COSTA, 2018, p. 48) (SCUDELER, 2021, p. 4).

Após 2014, o programa sofre a imposição de regras restritivas, “devido à insustentabilidade do programa e ao ajuste fiscal nas contas do governo” (SANTOS, 2018, p. 124), momento, a partir do qual

as instituições financeiras educacionais, a exemplos da Ideal Invest e do Grupo Estácio Participações S.A, vislumbraram, a partir deste cenário, a possibilidade de aumentar seus lucros ofertando novas formas de financiamento para seus “clientes”- o financiamento privado-, seja em parceria com outras instituições financeiras privadas, como a Ideal Invest, seja também por meio do financiamento privado próprio, que no caso da Estácio Participações S.A é o Parcelamento Estácio (PAR) (SOUSA, 2019, p. 16).

As principais alterações ocorridas foram expressas por Santos (2018, p. 139). A autora apresenta que

A taxa de juros passou de 3,4% para 6,5% ao ano. O MEC estabeleceu a nota mínima de 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁶⁰ para que os estudantes possam ser elegíveis ao financiamento; estabeleceu um período para as inscrições; priorizou o financiamento para cursos com notas 4 e 5 no Sinaes e para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (exceto o Distrito Federal - DF); priorizou cursos nas áreas de saúde, formação de professores e engenharia; redução do prazo de amortização do contrato e ajuste da parcela trimestral concernente aos juros que incidem sobre o financiamento durante os prazos de utilização e de carência (ibidem).

Apesar da retração do FIES, após 2015, é evidente a importância do programa, para a intensificação do processo de financeirização da educação superior no Brasil. Em um balanço sobre essa política pública, Santos (2018, p. 131) aponta que “Ao longo dos 18 anos da política, foram realizados 2,9 milhões

de financiamentos”, sendo que, segundo os Relatórios de Gestão do Fies, “os 2,19 milhões de estudantes com contrato de financiamento pelo Fies representaram 39% do contingente matriculado no ensino superior privado em 2015”. Quando se trata de recursos financeiros, a autora aponta que, apenas entre 2010 e 2017 foram desembolsados valores “da ordem de R\$ 67,1 bilhões” (BRASIL, 2017a, p. 40 apud SANTOS, 2018, p. 131).

Essa noção é ratificada inclusive por parte das companhias educacionais, uma vez que, conforme apresenta Soares (2018, p. 86), ao analisar as apresentações institucionais da empresa em 2016, “o Grupo Kroton destaca o FIES, como um dos principais meios de participação na oferta da Educação Superior brasileira com o apoio financeiro e político do Estado”. Soares (2018, p. 107), expõe, ainda, que para o referido Grupo o FIES estaria listado como uma das principais “alavancas de crescimento”.

Além do FIES, outra ação estatal de grande significado para a intensificação do processo em análise é PROUNI. Como aponta Scudeler (2021, p. 3) “Diferentemente do que ocorre com o FIES, não implica em endividamento para o estudante, na medida que se trata de modalidade crédito estudantil não reembolsável”, havendo em compensação a “transferência de numerário às instituições aderentes, seja pela compensação tributária (isto é, como pagamento de tributo devido), seja como repasse de títulos públicos resgatáveis” (ibidem).

Instituído pela Medida Provisória nº 213 de 2004, convertida na Lei nº 11.096 de 2005 e regulamentada pelo Decreto nº 5.493, de 2005, o PROUNI foi a ferramenta, através da qual o Governo Federal buscou implementar “a política pública de acesso e permanência na educação superior, destinada a jovens de baixa renda, com recorte étnico-racial e oriundos do ensino médio público, possibilitando a diversificação do perfil do estudante de nível superior na iniciativa privada” (CARVALHO; CAMPOS, 2021, p. 1;2)

Fundamentado na concessão de bolsas de estudos para estudantes (conforme critérios), em troca de renúncia fiscal para as IES privadas, a implantação do programa “resolveria a ampliação do acesso sem ampliar o gasto

público direto” (CARVALHO; CAMPOS, 2021, p. 2), tornando-se a “solução na convergência de interesses” (ibidem).

A Lei do PROUNI, conforme expõe Costa (2016, p. 84) teve suas principais justificativas de criação “associadas à necessidade de democratização do acesso ao ensino superior no país - o que implicaria em justiça social -, de forma a elevar a porcentagem de jovens entre 18 e 24 anos matriculados nesse nível de ensino, principalmente para estudantes de baixa renda”. Entretanto, esse discurso teria camuflado os interesses do setor privado de educação que diante das vagas ociosas e da inadimplência dos estudantes pressionava pela intervenção do estado. Nesse sentido, Costa (2016, p. 84) destaca que

De acordo com Carvalho (2006) e Catani, Hey e Gilioli (2006), o discurso da democratização do acesso ao ensino superior de baixo custo com o PROUNI acabou por camuflar a pressão exercida pelo setor privado de ensino superior, em virtude do elevado número de vagas não preenchidas (a taxa foi de aproximadamente 54,4%, em 2004, e de 55,8%, em 2010, segundo dados do MEC) e da inadimplência no pagamento das mensalidades, sobretudo pelas dificuldades econômicas de arcar com essas despesas por parcela significativa da população brasileira, depois do ingresso em IES privadas.

Essa política surgiu num contexto em que havia um “quadro de esgotamento do crescimento privado” (CARVALHO, 2006, p. 7), uma vez que a trajetória expansiva “entre 1998 e 2002, resultou em um número excessivo de vagas” (ibidem), inclusive acima do número de formandos do ensino médio. Além disso, “A queda nos rendimentos reais e o nível elevado de desemprego dificultam a sustentação dos gastos com as mensalidades pelos assalariados” (ibidem) de modo que o grau de inadimplência/desistência colocava os estabelecimentos particulares em um quadro de incerteza. Assim, já não se fazia, mais, urgente priorizar a expansão de matrículas, “mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes” (ibidem).

Sobre o vínculo do PROUNI com as finanças das empresas educacionais no Brasil, Carvalho (2006, p. 18), apresenta que, o mesmo

representa a continuidade na manutenção do crescimento do segmento particular por meio da sustentação financeira de estabelecimentos educacionais”, a qual ocorreria por três caminhos: “a renúncia fiscal em troca de bolsas de estudos aos estudantes carentes, as transferências orçamentárias para

concessão de bolsas permanência e o uso do crédito estudantil como medida complementar.

Na prática, avaliando “o impacto da adesão ao PROUNI sobre a rentabilidade dos estabelecimentos educacionais” (CARVALHO, 2011, p. 4), é possível reconhecer que as IES privadas com fins lucrativos obtiveram ganhos com a adesão ao PROUNI, tanto em termos de lucro, como em economia tributária, mesmo considerando as bolsas estudos ofertadas⁵³ pelos estabelecimentos educacionais, como explica Carvalho (2011, p. 6):

Em que pese o aumento do montante gasto com a oferta de bolsas de estudos pelo estabelecimento educacional, a desoneração fiscal proporcionou acréscimo de mais de R\$ 10 milhões no lucro hipotético, o que representa 18% da Receita Operacional Líquida. Com isso, o ganho de rentabilidade foi de 7% e o ganho tributário devido à adesão ao PROUNI foi bastante significativo da ordem de 34%.

Esse ganho de lucratividade e tributário decorre da própria lógica de funcionamento do programa uma vez que, como contrapartida à oferta de bolsas de estudos para os estudantes⁵⁴, os estabelecimentos receberiam isenção de tributos. Nesse sentido Costa (2011, p. 83) explica que

As IES particulares do setor privado passaram a contar com a isenção de tributos, no caso, o Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), a Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e a Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Ao analisar a trajetória da renúncia fiscal (considerando os quatro tributos supracitados), bem como o custo por bolsa ocupada, de 2006 a 2019,

⁵³ Sobre a adesão das empresas educacionais ao PROUNI, Costa (2011, p. 83) explica que “A participação das instituições privadas de ensino superior ocorre por meio da assinatura do termo de adesão, com vigência de 10 anos e renovável por igual período, onde passa a ter que oferecer uma bolsa integral para o equivalente a 10,7 estudantes regularmente matriculados e pagantes em seus respectivos cursos; ou uma bolsa integral para cada 22 alunos matriculados e pagantes, com a também oferta de bolsas parciais, de forma que a soma dos benefícios concedidos atinja 8,5% da receita anual das IES.”

⁵⁴ Os possíveis candidatos às bolsas de estudos do PROUNI “correspondem aos estudantes que tenham cursado o ensino médio em escola pública ou em instituições privadas como bolsistas integrais; portadores de deficiência, nos termos da lei, e os autodeclarados negros e indígenas; além de professores da rede pública de ensino básico, para os cursos de licenciatura, normal superior ou de pedagogia, independente de renda” (COSTA, 2011, p. 83), desde que atendam a nota mínima estabelecida no ENEM, bem como, figure entre os mais bem pontuados em cada curso escolhido, em caso de maior quantitativo de pleiteantes em relação ao número de vagas disponíveis.

Carvalho e Campos (2021, p. 5) concluem que, para a primeira categoria, o incremento em termos de reais “foi expressivo de quase 400%, passando de cerca de R\$ 460 milhões para quase R\$ 2,3 bilhões, sendo que a isenção mais significativa é do IRPJ, cujo aumento foi de 425%”, enquanto, para a segunda, “percebe-se o crescimento de mais de 100%, em termos reais, passando de pouco mais de R\$ 4.700,00 em 2006 para pouco mais de R\$ 10.000,00” (ibidem).

O ganho financeiro com a adesão ao PROUNI, foi positivo para as IES com fins lucrativos, apenas em comparação interna, quando avaliadas em relação as IES de mesma categoria, mas sem adesão ao PROUNI, mas também em comparação externa, quando analisadas em relação aos estabelecimentos que aderiram ao programa, de categorias distintas. Acerca desse elemento, Carvalho (2011, p. 12) nos mostra que “o modelo institucional que mais se beneficia do PROUNI é a empresa educacional, cuja adesão deixa-a em condições semelhantes à entidade sem fins lucrativos”.

Esse ganhos contribuíram para estimulando “para que as entidades beneficentes transformassem a sua natureza jurídica de filantrópicas para privadas com fins lucrativos” (COSTA, 2011, p. 85), de modo que o número de Instituições de Ensino Superior privadas, entre os anos de 1999 e 2009 cresceu muito mais, em comparação com os estabelecimentos públicos de educação superior (101% a mais de crescimento), porém, quando avaliadas apenas as IES privadas, é possível reconhecer a redução do número das IES comunitárias/confessionais/filantrópicas (redução de 25,3%).

Especificamente para as companhias educacionais de capital aberto, Mancebo e Vale (2014, p. 13) revelam que, já em 2007 (dois anos após a regulamentação do programa), a Estácio Participações já expunha, no Informe Financeiro Anual, os benefícios com a adesão ao programa. Segundo a Estácio,

A isenção de tributos permitida pelo programa [Programa Universidade para Todos ou Prouni] permitiu a elevação dos investimentos, especialmente por instituições privadas, já que esta permite a manutenção de custos mais reduzidos e preços competitivos a fim de enfrentar a concorrência, bem como elevar a oferta de curso para indivíduos de renda baixa e média baixa. (ESTÁCIO PARTICIPAÇÕES, 2007b, p. 44 apud MANCEBO; VALE, 2014, p. 13).

A Kroton Educacional, nove anos depois, também expõe seu posicionamento favorável ao programa, destacando, como consequência, o aumento da competitividade com as IES filantrópicas e sem fins lucrativos, como já mencionado acima, através das considerações de Carvalho (2011). Segundo a Kroton,

Ao fornecer isenções fiscais a instituições com fins lucrativos, o PROUNI também desempenha o importante papel de estimular o crescimento e o investimento privado no setor de educação superior, possibilitando que as instituições com fins lucrativos ofereçam cursos a preços competitivos comparados àqueles praticados por instituições filantrópicas e sem fins lucrativos. (KROTON, 2016c, p. 171 apud SOARES, 2018, p. 116).

Costa (2016) que analisou os dados operacionais e financeiros, referentes ao período compreendido entre os anos 2007 e 2012, para três companhias, na época, listadas na Bovespa (Anhanguera Participações⁵⁵, Estácio Participações⁵⁶ e Kroton Educacional), elaborou considerações pertinentes sobre o impacto do PROUNI para essas empresas.

Costa (2016, p. 229-292) demonstrou que, para as três empresas analisadas impacto positivo, seja avaliando o número de estudantes participantes do programa, ou pelo impacto financeiro com as reduções fiscais, foi crescente durante o período estudado.

Para Anhanguera, Costa (2016, p. 229-241) aponta que a taxa de crescimento no número de bolsas concedidas foi de 60% (entre 2008 e 2009); 19,6% (entre 2009 e 2010); 62,2% (entre 2010 e 2011), que representaram uma evolução de 19.140 estudantes em 2009 (ou, aproximadamente 11.900 estudantes em 2008, se calculada a evolução de 60%), para 33.869 alunos em 2011, uma evolução total de quase 77%. Para o período entre 2011 e 2012, o autor não encontrou dados que apresentassem o número exato de bolsas do

⁵⁵ A Anhanguera Educacional Participações, hoje é subsidiária do Grupo Cogna Educação, que atualmente é, também controlador da Kroton Educacional, outra subsidiária.

⁵⁶ A Estácio Educacional, hoje é a YDUQS. Diferente da Anhanguera e da Kroton, a Estácio apenas mudou sua marca, mantendo-se como empresa controladora, 2019, conforme a informou a companhia nas Informações Trimestrais publicadas em 30 de setembro de 2019: “Em reunião realizada em 11 de julho de 2019, o Conselho de Administração da Estácio Participações S.A. deliberou a criação de nova marca para a Companhia, que passará a ser conhecida como YDUQS.” (ESTÁCIO, 2019, p. 21)

PROUNI, estimando que “giravam em torno de quase 50,0 mil, onde as suas deduções sobre a Receita Bruta alcançaram R\$ 31,6 milhões” (idem, p. 241).

Em relação a Estácio, além do “número de beneficiados” (COSTA, 2016, p. 256), o autor levantou também a evolução das deduções financeiras expressas em milhões de reais. Costa (2016, p. 256-272) apresentou que, para essa companhia, o número de beneficiados evoluiu 25%, enquanto o valor das deduções 44,24% (entre 2008 e 2009); entre 2009 e 2010, o valor das deduções “atingiu R\$ 25,5 milhões, uma expansão aproximada de 7,1%, na comparação com 2009”; entre 2010 e 2011, os incentivos fiscais tiveram aumento de 12,7% e entre 2011 e 2012, a taxa de crescimento das reduções fiscais chegou à 44,8%, atingindo o montante de R\$ 44,9 milhões. A evolução do número de estudantes bolsistas não foi apresentada para esse período, pelo autor.

A Kroton Educacional seguiu tendência similar, com uma evolução no valor deduzido de R\$ 51,8 milhões em 2010, para R\$ 130,2 milhões em 2012, representando uma taxa de crescimento de aproximadamente 151,3%, no intervalo temporal analisado. O número de estudantes usuários do programa também não foi apresentado, detalhadamente, ano a ano, para essa empresa.

Dessa maneira, é razoável concordar com o entendimento de que

a participação do Estado mereceu consideração especial, quando conduziu determinadas políticas públicas, como as que dizem respeito à renúncia fiscal para as IES do setor privado, por meio do PROUNI, ou às bolsas de estudo com o FIES, que desde o início dos anos de 2010 passou por uma importante reestruturação, bem como nos anos de 2013 e 2014 promoveu a abertura de créditos extraordinários na casa de alguns bilhões de reais, ao favorecer em especial as grandes IES com finalidades lucrativas (COSTA, 2016, p. 308).

A atuação do Estado, no contexto da financeirização da educação superior brasileira foi fundamental para o franco desenvolvimento desse fenômeno, conforme sintetiza Sousa (2019) afirmando que “as políticas estatais, como o Fies e ProUni, foram importantes na criação de condições para a manutenção e o desenvolvimento do setor financeiro na educação” (VALE, 2013 apud SOUSA, 2019, p. 103).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das contribuições dos autores que elaboram os estudos que compuseram o levantamento dessa pesquisa, foi possível reconhecer elementos que determinam a financeirização da educação superior brasileira, os quais contribuíram para uma compreensão mais concreta⁵⁷ sobre esse fenômeno, sobre o qual buscou-se dissertar, aqui.

Perguntou-se, a priori, *O que a produção do conhecimento que analisa a financeirização da educação superior brasileira apresenta*, buscando apreender o já foi revelado pela produção científica que investiga tal fenômeno, além de reconhecer quais são os principais autores e instituições envolvidos nessas pesquisas.

A análise da bibliografia levantada permitiu reconhecer que apesar de chamar atenção que um grande volume de publicações esteja concentrado na região sudeste, que detém 50% das referências, principalmente quando comparado com a região nordeste com apenas 2 referências selecionadas nessa pesquisa, no que se refere as instituições, a autoria ou orientação de pesquisa o perfil do conjunto dos materiais ainda é bastante heterogêneo. Nesse sentido, ressalta-se que as instituições, autores e/ou orientadores de pesquisa que possuem o maior número de trabalhos vinculados não concentram mais do que 12% do total de produções.

Entretanto, destaca-se que, quando considerado tipo de estabelecimento, discrepância é bastante significativa, já que as produções levantadas estavam vinculadas à 25 estabelecimentos diferentes, dos quais, exceto o Centro Universitário La Salle, todos são Universidades, sendo 5 instituições privadas e 20 públicas, o que induz a corroborar com a noção que aponta as Universidades Federais como os principais espaços de produção de ciência no Brasil.

⁵⁷ A noção de concreto, aqui expressa, está atrelada à concepção apresentada por Marx (2008, p. 258;259) quando, ao tratar do método da Economia Política, afirma que “O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação”.

No que se trata da compreensão da financeirização da educação superior brasileira, a análise da contribuição dos autores permitiu reconhecê-la como um fenômeno historicamente determinado, que estabelece nexos evidentes com a mercantilização educacional, a qual, desde pelo menos 1960, com a atuação fundamental do Estado, se intensificou e se transformou consolidando as condições necessárias para o desenvolvimento do fenômeno em questão.

Esse movimento financeiro na educação no Brasil se expressa explicitamente a partir dos anos 2000, tendo, no ano de 2007, quando as primeiras empresas educacionais brasileiras abrem seu capital, passando a negociar suas ações na Bolsa de Valores do Estado de São Paulo – BOVESPA, tendo como principais características a presença de grandes fundos de capital privado (fundos de *private equity*) no controle das empresas educacionais, a tendência de oligopolização do setor e a necessidade do suporte estatal para seu desenvolvimento.

As contribuições dos autores das produções analisadas, confirmam as elaborações teóricas formuladas por Leher (2012); (2013); (2016), Tavares (2014), Sguissardi (2008) e Da Silva (2017), apresentadas no início desta obra, quando argumentam sobre a existência de transformações, a partir dos anos 2000, que apesar de permitirem a continuidade da mercantilização, a diferencia do modo como se desenvolveu na educação superior até os anos 1990. Aqui, há interpretação é que, quando se fala de ‘internacionalização de novo tipo’, ou ‘mercantilização de novo tipo’, trata-se da financeirização, ressaltando a existência de particularidades no que se refere às interpretações, desses autores e dos demais referidos nesta produção, sobre o mesmo fenômeno.

Confirmam também as evidências que permitiram o reconhecimento do fenômeno qualitativamente diverso, sendo elas, a presença dos fundos de *private equity*, no capital social das empresas educacionais (mesmo antes da abertura de capital na bolsa de valores), a comercialização das ações dessas companhias em bolsa, em 2007, a oligopolização em movimento ascendente vinculada às negociações de fusões entre grandes grupos e aquisições de IES privadas menores, bem como o papel do estado como um dos principais promotores dessas transformações, ainda que, nesse caso, não se trate de expediente inédito na história recente das políticas públicas no Brasil.

A investigação revela, também – como já aludimos acima – que esse processo é historicamente determinado, estabelecendo nexos evidentes com outros fenômenos, que é a mercantilização educacional. Como visto anteriormente, a mercantilização da educação superior no Brasil, passou por um processo histórico de intensificação, que permitiu, por meio de múltiplas determinações, alterar a configuração educacional desse nível, que, por exemplo, era predominantemente atendido pelo setor público – que detinha 60% das matrículas – no início da década de 1960 e passa a ser predominantemente atendido pelo setor privado – que passa a assumir 60% das matrículas em meados da década de 1980 e aproximadamente 65% em 1999 – no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

Os anos 1990, nesse contexto, forjaram-se como um marco temporal relevante, uma vez em que foram consolidadas, nesse período, estruturas que permitiram, além da intensificação do processo mercantil educacional, a transformação desse, em um fenômeno qualitativamente diverso. Entre as estruturas supracitadas, conforme apresentamos anteriormente, podemos destacar, os instrumentos legais, como a Lei 9.394/1996, os Decretos n. 2.026/96; n. 2.306/1997; n. 2.207/1997; a Lei 10.172/2001, que, por exemplo, legalizaram a finalidade lucrativa para as empresas educacionais, contribuíram com o processo de diversificação institucional, contribuindo para o aumento da lucratividade; a flexibilização das exigências para a abertura de novos cursos; as mudanças no padrão de financiamento dessa política pública, etc.

Essas mudanças, no cenário das políticas públicas no Brasil, não ocorrem autonomamente. Elas se desenvolvem através do nexo que estabelecem com a estrutura socioeconômica brasileira globalmente vinculada, num contexto em que o mundo vive um processo de reestruturação produtiva e mundialização financeira, em que predominam as estratégias relacionadas ao modelo econômico neoliberal.

Esse mecanismo se desenvolve de modo dialético, na medida em que, ao se transformar sob determinação e inserida no contexto da economia política global, a economia política no Brasil – especificamente a política educacional, para o nosso caso – também transforma a economia política global, interferindo,

inclusive, no fluxo de capital que se desloca em grandes volumes para o setor educacional privado brasileiro, tornando-o um promotor de grandes oligopólios – como a Kroton S/A que em 2014 tornou-se a maior empresa educacional do mundo⁵⁸ e a 17ª mais valiosa empresa⁵⁹ do Bovespa – internacionalizando a educação de nível superior e, em síntese, consolidando a financeirização nesse bojo.

Dadas as condições históricas e sob influência da conjuntura local e global, a educação superior no Brasil, passa a se desenvolver admitindo mais uma dimensão, a financeirização e nesse sentido, há concordância com a síntese elaborada por Tavares (2014, p. 92), quando, ao caracterizar a “mercantilização de novo tipo”, afirma ser um processo

agora **sob o domínio do capital rentista**, operado por frações da burguesia que procuram novos nichos no setor de serviços, **com mudanças de inédita velocidade e intensidade**, na medida em **que alteram a natureza da mercantilização** em curso **e aprofundam a proeminência do setor financeiro no controle do ensino superior.**” (TAVARES, 2014, p. 92 [grifo nosso]).

Esse movimento mercantil, entretanto, não ocorre de modo autônomo, mas sim vinculado as transformações na economia política global, de cujos efeitos quando em interação com as particularidades e com os atores sociais locais promovem um contexto favorável as tendências neoliberais, as quais, conforme apresenta Brettas (2020, p. 230) devem ser entendidas como uma “estratégia de recomposição do poder burguês e de enfrentamento aos movimentos compensatórios que se fortaleciam com a crise do capital nos anos 1970”, que no Brasil se consolida “a partir do amplo processo de privatizações da reorganização da produção com vistas a ampliar as bases de extração de mais-valia e da financeirização calcada na dívida pública” (ibidem).

⁵⁸ “Anunciada cerca de um ano atrás, acaba de ser autorizada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) a fusão de dois grupos que, juntos, criam, no Brasil, a maior empresa do segmento educacional do mundo. Atingindo mais de 1,1 milhão de alunos nas modalidades presencial e à distância, a Anhanguera Educacional e a Kroton são empresas de capital aberto que têm ações negociadas na Bolsa de Valores e valem hoje, respectivamente, R\$ 7 bilhões e R\$ 14,5 bilhões no mercado de capitais.” (EPSJV/FIOCRUZ, 2014)

⁵⁹ “A fusão dos grupos de educação Anhanguera e Kroton criou a 17ª maior empresa da Bovespa em termos de valor de mercado, segundo levantamento da consultoria Economatica. A nova empresa passa a ter valor de mercado R\$ 24,48 bilhões.” (G1, 2014)

Na educação, inclusive, o FIES, da forma como foi forjado nos governos do Lula (2003 a 2010) e Dilma (2011 a 2014) é uma expressão clara da “financeirização calcada na dívida pública”, uma vez que o capital que financia as matrículas para as IES privadas deriva do endividamento público tanto quando se trata das emissões de títulos públicos pelo Estado, no mercado financeiro - os CFT-E (Certificados Financeiros do Tesouro – Serie E) – como quando se refere ao endividamento dos estudantes que passam a pagar, parcelado, com juros e correções para ter acesso ao sistema educacional de nível superior, que segundo a Constituição Federal de 1988 é um direito, mas que na história de muitos brasileiros se configurou como um serviço adquirível mediante pagamento.

Em que pese a disponibilidade da educação apenas para quem pode pagar, ou para um conjunto pequeno de estudantes que transpõe os vestibulares, há autores como Aguiar (2014) que apresentam, como uma das consequências do processo de desenvolvimento do setor privado educacional com fins lucrativos no Brasil o acesso da população de mais baixa renda ao ensino superior.

Visualizando as evidências trazidas por Aguiar (2014), é necessário concordar que o subsetor privado de educação brasileiro, quando se amplia, expande, também, o acesso de uma parcela da população, antes cerceada do acesso aos mais altos níveis educacionais, transformando o sistema educacional brasileiro, em um sistema de massa.

Entretanto é preciso ressaltar que, quando se compreende o desenvolvimento do subsetor privado como dependente, entre vários aspectos, da atuação do Estado, inclusive do ponto de vista do financiamento, não há como deixar de reconhecer que a própria ampliação desse segmento suprime a expansão do setor público na educação, de modo que contribui para a manutenção desse com níveis de matrícula e modalidades de acesso que o caracterizem como um sistema excludente. Sobre esse aspecto, questiona-se: se o volume financeiro proveniente do fundo público transferido para as IES privadas, fosse repassado para IFES, essas, em seu conjunto, ainda conformariam um espaço de excludente?

Sobre o papel do Estado no movimento em análise, é possível compreender duas dimensões. Uma delas se mantém, estando atrelada ao financiamento da iniciativa privada por meio do fundo público, por meio de isenções fiscais que conforme apresentado, estão presentes na educação desde, pelo menos os anos 1960, ou por meio da transferência direta de recursos como passou a ocorrer com através do FIES no século XXI. A outra se modifica, e se refere a função do Estado que, até os anos 1990 tem – ainda que apenas no discurso - a responsabilidade de promover diretamente a educação como direito social e política pública e após esse período passa a se “desresponsabilizar” desse intento, transferindo à iniciativa privada essa função e passando a atuar como regulador de um mercado educacional que, apesar de financeiramente dependente do fundo público, dispõe de autonomia para definir, tanto as formas de gerir o processo educativo, como o modo de estabelecer as relações de trabalho nesse contexto.

A análise das produções ainda nos permitem reconhecer limites da nossa investigação, sendo um deles a compreensão aprofundada sobre a relação do processo de ampliação do Ensino a Distância, fomentada pelo Estado, principalmente a partir dos anos 2000, como uma financeirização da educação superior.

Nesse âmbito, em que pese a exposição de Da Silva (2017) sobre o “exponencial crescimento da oferta da modalidade de EaD no ensino superior”, durante os mandatos de Lula, ou a explicação de Tavares (2014) sobre a relevância dessa modalidade “na estratégia de expansão do ensino superior, presente na OMC e nos documentos da OCDE”, a expectativa era de encontrar nas produções levantadas mais dados que permitissem uma análise mais aprofundada sobre essa determinação, o que não foi possível para este estudo aqui, desenvolvido. Entende-se como necessário avançar nas pesquisas, nesse aspecto para compreender melhor a financeirização educacional em curso.

Além disso, ao final do processo de produção desta exposição foi possível conhecer o conteúdo da produção de Seki (2021), que também investigou o capital financeiro no ensino superior brasileiro e revela determinações de profunda relevância para a compreensão da financeirização

da educação superior. Apesar de não ter sido possível aprofundar a análise da produção de Seki (2021) e incorporar suas contribuições nesta investigação, há o entendimento de que é fundamental analisar essa publicação para uma compreensão mais concreta desse objeto de estudo, para além do esforço realizado nesta dissertação.

Por fim, destaca-se como hipótese a necessidade de realizar mais pesquisas científicas sobre o modo de funcionamento das companhias de capital aberto no setor de serviços educacionais na Bovespa, com vistas a compreender o movimento particular desse segmento, dentro do setor privado, situando-o, não obstante, no conjunto das relações que estabelecem com o Estado, a sociedade e a economia política de modo global. Desse modo, sugere-se que uma análise rigorosa dos documentos entregues à CVM, bem como das apresentações institucionais promovidas por essas empresas, pode ser uma estratégia adequada, uma vez que, ainda que parcialmente, nesses espaços estão a “prestação de contas” entre a administração dessas instituições e o mercado financeiro.

REFERÊNCIAS

ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **MEC anuncia novo marco regulatório para EaD e setor recebe bem as mudanças.** 2017. Disponível em <<http://www.abmes.org.br/public/noticias/imprimir/2241>> Acesso em 03 nov. 2019

AGÊNCIA SENADO. Notícias: **Aprovada pela Câmara, autonomia do Banco Central vai a sanção presidencial.** 2021. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/02/10/aprovada-pela-camara-autonomia-do-banco-central-vai-a-sancao-presidencial>> Acesso em 27 mai. 2021

AGUIAR, Vilma. **Ampliação e diversificação de acesso no ensino superior: a formação do sistema de massa no setor privado (1995-2010).** 2013. 224 fl. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – Campinas, 2013.

AMARAL, Nelson Cardoso. **O financiamento das ifes brasileiras e o custo do aluno em fhc e lula.** 2011. Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-505%20int.pdf>>.

Acesso em 22 jun. 2022.

ANPED. **Sobre a ANPEd.** 2022. Disponível em <<https://www.anped.org.br/sobre-anped>> Acesso em 03 de fev. de 2022.

ASSAF NETO, Alexandre. **Mercado Financeiro.** 12 ed. São Paulo: Atlas S/A, 2016.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Sistema Financeiro Nacional.** Disponível em <www.bcb.gov.br>. Acesso em: 23 mai. 2021

BARRETO, R. G. LEHER, R. **Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária.** Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008

BARROS, A. S. X. **Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, no. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015.

BBC NEWS BRASIL. **'Dói ver o dinheiro derreter': os jovens que foram da euforia ao prejuízo na Bolsa.** 2020. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51931941>> Acesso em 17 jun. 2021.

BIN, Daniel. **Subordinação funcionalista ao capitalismo neoliberal e mercantilização do ensino superior.** 2005. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.193021421.1907968427.1643913084-796833752.1643913084>. Acesso em 22. Jun. 2022.

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 out. 2019

BRASIL. BOLSA. BALCÃO. **Classificação setorial.** Disponível em <http://www.b3.com.br/pt_br/produtos-e-servicos/negociacao/renda-variavel/acoes/consultas/classificacao-setorial/> Acesso em 18 jun. 2021

BRASIL. BOLSA. BALCÃO. **Classificação setorial.** Disponível em <http://www.b3.com.br/pt_br/produtos-e-servicos/negociacao/renda-variavel/acoes/consultas/classificacao-setorial/> Acesso em 25 mai. 2022

BRASIL. BOLSA. BALCÃO. **Institucional. Uma das principais empresas de infraestrutura de mercado financeiro do mundo.** Disponível em <http://www.b3.com.br/pt_br/b3/institucional/quem-somos/> Acesso em 13 mai. 2021.

BRASIL. BOLSA. BALCÃO. **Manual de procedimentos operacionais de negociação da B3.** 2020. Disponível em <http://www.b3.com.br/pt_br/regulacao/estrutura-normativa/operacoes/> Acesso em 17 jun. 2021.

BRASIL. BOLSA. BALCÃO. **Segmentos de listagem.** 2021 Disponível em <https://www.b3.com.br/pt_br/produtos-e-servicos/solucoes-para-emissores/segmentos-de-listagem/novo-mercado/> Acesso em 21 de out. 2021.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 16 out. 2019

BRASIL. DSF (1993). **Diário do Senado Federal. Brasília, DF: Senado Federal.** Disponível em < www12.senado.leg.br >. Acesso em 19 out. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE – Histórico.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em 04 de fev. 2021

BRASIL. **Ofício-circular/CVM/SEP/Nº02/2018. Rio de Janeiro, RJ: Comissão de Valores Mobiliários.** Disponível em < www.cvm.gov.br >. Acesso em 25 de nov. 2019

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Consequência. 2020.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo, e financeirização das políticas sociais no Brasil.** Temporalis, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez. 2017

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010.

CARVALHO, Cristina H. Almeida de; CAMPOS, Ivete Maria B. Madeira. **Análise do Programa Universidade para Todos (Prouni) entre 2006 e 2019: um olhar sobre expansão e financiamento da educação superior privada.** 2021.

Disponível em http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=23&page=1>. Acesso em 22 jun. 2022.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das ies lucrativas.** 2012.

Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2301_int.pdf>. Acesso em 22 jun. 2022.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. 2004.** Disponível em <

http://27reuniao.anped.org.br/?_ga=2.159402493.1907968427.1643913084-796833752.1643913084>. Acesso em 22 jun. 2022.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao prouni.** 2005. Disponível em

<http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.193021421.1907968427.1643913084-796833752.1643913084>. Acesso em 22 jun. 2022.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para o ensino superior no brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado.** 2006. Disponível em

<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-2337--Int.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2022.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Uma análise crítica do financiamento do prouni: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior?.** 2012. Disponível em

<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-935%20int.pdf>>. Acesso em 22. Jun. 2022.

CHAGUE, Fernando; GIOVANNETTI, Bruno. **É possível viver de day-trade em ações?** Brazilian Review of Finance (Online), Rio de Janeiro, Vol. 18, No. 3, pp. 1–4, Set. 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **A política para a educação superior: entre o público e o privado.** 2005. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.193021421.1907968427.1643913084-796833752.1643913084>. Acesso em 22 jun. 2022.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios.** Educação & Sociedade. v. 31. n. 111. Jun. 2010.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. **Acesso e expansão do ensino superior em belém: o público e o privado em questão.** 2003. Disponível em <http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.218901721.1907968427.1643913084-796833752.1643913084>. Acesso em 22. Jun. 2022.

CNN BRASIL. **Apenas 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior.** 2021. Disponível em <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/apenas-18-1-dos-jovens-de-18-a-24-anos-estao-matriculados-no-ensino-superior/>> Acesso em 27 de ou. 2021.

COGNA EDUCAÇÃO. **Relações com Investidores.** 2021. Disponível em <<https://ri.cogna.com.br/>> Acesso em 27 de out. 2021.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS – CVM. **Instrução CVM 202.** 2007. Disponível em <<http://conteudo.cvm.gov.br/legislacao/instrucoes/inst202.html>> Acesso em 27 out. 2021.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS – CVM. **Instrução CVM 358.** 2007. Disponível em <<http://conteudo.cvm.gov.br/legislacao/instrucoes/inst358.html>> Acesso em 27 out. 2021.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS – CVM. **Instrução CVM 461.** 2007. Disponível em <<http://conteudo.cvm.gov.br/legislacao/instrucoes/inst461.html>> Acesso em 13 mai. 2021.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS – CVM. **Instrução CVM 608**. 2007. Disponível em < <http://conteudo.cvm.gov.br/legislacao/instrucoes/inst608.html>> Acesso em 27 out. 2021.

COMISSÃO DE VALORES MOBILIÁRIOS – CVM. **Mercado de valores mobiliários brasileiro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Comissão de Valores Mobiliários, 2019. 380p. : il.

COSTA, F. L. O. (2019). **Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil: o caso da Anhanguera (2007-2013)**. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, 10(29), 372–395. Out. 2019.

COSTA, Fabio Luciano Oliveira. **A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira**. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.1, n.7, 2011

COSTA, Fabio Luciano Oliveira. **Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)**. 2016. 367 fl. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo – São Paulo, 2016.

CRUZ, Andréia Gomes da; DE PAULA, Maria de Fátima Costa. **Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil**. Revista da Avaliação da Educação Superior. v. 23. n. 3. Set-dez. 2018.

DA SILVA, Rodrigo Medeiros. **O processo de mercantilização de novo tipo do ensino superior brasileiro: uma proposta de análise crítica da expansão da Kroton Educacional**. 2017. 115 fl. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

DANTAS, Eder; SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Na contracorrente: a política do governo lula para a educação superior**. 2009. Disponível em <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT11-5581--Int.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2022.

ESTADÃO. Investimentos: **B3 bate recorde e movimenta R\$ 26 bilhões por dia em 2020**. 2020. Disponível em <<https://einvestidor.estadao.com.br/investimentos/b3-recorde-26-bilhoes-dia>> Acesso em 17 jun. 2021.

EU QUERO INVESTIR. Notícias: **Há um ano, mundo acionava o “botão do pânico” diante da Covid-19.** 2021. Disponível em <https://www.euqueroinvestir.com/ha-um-ano-mundo-acionava-o-botao-do-panico-diante-da-covid9/#lbovespa_e_circuit_breaker> Acesso em 17 jun. 2021

EXPERT XP. Relatórios: **Guia da alavancagem financeira: o que é e como funciona!** 2020. Disponível em <<https://conteudos.xpi.com.br/aprenda-a-investir/relatorios/alavancagem-financeira-o-que-e/>> Acesso em 17 jun. 2021.

FERRO, Olga Maria dos Reis. **A anhanguera educacional participações sociedade anônima (aesapar), o processo de formação de monopólio e seus impactos na uniderp.** 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt11_trabalhos_pdfs/gt11_3316_texto.pdf>. Acesso em 22 jun. 2022.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. **Políticas Públicas de Educação Superior: Compromissos, cooperação e desafios.** 2003. Disponível em <http://26reuniao.anped.org.br/?_ga=2.218901721.1907968427.1643913084-796833752.1643913084>. Acesso em 22 jun. 2022.

FRITSCH, Rosangela; JACOBUS, Artur Eugênio; VITELLI, Ricardo Ferreira. **Diversificação, mercantilização e desempenho da educação superior brasileira.** Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas). v. 25. n. 1. Jan-abr. 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. ESCOLA DE ECONOMIA DE SÃO PAULO. Notícia: **Day trade é cassino, muito mais sorte do que técnica, diz pesquisador.** 2019. Disponível em <<https://eesp.fgv.br/noticia/day-trade-e-cassino-muito-mais-sorte-do-que-tecnica-diz-pesquisador>> Acesso em 17 jun. 2021.

G1. **Fusão da Anhanguera e Kroton cria 17ª maior empresa da bovespa.** 2014. Disponível em <<https://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2014/07/fusao-da-anhanguera-e-kroton-cria-17-maior-empresa-da-bovespa.html>>. Acesso 22 jun. 2022

GASPAR, Ronaldo Fabiano; FERNANDES, Tânia Costa. **Mercantilização e Oligopolização no Ensino Superior Privado**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v 39, n. 3, pp. 945-966, jul/set. 2014.

GOMES, Alfredo Macedo; MORAES, Karine Nunes de. **A expansão da educação superior no Brasil Contemporâneo: Questões para o debate**. 2008. Disponível em <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT11-5848--Int.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2022.

GUIMARÃES, André R.; MELO, André Lins; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. **Expansão da educação superior no Pará e Amapá: o público e o privado em questão**. 2017. Disponível em <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_1163.pdf>. Acesso em 22 jun. 2022.

HOBBSAWM, E. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO SEMESP. **Mapa do Ensino Superior**. 10ª edição. 2020. Disponível em <<https://www.semesp.org.br/mapa/educacao-10/>>. Acesso em 22. Jun. 2022.

LEHER, Roberto. **A Universidade Reformanda: Atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 16, agosto/dezembro de 2013.

LEHER, Roberto. **Conjuntura, luta de classes e educação**. Entrevista concedida a Giovani Frizzo, Elza Peixoto, Maria de Fátima Pereira, Paulino Orso, Celi Taffarel, Marcelo Russo, Arlen Beltrão e João Paulo Dória. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 8, n. 1, p. 180-186, jun. 2016.

LEHER, Roberto. **Currículo do sistema de currículo Lattes**. Brasília. 05 de set. 2021. Disponível em <<http://lattes.cnpq.br/6873414697016839>> Acesso em: 21 de out. 2021.

LEHER, Roberto. **Florestan Fernandes e a defesa da educação pública**. Educ. Soc. vol.33 no.121 Campinas Oct./Dec. 2012.

LIMA, Katia Regina de Souza. **Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo**. 2006. Disponível em

<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1713--Int.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2022.

MACHADO, Aline de Oliveira; SOUZA, Antônio Carlos dos Santos. **AlphaB3 – Expert Advisor com Redes Neurais Artificiais e Algoritmos Genéticos para a Predição de Tendências no Mercado de Ações**. 2018. Disponível em <<https://labrasoft.ifba.edu.br/publicacoes/tcc/alphab3-expert-advisor-com-redes-neurais-artificiais-e-algoritmos.pdf>> Acesso em 17 jul. 2021.

MALTA, Tanira Lessa; CAMARGOS, Marcos Antônio de. **Variáveis da análise fundamentalista e dinâmica e o retorno acionário de empresas brasileiras entre 2007 e 2014**. Revista de Gestão. Vol. 23, issue 1. Jan/Mar. 2016.

MANCEBO, Deise. **Educação superior no brasil: expansão e tendências (1995-2014)**. 2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3726.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2022.

MANCEBO, Deise. **Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento**. Educação & Sociedade. v. 25 n. 88. Out. 2004.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do. **Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da unesa**. Educação & Sociedade. v. 34. n. 124. Mar. 2013.

MANCEBO, Deise; VALE; Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no brasil 1995-2010**. Revista Brasileira de Educação. v. 20. n. 60. Jan-mar. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes – 2. Ed.- São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. (1845-1846)**. Supervisão

editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. **A expansão e a internacionalização da educação superior**. 2015. Disponível em < <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em 22. Jun 2022.

MAUÉS, Olgaíses. **A educação superior no Plano Nacional De Educação, 2011-2020: a proposta do executivo**. 2011. Disponível em < <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT11/GT11-117%20int.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2022.

MEC - INEP. **Censo da educação superior 2019 – Divulgação dos resultados**. MEC/INEP: Brasília, outubro de 2020.

MEC – INEP. **Censo da educação superior 2020 – Notas estatísticas**. Brasília: INEP/MEC, 2022.

MOCARZEL, Marcelo Maia Vinagre. **A financeirização da educação privada nas páginas de revista: discursos publicitários sobre a universidade brasileira**. Educação & Sociedade. v. 40. 2019.

GRUPO MTE UFBA. **Crise do Capital, Financeirização, Reforma do Estado: impactos na educação superior**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oP2FSxuvWcU>>. Acesso em 11 jul. 2022.

NABARRO, W. W. **O mercado de capitais no território brasileiro: ascensão da BM&FBovespa e centralidade financeira de São Paulo (SP)**. 2016. f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

NASCIMENTO, Emanuelle Lourenço do; BARBALHO, Maria Goretti Cabral. **Crédito educativo e financeirização da educação superior: o fundo de financiamento estudantil (fies)**. 2021. Disponível em <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entity_reference_filter=23>. Acesso em 22 jun. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educação e Sociedade. v. 30. n. 108. Out. 2009.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Marxismo e Políticas de Trabalho e Educação (MTE): Eixo teórico e investigações.** Grupos de Pesquisa e Produção do conhecimento em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica no PPGE FACED/UFBA / Maria Cecília de Paula Silva, organizadora. – Salvador : EDUFBA, 2019. 265 p.

PEREIRA, Jéssica Adrielle Tomaz. **Uma análise dos relatórios do Banco Mundial e a mercantilização da educação nos países periféricos em particular no Brasil.** 2019. 218 fl. Dissertação de mestrado. – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. 2019

PEREIRA, Tarcísio. **O reordenamento do ensino superior privado-mercantil brasileiro: Um caso, o Grupo UNIESP (2005 à 2015).** 2021. Disponível em <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=23>. Acesso em 22 jun. 2022.

RODRIGUES, José. **Frações burguesas em disputa e a educação superior no Governo Lula.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SANTOS, Aline Veiga dos. **A hegemonia do capital na rede de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).** 2017. 292 fl. Tese de doutorado. – Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2017.

SANTOS, Aline Veiga dos; CHAVES, Vera Lúcia Chaves; PAIXÃO, Divaneide Lira Lima. **O jogo político do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (2010-2016).** Revista Brasileira de Educação. v. 26. 2021.

SANTOS, Aline Veiga dos; GUIMARÃES-LOSIF, Ranilce. **As redes de governança do fundo de financiamento estudantil (fies) sob a lente do estado ampliado.** 2017. Disponível em <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_407.pdf>. Acesso em 22 jun. 2022.

SCUDELER, Marcelo Augusto; PIRES, André. **Prouni e fies: ferramentas estatais para massificação do acesso e financeirização do ensino superior a partir dos anos 2000.** 2021. Disponível em <http://anais.anped.org.br/p/40reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=23>. Acesso em 22 jun. 2022.

SEBIM, Charlini Contarato. **A Intensificação do Trabalho Docente no Processo de Financeirização da Educação Superior: o Caso da Kroton no Estado do Espírito Santo.** 2014. 201 fl. Tese de doutorado. – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo. 2014.

SEBIM, Charlini Contarato. **O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da kroton no espírito santo.** 2015. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-3594.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2022.

SEKI, A. K. **O capital financeiro no ensino superior brasileiro (1990-2018).** Florianópolis: UFSC/Editora em Debate, 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: universitária.** Educ. Soc. vol.29 no.105 Campinas Set./Dec. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior.** Educação & Sociedade. v. 34. n. 124. Set. 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?** Revista Brasileira de Educação. v. 29. Ago. 2005.

SOARES, Carla Fernanda Zanata. **A Financeirização da Educação Superior Brasileira: O caso do Grupo Kroton.** 2018. 149 fl. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SOUSA, Lélia Maria Costa. **Financeirização da educação superior privado mercantil: implicações sobre o financiamento estudantil da Estácio Participações S.A.** 2019. 120 fl. Dissertação de mestrado. – Universidade Federal do Pará, Belém. 2019.

TAVARES, Pedro H. de Sousa. **Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado: mercantilização de novo tipo?** 2014. 124 fl. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. **O ensino superior em disputa: Apoio e alianças de classe à política para o ensino superior no governo Lula.** 2008. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT11-1713--Int.pdf>>. Acesso em 22 jun. 2022.

VALE, Andréa Araújo do. **A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira: o caso da estácio de sá.** 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT11%20Trabalhos/GT11-2406_int.pdf>. Acesso em 22 jun. 2022.