



Ludmila Bianca Schulz de Souza

**Cursos de Pedagogia a distância dos grupos
educacionais de capital aberto: a lógica
empresarial na formação de professores**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Giselle Martins dos Santos Ferreira

Rio de Janeiro,
fevereiro de 2024



Ludmila Bianca Schulz de Souza

**Cursos de Pedagogia a distância dos grupos
educacionais de capital aberto: a lógica
empresarial na formação de professores**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Giselle Martins dos Santos Ferreira
Orientadora
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof^a. Maria Inês Marcondes
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Thiago Leite Cabrera Pereira Rosa
Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Márcio Silveira Lemgruber
UFJF

Prof^a. Sônia Regina Mendes dos Santos
UNESA

Rio de Janeiro, 29 de fevereiro de 2024.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora ou da orientadora.

Ludmila Bianca Schulz de Souza

Graduou-se em Pedagogia na Universidade Gama Filho, em 2002. Cursou Mestrado em Avaliação na Fundação Cesgranrio em 2015. Faz parte do Grupo de Pesquisa DEdTec – Discursos da Educação e Tecnologia da PUC-Rio. Linha de Pesquisa: Linguagens digitais, Tecnologias e Educação. Áreas/temas de interesse: formação de professores, tecnologias na educação e EaD.

Ficha Catalográfica

Schulz, Ludmila Bianca

Cursos de Pedagogia a distância dos grupos educacionais de capital aberto: a lógica empresarial na formação de professores / Ludmila Bianca Schulz de Souza; orientadora: Giselle Martins dos Santos Ferreira. – 2024.

195 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2024.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Cursos de Pedagogia. 3. Formação de Professores. 4. Educação a Distância. 5. Grupos Educacionais de Capital Aberto. 6. Mercado de Ensino Superior. I. Ferreira, Giselle Martins dos Santos. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico este trabalho a minha mãe Hilda, minha base, meu exemplo e minha maior incentivadora. Gratidão por todo o seu amor e dedicação; ao meu marido Marcelo, amigo e companheiro. Amor da minha vida; a minha filha Laura, minha luz, meu tesouro, meu maior presente. Amo-te incondicionalmente; a minha mãe de coração Irene (*in memoriam*), exemplo de alegria, amor e integridade. Saudade eterna.

Agradecimentos

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Giselle Martins dos Santos Ferreira, que merece especial reconhecimento por sua condução primorosa, pelos inúmeros ensinamentos e, sobretudo, pelo seu carinho, dedicação, paciência e sensibilidade nos momentos em que mais necessitei de seu suporte acadêmico. Obrigada pela parceria e por humanizar minha caminhada.

A cada um dos docentes do programa, cujas contribuições foram fundamentais para meu desenvolvimento acadêmico. A todos vocês, minha admiração e respeito.

Aos professores membros das bancas de qualificação pelas valiosas contribuições.

Aos professores Maria Inês Marcondes, Thiago Cabrera, Márcio Lemgruber e Sonia Mendes por aceitarem o convite para compor a banca examinadora dessa tese.

Ao grupo de pesquisa DEdTec, com o qual compartilhei momentos de grande aprendizado.

A todos os funcionários do Departamento de Educação, em especial a Marnie Siqueira, Daniela Moraes e Geneci Felix, por toda a atenção, carinho e auxílio durante esse período.

Aos meus colegas de curso, pelas trocas e debates que enriqueceram minha jornada acadêmica e fortaleceram nossos laços de amizade.

A minha querida amiga Iamara Viana, pelo carinho, amizade e, principalmente, por guiar meus primeiros passos nessa jornada do doutorado. Sou grata pelas conversas enriquecedoras que tanto me incentivaram e contribuíram para o meu crescimento.

A querida amiga Josevanda (Vandinha), pelo seu amor, carinho, dedicação e por cuidar incansavelmente de nós. Sua generosidade, companheirismo e alegria foram fundamentais nesse período. Obrigada por fazer parte de nossa família.

Ao CNPq e a PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, os quais permitiram que este trabalho pudesse ser realizado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Schulz, Ludmila Bianca; Ferreira, Giselle M. dos Santos. **Cursos de Pedagogia a distância dos grupos educacionais de capital aberto: a lógica empresarial na formação de professores**. Rio de Janeiro, 2024. 196p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Nas últimas décadas, o capital financeiro tornou-se cada vez mais fortemente presente na educação nacional, refletindo a influência crescente de organismos internacionais na formulação de políticas para a área. Segundo dados do Censo da Educação Superior (ES) de 2022, o Brasil contava com 1.449 Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com fins lucrativos, as quais tinham apenas 34% de seu alunado matriculado em cursos presenciais. O aumento de 189% no número de cursos a distância entre 2018 e 2022 se reflete em números particularmente preocupantes no que diz respeito à formação de professores oferecida em cursos de Pedagogia. Em 2022, quase 80% do total de 821.864 matrículas nesses cursos concentrava-se no Ensino a Distância (EaD). Nesse contexto, caracterizado por uma forte presença da tecnologia e uma ótica mercantil da educação, a presente pesquisa teve como objetivo analisar como se apresentam os cursos de Pedagogia, na modalidade a distância, das IES que compõem os principais grupos educacionais de ES privado de capital aberto do Brasil. Esse objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: (1) Analisar as concepções de educação presentes nos discursos dos sites dos principais grupos educacionais da rede privada do país; (2) Examinar o papel ocupado pela tecnologia na formação de professores nos programas apresentados nos sites dos principais grupos educacionais da rede privada; (3) Analisar as articulações estratégicas baseadas em ideias de inovação dos principais grupos educacionais da rede privada, utilizadas para apresentar suas ofertas como soluções modernas. Foi conduzida uma pesquisa documental de cunho qualitativo, tendo como corpus uma seleção de materiais de divulgação dos cursos de Pedagogia a distância oferecidos por duas instituições integrantes dos maiores conglomerados em operação no país: a Ahanguera, pertencente ao Grupo Cogna Educação, e a Estácio de Sá, que faz parte do Grupo Yduqs. Além dos materiais disponibilizados abertamente nos sites dessas IES, o corpus incluiu os relatórios de sustentabilidade dos respectivos grupos às

quais pertencem as instituições escolhidas para o estudo. Os materiais foram submetidos a uma análise de conteúdo categorial temática, informada por literatura pertinente à formação de professores, suas políticas e oferta na modalidade a distância, bem como a aspectos relativos à presença da tecnologia na educação. A análise sugere que a formação inicial do docente se constitui, na divulgação feita pelas empresas, como um processo acelerado, pragmático, focado em competências e habilidades voltadas principalmente para demandas escolares imediatas. O papel do professor é redefinido como o de um facilitador do processo de aprendizagem, uma ideia associada à necessidade de readequação do perfil docente às ditas exigências da reestruturação produtiva e às demandas do mercado de trabalho. Sugere-se, também, que, à formação de professores a distância, associa-se uma demanda secundária por produtos como soluções integradas de gestão, recursos didáticos e plataformas educacionais, tanto para o ensino superior quanto para a educação básica. A pesquisa aponta para a necessidade de estudos que rompam com o reducionismo tecnicista presente na formação docente a distância, cuja ênfase recai sobre os métodos de integração de tecnologias no contexto educacional para que alunos e professores desenvolvam as competências necessárias ao alcance de objetivos e resultados previamente definidos para um mercado em crescente expansão.

Palavras-chave

Cursos de Pedagogia. Formação de Professores. Educação a Distância. Grupos Educacionais de Capital Aberto. Mercado de Ensino Superior.

Abstract

Schulz, Ludmila Bianca; Ferreira, Giselle M. dos Santos. **Distance Learning Pedagogy Courses offered by open capital educational groups: business logic in teacher training.** Rio de Janeiro, 2024. 196p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In recent decades, financial capital has become increasingly present in national education, reflecting the growing influence of international organizations in policy formulation in the area. According to data from the 2022 Higher Education (ES) Census, Brazil had 1,449 private, for-profit Higher Education Institutions (HEIs), which had only 34% of their students enrolled in face-to-face courses. The 189% increase in the number of distance learning courses between 2018 and 2022 is reflected in particularly worrying numbers related to teacher training offered in Pedagogy courses. In 2022, almost 80% of the total 821,864 enrolments in these courses were concentrated in Distance Learning (EaD). In this context, characterized by a strong presence of technology and a commercial perspective of education, the present research aimed to analyse how distance learning Pedagogy courses are presented that are offered by the main private HE groups in Brazil. This objective unfolded into the following specific objectives: (1) to analyse the conceptions of education presented in websites of the main educational groups in the country's private network; (2) to examine the role played by technology in teacher training in programs as presented on the websites of the main private educational groups; (3) to analyze strategic articulations based on innovation ideas from the main educational groups in the private network, used to present their offers as modern solutions. A qualitative documentary research was conducted, using as corpus a selection of promotional materials for distance Pedagogy courses offered by two institutions that are part of the largest conglomerates operating in the country: Ahanguera, which belongs to the Cogna Educação Group, and Estácio de Sá, which is part of the Yduqs Group. In addition to the materials made openly available on the websites of these HEIs, the corpus included the sustainability reports of the respective groups to which the institutions chosen for the study belong. The materials were subjected to a thematic content analysis, informed by

literature pertinent to teacher training, its policies and distance learning offerings, as well as aspects relating to the presence of technology in education. The analysis suggests that initial teacher training is, as advertised by companies, an accelerated, pragmatic process, focused on skills and abilities aimed mainly at immediate school demands. The role of the teacher is redefined as that of a facilitator of the learning process, an idea associated with the need to readjust the teaching profile to the so-called demands of productive restructuring and the demands of the job market. It is also suggested that distance teacher training is associated with a secondary demand for products such as integrated management solutions, teaching resources and educational platforms, both for higher education and basic education. The research points to the need for studies that break with the technical reductionism present in distance teaching training, whose emphasis is on methods of integrating technologies in the educational context so that students and teachers develop the skills necessary to achieve objectives and results previously defined for a growing market.

Keywords

Pedagogy Courses. Teacher Training. Distance Education. Open Capital Educational Groups. Higher Education Market.

Sumário

1 Introdução.....	15
2 Considerações sobre educação em tempos de neoliberalismo	27
2.1 Globalização e homogeneização: uma sociedade global?	27
2.2 Organismos internacionais e reordenamento da economia	32
2.3 Apontamentos sobre o capital financeiro e a educação no Brasil ...	38
2.4 O Ensino Superior na ótica de organismos internacionais.....	45
2.5 Transformações na estrutura do Ensino Superior brasileiro	56
3 O novo mercado de Ensino Superior brasileiro	66
3.1 Ampliação da lógica empresarial no mercado de Ensino Superior brasileiro	66
3.2 O surgimento dos grandes grupos educacionais no Ensino Superior brasileiro	75
3.3 Mapeamento dos grupos educacionais de capital aberto	82
3.3.1 Yduqs Participações S.A.	84
3.3.2 Cogna Educação S.A.....	85
3.4 O estímulo à modalidade a distância	87
4 A EaD no contexto da formação de professores.....	93
4.1 Políticas de formação docente	93
4.2 As TIC na formação de professores.....	102
4.3 A formação de professores a distância	111
4.4 Revisão de literatura	118
5 Metodologia	131
5.1 Delineamento da pesquisa.....	131
5.2 Coleta de dados	132
5.3 Análise de dados.....	138
5.3.1 Pré-análise.....	139
5.3.2 Exploração do material	140
6 Achados e discussão.....	144
6.1 Acesso à educação e empregabilidade	144
6.2 Inovação e tecnologia	148
6.3 Desenvolvimento sustentável	153
6.4 Promoção dos Cursos de Pedagogia EaD de grupos educacionais de capital aberto.....	155

7 Conclusão	166
8 Referências bibliográficas.....	173

Lista de figuras

Figura 1 – Número de alunos que possuem Fies ou ProUni matriculados na rede de educação superior privada	72
Figura 2 – Crescimento do número de matrículas em cursos de graduação entre 2005 e 2022	80
Figura 3 – Total acumulado de transações do setor de educação de 2004 a 2022	81
Figura 4 – Participação da rede privada nas matrículas de Ensino Superior em 2022	88
Figura 5 – Percentual do número de matrículas em cursos de graduação a distância, por categoria administrativa, em 2022	88
Figura 6 – Comparativo da quantidade de municípios brasileiros com matrículas em Polos EaD entre 2014 e 2022	89
Figura 7 – Maiores grupos educacionais da rede privada em número de alunos	134
Figura 8 – Organograma da empresa Cogna Educação S.A	135
Figura 9 – Portfólio de marcas da Yduqs participações S.A	136

Lista de quadros

Quadro 1 – Informações dos Cursos de Pedagogia EaD	137
Quadro 2 – Categorias e distribuição dos itens nos sites das IES	138
Quadro 3 – Relatórios de Sustentabilidade 2022 coletados	138
Quadro 4 – Índices e indicadores localizados nos documentos	142
Quadro 5 – Unidades de registro, categorias e temas	144

Lista de tabelas

Tabela 1 – Atuação dos principais oligopólios de educação superior na bolsa de valores	82
--	----

1 Introdução

As reformas políticas implementadas no Brasil na década de 1990 refletiram a união de forças econômicas e políticas dominantes, baseadas no paradigma do neoliberalismo. Nesse período, organismos internacionais começaram a exercer uma profunda influência nas questões educacionais de países em desenvolvimento, incluindo-se nesta lista o Brasil e outros países da América Latina. Especialmente em relação às políticas educacionais, essa influência manifestou-se por meio de aconselhamentos técnicos e pedagógicos, organização de conferências internacionais e elaboração de documentos orientadores.

Na reorganização do setor educacional brasileiro, a atuação do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) foram significativas. Desde os anos 1940, o BM tem financiado projetos de infraestrutura pública no Brasil, passando a figurar, a partir dos anos de 1970, como a principal fonte de recursos para o setor social. Segundo o Banco Mundial, financiamentos destinados à saúde e nutrição, educação, questões demográficas, desenvolvimento urbano, e provisão de água e saneamento são classificados como investimentos sociais. Durante a metade dos anos 70, os setores de saúde e educação emergiram como prioritários, considerando seu impacto significativo na diminuição da pobreza.

Na década de 1990, em colaboração com o FMI, o Banco Mundial influenciou as reformas do Estado brasileiro. Essas mudanças, que faziam parte das condições para empréstimos destinados a ajustes estruturais, incluíram a renegociação da dívida externa e medidas para abertura comercial e econômica. Nesse período, a educação na América Latina passou a ter um foco central nas políticas do BM, reconhecida por seu papel crucial no desenvolvimento econômico, especialmente na educação básica voltada para a população de baixa renda. O BM, valorizando a produtividade dos grupos mais pobres, ampliou seu espectro de financiamento para incluir educação, saúde e desenvolvimento rural, além dos projetos de infraestrutura tradicionais, visando fornecer as bases necessárias para o aumento da produtividade nesses países.

A adesão do Brasil às diretrizes do FMI e do BM intensificou-se ao longo da década de 1990, com a aceitação do plano de estabilização e das reformas

institucionais. De forma similar, as políticas de educação básica pública foram alinhadas ao modelo econômico adotado em países latino-americanos. Silva (2002) destaca que a influência dessas instituições financeiras internacionais se manifestou na imposição de condições pré-estabelecidas para a concessão de empréstimos, resultando na subordinação das políticas governamentais a esses requisitos.

De acordo com as premissas desses organismos internacionais, a falta de ajustes no setor educacional resulta em prejuízos econômicos, sociais e políticos para os países em ascensão. Figueiredo (2006) afirma que a omissão dessas mudanças educacionais causaria a obstrução para a evolução da eficiência, da qualidade educacional, da modernização e da inclusão desses países no cenário globalizado. Neste contexto, o Estado deveria figurar como o provedor de educação e saúde básicas para sustentar a pobreza em patamares controláveis, criando a base necessária para a implementação de reformas econômicas.

De acordo com as orientações dessas agências, a educação é vista como uma estratégia crucial, sendo um elemento chave para a redução da pobreza e promoção da igualdade. Esses organismos sustentam que os benefícios de implementar políticas educacionais alinhadas com seus princípios resultam em um ensino que contribui para o crescimento econômico sustentável. Nesse sentido, uma educação de qualidade não só fomenta o desenvolvimento econômico, mas também melhora o emprego, a renda, a saúde e diminui a pobreza. As competências desenvolvidas durante a formação escolar são vistas como recursos valiosos para o trabalho e a vida (Santos, 2011).

As recomendações de organismos internacionais, definindo direções para as instituições e políticas educacionais que integram educação, conhecimento e desenvolvimento, orientaram as políticas educacionais na América Latina, conforme apontado por Coraggio (1996). No segmento de Ensino Superior, os ajustes estruturais começaram a ser adotados na América Latina na década de 1980, embora suas origens remontem às décadas de 1960 e 1970. Nesse período, a expansão educacional visava a democratização do acesso ao ensino superior, esperando-se promover a mobilidade social. Contudo, a qualidade do ensino oferecido variou significativamente entre as instituições (Oliveira e Bittar, 2010). Assim, o desafio era expandir o ensino superior incluindo diversos segmentos sociais, mantendo a qualidade educacional.

No final dos anos 80 e início dos 90, após uma fase de inatividade, houve um reaquecimento na procura por educação superior no Brasil devido à estabilização econômica e ao significativo aumento de estudantes concluindo o ensino médio. Durante esse período, as IES privadas iniciaram uma série de transformações institucionais para capitalizar as novas regulamentações do setor, especialmente em virtude da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e para atender à demanda crescente por educação superior.

Quatro tendências principais de expansão no ensino superior privado brasileiro emergiram, segundo Sampaio (2011). Primeiro, a possibilidade de transformação das IES em universidades, impulsionada pela autonomia didático-científica, administrativa e financeira garantida pela Constituição de 1988 e reforçada pelo Decreto nº 2.306/1997, que facilitou a criação e ajuste de cursos e vagas, especialmente em centros universitários, que requerem menores investimentos em pesquisa e extensão. Em seguida, a desconcentração regional, a qual foi notada com maior crescimento de matrículas no Norte e Centro-Oeste do país. Terceiro, a interiorização das instituições experimentou um aumento de matrículas nas regiões internas comparado às capitais. Por fim, houve um aumento na oferta de cursos, com a autonomia das IES permitindo a criação de novos cursos superiores a partir de habilitações específicas ou disciplinas já existentes.

Durante este período crucial para o ensino superior privado, um fator determinante foi a oportunidade que as instituições mantenedoras de IES tiveram de adotarem um modelo de negócio de natureza comercial/lucrativa. Esta alteração, proporcionada pelo Decreto nº 2.306/1997 abriu caminho para um incremento nos lucros gerados pela educação. Conseqüentemente, segundo Sampaio (2011), houve um movimento orientado para uma gestão mais profissional nas IES, com a incorporação de consultores especializados em diversos campos, desde acadêmicos até financeiros e de marketing, a fim de alinhar as instituições às novas normativas regulatórias e expandir suas ofertas educacionais.

No entanto, no início dos anos 2000, o setor de educação superior privada, apesar de representar uma grande parcela das matrículas e instituições, começou a vivenciar um declínio no crescimento e um aumento de vagas não preenchidas. Mesmo assim, as instituições mantiveram ativas suas estratégias de interiorização e de expansão geográfica. Inovaram também na oferta de cursos, introduzindo

programas em áreas antes não associadas ao ensino superior, além de ampliar a oferta de pós-graduação e cursos a distância. Paralelamente, observou-se a entrada de recursos através da abertura de capital em bolsas de valores e investimentos de fundos privados, tanto nacionais quanto internacionais. Recentemente, uma tendência observada no setor de educação superior privada tem sido a injeção de capital nos grupos empresariais por meio de ofertas públicas iniciais (em inglês, *Initial Public Offers*, IPOs) na bolsa de valores, assim como o investimento de fundos privados, tanto nacionais quanto internacionais.

Os fundos de participação (*private equity*), se concentram na obtenção de participações financeiras em diversas corporações, sejam elas públicas ou privadas, através da compra de ativos dessas companhias, como títulos e ações. Pitol (2012) salienta que esses fundos desempenham papel ativo na gestão das empresas adquiridas, não se limitando apenas ao investimento de capital, mas também influenciando significativamente as direções estratégicas dessas empresas. Comumente, mesmo com participações minoritárias, esses fundos procuram estabelecer um nível de controle gerencial, visando promover aprimoramentos estratégicos e operacionais nos negócios investidos. Os fundos de investimento têm papel fundamental nos grandes grupos empresariais do setor de educação superior, exercendo influência significativa em suas operações e estratégias e impulsionando principalmente os processos de fusões e aquisições. Uma de suas principais estratégias é a abertura de capital e a captação de recursos através da bolsa de valores. Eles influenciam ativamente a administração dessas empresas, visando adaptá-las às normativas e expectativas do mercado financeiro.

Os programas governamentais de financiamento estudantil, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), desempenharam papel significativo no crescimento das instituições privadas de ensino superior no Brasil. Estes programas integravam as estratégias governamentais que visavam alcançar a democratização do acesso ao ensino superior, conforme estipulado no Plano Nacional de Educação (PNE). Essa meta, inicialmente definida para o período de 2001 a 2010, foi posteriormente estendida e aprimorada para o período de 2014 a 2024, mantendo o foco na expansão e na melhoria do acesso à educação superior.

Em 2014, estes programas foram responsáveis por mais da metade das

matrículas nos cursos presenciais dessas instituições. O ProUni ofereceu às empresas do setor educacional benefícios fiscais anteriormente perdidos ao se tornarem instituições lucrativas. Esses benefícios incluíram a isenção de diversos impostos e contribuições, como a Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins), a contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), o Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ) e a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL). O Fies, por sua vez, cobria 40% das matrículas, com o risco de inadimplência mitigado pelo Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC). Contudo, a alteração nas normas do programa em 2015, motivada pela elevada taxa de inadimplência e por desafios fiscais, resultou em uma redução acentuada nos contratos. Esse ajuste teve impacto considerável na saúde financeira das empresas do setor educacional.

Isso garantia uma porção considerável da receita para as instituições participantes, atestando a importância desses contratos para o financiamento do setor. A participação nesses programas de financiamento do governo federal foi um fator chave para expansão dos grandes conglomerados educacionais, oferecendo benefícios fiscais significativos e assegurando uma demanda constante para os cursos de ensino superior (Seki, 2020).

O impacto financeiro dos programas Fies e ProUni para o orçamento público foi considerável. Um relatório do Ministério da Fazenda revelou que os gastos anuais com o Fies aumentaram de forma expressiva, indo de 1,9 bilhão de reais em 2011 para 32,261 bilhões em 2017 (Brasil, 2017). Apesar da redução na participação do Fies, os esquemas de financiamento e bolsas de estudo permaneceram cruciais para as instituições privadas de ensino superior, cujo número de matrículas subsidiadas mais que dobrou entre 2009 e 2014.

Carvalho (2013) pondera que o crescimento dos grandes grupos educacionais no Brasil foi impulsionado pela sua capacidade de atrair investimentos, principalmente por meio de fusões e aquisições de outras instituições privadas de ensino. Esse processo ganhou força especialmente entre os anos de 2007 e 2013. Dessa forma, a expansão do ensino superior privado no país caracteriza-se por um fenômeno complexo que envolve financeirização, com a atração de capital através de fundos de *private equity* e abertura de capital, internacionalização, com investimentos estrangeiros crescentes, e oligopolização,

marcada pela dominação do mercado por um grupo reduzido de grandes empresas competitivas, em contraste com diversas outras instituições de menor porte.

No campo da educação, Sguissardi (2009) discute o dilema entre o bem público e o privado/comercial, observando sua gradual formação ao longo das décadas recentes. Benia (2020) complementa essa visão, destacando a eficácia da perspectiva neoliberal em promover a privatização do Estado brasileiro, levando a uma desvalorização crônica deste. O autor aponta que, nesse contexto, o setor privado emerge como uma força dominante, sendo visto como a solução para os problemas persistentes no acesso ao ensino superior no Brasil, enquanto o papel do Estado se torna cada vez mais marginalizado. Isso resultou em um cenário em que o ensino superior com viés lucrativo ganhou lugar.

Em função da crescente competição no setor educacional marcado, principalmente, pelo atendimento ao mercado de trabalho, as instituições de ensino superior adaptaram suas estratégias. A diversificação em suas ofertas educacionais, incluindo cursos menos renomados academicamente, mas mais alinhados às demandas e contextos específicos, tornou-se comum. Exemplos incluem cursos sequenciais, cursos na modalidade a distância, de extensão e pós-graduação *lato sensu*. Algumas instituições menores optaram por se concentrar em mercados específicos, visando públicos com maior poder aquisitivo e níveis de exigência mais elevados. Estratégias agressivas de marketing, focadas em promover um rápido ingresso no mercado de trabalho e atraentes descontos nas mensalidades, também foram implementadas para atrair mais estudantes, muitas vezes comprometendo a qualidade da educação em prol de custos mais baixos (Akkari et al., 2011).

Nesse contexto, a educação a distância torna-se fundamental para as empresas educacionais, destacando-se por seu alto potencial de comercialização, como observado por Sousa (2022). Embora os custos operacionais da EaD sejam inferiores aos do ensino presencial, isso não implica ausência de investimentos significativos. Para que a EaD seja eficaz, são necessários investimentos em estúdios de gravação, equipamentos de áudio e vídeo, suporte técnico e desenvolvimento de software, além de servidores e infraestrutura de comunicação robusta. Contudo, os recursos educativos produzidos, como vídeos e materiais didáticos, têm o benefício de serem amplamente distribuíveis, atingindo um público extenso e permitindo múltiplas reutilizações. Isso se alinha a uma estratégia de

redução de custos operacionais, aumentando a rentabilidade proveniente das taxas de matrícula. Uma mudança fundamental nesse modelo é a redução do envolvimento direto dos professores, sendo estes progressivamente substituídos por tutores ou outros profissionais com funções análogas, o que implica em uma reconfiguração do papel tradicionalmente intelectual desempenhado pelos docentes no ensino superior. Para Seki (2020, p. 269), “trata-se aqui da precarização do papel docente, reduzido a uma função de apoio aos sistemas de ensino informatizados e ao ensino-programado (apostilas etc)”.

Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2022, a educação a distância representou uma parcela significativa das matrículas nas instituições de ensino superior privadas com fins lucrativos, alcançando 66%, enquanto o ensino presencial contabilizou 34% das matrículas. Por outro lado, nas instituições de ensino superior privadas sem fins lucrativos, a EaD compreendeu 24% das matrículas, em contraste com 76% no modelo presencial. Esta diferença evidencia uma tendência marcante na escolha da modalidade de ensino nas instituições privadas com diferentes orientações financeiras.

Ainda de acordo com o Censo de 2022, a educação a distância manteve sua tendência ascendente, alcançando mais de 4 milhões de matrículas, representando 45,9% do total de inscrições em cursos de graduação. Por outro lado, observou-se uma redução de 3,0% nas matrículas presenciais entre 2021 e 2022. Esse padrão evidencia o crescimento contínuo da EaD em detrimento do ensino presencial. A EaD, que ganhou força desde os anos 2000, tem possibilitado a expansão comercial das instituições privadas de ensino superior através da criação de polos de ensino em diversos locais, evitando a necessidade de estabelecer novas universidades ou faculdades. Em 2022, a EaD estava disponível em 3.219 municípios brasileiros, tanto em *campi* universitários quanto em polos locais, marcando um crescimento de 87% em relação a 2014 (Censo, 2022).

Outro aspecto fundamental na evolução do ensino superior no Brasil, diz respeito à formação docente. Evangelista (2013) aponta que as reformas educacionais deram aos professores um papel central no combate à exclusão social através da educação. No entanto, essa abordagem não considerou que a exclusão é inerente ao sistema capitalista. Durante a administração de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), houve uma tendência à desvalorização dos professores,

responsabilizando-os por não atenderem às exigências do mercado de trabalho. Essa visão colocou os educadores como foco dos problemas de exclusão social, ignorando fatores estruturais mais amplos que afetam a educação e a sociedade.

As reformas educacionais implementadas no governo em questão, enfatizaram a educação como ferramenta para aumentar a empregabilidade. Essas reformas evoluíram de uma gestão focada na Qualidade Total para uma pedagogia baseada em competências. Libâneo (2015) destaca que a gestão enfatizava critérios econômicos e administrativos, com foco em políticas de resultados e avaliação de desempenho. A pedagogia de competências, segundo Shiroma et al. (2017), tornou-se proeminente, mas limitava a atuação docente, enfraquecendo a base científica e crítica do ensino. Barreto e Leher (2003) argumentam que essa abordagem visava flexibilizar direitos trabalhistas e promover a privatização da educação, considerando a resistência docente como um obstáculo às reformas.

Esses aspectos são realçados pela centralidade atribuída às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como elementos chave para a promoção da educação, acentuando sua capacidade de ampliar e facilitar o acesso ao ensino. Hall (2017) salienta a visão da educação como um "mercado", onde acadêmicos e estudantes são impulsionados a buscar contínuo aperfeiçoamento profissional para manter sua vantagem competitiva. Eles são vistos como empresários prontos para o mercado de trabalho, com habilidades tecnológicas e impactantes. Dentro deste cenário capitalista mercantil, enfrentam desafios como a disputa por um lugar no mercado, o que os expõe a crises relacionadas a negociações futuras, acesso a meios de produção, superprodução, saturação de mercado e dificuldades de acesso a crédito.

Selwyn (2017) observa uma tendência excessivamente otimista nos discursos sobre a integração da tecnologia digital na educação. Ele argumenta que essa ênfase muitas vezes vem de educadores ansiosos por melhorar os processos educacionais, utilizando todos os meios possíveis, inclusive a tecnologia. No entanto, empresários e formuladores de políticas frequentemente adotam essa narrativa sem uma reflexão crítica suficiente, frisando a necessidade de reformar a educação para se adequar às novas realidades demográficas e tecnológicas. Isso resulta em propostas de integração tecnológica na educação focadas em soluções que aparentemente funcionam, promovendo o que é percebido como "melhores

práticas" para resolver desafios de ensino e engajamento dos estudantes.

Barreto (2011) destaca que as TIC são frequentemente vistas como soluções para superar desigualdades educacionais, uma perspectiva originária do contexto Norte-Sul global. Ela argumenta que o papel das TIC na educação não se limita à sua funcionalidade, mas abrange um espectro mais amplo, incluindo a transformação do ensino e do papel dos professores. A autora identifica dois padrões na incorporação das TIC na educação: a substituição tecnológica completa, como nos casos da formação de professores a distância com tutores, e a substituição tecnológica parcial, onde o professor mantém um papel, mas com atuação reduzida, apoiada por recursos tecnológicos.

A abordagem de substituição tecnológica nas políticas educacionais brasileiras e nas diretrizes de organizações internacionais não é uma novidade, conforme aponta Leher (2009). O autor observa que as ações governamentais em educação, mesmo após a implementação da LDBEN, não trouxeram mudanças substanciais. Vieira (2017) ressalta que, segundo a perspectiva dessas agências, o êxito estudantil é avaliado mais pelas ferramentas pedagógicas utilizadas no ensino do que pela formação dos professores. Esse modelo prioriza o desenvolvimento de habilidades específicas e o uso eficiente de materiais didáticos, minimizando a importância da educação formal na formação docente e enfatizando critérios curriculares voltados para melhorar os resultados em avaliações de aprendizagem.

Nesse sentido, a tendência de concentrar o foco educacional no uso de materiais, principalmente os instrucionais, em vez do ensino de conteúdos, leva a um declínio na importância da formação de professores, especialmente no contexto das TIC. As políticas públicas, cada vez mais, incentivam a formação docente via Educação a Distância, destacando as capacidades das TIC em diminuir desigualdades educacionais e aproximar diferentes setores e sistemas de ensino, principalmente no cenário da educação pública brasileira. A adoção da EaD na formação de professores é justificada pela eficiência das TIC em superar barreiras geográficas e sociais, conforme apontado por Vieira (2017).

Silva (2017) acentua a importância do documento "Uma Escola do Tamanho do Brasil" do primeiro programa de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, enfatizando a educação como foco principal do estado. Esse manifesto reconhece a

educação a distância como uma solução vital para um país vasto e desigual como o Brasil. Ele propõe que a EaD seja implementada com qualidade elevada, envolvendo especialistas competentes tanto na criação de conteúdo quanto na assistência pedagógica, utilizando materiais de ensino e avaliação apropriados. O documento também sugere que a EaD não funcione de forma isolada, mas em sinergia com outras iniciativas educacionais.

A adoção das TIC na educação a distância, particularmente nos cursos de formação docente, consolidada com o surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), representa uma simplificação das complexidades educacionais, transformando-as em medidas flexíveis, conforme analisa Barreto (2009). Felinto (2005) e Zuin (2006) alertam para a idealização e valorização exagerada das TIC nessas políticas, nas quais a tecnologia não se apresenta apenas como um elemento ilusório, mas também como um amplificador dessa percepção. Canclini (2005) adverte que essa abordagem pode conduzir a um ensino uniformizado e estandardizado, baseado em informações genéricas, que não necessariamente contribui para a igualdade, participação democrática ou melhoria da qualidade educacional. O autor salienta para a necessidade de se atender às variadas demandas sociais, reconhecendo a diversidade no processo educativo.

A adoção das TIC como eixo central na educação a distância em países periféricos, seguindo as orientações de organismos internacionais, pode conduzir a uma conduta excessivamente simplista e redutora, conforme discutido por Pino (2008). Essa abordagem carrega consigo o perigo de deixar de lado aspectos essenciais do processo educacional, colocando a tecnologia em primeiro plano tanto na entrega quanto na gestão do conteúdo educativo. Isso pode negligenciar a necessidade de discussões mais aprofundadas e significativas sobre educação, concentrando-se, em vez disso, na eficácia tecnológica.

Nessa abordagem educacional contemporânea, há uma ênfase crescente nas competências essenciais, que estão substituindo a formação disciplinar tradicional. Prioriza-se agora "pacotes" de habilidades e seus objetivos específicos, o que acaba transformando a educação em um serviço orientado para consumidores ou usuários (Barreto, 2008). Com a integração de tecnologias educacionais avançadas, as fronteiras entre diferentes disciplinas estão se dissolvendo, levando a uma redefinição do papel dos professores, bem como de sua formação e

desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, ao considerarmos o atual momento pós-pandemia, em que as práticas pedagógicas poderão ser ressignificadas para atender às necessidades de um mercado educacional em expansão, este estudo teve por objetivo geral analisar como se apresentam (ou como são promovidos) os cursos de Pedagogia, na modalidade a distância, das IES que compõem os principais grupos educacionais de Ensino Superior privado de capital aberto do Brasil.

Este objetivo central se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar as concepções de educação presentes nos discursos dos sites dos principais grupos educacionais da rede privada do país;
- Examinar o papel ocupado pela tecnologia na formação de professores nos programas apresentados nos sites dos principais grupos educacionais da rede privada;
- Analisar as articulações estratégicas baseadas em ideias de inovação dos principais grupos educacionais da rede privada, utilizadas para apresentar suas ofertas como soluções modernas.

Após uma breve contextualização das reformas ocorridas no Brasil e do avanço da educação a distância, as seções seguintes detalharão os caminhos percorridos nesta pesquisa. No Capítulo 2, discutimos a influência da globalização na educação, ressaltando a desigualdade no acesso ao conhecimento e à formação, bem como as reformas educacionais propostas, que buscam redefinir a educação sob uma perspectiva de mercado, transformando-a em um serviço comercializável, o que desafia o seu caráter de direito social.

No Capítulo 3, abordamos a prevalência da lógica empresarial no ensino superior brasileiro, destacando a adaptação das instituições privadas às mudanças regulatórias e à demanda crescente por educação superior. Examinamos o impacto da LDBEN na lucratividade do setor e como ela incentivou uma nova dinâmica no ensino privado, incluindo a transformação das relações entre instituições e estudantes, com ênfase na educação a distância. Discutimos também como programas governamentais como ProUni e Fies influenciaram o cenário educacional, promovendo a expansão e reestruturação das instituições privadas.

No Capítulo 4, abordamos o impacto das reformas estruturais no Brasil sob

a influência neoliberal, destacando a promoção de um mercado global de educação, impulsionado pela valorização do conhecimento voltado à economia. As reformas dos anos 1990, consistentes à perspectiva neoliberal, provocaram uma expansão significativa do ensino superior, afetando principalmente as universidades públicas. Como resultado, a educação a distância emergiu como solução rápida e alinhada às diretrizes neoliberais, marcando uma nova fase no desenvolvimento do ensino superior privado.

No Capítulo 5, apresentamos a metodologia utilizada, abordando o campo de estudo, as técnicas de coleta e análise de dados, bem como os resultados obtidos. O Capítulo 6 tratará dos principais resultados da pesquisa, a partir da empiria selecionada e das categorias estabelecidas para a análise dos dados. Por fim, no Capítulo 7, retomaremos os objetivos da pesquisa e apresentaremos as perspectivas de pesquisas futuras.

2 **Considerações sobre educação em tempos de neoliberalismo**

A globalização tem promovido transformações significativas tanto nas condições de trabalho quanto nas possibilidades de emancipação de diferentes grupos sociais e regiões. No entanto, essa integração global também levanta questões relacionadas à desigualdade no acesso ao conhecimento e à formação, além de demandar respostas para os novos desafios impostos pela globalização. Neste capítulo, discutiremos as reformas propostas na educação, que visam redefinir o setor sob uma lógica de mercado, transformando-a em um serviço comercializável e afetando o caráter de direito social garantido pelo Estado. Além disso, exploraremos as diretrizes presentes nas propostas de organismos internacionais, que influenciam as políticas educacionais na América Latina, e examinaremos os desafios enfrentados no ensino superior, em termos de democratização do acesso e garantia de qualidade.

2.1 **Globalização e homogeneização: uma sociedade global?**

A tendência de globalização da economia mundial, que tem assumido um caráter cada vez mais excludente, sobretudo pelos ajustes neoliberais e pelo monopólio dos avanços científicos e tecnológicos, vem impondo profundas transformações nas relações econômicas, políticas e internacionais, especialmente a partir da década de 1970.

A globalização do capital pode ser considerada como uma integração dos sistemas econômicos que criam redes de comunicação e consumo com o objetivo de produzir a massificação desse mercado, que tem grande importância econômica. Ianni (1995) considera que a globalização tem o capitalismo como seu principal desencadeador, pelo fato de se basear na produção e na concentração de mais valia para reproduzir a lógica deste modelo econômico. E complementa:

o capitalismo se desenvolve como um processo civilizatório universal: compreende relações, processos e estruturas regionais, nacionais e mundiais, envolvendo indivíduos e coletivos, grupos

e classes sociais, etnias e minorias, nações e continentes (Ianni, 1995, p. 53).

Trata-se, portanto, de um processo de expansão que não se restringe unicamente à produção e acumulação de bens materiais, estendendo-se também às produções culturais. Os mecanismos racionais de manutenção do capitalismo permanecem em constante reelaboração e recriação, alicerçados pelo desenvolvimento tecnológico em franca expansão. Esse mecanismo torna-se importante para a uniformização das culturas dos diferentes grupos sociais a fim de transformá-los em segmentos do mercado de consumo com características iguais (Featherstone, 1996).

Em oposição a esse predominante movimento de transformação das formas de organização da vida em sociedade, dos modos de regulação e de organização da força de trabalho que buscam “a consolidação de um novo tipo de sociedade que atenda às necessidades emergentes da ‘nova’ forma de produção e acumulação” (Harvey, 2005), emergem, internamente e ao mesmo tempo, outras tendências. Igualmente reativas, apresentam-se, contudo, contrárias a esse processo de massificação ao afirmarem seu direito à diferença e ao respeito à diversidade cultural, contrariando uma previsão de inevitável homogeneização (Featherstone, 1996, Gómez 1999).

Sobre esse aspecto, Ianni (1992) alega que as sociedades contemporâneas estão estruturadas em torno de uma sociedade global com suas diversidades e tensionamentos internos e externos. O autor discute a existência de uma

sociedade global no sentido de que compreende relações, processos e estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, ainda que operando de modo desigual e contraditório. Nesse contexto, as formas regionais e nacionais evidentemente continuam a subsistir e atuar. Os nacionalismos e regionalismos sociais, econômicos, políticos, culturais, étnicos, linguísticos, religiosos e outros podem até ressurgir, recrudescer. Mas o que começa a predominar, a apresentar-se como uma determinação básica, constitutiva, é a sociedade global, a totalidade na qual pouco a pouco tudo o mais começa a parecer parte, segmento, elo, momento. São singularidades, ou particularidades, cuja fisionomia possui ao menos um traço fundamental conferido pelo todo, pelos movimentos da sociedade civil global (Ianni, 1992, p. 47).

Nesse contexto, a relação entre cultura e lutas hegemônicas no interior da sociedade global deve ser compreendida como um processo pelo qual a cultura nacional-popular, mencionada por Gramsci (1978, apud Ortiz, 2003), vai sendo revestida pela cultura internacional-popular, sugerida por Ortiz (2003). Para Gramsci, a cultura nacional-popular corresponde àquela que se define na correspondência das forças sociais em nível nacional, uma “consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo” (GRAMSCI, 1978, p. 9, apud Ortiz, 2003, p. 107). Já a cultura internacional-popular,

segue a tendência da atual sociedade onde “as corporações transnacionais, com seus produtos mundializados e suas marcas facilmente identificáveis, balizam o espaço mundial. Trata-se de um processo cada vez mais global, cuja familiaridade com esses bens materiais e simbólicos de penetração mundial faz com que nos sintamos “em casa” nos mais diferentes pontos do planeta, de uma forma impensável em épocas anteriores” (ORTIZ, 2003, p. 107).

Sob este manto, a cultura é então estilizada, ou padronizada, para se adaptar aos mais diferentes públicos nacionais que, em contrapartida, vem sendo homogeneizados pelos padrões, modas, linguagens, estilos e ondas que também se homogeneizam e estilizam. Dessa forma, a cultura popular internacional se lança e se generaliza sobre e para além da cultura popular nacional, guiando a construção e reconstrução da hegemonia de classes sociais ou de grupos em nível mundial.

A cultura nacional, regional ou local é assim recriada para ser consumida no jogo das relações internacionais como produções globais. Segundo Ianni (1996), a mundialização da cultura elimina fronteiras pela utilização de novos meios de comunicação de massa que invadem simultânea e instantaneamente diferentes mercados nacionais através da cultura eletrônica da aldeia global. O autor elenca um conjunto de novas definições que descrevem as transformações históricas mais atuais do capitalismo:

aldeia global, cidade global, comunicação virtual, desterritorialização, redes de corporações, nova divisão internacional do trabalho, neofordismo, acumulação flexível, zona franca, mercado-mercadoria e moeda global, planejamento global, sociedade civil mundial, cidadania mundial, exército industrial ativo e de reserva global, pensamento universal (Ianni, 1996, p. 50).

Nas palavras do autor, a sociedade jamais esteve tão saturada de imagens e de signos. Esses signos atribuem mais do que um simples valor de uso ou de troca às mercadorias, atribuem a estas um recado, pois nenhuma mercadoria é neutra. Dessa forma, como pontua Ianni (1992, p. 50),

as mercadorias, disfarçadas em símbolos, em significados, povoam o imaginário da audiência, auditório, público, multidão. Diverte, distrai, irrita, ilustra, ilude, fascina. Carrega padrões e ideais, modos de ser, sentir e imaginar. Nesse processo o capital não só consegue dissolver, mas recobrir ou recriar formas de vida e trabalho, de ser, de pensar e de agir em nível local, regional, nacional e internacional.

Observado sob esta ótica, o movimento de globalização não se caracteriza, portanto, como uma associação, uma interação, um aglomerado de pessoas unidas em prol do surgimento de uma cultura global única. Limoeiro-Cardoso (1999, p. 106) reforça essa tese ao relacionar os conceitos de globalização e exclusão e explica de que forma o primeiro invisibiliza o segundo:

a noção de globalidade remete a conjunto, integralidade, totalidade. A palavra 'global' carrega consigo esse mesmo sentido de conjunto, inteiro, total. Sugere, portanto, integração. Desse modo, ou por esse meio, o uso do termo 'global' supõe ou leva a supor que o objeto ao qual ele é aplicado é, ou tende a ser integral, integrado, isto é, não apresenta quebras, fraturas ou hiatos. Globalizar, portanto, sugere o oposto de dividir, marginalizar, expulsar, excluir. O simples emprego de 'globalizar' referindo-se a uma realidade que divide, marginaliza, expulsa e exclui, não por acidente ou casualidade, mas como regularidade ou norma, passa por cima desta regularidade ou norma, dificultando a sua percepção e mesmo omitindo-a. Consciente e deliberadamente, ou não, a utilização da palavra nestas condições tem exatamente tal eficácia.

As sociedades são caracterizadas por serem multiculturais, e suas diferenças estão se acentuando cada vez mais, tornando-se mais visíveis. A globalização não elimina o localismo porque, paradoxalmente, contribui para fortalecer as identificações locais. Nesse sentido, Connor (1996, p. 110) conclui que:

pensando a realidade nesta perspectiva, ocorre um esvaziamento do centro dissipando-o em micro-territórios dissidentes, constelações de vozes e pluralidade de sentidos, permitindo e promovendo a especificidade e o regionalismo, minorias sociais e projetos políticos de alcance local ou tradições sobreviventes e formas suprimidas de conhecimento.

O mundo caminha para modelos de sociedade pluralistas e altamente competitivas, em que se passa a considerar a diversidade e as diferenças culturais como as bases para novas interdependências globais (Arizpe, 2001). Nesse sentido, percebe-se um amplo investimento no plano cultural, cujas ações visam uniformizar costumes, hábitos e comportamentos de diferentes grupos sociais para transformá-los, assim, em segmentos padronizados para o mercado de consumo.

Dessa maneira, para atender às exigências de funcionamento do mercado mundial, surgiram novas questões a partir da globalização e de suas formas de organização das sociedades. As contradições impostas pela globalização colocam os sujeitos diante de novas demandas para as quais ainda não se têm respostas. Instalam-se, no centro desse mundo globalizado, lutas de grupos sociais que buscam o reconhecimento da diferença, incluindo movimentos sociais transnacionais de proteção do meio ambiente e dos recursos naturais (Held; McGrew, 2001).

Na esteira da globalização do capitalismo ao redor do mundo, países latino-americanos, inclusive o Brasil, passaram a aderir, na década de 1990, ao novo modelo produtivo capitalista, promovendo a liberação econômica e financeira em uma espécie de ajuste passivo, sem, contudo, adotar políticas de reestruturação de longo prazo que pudessem fornecer o suporte necessário para as mudanças propostas. Como resultado, o impacto desse mercado internacionalizado em sociedades tão desiguais como a brasileira, produziu um elevado custo no âmbito econômico, político e social, pelo fato de afetar de forma desequilibrada as diferentes camadas sociais, penalizando, principalmente, aquelas historicamente marginalizadas e excluídas. Libâneo e Oliveira (1998, p. 606), apontam que

as transformações gerais da sociedade atual apontam a inevitabilidade de compreender o país no contexto da globalização, da revolução tecnológica e da ideologia do livre mercado (neoliberalismo). A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social.

Nesse cenário, dentro das entidades que formavam os comércios nacionais, regionais e mundiais, evidenciou-se uma busca constante pelo aumento da concorrência, da lucratividade e da produção em massa, mesmo que isso não acontecesse de forma equilibrada nos diversos setores da sociedade. À medida que

o planeta se transformava em um amplo mercado, fruto da globalização, as relações se moldaram em razão do consumo e da lucratividade (Ianni, 1996), as barreiras regionais e as distâncias geográficas foram derrubadas abrindo caminho para que diversos países fossem alcançados pelas inúmeras formas de capital e de tecnologias de informação e comunicação.

Araújo Junior (2018) explica que, naquele período, anunciava-se uma crise nos modelos de acumulação de capital e de rentabilidade do sistema capitalista que estiveram em vigor até aquele momento. Para enfrentar a situação, surgia a necessidade de diversificar os produtos e serviços, melhorar a eficiência na produção, reduzir os custos, diminuir a interferência estatal nas atividades produtivas e aumentar a produtividade por trabalhador.

2.2

Organismos internacionais e reordenamento da economia

As mudanças ocorridas a partir da década de 1990 construíram uma concepção do Estado como o principal obstáculo ao progresso das forças produtivas. Dessa forma, houve um processo de substituição do Estado Desenvolvimentista pelo Estado Regulador (Charlot, 2007). Nessa nova configuração, uma das responsabilidades do Estado versava sobre as instituições educacionais, públicas e privadas, uma vez que a nova lógica de acumulação de capital passou a demandar consumidores e trabalhadores mais capacitados. Além disso, outra estratégia adotada foi a elevação do nível da educação básica “para a produção e utilização de novos produtos e serviços lançados no mercado, como caixas eletrônicos em bancos, computadores pessoais e produtos de entretenimento doméstico, entre outros” (Araújo Junior, 2018, p. 1153).

Assim, as escolas e o processo de ensino enfrentaram a necessidade de uma reorganização significativa, com foco na avaliação de qualidade e eficiência. Especificamente em relação à gestão escolar, surgia a obrigação de buscar parcerias com empresas e de se envolver mais profundamente na comunidade local (Charlot, 2007). A introdução dessas novas funções modificou substancialmente seu modo tradicional de funcionamento.

Nessa perspectiva, a formação de professores também sofreu modificações. Nas políticas em vigor no país, desde os anos de 1990, foram introduzidas alterações substanciais com o intuito de alinhar a formação docente e a educação básica às necessidades impostas pelas transformações no mundo do trabalho produtivo, impulsionadas pelo capitalismo. Na ótica neoliberal, “a formação de professores ganha relevância por sua dimensão estratégica na formação das novas gerações” (FREITAS, 2003, p. 1100).

Em um cenário ditado cada vez mais pelos interesses do capital, seria natural que surgissem muitas dúvidas e questionamentos a respeito do poder do Estado e do papel exercido pelo capitalismo nos conflitos sociais e nas relações internacionais enfrentadas por tantos países. Nos últimos anos, a perda gradual da autonomia político-econômica em países em desenvolvimento tem revelado o controle econômico e o posicionamento estratégico assumidos por organizações internacionais (Santos, 2011, Gaulejac, 2007; Castells, 2010), gerando graves consequências na diminuição da capacidade de ação, intervenção e efetividade dos governos desses países.

Em meio a esses embates, a desobstrução dos entraves mercadológicos e políticos, que caracterizam a atual situação mundial, impulsionou o surgimento de blocos formados por países hegemônicos como forma de se manterem vivos nesse novo cenário competitivo (Vitali; Glattfelder; Battiston, 2011). Ao mesmo tempo em que presenciamos a queda de algumas fronteiras diante de um mercado mais globalizado, outras, de maneira oposta, foram construídas através do poder econômico acumulado por organizações internacionais, proveniente de uniões e fusões que assumiam posições estratégicas com influência no desempenho econômico de países e regiões distintas (Millet; Toussaint, 2006).

Ribeiro e Raichelis (2012) explicam que as organizações internacionais consistem em coalizões de nações que se unem com base em objetivos comuns. Esse processo tem raízes no cenário histórico e econômico do século XX, marcado por duas Grandes Guerras Mundiais, bem como pela competição ideológica promovida pela Guerra Fria. Dessa forma, segundo as autoras, diante do cenário de instabilidade predominante, a criação dessas organizações internacionais serviu como base para fomentar novos modelos de cooperação mundial, juntamente com a implementação de iniciativas conjuntas em várias esferas da sociedade.

Os primeiros organismos mundiais – instituições multilaterais e internacionais – surgiram a partir de 1945, com o propósito de regulamentar as relações entre os Estados-Nação no âmbito do comércio internacional. O Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) são exemplos desses organismos (Ianni, 1998; Montaña; Duriguetto, 2011).

Controlados por um pequeno grupo de países, como os Estados Unidos, Japão e União Europeia, essas organizações internacionais utilizaram assistência técnica e financeira para moldar as economias, estruturas e tecnologias dos países em desenvolvimento. Isso, na visão de Santos (2011), resultou na reorientação e redução da autonomia de decisão desses governos, garantindo, desse modo, sua perpetuação e domínio, enquanto mantinham as desigualdades oriundas da concentração desigual do capital.

No Brasil, Côrtes (1996) e Teixeira (2001) identificam duas correntes internacionais que influenciaram os processos que levaram à criação dos conselhos de políticas públicas brasileiras. A primeira delas engloba as experiências de orientação socialista em sistemas conselhistas, influenciadas pela Comuna de Paris (1871) e pelos *soviets* russos (1905). Essas influências, que se tornaram evidentes no final dos anos 1970, também tiveram impacto no surgimento dos conselhos populares no Brasil (Ribeiro, 2011). A segunda corrente, segundo os estudiosos, abrange as orientações fornecidas pelas agências internacionais americanas associadas ao Sistema das Nações Unidas (ONU) e aquelas originadas na Conferência de Bretton Woods (1944), que incluem o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Este estudo dará destaque às influências deste segundo grupo.

Não pretendemos aprofundar os detalhes sobre as dinâmicas de operação desses organismos internacionais, cabendo, a título de contextualização, destacar os principais objetivos da criação daqueles que compõem o segundo grupo supracitado. Inicialmente, ao Banco Mundial cabia a responsabilidade de fornecer recursos financeiros aos países afetados pela Segunda Guerra Mundial, bem como de financiar projetos de desenvolvimento de longo prazo nos países-membros. Por outro lado, o FMI foi criado para assegurar a estabilidade financeira global,

conceder empréstimos de curto prazo aos países-membros em situações de dificuldades internas e supervisionar a implantação do novo padrão monetário (Malanchen, 2007).

Contudo, em pouco tempo, as operações dessas entidades globais passaram a incluir também a promoção de modelos de desenvolvimento em nações do Terceiro Mundo, resultando, como consequência, em dívidas externas crescentes e no agravamento da relação de dependência, na qual muitos países da periferia capitalista ainda se encontram mergulhados. Assim, Ribeiro e Raichelis (2012, p. 50) concluem que:

o suporte financeiro aportado a esses países estava vinculado a condicionalidades da adoção de medidas e recomendações macroeconômicas e estruturais, consolidando a relação “centro-periferia” e a hegemonia de interesses dos países industrializados. Entre as medidas sugeridas para implementar as recomendações constava a adoção de diversas modalidades de participação da população ou da comunidade, referendando a perspectiva da democracia liberal de redução dos custos sociais na prestação de serviços públicos.

Em 1945, também sob a liderança dos Estados Unidos, foi criada a ONU, composta por organizações multilaterais, cujo objetivo era garantir a ordem e a paz mundiais e facilitar as relações internacionais. O sistema ONU envolvia agências, fundos e programas internacionais que se concentravam em temas específicos. As agências internacionais são constituídas com base em tratados firmados entre os múltiplos governos que as constitui. Esses tratados estabelecem coletivamente a missão, as regras de funcionamento e a origem dos recursos financeiros dessas agências (Gadelha, 2002).

As ações dos Estados Unidos, no entanto, não se limitaram somente à Europa e visavam expandir sua hegemonia também nos “países pobres” (Silva, 2008, p. 73). Segundo o autor, nessa perspectiva, em 1948 foi estabelecida uma modificação na nomenclatura e nas competências da União Internacional das Repúblicas Americanas, criada em 1890, que passou a ser chamada de Organização dos Estados Americanos (OEA). A OEA assumiu o papel de principal fórum multilateral latino-americano para discussões das questões mais relevantes para os países dessa região.

No início dos anos 1960, os EUA começaram a concentrar seus esforços na

América Latina devido à preocupação com os baixos índices de desenvolvimento capitalista e à percepção de que a ideologia comunista poderia se disseminar na região, especialmente após a Revolução Cubana, em 1959. Isso levou os EUA a promoverem iniciativas para influenciar a dinâmica econômica, política, social e cultural dos países vizinhos como parte de sua estratégia de combate à influência comunista. Segundo Mattos (2001) e Silva (2008), a criação de instituições multilaterais e bilaterais, em conjunto com bancos e empresas transnacionais, foi uma parte importante dessa estratégia, incluindo a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em 1959, que visava fornecer recursos externos para o desenvolvimento econômico, social e institucional na região e promover a integração regional.

No âmbito do Banco Mundial, os EUA autorizaram, em 1961, a criação da *Agency for International Development* (AID) para fornecer empréstimos de longo prazo sem juros aos países em desenvolvimento. A AID, conhecida na América Latina como AIF ou Usaid, tinha a responsabilidade de executar o programa “Aliança para o Progresso”. Isso envolveu o financiamento e o suporte a campanhas educacionais, bem como a gestão da assistência econômica para suas iniciativas (Mattos, 2001; Silva, 2008). Consideráveis recursos foram destinados à produção de material de propaganda anticomunista e à formação de intelectuais latino-americanos, com foco especial nos professores da educação básica.

Na concepção de Ribeiro e Raichelis (2012), a análise dessas iniciativas institucionais permite pressupor até que ponto as estruturas das organizações internacionais, criadas em torno da ONU e da Conferência de Bretton Woods, e suas principais expressões institucionais (BM e FMI), faziam parte do plano de hegemonia mundial perseguido pelo governo dos Estados Unidos. As autoras reforçam que:

ao constituir canais de repasse direto de recursos em forma de empréstimos ou doações aos países em dificuldades, o governo norte-americano fortaleceu sua posição e a defesa dos seus interesses no cenário global com relativa autonomia em relação aos demais países desenvolvidos (RIBEIRO E RAICHELIS, 2012, p. 52).

Côrtes (2009) destaca que o agravamento da crise econômica internacional, em meados dos anos de 1980, enfraqueceu os governos de orientação social-

democrata e suas políticas de regulação econômica e social, o que contribuiu para a eleição de políticos conservadores em países importantes como os Estados Unidos, Grã-Bretanha e Alemanha. Esses países influenciaram as agências internacionais a promover medidas de ajuste estrutural, nas quais o envolvimento da sociedade na prestação de serviços era enfatizado para reduzir custos e transferir responsabilidades do Estado para a iniciativa privada. Segundo a autora, o principal objetivo dessas agências e dos governos que as apoiavam era promover o ajuste estrutural nas economias dos países em desenvolvimento, por meio de políticas que visavam reduzir significativamente o tamanho do aparato estatal.

Diante desse quadro, as relações políticas globais foram amplamente influenciadas pelos segmentos conservadores que seguiam a ideologia neoliberal. Nesse cenário, BM e FMI obtiveram maior influência na determinação das estratégias de crescimento para as nações em desenvolvimento (Baer e Lichtensztein, 2015), destacando a capacidade do capital em se adaptar para manter o controle nas mãos dos financiadores. O foco estava na cobrança das dívidas resultantes de empréstimos, sem, contudo, arcar com os custos decorrentes de diretrizes que não resultaram nos efeitos esperados.

As diretrizes do FMI, afirmadas no documento intitulado Consenso de Washington, começaram a guiar a economia global, solidificando os princípios do neoliberalismo (Cruz, 2002). Esse documento, elaborado em 1989, consistia em um conjunto de recomendações internacionais que visavam divulgar a abordagem econômica neoliberal, com vistas a enfrentar as crises e a pobreza em nações subdesenvolvidas, sobretudo as da América Latina. Batista complementa destacando que:

a avaliação objeto do Consenso de Washington abrangeu 10 áreas: 1. disciplina fiscal; 2. priorização dos gastos públicos; 3. reforma tributária; 4. liberalização financeira; 5. regime cambial; 6. liberalização comercial; 7. investimento direto estrangeiro; 8. privatização; 9. desregulação; e 10. propriedade intelectual (BATISTA, 1994, p. 18).

As ideias defendidas no documento, segundo Cruz (2002), ficaram conhecidas por terem se tornado a base do neoliberalismo nos países em desenvolvimento, uma vez que após a formalização do Consenso de Washington, os Estados Unidos e, em seguida, o FMI, incorporaram as diretrizes recomendadas

como requisitos indispensáveis para a concessão de auxílio para países em crises e para a negociação de dívidas externas.

De acordo com esse guia, as nações que dependiam do apoio do FMI deveriam submeter seus planos de desenvolvimento a ações que envolviam desde o estrito controle da dívida pública, até a privatização de empresas estatais e redução das obrigações sociais do Estado. No Brasil, essas diretrizes foram adotadas pelo governo federal a partir de 1990, influenciando as regulamentações das leis relacionadas às políticas públicas previstas na Constituição, incluindo aquelas relativas à educação, conforme sugerido a seguir.

2.3

Apontamentos sobre o capital financeiro e a educação no Brasil

A educação na América Latina, sobretudo na década de 1990, assumiu papel mais significativo nas estratégias dos organismos internacionais, uma vez que se tornaria crucial para o desenvolvimento econômico, especialmente no que diz respeito à educação básica, para as populações pobres (Oliveira e Fonseca, 2001). Para Arruda (2003), nessa época, as agências internacionais passaram a dar considerável ênfase à produtividade das camadas menos favorecidas da população, e o quadro de financiamento, inicialmente limitado a projetos de infraestrutura, passou a contemplar educação, saúde e desenvolvimento rural, consideradas elementos essenciais para aumentar a produtividade.

A adesão do Brasil às diretrizes e estratégias oriundas de organismos internacionais foi intensificada, segundo Silva (2002), em 1991, quando o país se submeteu voluntariamente ao plano de estabilização e às modificações nas estruturas institucionais. Paralelamente, as políticas relacionadas à educação pública de base seguiram a mesma linha do projeto econômico adotado em outras nações latino-americanas. O autor explica que, dessa forma, a influência das instituições financeiras internacionais ocorreu por meio da submissão dos governos a uma série de condições pré-definidas para a concessão de empréstimos. Figueiredo (2006) e Zanardini (2007) ressaltam que, na perspectiva das agências internacionais, a ausência de reformas na área da educação acarretaria

consequências econômicas, sociais e políticas negativas para os países em desenvolvimento, e a não realização dessas reformas prejudicaria a busca pela qualidade, produtividade, modernização e integração desses países no contexto da globalização.

Nessa direção, e como reflexo da agenda global de adaptação aos padrões de regulação social e econômica, surgiram inúmeras propostas que se propunham a reconfigurar as políticas educacionais em países em desenvolvimento, com vistas ao alinhamento à lógica de mercado global (Santos, 2011). Sob essa condição, a educação seria transferida da esfera dos direitos (público) para a esfera do mercado (privado). Em outras palavras, a educação deixaria de ser considerada um direito social garantido a todos pelo Estado-Nação, por meio da Constituição Federal, para ser tratada como um serviço, uma mercadoria a ser adquirida no livre mercado. Marrach (2002, p. 46-48) destaca os seguintes objetivos atribuídos à educação a partir da retórica capitalista global:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...]
2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...]
3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar.

No contexto brasileiro, Malanchen (2007) destaca que as políticas de reformas educacionais foram ditadas, essencialmente, por dois organismos internacionais: FMI e BM. Esses organismos, segundo a autora, atuaram como importantes agentes no cenário das políticas educacionais brasileiras dos anos de 1990, ao considerarem a educação como um instrumento fundamental para a promoção do crescimento econômico e redução da pobreza.

Leher (1998), no entanto, esclarece que a influência do Banco Mundial, diretamente ligado ao financiamento de políticas públicas e projetos estruturais

voltados ao desenvolvimento econômico e social de países em desenvolvimento, no âmbito educacional, não era algo novo. Desde a década de 1970, o BM já vinha atuando em cooperação técnica e financeira com o Brasil. Na década de 1990 houve uma significativa ampliação de sua influência no país, tanto em termos do volume de recursos financeiros aplicados, quanto pelo poder de suas orientações no sentido de conduzir as reformas educativas da época. Em 1998, Soares (1998, p. 15) afirmou

que a importância do Banco Mundial deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal junto dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

O aumento das áreas de abrangência do BM, conforme mencionado acima, está intrinsecamente ligado ao contexto que se desenhou na década anterior, isto é, nos anos 1980, época marcada por diversos processos de democratização ao redor do mundo. Isso se evidenciou nas diretrizes adotadas pelo próprio BM, conforme explicita Santos (1995, p. 21-22):

o Banco Mundial, através do princípio da condição política (*political conditionality*), faz defender a concessão de crédito da vigência da democracia no país creditado, ao mesmo tempo que a Agência Internacional para o Desenvolvimento dos EUA, promove em larga escala iniciativas para a democracia (*democracy initiatives*), com o mesmo objetivo de vincular o desenvolvimento à democracia.

Os pacotes de reformas educacionais propostos pelo BM para a América Latina reuniam medidas organicamente articuladas a partir de uma abordagem neoliberal, de natureza conservadora e economicista, que tratavam a cultura, a política e a educação com a mesma lógica de uma economia de mercado (Lopes; Caprio, 2008). O impacto dessas intervenções nas políticas educacionais internas apontava para a ampliação de propostas voltadas ao atendimento dos interesses do capital internacional.

Sob essa perspectiva, conforme sugeriu Coraggio (1996), a educação passou a ser enxergada apenas como um meio de produzir a força de trabalho necessária para impulsionar o capital, sendo moldada ideologicamente de acordo com esses

interesses, transformando-se em um segmento de mercado a ser explorado comercialmente pela iniciativa privada. Além disso, a educação ganhou centralidade na formação do capital humano e na perpetuação das desigualdades sociais. Nesse contexto, os pacotes de reformas educacionais apresentavam, essencialmente, as seguintes diretrizes:

adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social; estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embeber o campo educativo da lógica do campo econômico; subjugar os estudos, diagnósticos e projetos educacionais a essa mesma lógica (CORAGGIO, 1996, p. 111).

Coraggio (1996) é bem claro quando diz que, sob essa lógica, empregada não só pelo Banco Mundial, mas por outros organismos internacionais – cuja similaridade de ideologias pode ser percebida em seus documentos orientadores (Malanchen, 2007) – os parâmetros de ajuste da educação deveriam ser definidos na perspectiva do mundo produtivo, cuja formação deveria desenvolver:

habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a empregabilidade. Significa a flexibilidade, estar disponível para qualquer mudança no seu emprego ou de emprego, sem nenhuma garantia. Na realidade, o papel da educação, nesse contexto, é o de produzir cidadãos participativos, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos do consenso passivo (FRIGOTTO, 1998, p. 84).

Nas palavras de Frigotto (1998), no contexto das transformações ocorridas nas estruturas educacionais latino-americanas nas últimas décadas, o valor econômico do conhecimento assumiu um papel estratégico. Essa mudança ocorreu juntamente com o surgimento de novas estruturas de produção e distribuição de conhecimento, que desafiavam as estruturas pré-existentes. Ainda segundo o autor, o conhecimento, reconhecido como um impulsionador da esfera econômica, reafirmava sua importância como um objeto disputado no mercado, principalmente devido ao seu potencial para impulsionar avanços tecnológicos que serviriam como base para o aprimoramento dos sistemas produtivos e para a competitividade internacional.

Com o intuito de promover transformações nas estruturas educacionais de

países em desenvolvimento, as diretrizes emanadas por organismos internacionais apontavam para a redefinição do papel do Estado e do sistema educacional (Nascimento, 1986). Essas propostas buscavam combinar crescimento econômico com produtividade e aporte de recursos financeiros, baseando-se em parâmetros que englobavam os domínios político, econômico e social. Araújo Júnior (2018) destaca que iniciativas dessa natureza tinham como ponto de partida o diagnóstico do sistema educacional de países periféricos, realizado por meio da comparação de dados nacionais, com os de países desenvolvidos. Nesse sentido, havia uma intenção de apresentar um discurso propositivo, no qual eram estabelecidas metas para uma ação governamental nesses países em desvantagem. O autor explica que essas metas se baseavam na revisão do sistema de financiamento e na criação de um sistema de avaliação que fosse capaz de verificar periodicamente a qualidade das instituições educacionais, seguindo critérios nacionais/locais, ou internacionais, contemplando questões sobre gestão escolar, centralização e descentralização, parcerias com o setor privado, entre outras.

Para criar iniciativas consistentes com essas orientações, foram concebidos planos que, ajustados de acordo com as particularidades e prioridades de cada nação, almejavam estabelecer estratégias praticáveis para superar o isolamento de seus sistemas de ensino. Essas diretrizes buscavam assegurar o acesso universal ao conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais para o desenvolvimento produtivo na era moderna e para a participação na esfera pública. Tratava-se, portanto, de

gerar vínculos fortes entre a atividade de pesquisa e a atividade de produção, com vistas a desenvolver a aquisição eficiente de tecnologia estrangeira para abreviar a distância entre a melhor prática local e o nível internacional, de usar e de difundir a tecnologia de maneira eficiente, especialmente para reduzir a dispersão da eficiência econômica entre empresas em diferentes setores e entre setores, de melhorar as tecnologias para se manter em dia com os avanços mais recentes e de formar os recursos humanos capazes de realizar tudo isso (OTTONE, 1995, p. 48-49).

O desencadeamento desse processo de transformações mostrou-se, à primeira vista, como um caminho inevitável, para o qual, aos países em desenvolvimento, parecia restar, somente, a opção de aceitar e adotar o pensamento defendido por organizações internacionais em suas diferentes formas. Jameson

(1994, p. 88) anuncia a gravidade do problema enfrentado por esses países:

o capital internacional já não esperará por eles, nem por nenhuma modernização nesse sentido clássico. A conjuntura é, portanto, extremamente desfavorável, para não dizer contraditória: para a maioria das nações do Terceiro Mundo e do então chamado Segundo Mundo, o relógio ainda bate pela modernização de maneira bem mais peremptória e urgente; ao passo que para o capital, movendo-se rapidamente de uma situação de baixa compensação à próxima, só são finalmente atraentes a tecnologia cibernética e as oportunidades pós-modernas de investimento.

No contexto das mudanças econômicas, políticas, culturais e geográficas ocorridas nas últimas décadas, evidenciou-se a predominância política dos países centrais sobre os demais (Araújo Júnior, 2018). Nesse cenário, organismos internacionais vêm se dedicando a delinear e promover um novo modelo de desenvolvimento baseado na transformação produtiva e caracterizado pelo progresso técnico, o qual demanda maior qualificação da força de trabalho. Oliveira (1998) reforça que esse modelo de desenvolvimento enfatiza o papel do mercado como regulador da economia e propõe a redução da intervenção do Estado no âmbito social, assumindo, assim, “o papel de verdadeira criadora de ideologia, uma vez que trata de captar e explicar as especificidades da América Latina” (p. 71).

Nesse novo modelo de sociedade, predominantemente moldada pela globalização financeira, o conhecimento passou a ser um recurso produtivo e a educação adquiriu características mercadológicas. É nesse cenário que surge o conceito de sociedade do conhecimento. Nas palavras de Duarte (2008), a expressão “sociedade do conhecimento” é uma ideologia produzida pelo sistema capitalista, constituindo-se como um fenômeno no âmbito da propagação de ideias inerentes ao capitalismo. Mari (2006) explicita que, na concepção de seus idealizadores, este termo, cunhado na década de 1970, indicaria uma sociedade mais equilibrada, apontando direções para o crescimento das economias das nações em desenvolvimento, validando a globalização e respaldando as atividades do governo e organizações internacionais na implementação de políticas em prol de interesses hegemônicos de países centrais. O autor sugere que:

as discussões em torno do tema ‘sociedade do conhecimento’ não são pacíficas dada a multiplicidade de significados, [...] tendo sentido polissêmico, ambíguo, abrangendo conhecimento, informação, tecnologia e comunicação (MARI, 2006, p. 21).

Em outra análise sobre o conceito de sociedade do conhecimento, Bernheim e Chauí (2008) destacam o advento de um novo modelo produtivo e econômico, em que o aspecto mais crucial passou a ser a utilização intensiva de informação e conhecimento. Para os autores,

na sociedade capitalista, a vantagem comparativa é determinada cada vez mais pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas, tornando-se um pilar da riqueza e do poder das nações, ao mesmo tempo em que encoraja a tendência a tratá-lo [o conhecimento] como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada, integrando-se ao capital que começa a depender desses fatores [conhecimento e tecnologia] para a sua acumulação e reprodução (BERNHEIM e CHAUI, 2008, p. 7).

Segundo os defensores da chamada sociedade do conhecimento, ou sociedade pós-capitalista, não haveria mais exploração e os trabalhadores se tornariam “operários do saber” (Theis, 2013, p. 133), sendo por isso devidamente remunerados.

Por compreenderem o significado histórico da educação, somado ao valor atribuído a este campo na denominada sociedade do conhecimento, organismos internacionais começaram a difundir mundialmente esse modelo de sociedade e a demonstrar maior interesse pela educação, particularmente pelo ensino superior, alegando que este nível de ensino deveria funcionar como propulsor da existência e da estruturação desse novo tipo de organização social. De acordo com Maués (2019), essa ideia se traduzia nos documentos orientadores de agências internacionais, que, ao fornecerem princípios e diretrizes sobre como a educação deveria ser conduzida, funcionavam como verdadeiros manuais para a elaboração de reformas e para a definição de políticas educacionais. A exemplo dos principais desdobramentos das mudanças difundidas globalmente, assistiu-se à ascensão

de partidos conservadores na Europa e nos Estados Unidos, o isolamento progressivo dos partidos comunistas e a descaracterização política dos partidos socialistas, a transnacionalização da economia e a sujeição férrea dos países periféricos e semiperiféricos às exigências do capitalismo multinacional e das suas instituições de suporte, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, a consagração mundial da lógica econômica capitalista sob a forma neoliberal e a conseqüente apologia do mercado, da livre iniciativa, do Estado mínimo, e da mercantilização das relações sociais, o fortalecimento sem precedentes da cultura de massas e a

celebração nela de estilos de vida e de imaginários sociais individualistas, privatistas e consumistas, militantemente relapsos a pensar a possibilidade de uma sociedade alternativa ao capitalismo ou sequer a exercitar a solidariedade, a compaixão ou a revolta perante a injustiça social (Santos, 2018, p. 29).

Devido a essas mudanças, as orientações propostas por organismos internacionais para as nações da América Latina começaram a incorporar a noção de uma mudança na produção alinhada às transformações tecnológicas globais e a um novo modelo de desenvolvimento (Maués, 2019). Nesse contexto, o papel do conhecimento e da qualificação se tornariam determinant para a produção e manutenção de bens e serviços.

2.4

O Ensino Superior na ótica de organismos internacionais

As diretrizes presentes nas propostas de organismos internacionais, ao traçarem linhas para a ação no âmbito das instituições e das políticas que favorecessem as associações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento, tornaram-se balizadoras das políticas educacionais da América Latina (Coraggio, 1996). Tratando-se especificamente do Ensino Superior (ES), as políticas de ajuste estrutural começaram a ser implementadas em países latino-americanos a partir de meados dos anos de 1980. No entanto, as raízes dessas transformações remontam às décadas de 1960 e 1970. Naquele período, como resultado das mudanças que aconteciam no âmbito político e econômico e, em resposta às demandas de uma sociedade em transformação, houve um movimento de massificação da educação superior em escala mundial. A expectativa era de que a democratização do ensino superior, que envolvia o acesso de indivíduos de diversas classes sociais a esse nível de educação, promovesse uma maior mobilidade social. No entanto, os resultados obtidos não necessariamente corresponderam a essa expectativa. Um dos efeitos da expansão foi a disparidade na qualidade do ensino oferecido pelas Instituições de ES (Oliveira e Bittar, 2010). A questão de como expandir o sistema de ensino superior, buscando incluir diferentes segmentos da sociedade e, ao mesmo tempo, promovendo e valorizando a educação de qualidade, tornou-se um desafio para os governos.

Naquela época, na América Latina, as instituições de ensino superior públicas eram financiadas pelo Estado sem a exigência de prestação de contas. No entanto, nos anos 1980, em meio a uma crise fiscal do Estado, esse modelo de financiamento passou por alterações. Brunner (1994) descreve o modelo de financiamento da época como: “una formula a la vez paternal y benevolente, cuyo medio principal es la asignación incremental de recursos presupuestarios desvinculados de cualquier consideración de calidad, equidad o eficiencia” (BRUNNER, 1994, p. 21).

A crise fiscal dos anos 1980, resultante das dificuldades enfrentadas pelos Estados em lidar com as crescentes demandas dos setores da economia e de seus grupos sociais correspondentes, gerou um desequilíbrio entre receitas e despesas. Na América Latina, o endividamento externo e a instabilidade monetária aumentaram, a proteção excessiva às empresas locais resultou em baixa produtividade sistêmica da economia, e a fuga de capitais, tanto estrangeiros quanto nacionais, reduziu os investimentos financeiros, levando à estagnação econômica e a altas taxas de inflação (Pereira, 1996). Como consequência, houve um aumento do descontentamento dos grupos sociais.

Maués (2019) destaca que, nesse cenário, alguns países da América Latina iniciaram a implementação de políticas de ajuste estrutural, substituindo gradualmente o modelo estatal desenvolvimentista por políticas econômicas neoliberais. Essas políticas enfatizavam a promoção do livre comércio, a privatização e outras medidas voltadas para o mercado. As transformações político-econômicas tiveram início na década de 1980 e se intensificaram ao longo da década seguinte.

Diante da crise fiscal do Estado e das transformações político-econômicas mundiais, emergiu um movimento internacional em prol da necessidade de reformas na administração pública. Rezende (2002) assevera que os adeptos dessa nova administração pública defendiam a mudança no foco da gestão, com ênfase aos resultados e não mais aos processos. Para alcançar esse objetivo, eram recomendadas a adoção de técnicas e práticas baseadas em princípios empresariais, como disciplina, políticas de incentivo, prestação de contas, racionalização dos gastos públicos e melhoria do desempenho desses serviços, com vistas a promover uma gestão mais eficiente e eficaz no setor público.

No ensino superior, o aumento dos custos das universidades públicas e a sua suposta falta de eficiência passaram a ser destacados por organizações internacionais e líderes governamentais de diversos países, especialmente na América Latina. Na década de 1990, organismos internacionais, tais como BM e Unesco, passaram a conduzir avaliações dos sistemas de educação superior, com o intuito de identificar e abordar os problemas estruturais enfrentados por esses países (Lopes; Caprio, 2008). Com base nessas avaliações, foram recomendadas políticas e estratégias de ação para buscar soluções e melhorias nos sistemas educacionais.

Lopes e Caprio (2008) destacam essas duas agências internacionais (BM e Unesco) nesse cenário. Propondo reformas estruturais para a América Latina desde a década de 1970, O BM estendeu suas sugestões também para o ensino superior nos países dessa região. O relatório "*Educación superior en América Latina: cuestiones sobre eficiencia y equidad*", publicado em 1994 (Winkler, 1994), abordava a educação superior sob a perspectiva da teoria do capital humano, abrangendo a análise de casos de ineficiência nas universidades latino-americanas, com ênfase na baixa produtividade e na má alocação de recursos públicos. O objetivo deste relatório era apresentar propostas que visavam melhorar a eficiência da gestão da educação superior na região, baseado no enfoque gerencial. O estudo ressaltava que, em relação à eficiência interna, foi identificada a alocação inadequada de recursos em muitas universidades de países latino-americanos, caracterizada pelo número excessivo de professores e de funcionários administrativos em comparação à quantidade de estudantes, além de uma infraestrutura degradada. Para solucionar esses problemas, foram apresentadas as seguintes propostas:

Si se quiere mejorar la eficiencia interna, se requerirá la introducción de criterios de desempeño para asignar recursos dentro de las universidades; la reasignación de recursos, de la cantidad de recursos de personal a recursos de otros tipos y a la calidad del personal; la reducción de número de años de estudio necesarios para producir graduados; la disminución de costos en los procedimientos de admisión; y un uso más intensivo de los servicios de capital (WINKLER, 1994, p. 100).

No que diz respeito à eficiência externa, o documento evidenciava que a taxa de retorno social da educação superior havia diminuído devido ao rápido aumento da demanda por mão de obra qualificada. Como sugestão, propunha que

as instituições de Ensino Superior precisavam se adaptar às demandas do mercado de trabalho, a fim de melhorar a eficiência e o impacto da educação no desenvolvimento socioeconômico, uma vez que “la universidad no se interesa necesariamente en eficiencia externa; sus intereses se basan mayormente en la calidad de programas y en el prestigio” (WINKLER, 1994, p. 102).

Quanto à equidade, o documento ressaltava a importância de tornar o acesso à educação superior mais justo, permitindo que todos os cidadãos, independentemente de sua condição socioeconômica, tivessem a oportunidade de estudar em uma instituição de ensino superior. Para isso, eram propostas medidas como a concessão de bolsas de estudo para estudantes de baixa renda, possibilitando que eles ingressassem em instituições privadas. Além disso, o documento orientava as instituições de ensino superior a oferecerem cursos em diferentes turnos, a fim de atender às necessidades dos estudantes que trabalhavam. Em relação a essa última orientação, o documento destacava que:

Hay varias instituciones públicas y privadas que ofrecen instrucción em horarios convenientes para estudiantes que trabajan. Lo que sorprende es que algunas instituciones públicas (por ej.), muchas universidades chilenas y la mayoría de las universidades federales brasileñas) no adoptan este sistema (WINKLER, 1994, p. 103).

Nesse sentido, eram apresentadas diversas alternativas, como a criação de programas de ensino de curta duração e a adoção da modalidade de ensino a distância. Além disso, havia propostas de flexibilização dos currículos, entre outras medidas, como formas de lidar com essas questões (Winkler, 1994).

A Unesco, no “*Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*”, publicado em 1995, destacava três tendências presentes no ensino superior: a expansão quantitativa, a diversificação das estruturas e formas de ensino, e a restrição de financiamentos. Diante dessa realidade, a organização trazia a pertinência, a qualidade e a internacionalização da educação superior como possíveis soluções para os desafios enfrentados nesse nível de ensino.

A pertinência referia-se ao papel que a educação superior deveria desempenhar na sociedade, visando atender às suas demandas de maneira adequada. Isso deveria envolver uma série de aspectos, tais como a democratização do acesso, as relações com o mercado de trabalho, a interação com o Estado, a

gestão dos recursos financeiros, o fortalecimento da pesquisa, a renovação dos métodos de ensino e aprendizagem, a responsabilidade em relação aos demais níveis educacionais e o engajamento da comunidade acadêmica na busca por soluções para problemas emergentes. O documento apontava ainda que:

las respuestas a los problemas que hemos enumerado anteriormente tienen por fuerza una dimensión educativa, y en particular de educación superior. De aquí que la definición de políticas de educación superior, tanto en el plano nacional como en el de los centros de enseñanza, referentes a las misiones y funciones de la enseñanza superior, suponga abordar cuestiones fundamentales como la promoción del desarrollo humano sostenible y la función de la educación superior en la sociedad presente y futura? (UNESCO, 1995, p. 29-30).

No contexto da qualidade da educação superior, o documento enfatizava a avaliação como uma ferramenta crucial para mensurar e garantir sua excelência. A avaliação abrangia todas as funções e atividades fundamentais, incluindo a qualidade do corpo docente, dos programas de ensino, da aprendizagem, dos alunos e da infraestrutura institucional. Segundo o texto, “el principal objetivo de la evaluación de la calidad es lograr la mejora no sólo del centro mismo sino de todo sistema” (UNESCO, 1995, p. 39).

A internacionalização era considerada pela Unesco como um elemento intrínseco à educação superior. Os processos de integração política, social e econômica, a demanda crescente por compreensão intercultural, a expansão dos mercados de consumo e os avanços contínuos das tecnologias de informação e comunicação vinham reforçando o caráter global da educação superior. No entanto, existiam desafios relacionados à desigualdade no acesso ao conhecimento e à formação entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Para abordar essas questões, eram propostos princípios para a cooperação internacional, baseados em parcerias, confiança mútua e solidariedade. O documento apontava que:

la educación superior ha llegado a desempeñar un papel fundamental en la elaboración, la transferencia y el intercambio de conocimientos, y la cooperación universitaria internacional ha de poner esa contribución al servicio del desarrollo total del potencial humano, lo que ayudará a que disminuyan las desigualdades entre las naciones y entre las regiones en los ámbitos de la ciencia y la tecnología y a que aumente el entendimiento entre individuos y entre pueblos, promoviéndose así la cultura de paz (UNESCO, 1995, p. 43).

Apesar de existirem algumas semelhanças entre as propostas apresentadas, Lopes e Caprio (2008) frisam que existem diferentes perspectivas em relação à educação superior a longo prazo. Enquanto o BM defendia uma transformação da educação superior alinhada às estratégias econômicas de livre mercado, com ênfase na gestão pública orientada para resultados e maior participação do setor privado, a Unesco priorizava a importância do desenvolvimento de projetos educacionais que incorporassem as demandas do crescimento econômico e da equidade social, baseados no conceito de desenvolvimento humano sustentável.

Nas orientações apresentadas, ficam evidentes as imensas dificuldades enfrentadas pelos países periféricos ao tentarem reestruturar o Estado para atender aos novos objetivos estabelecidos pelas agências multilaterais, que envolviam a necessidade de uma transformação produtiva significativa, a fim de alcançar uma posição de competitividade relevante no mercado global (Libâneo, 2018). Para este autor, os parâmetros que definem a qualidade da educação, tal como delineados nas reformas educacionais fundamentadas nos ideais neoliberais, em particular aquelas descritas em publicações do Banco Mundial e da Unesco para a educação superior, indicam o afastamento de uma concepção de desenvolvimento humano e de equidade social na esfera educacional. Coraggio (1996, p. 21), afirma que:

as maiorias latino-americanas vêm experimentando uma brutal degradação de suas condições materiais e de suas expectativas. Esta situação persiste e marca a vida cotidiana de milhões de latino-americanos, embora a região mantenha indicadores, na média de desenvolvimento alcançado, superiores aos de outras regiões do chamado Terceiro Mundo.

Essa nova realidade que vem se desenhando, exigiu que as universidades deixassem de ser tratadas como entidades isoladas e fossem reconhecidas como parte integrante desse cenário de globalização. Nesse contexto, a relação das universidades com o setor produtivo se torna um elemento fundamental para a reorganização de suas funções históricas, além dos esforços em direção à cooperação regional e internacional. Na visão de Teodoro (2003), o objetivo é criar uma universidade ágil, dinâmica e flexível, capaz de gerar conhecimentos relevantes, renovar-se constantemente e formar indivíduos criativos e autônomos.

Para atender a essas necessidades, especialmente na realidade brasileira, a partir do diagnóstico do sistema educacional como um todo, e, levando em

consideração os resultados nacionais em comparação com países mais avançados, foram indicadas metas para ações governamentais voltadas para a reestruturação do sistema de financiamento e para a criação de sistemas de avaliação (Minto, 2014), baseados em critérios nacionais e internacionais, com a finalidade de monitorar continuamente a qualidade da educação no país.

Lopes e Caprio (2008) declaram que as políticas traçadas por agências de cooperação internacional para o continente latino-americano previam o desenvolvimento dos recursos humanos como condição primordial para que se pudesse enfrentar os desafios colocados no plano mundial. Compreendendo que o desenvolvimento desses recursos desempenhava papel crucial para enfrentar os desafios globais, o objetivo era garantir o atendimento às exigências do sistema produtivo por meio da reestruturação e aprimoramento do sistema educacional (Silva, 1994). Nesse percurso, o acesso ao ensino superior e o amplo conjunto de serviços que poderiam ser oferecidos à sociedade tornaram-se elementos essenciais em qualquer plano de desenvolvimento.

No entanto, críticas às recomendações elaboradas no Consenso de Washington, impulsionaram mudanças nas orientações de organismos internacionais para as reformas nos países periféricos. Segundo Costa e Silva (2019), a implementação de tais medidas, de cunho economicista, resultou em um aumento da condição de miséria e pobreza em nações periféricas, levando as agências multilaterais a reavaliar suas diretrizes, introduzindo novos enfoques, como o fortalecimento da educação.

A revisão do projeto neoliberal trouxe consigo alterações na direção das reformas realizadas nos países periféricos, incluindo o ensino superior. Maués (2011) destaca quatro documentos que representam essas mudanças: *La qualité du personnel enseignant* (A qualidade do pessoal de ensino), de 2004; *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et Retenir des Enseignants de Qualité*, (O papel crucial dos professores. Atrair, Formar e Reter os Professores de Qualidade), de 2005; *L'école de demain. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir* (A escola de amanhã. Repensar o ensino: Os cenários para agir), de 2006; *Comprendre l'impact social de l'éducation* (Compreender o impacto social da educação), de 2007.

De acordo com Pires (2020), esses documentos estão relacionados ao âmbito da sociedade econômica, fortalecendo o dinamismo e a competitividade das economias capitalistas. Eles promovem o desenvolvimento do capital humano, considerando fatores econômicos como renda, propriedade e produtividade, ao mesmo tempo que valorizam habilidades e características individuais que garantem o bem-estar econômico e pessoal. Além disso, direcionam elementos que não se restringem estritamente ao âmbito econômico, como saúde, satisfação pessoal e acesso à informação. Essas diretrizes, para o autor, não apenas ampliam as receitas fiscais e os investimentos em saúde, mas também influenciam a formulação de políticas socioeconômicas, contribuindo, assim, para a estabilidade política em âmbito global.

Costa e Silva (2019), por outro lado, apontam que essa mudança de foco em relação à educação, ficou evidenciada no *Documento estratégico del Banco Mundial: La educación en América Latina y el Caribe*, publicado pelo Banco Mundial em 1999. Nesse relatório, enfatizou-se a importância da educação como um meio de eliminar a pobreza e promover o crescimento econômico, estabelecendo como principal objetivo do Banco Mundial para a América Latina e o Caribe, o aprimoramento do capital humano na região, especialmente entre a população mais pobre.

Dentre as medidas sugeridas pelo Banco Mundial, incluíam-se a reestruturação e diversificação do ensino superior, com o intuito de aprimorar sua eficiência e qualidade, ampliar o acesso para as camadas de menor renda da população e fortalecer a participação do setor privado na oferta e no financiamento dessa modalidade (Costa e Silva, 2019).

As políticas de inclusão também foram implementadas como parte das estratégias da agenda neoliberal. Costa e Silva (2019) esclarecem que, dado que a perspectiva neoliberal se baseia na exploração econômica para produzir e reproduzir desigualdades sociais, ela necessita conceber estratégias para evitar o seu próprio declínio. Nesse contexto, a inclusão social surge como uma tática que o próprio neoliberalismo adotou para conter seus excessos, preservando sua existência. Além disso, prosseguem as autoras, essa estratégia representava uma tentativa de contrapor os movimentos populares que se opunham ao avanço do neoliberalismo, como aqueles que resistiam à expansão da mercantilização da

educação pública, particularmente nos países latino-americanos.

Na análise de Gregório (2012), o Banco Mundial considerava que a redução da pobreza deveria ser alcançada através de políticas compensatórias, que incluíssem o aumento do poder de compra por meio de programas de complementação de renda, a criação de oportunidades econômicas, o desenvolvimento do capital humano e a prestação de serviços essenciais, como saúde e educação.

Nessa perspectiva, Lima (2011) enfatiza que o objetivo da redução da pobreza, conforme descrito no documento, visava garantir a segurança do capital, o que possibilitava a formação de uma força de trabalho capaz de atender às crescentes demandas, especialmente aquelas provenientes dos avanços tecnológicos. Para o autor, a política proposta pelo Banco Mundial mantinha inalterada a concepção de educação como um meio de preparar a força de trabalho para o mercado e de promover a dominação ideológica por meio da disseminação da concepção burguesa de mundo.

O relatório ainda impunha as seguintes diretrizes específicas para o ensino superior:

a) uso da tecnologia, por meio de programas de aprendizagem a distância, como uma forma de ampliar o acesso, melhorar a equidade e a eficácia, com custos mais baixos; b) criação de uma variedade mais ampla de instituições e cursos de ensino superior; c) fortalecimento do papel do setor privado, em função das limitações de financiamento estatal; d) melhoria da qualidade do ensino público e privado, por meio da flexibilização e modernização dos currículos, capacitação de docentes e a criação de modelos de avaliação; e) fortalecimento da pós-graduação na região (COSTA, SILVA, 2019, p. 17).

Essas diretrizes, na visão de Gregório (2012), apontavam para a padronização e mercantilização do conhecimento com o intuito de torná-lo um produto passível de negociação em escala global, abrindo novas oportunidades de mercado para investidores internacionais que buscavam lucrar com essa expansão capitalista. Laval (2004, p. 3) aponta que:

uma dupla transformação tende a redefinir a articulação da escola e da economia em um sentido radicalmente utilitarista: por um lado, a concorrência desenvolvida no seio do espaço econômico tornado mundial, por outro lado, o papel cada vez mais determinante da qualificação e do conhecimento na concepção,

na produção e na venda de bens e serviços. As organizações internacionais de ideologia liberal, acompanhadas pela maior parte dos governos de países desenvolvidos, que propulsionam essa concepção de escola, fizeram da competitividade o axioma dominante dos sistemas educativos.

O utilitarismo, citado por Laval (2004), ganhou força à medida que a lógica do mercado invadiu o sistema educacional com avanço do neoliberalismo. Ainda segundo o autor, havia um amplo consenso político em torno dos princípios fundamentais do liberalismo econômico, os quais influenciaram amplamente a interpretação utilitarista da educação nos organismos internacionais, que buscavam estabelecer uma nova ordem educacional baseada nos ideais liberais. Em outras palavras, existia uma intensa busca por uma educação instrumentalizada para servir aos interesses econômicos, em que escolas e universidades pudessem ser moldadas para se tornarem espaços a serviço da economia.

A criação de um mercado mundial de educação encontrou sua principal entrada no ensino superior e, em particular, se consolidou por meio das áreas do conhecimento mais diretamente ligadas às atividades econômicas. Essas áreas, como administração e tecnologia, são consideradas mais universalmente aplicáveis, o que permitiu a expansão dessas fronteiras educacionais. Laval (2004, p. 116-117) considera que:

já existe um verdadeiro mercado internacional de formação em gestão que promove a concorrência entre os grandes países industriais e que impõem uma uniformização das formas e dos conteúdos dos estudos. Esses tipos de formação são, além disso, refúgios eficazes do novo pensamento gerencial, no conjunto das elites dirigentes há uma vintena de anos, inclusive na função pública.

O movimento de mundialização dos serviços e de aumento dos fluxos transnacionais de capital e recursos humanos, impulsionaram a comercialização dos serviços educacionais. Nesse contexto, o enfoque utilitarista da educação, voltado exclusivamente para a formação da força de trabalho em prol da reprodução capitalista, foi sistematicamente promovido nos relatórios de organismos internacionais. Tudo isso acompanhado por propostas sobre a organização das instituições educacionais e os requisitos materiais necessários para implementar a lógica formativa relacionada às "mercadorias educacionais" (Lima, 2019).

As áreas do conhecimento consideradas mais universais - administração e tecnologia - serviram como modelo para outras áreas menos lucrativas da educação, como ciências humanas e ciências sociais. O objetivo era adequar as redes de ensino locais, consideradas antiquadas, a um sistema de globalização econômica que as tornaria mais competitivas, transnacionais e favoráveis ao desenvolvimento capitalista (Lima, 2019). Para que essa consolidação fosse possível, o mercado das novas tecnologias desempenharia papel fundamental, à medida que viabilizaria o deslocamento da formação humana das escolas e universidades para modalidades de ensino mais flexíveis, viabilizadas pelas TIC.

E o utilitarismo é exatamente o movimento de adaptação da educação, em todas as suas formas e níveis, para atender às demandas e necessidades da economia. Esse processo se concretiza por meio da reorganização global dos currículos, com o objetivo de ajustá-los aos modelos de competências, padronizando métodos e conteúdos para uma nova forma de gestão escolar, além de buscar a profissionalização dos professores.

Essa abordagem, segundo Laval (2004), visa promover a introdução de uma gestão baseada em resultados, com enfoque gerencialista, e de reformas alinhadas aos objetivos de competitividade predominantes. Em resumo, o utilitarismo implica na crescente vinculação da educação a um papel econômico do conhecimento voltado para o mercado, reforçando a ideia de uma globalização econômica, supostamente capaz de estabelecer relações competitivas e mais equitativas entre os países capitalistas (Fernandes, 1975).

Dessa forma a educação, conforme destacado por Pires (2020), desempenha, nos encaminhamentos de organismos multilaterais, papel fundamental na promoção de uma relação eficaz entre economia e democracia contemporâneas, mesmo ainda não tendo incorporado, integralmente, as transformações da sociedade pós-moderna e da aprendizagem flexível.

2.5 Transformações na estrutura do Ensino Superior brasileiro

No Brasil, a implementação de práticas neoliberais teve início durante a gestão de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e se intensificou nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), coincidindo diretamente com as reformas educacionais implementadas a partir de 1990 (Piovesana e Mendonça, 2022). Para que fosse possível adotar o modelo de ajuste econômico proposto por organismos internacionais, FMI e BM, como forma de renegociar sua dívida econômica externa, o Brasil precisaria aceitar as condições estabelecidas, conforme os padrões internacionais.

As mudanças em vários setores da sociedade, especialmente no campo educacional, deveriam obedecer às diretrizes dos organismos internacionais aos quais o país estava vinculado. Para Carvalho e Castro (2013), em geral, essas reformas implicavam em intervenções mínimas do Estado para estabilizar a macroeconomia, conforme os princípios do neoliberalismo. Isso envolvia alterações na agenda do país, nos locais e nos procedimentos de formulação de políticas, na abertura ao investimento estrangeiro e na desregulamentação.

Segundo Tessaro, Costa e Souza (2021), as políticas que resultaram dessas mudanças foram conduzidas com o objetivo de favorecer o mercado e promover a acumulação de capital. A legislação foi alterada para permitir a intervenção mínima do Estado em setores que poderiam ser gerenciados pela iniciativa privada. A privatização se tornou uma solução comum não apenas para o Brasil, mas para o enfrentamento dos desafios econômicos em muitos países. Ainda de acordo com os pesquisadores, em várias nações latino-americanas, setores anteriormente operados pelo Estado começaram a sentir o impacto da transferência de funções de gestão para o setor privado.

Nesse cenário, as reformas implantadas seguiram em conformidade com as diretrizes neoliberais estabelecidas por organismos internacionais. Desde o início dos anos 1990, a sociedade civil, considerada como um espaço de liberdade e democracia, contrastava com a crise de legitimidade enfrentada pelo setor público. Dessa maneira, o neoliberalismo se inseriu no panorama brasileiro e se fortaleceu. Leher (2005, p. 2) destaca que “os efeitos concretos desses deslocamentos e

ressignificações entre o público e o privado recaíram violentamente contra a educação pública, que se encontrava brutalmente degradada na maior parte do país”. Biazon (2017, p. 16) sugere que:

O setor privado foi adquirindo força e presença majoritária no ensino superior do Brasil devido à “incapacidade do setor público em atender a demanda dos estudantes”. Em 1994 o setor privado possuía 58,4% dos alunos, em 2009 chegou ao ápice com 74,4%, em 2012 esse número baixou para 71%. Isso significa que em 2012 haviam 5.923.838 alunos matriculados nos cursos presenciais e 1.113.850 nos cursos a distância (educação a Distância - EaD).

As reformas propostas visavam impulsionar o desenvolvimento do país e promover sua inserção na nova fase competitiva do capitalismo globalizado e transnacional, por meio da intensificação da atuação do setor privado, especialmente no campo educacional. Para Costa (2015, p. 46),

no Brasil, o contexto econômico e político, a partir de 1990, pode ser identificado com a intensificação das bases do neoliberalismo, implementadas, principalmente, na Inglaterra, expandindo-se depois para países do ocidente. Já no início da década de 1980, começam no mundo todas as reformas educacionais que avançam para os países europeus e Estados Unidos, e depois para a América Latina.

O avanço da atuação do empresariado na educação ocorreu “por meio de parcerias público-privada na gestão do trabalho pedagógico, controle, avaliação por resultados e a incorporação da carreira docente aos critérios do mercado” (SILVA; LAMOSA, 2021, p.140).

Nesse cenário, o Ensino Superior passava por um período de significativa expansão, em virtude de uma visível crise da universidade pública. Costa (2018) cita alguns fatores que contribuíram para agravar essa situação. O primeiro desses fatores dizia respeito à significativa quantidade de professores que estavam prestes a se aposentar. Impulsionada pelas reformas no Ensino Superior implementadas a partir dos anos 1990, a aceleração nas aposentadorias de muitos docentes experientes criou um verdadeiro vazio acadêmico, enfraquecendo consideravelmente as instituições de ensino públicas. Por si só, essa circunstância já evidenciava a crise e a fragilidade do sistema educacional.

Outro ponto de destaque, conforme apontado por Costa (2018), estava relacionado ao custo e ao financiamento do ensino superior público, bem como à sua ineficácia e ineficiência administrativa. Sobre esse aspecto, Durham (1993, p. 32) explicou que:

o sistema de ensino público está ficando financeiramente inviável e não pode crescer a este custo. Não se vai resolver o problema achando que se trata de uma conspiração governamental de privatização. São forças sociais, dos setores privado e público, especialmente do âmbito federal, que estão atuando há muito tempo neste sentido. Isso é extremamente preocupante, porque aumenta o recurso, mas não aumenta a matrícula. (...) Há, então, uma crise estrutural e de financiamento que é básica. Imaginam-se soluções “fáceis”: mudar a estrutura financeira da União, como se isso fosse questão do governo federal decidir. Em um regime democrático, isso é extremamente complicado. (...) Da perspectiva do problema global da universidade, ela atende muito pouca gente, e através de cursos extraordinariamente defasados. Existe um grande ideal de ensino público, mas inviabilizado em função do orçamento.

Diante da necessidade estruturar e regular o sistema educacional brasileiro, especialmente após o período de redemocratização e das discussões sobre a Constituição de 1988, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9394/1996, em dezembro de 1996. Essa lei estabelecia as diretrizes e fundamentos da educação nacional, conforme o artigo 22, XIV, da Constituição Federal de 1988. Após oito anos de tramitação, a versão final da lei apresentava características inovadoras para o contexto educacional do país, introduzindo artigos que flexibilizavam a participação do setor privado, como observado por Akkari et al. (2011, p.484):

a flexibilidade proporcionada pela LDB/1996 favoreceu o setor privado, que busca apenas o lucro por meio da educação. As grandes empresas têm investido no setor com o único propósito de ganhar e aumentar seu capital financeiro. Os alunos tornaram-se clientes/produtos e são negociados, em operações de compra e venda, pelas instituições privadas de ensino por um valor médio de 2.500 dólares.

A dinâmica relacionada à elaboração da LDBEN no Brasil, conforme expõem Bollmann e Aguiar (2016), revelou um conflito direto com o governo liderado por Fernando Henrique Cardoso, que vinha adotando uma política

educacional alinhada aos princípios do neoliberalismo. A criação desta regulamentação aconteceu em um cenário permeado por contradições e intensos conflitos político-ideológicos. Para além do seu impacto legislativo, a relevância desse processo residia na formação de um projeto de sociedade, especialmente no contexto pós-ditadura vivenciado no Brasil, no qual a sociedade civil estava ativamente engajada na luta pela redemocratização do país. De acordo com esses autores:

em uma sociedade profundamente desigual, como a brasileira, cindida em classes sociais, a discussão de uma lei nacional reflete diferentes concepções de mundo e, portanto, as forças sociais contraditórias que nela atuam. No embate ideológico entre essas forças são definidos fins, estratégias e conteúdo da educação nacional. Educar para qual sociedade, para que e a favor de quem são questões fundamentais (BOLLMANN; AGUIAR, 2016, p. 409).

A nova LDBEN, ao contrário de leis educacionais anteriores, oferecia um amplo espaço para ações autônomas e privadas no campo da educação. Possuindo uma abordagem mais flexível, reduzia a burocracia e os processos excessivamente regulatórios, permitindo a expansão do poder das iniciativas privadas e das instituições educacionais. Além disso, ampliava as responsabilidades da União em relação à avaliação do desempenho escolar em todos os níveis de ensino, bem como ao controle da avaliação de cursos e instituições de ensino superior, como demonstrado no Art 9, incisos VI, VIII e IX:

cabará à União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, com a cooperação dos sistemas; (...) assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; (...) autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Segundo Bollmann e Aguiar (2016), a LDBEN, ao atribuir à União a responsabilidade pela avaliação do desempenho inicial e final, passou a orientar os sistemas a conceberem a educação como um produto e a elevar os cidadãos ao papel de consumidores, com foco particular na promoção de conceitos de excelência e qualidade. Isso pode ser observado nas disposições do Art. 9, parágrafo 2, que, para

o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, autoriza a União a acessar todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais, e no artigo 47, parágrafo 1, que institui que:

as instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições (BRASIL, 1996).

Para Sguissardi (2008, p.1000), a LDBEN foi promulgada com a finalidade de estabelecer um "guarda-chuva jurídico", permitindo a criação de diversos decretos normativos que espelhassem as diretrizes propostas. As IES iniciaram um processo de reformas institucionais com o intuito de aproveitar as oportunidades apresentadas pela nova regulamentação do setor e pelo crescimento da demanda por cursos de Ensino Superior. Nesse contexto, podem ser identificados quatro estágios iniciais de expansão, como indicado por Sampaio (2011, p. 32):

- i. Transformação das IES privadas em universidades - a Constituição Federal, em seu art. 207, garante às universidades autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, o que permitiu ao setor privado eximir-se de parte do controle estatal, principalmente no que concerne à criação e extinção de cursos e ajustamento da quantidade de vagas oferecidas. O número de universidades privadas no Brasil saltou de vinte para sessenta e quatro, no período de 1985 a 1996.
- ii. Desconcentração regional - as IES privadas de maior porte começaram a expandir suas áreas de atuação para outras regiões do país - houve, nos anos 1990, um maior crescimento no número de matrículas nas regiões Norte e Centro-Oeste que em outras regiões do país, tradicionalmente com maior oferta de ensino superior;
- iii. Interiorização das instituições – verificou-se, no mesmo período, uma expansão do número de matrículas maior nas regiões interioranas em relação às capitais, especialmente nas regiões Sul e Sudeste;
- iv. Aumento da oferta de cursos – destaca-se, nesse contexto, a chamada “fragmentação de carreiras”. Visando aumentar a atratividade para os alunos e expandir a demanda, as IES privadas, aquelas que gozavam de autonomia, transformaram em cursos superiores independentes o que antes eram apenas habilitações específicas ou disciplinas de carreiras tradicionais.

Seguindo as disposições da LDBEN e do Decreto n. 3860/01, as instituições de Ensino Superior no Brasil são categorizadas com base em sua estrutura de

organização acadêmica e organização administrativa. Quanto à organização acadêmica, as IES podem ser:

- a) Instituições Universitárias - são Instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, tendo como foco a formação de profissionais de Nível Superior. Podem ser Universidades (desenvolvem atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão); Universidades Especializadas (com atuação na formação profissional ou em área de conhecimento específica) ou Centros Universitários (com atuação no Ensino e Extensão e autonomia limitada pelo Plano de Desenvolvimento da Instituição - PDI). As Instituições Universitárias possuem autonomia na gestão do ensino, pesquisa e extensão e são dirigidas por um Reitor.
- b) Instituições Não Universitárias - não possuem autonomia universitária e podem ser: (a) CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e CETs (Centros de Educação Tecnológica): podendo ser públicas ou privadas, especializadas na oferta de Educação Tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino; (b) Faculdades Integradas: Podem ser públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento; (c) Faculdades Isoladas: públicas ou privadas, oferecem propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, vinculadas a um único Mantenedor, com administração e direção isoladas; podendo ofertar o mesmo nível de Cursos das Faculdades Integradas; (d) Institutos Superiores de Educação: IES, públicas ou privadas, que ministram Cursos Superiores, tais como as Faculdades Integradas e as Isoladas. As Faculdades Integradas têm o regimento unificado e são dirigidas por um Diretor-geral. As demais Instituições não universitárias são geridas por um Diretor (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018, p. 13).

Em relação à organização administrativa, o Art. 16 da LDBEN dispõe que “o sistema federal de ensino compreende: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação”. Dessa forma, as IES podem ser classificadas como públicas ou privadas. As instituições públicas são estabelecidas através de projetos de lei aprovados pelo Poder Legislativo ou são incorporadas, mantidas e gerenciadas pelo Poder Público, podendo ser de natureza federal, estadual ou municipal.

As Instituições de Ensino Superior privadas são mantidas e administradas por empresas da iniciativa privada, podendo ser categorizadas como: com fins lucrativos ou sem fins lucrativos. As instituições privadas com fins lucrativos, também chamadas de particulares, são estabelecidas e mantidas por uma ou mais

peças físicas ou jurídicas de direito privado. Já as instituições privadas sem fins lucrativos, são classificadas de acordo com as seguintes vocações sociais:

a) Comunitárias - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, em sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; b) Profissionais - constituídas por motivação profissional ou ideológica; instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação profissional e ideológica específicas; c) Filantrópicas - aquelas cuja Mantenedora, sem fins lucrativos, obteve do Conselho Nacional de Assistência Social, o Certificado de Assistência Social. São as Instituições de Educação ou de Assistência Social que prestam serviços para os quais foram instituídas e se colocam à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018, p. 16).

Embora tenham características distintas, as IES possuem metas e estruturas organizacionais que determinam responsabilidades, competências, alocação de recursos e oferta de serviços solicitados pela sociedade (Meyer Jr, 2000).

No contexto dessas mudanças, Junior e Muniz (2004) destacam duas questões cruciais: em primeiro lugar, a estruturação das organizações mantenedoras e, em segundo lugar, o sistema de avaliação institucional.

Em relação à estruturação das organizações mantenedoras, a permissão para que as mantenedoras das IES adotassem natureza comercial, regulamentada pelo Decreto n. 3.860/2001, possibilitou que essas instituições ampliassem sua capacidade de obter lucros por meio da atividade educacional (Queiroz, 2013).

Essa base legal, que permitia às mantenedoras de natureza comercial atuar no Ensino Superior, estipulava a tributação das instituições que escolhessem operar com fins lucrativos. Dessa forma, a política educacional tinha o objetivo de formar um cenário de "capitalismo concorrencial", conforme apontado por Cunha (2003). Almeida (2012) acrescenta que se esperava que este ambiente fosse autorregulado por meio da adoção de políticas de avaliação projetadas para assegurar e elevar a qualidade educacional. A completa formação de um mercado de Ensino Superior ocorreria posteriormente, com a entrada das empresas na bolsa de valores.

Durham (2003, p. 28) esclarece que a mudança em direção a um mercado predominantemente comercial somente teve início com as novas regulamentações

introduzidas em meados da década de 1990:

até 1997, a lei não permitia estabelecimentos lucrativos. O lucro era obtido através de subterfúgios a designação dos membros da mantenedora para cargos de direção com salários muito elevados, desvio de recursos para outros empreendimentos ou para o uso particular dos mantenedores (como, por exemplo, aquisição e manutenção de jatos executivos, carros de luxo e utilização de grandes verbas de representação). Nunca se conseguiu estabelecer um controle efetivo destes gastos.

Conforme a autora, ao final dos anos 80, observou-se uma mudança significativa no setor privado de Ensino Superior. Até aquele período, as universidades privadas eram majoritariamente comunitárias ou confessionais, sem fins lucrativos, e costumavam se assemelhar às universidades públicas. No entanto, a partir de 1985, a expansão das universidades privadas foi impulsionada pela demanda por ensino em larga escala, com fins lucrativos, sem priorizar o desenvolvimento de atividades de pesquisa e a qualificação do corpo docente.

Junior e Muniz (2004) corroboram as afirmações de Durham e complementam, explicando que a possibilidade de as organizações mantenedoras privadas poderem adotar fins lucrativos ou não lucrativos criou uma distinção no sistema de Ensino Superior no Brasil que impactou o regime tributário dessas instituições. As instituições sem fins lucrativos, segundo os autores, tinham a oportunidade de oferecer mensalidades mais competitivas do que aquelas com fins lucrativos, aumentando, assim, sua competitividade, independentemente da qualidade dos serviços educacionais que fornecessem. As questões levantadas por Junior e Muniz (2004) lançam luz sobre uma perspectiva fundamental. Para eles, as instituições sem fins lucrativos poderiam concentrar sua atenção na educação, fazendo dela seu principal objetivo, enquanto a viabilidade financeira poderia assumir um papel secundário. Em contrapartida, as instituições com fins lucrativos poderiam colocar o lucro como sua prioridade principal, com a educação assumindo uma posição secundária. Os pesquisadores argumentam que essas considerações ganham uma nova dimensão quando se considera o fato de as IES adotarem ou não fins lucrativos. Isso, segundo os autores, afeta diversos aspectos, desde o relacionamento entre a mantenedora e a mantida até o nível de autonomia do centro acadêmico mantido em relação à mantenedora, bem como o desenvolvimento e a implementação de instrumentos de planejamento e avaliação de gestão, que

exercem um impacto direto na qualidade dos serviços educacionais fornecidos.

Cabe destacar, no entanto, que antes da promulgação da LDBEN em 1996, as práticas administrativas nas IES privadas eram notavelmente distintas. A falta de adoção de procedimentos padronizados de planejamento, avaliação e garantia de qualidade pode ser atribuída, em parte, ao ambiente regulatório da época. Antes da LDBEN, o processo de abertura de novos cursos e credenciamento de IES era rigoroso, e o governo mantinha uma política de não abertura de protocolos de pedidos, o que resultava em instituições já credenciadas operando em um ambiente de mercado relativamente protegido. Junior e Muniz (2004) trazem como exemplo o episódio de uma IES privada que obteve seu credenciamento nos anos de 1970 e permaneceu como o único provedor de ensino no mercado capixaba por 26 anos. E complementam:

durante esse período, a relação era de 12 candidatos para 1 vaga para o curso de Administração. Nesse contexto, em que a demanda era muito maior que a oferta, planejar, avaliar e adotar políticas de qualidade para quê? (JUNIOR e MUNIZ, 2004, p. 11).

Segundo Sguissardi (2008), após a promulgação da LDB e a subsequente massificação do Ensino Superior, acompanhada pela flexibilização do governo federal no que se refere à abertura de cursos e ao credenciamento de novas IES, houve uma transformação significativa no ensino superior. Nesse novo cenário, seria razoável supor que as IES começassem a adotar, por vontade própria, práticas de gestão, tais como planejamento, controle, avaliação e qualidade. No entanto, a maioria das IES privadas implementou algumas práticas gerenciais devido a requisitos legais impostos pela regulamentação governamental (Queiroz, 2013).

O governo federal, reconhecendo a massificação do ensino superior e a necessidade de dados confiáveis, propôs a implantação de uma série de ações. Essas medidas tinham o propósito de construir uma base de dados e informações concretas que pudessem servir de guia para o desenvolvimento de políticas e ações públicas no Ensino Superior, em consonância com as orientações de organismos internacionais, nesse caso, Banco Mundial e Unesco (Sampaio, 2011). Essas políticas governamentais abrangeram aspectos como planejamento e avaliação institucional, e a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelas IES.

Kleber e Trevisan (2010) destacam a relevância das instituições de Ensino Superior privadas como um dos principais meios de ingresso ao Ensino Superior, contribuindo para a democratização desse acesso. Cunha (2011), no entanto, difere desse ponto de vista, enfatizando a importância de avaliar a qualidade do ensino em vez de apenas focar na quantidade de estudantes, e aponta para o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES como um esforço nessa direção. Cunha (2011) atribui importância tanto às instituições de ensino privadas quanto às públicas, destacando seu papel no progresso econômico e social do país. Ele salienta que uma parcela considerável das pesquisas de cunho científico, tecnológico e inovador se origina nos centros de pesquisa das instituições públicas de Ensino Superior. O autor afirma que ambas as modalidades ocupam papel relevante, com as instituições privadas desempenhando um papel crucial na expansão do acesso ao Ensino Superior no Brasil e, as públicas, contribuindo para pesquisas e inovações em diferentes campos do saber.

Nesse sentido, a concentração na exploração e expansão do Ensino Superior por entidades privadas refletiu a influência significativa da sociedade globalizada capitalista sobre esse segmento no Brasil. Isso desencadeou o fenômeno de comercialização do Ensino Superior brasileiro, tema que será explorado no capítulo a seguir.

3

O novo mercado de Ensino Superior brasileiro

Neste capítulo, discutimos a expansão da lógica empresarial no mercado de Ensino Superior brasileiro, enfatizando como as instituições privadas adaptaram suas estratégias às mudanças regulatórias e à crescente demanda por educação superior. Analisamos o impacto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) na promoção da lucratividade no Ensino Superior e como isso estabeleceu as bases para uma nova dinâmica no setor privado. Abordamos a transformação das relações entre instituições de ensino e estudantes, com uma ênfase crescente na educação a distância como um meio eficaz de atender a uma demanda educacional mais ampla e diversificada. Exploramos também as implicações dessa mudança, incluindo a formação de novas "arquiteturas acadêmicas" e o aumento da oferta de cursos a distância. O capítulo também examina a interação entre as políticas governamentais e as estratégias das instituições privadas, destacando como programas como ProUni e Fies moldaram o cenário educacional e contribuíram para a expansão e a reestruturação organizacional das instituições de Ensino Superior privadas no Brasil.

3.1

Ampliação da lógica empresarial no mercado de Ensino Superior brasileiro

Segundo Schwartzman e Schwartzman (2002), com base em uma certa estabilidade econômica, bem como nas diretrizes estabelecidas pela LDBEN e no aumento substancial do número de formandos no ensino médio, que saltou de 993 mil em 1994 para 2,234 milhões em 2000, a procura pelo Ensino Superior experimentou um novo período de expansão no início do novo milênio.

Sampaio (2011) sugere que, durante essa fase, as IES privadas deram início a um processo de reestruturação institucional. O objetivo era capitalizar as oportunidades apresentadas pelas novas regulamentações do setor. Um movimento substancial visava transformar as instituições isoladas em universidades, aproveitando as autonomias concedidas pela LDBEN. Essa lei conferia às

universidades a capacidade de criar e encerrar cursos em suas sedes e ajustar o número de vagas oferecidas. Com essa prerrogativa, as instituições privadas conseguiram responder de forma mais ágil à crescente demanda por cursos de graduação (Sampaio, 2011).

Ademais, ao permitir a lucratividade no ensino superior, a LDBEN estabeleceu os alicerces para a nova dinâmica do setor privado. Conforme argumentado por Corbucci (2007), a flexibilização das autorizações para instituições privadas, realizada por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) em substituição ao Conselho Federal de Educação (CFE), juntamente com cortes orçamentários que limitaram a expansão da rede pública, mais uma vez refletiu a ênfase do governo federal na priorização do setor privado para atender à demanda educacional desse setor.

Esse cenário resultou na necessidade de implementação de uma gestão mais profissional por parte das IES privadas. Para isso, as IES começaram a buscar consultores externos – especialistas com uma vasta experiência no setor educacional, conexões sólidas com organizações públicas e privadas, e sem ligações com os proprietários das instituições. Sampaio (2011) destaca que, em uma primeira fase, esses consultores concentraram seus esforços na adaptação das IES ao novo marco regulatório, especialmente na esfera acadêmica, resultando na criação de novos cursos, programas de pós-graduação, projetos de extensão, além de melhorias na composição do corpo docente. Mais tarde, foram incorporados profissionais com competências em finanças, marketing e tecnologia da informação para atender às diversas áreas de gestão.

Conseqüentemente, ao longo dos primeiros anos do século XXI, o setor privado de Ensino Superior experimentou um crescimento ainda mais robusto. Segundo informações do MEC/INEP (2009), das 2.252 instituições de Ensino Superior em operação em 2008 no Brasil, 89,5% eram de natureza privada. A expansão do segmento de Ensino Superior, especialmente durante esse período, ocorreu predominantemente por meio de instituições privadas.

No entanto, na primeira metade dos anos 2000, o segmento de ensino médio brasileiro não formava mais concluintes em quantidade suficiente para alimentar a expansão que o Ensino Superior vinha tendo. Segundo Garcia (2011), embora não

houvesse uma correspondência exata entre a oferta e a demanda existente, a partir de 2003, o número de graduados do ensino médio era inferior ao número de vagas oferecidas no Ensino Superior. Nesse período, o Ensino Superior privado, que representava quase 85% dos estabelecimentos e 70% das matrículas, começou a enfrentar taxas decrescentes de expansão e um aumento na porcentagem de vagas disponíveis, mas não ocupadas (Benia, 2020).

Para tentar conter esse declínio no crescimento, as IES privadas prosseguiram com suas estratégias de interiorização pelo país e de expansão para outras regiões vistas como não centrais. Sampaio (2011, p. 37) chama atenção para os novos “produtos” que foram sendo desenvolvidos simultaneamente, com o propósito de estimular a procura:

- i) surgiram cursos superiores para ofícios que antes não demandavam formação superior, a exemplo de gastronomia e moda – cursos com forte apelo comercial e associados ao consumo de luxo; ii) houve uma expansão da oferta de cursos de pós-graduação; e iii) verificou-se um aumento extraordinário da oferta de cursos a distância.

De acordo com Oliveira, Dourado e Amaral (2006), esse crescimento do Ensino Superior na esfera privada passou a depender, de forma substancial, do apoio financeiro do governo. Assim, enquanto o setor público obteve um aumento de 74% no número de vagas disponibilizadas, o setor privado experimentou um crescimento de 132% no mesmo intervalo de tempo (Barros, 2015).

Para Sguissardi (2006), a lógica neoliberal, inserida nas políticas de Ensino Superior a partir da década de 1990, promoveu uma ideia de universidade fundamentada em preceitos mercantis e orientados para a produtividade. Nessa perspectiva, a opção privada foi enaltecida como a maneira mais eficaz de aumentar rapidamente o número de vagas disponíveis. Moehlecke e Catani (2006) ponderam que a promoção da expansão através do setor privado desencadeou a ruptura com a concepção de universidade baseada na integração entre ensino, pesquisa e extensão, resultando na disseminação de cursos e instituições privadas com baixos padrões de qualidade.

Nesse contexto, foram criados diversos programas para apoiar a democratização do Ensino Superior no país. Essas medidas, independente das limitações enfrentadas, significaram um avanço para esse segmento de ensino.

Dentre os principais mecanismos utilizados, Barros (2015) destaca o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies). Segundo Barros (2015, p. 370),

nas universidades federais, o Reuni, se propunha criar mais condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior. Outras medidas como o aumento da oferta de cursos superiores a distância e a política de cotas também contribuíram para reverter os índices baixíssimos de inclusão neste nível de ensino.

O Programa Universidade Para Todos (ProUni) foi implementado em 2005 pelo governo federal e tinha como objetivo principal ofertar bolsas de estudo com desconto de 50% e 100% em instituições de Ensino Superior privadas, independentemente de sua natureza lucrativa, em programas de graduação e cursos sequenciais. O programa estabelecia que a bolsa integral de estudos deveria ser concedida:

a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até um salário-mínimo e meio. § 2º A bolsa de estudo parcial de cinquenta por cento será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até três salários-mínimos (BRASIL, 2004).

É importante destacar que o ProUni foi estabelecido como um programa flexível, permitindo que suas regulamentações fossem ajustadas dentro de certos parâmetros por meio de diretrizes emitidas pelo Ministério da Educação. Nesse sentido, o programa atendeu às necessidades mais prementes do setor privado e foi bem recebida pelas instituições comerciais, uma vez que as IES e suas mantenedoras podiam optar por participar voluntariamente, simplesmente assinando o termo de adesão, com uma vigência inicial de 10 anos, podendo ser renovado pelo mesmo período.

Como uma forma de compensação à concessão de bolsas de estudo, a legislação do ProUni previa que a adesão voluntária ao programa resultaria na isenção dos seguintes impostos e contribuições: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS). Para Chaves e Cabrito (2011, p.59) “a

política de privatização da Educação Superior brasileira tem sido marcada, também, pela adoção de programas de cunho privatizante com relação ao financiamento, como o ProUni e o FIES”.

Mas foi com o Fies, instituído em 1999, que as IES e mantenedoras garantiram o atendimento às suas necessidades (Seki, 2020). Criado inicialmente para “financiar a graduação de estudantes matriculados em cursos superiores presenciais, privados e com avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação” (BRASIL, 2017), o Fies oferecia maior garantia em relação aos fluxos de pagamento para as finanças das instituições, uma vez que o pagamento era realizado por meio de títulos federais que representavam débitos a serem liquidados pelo Tesouro Nacional. Em outras palavras, a transação passou a ser efetuada por meio da emissão de títulos de dívida pública, como estabelecido no Decreto nº 4.035, de 28 de novembro de 2001, Art. 7:

fica a União autorizada a emitir títulos da dívida pública em favor do FIES. §1º Os títulos a que se referem o caput serão representados por certificados de emissão do Tesouro Nacional, com características definidas em ato do Poder Executivo. §2º Os certificados a que se refere o parágrafo anterior serão emitidos sob a forma de colocação direta, ao par, mediante solicitação expressa do FIES à Secretaria do Tesouro Nacional. §3º Os recursos em moeda corrente entregues pelo FIES em contrapartida à colocação direta dos certificados serão utilizados exclusivamente para abatimento da dívida pública de responsabilidade do Tesouro Nacional (BRASIL, 2001).

Para Seki (2020), o Fies foi o primeiro programa de financiamento estudantil a permitir a emissão de obrigações financeiras estatais. Isso possibilitou que uma parte da dívida pública passasse a ser gerenciada pelas próprias instituições de Ensino Superior privadas, “algo sem qualquer paralelo no mundo” (p. 146). Além dessa característica singular, surgiram questões no âmbito jurídico relacionadas à emissão de dívida pública para cobrir despesas operacionais.

O autor destaca que o governo pareceu estar se resguardando contra possíveis desafios constitucionais, argumentando que, no Fies, ocorreria apenas a emissão de certificados representativos de dívidas, em vez de títulos de dívida pública propriamente ditos. A princípio, de acordo com Seki (2020), esses certificados seriam destinados ao pagamento de obrigações previdenciárias e

demais responsabilidades fiscais junto à Receita Federal, entre outros fins. Entretanto, no período de 2007 a 2010, as instituições de Ensino Superior e suas organizações mantenedoras passaram a negociar esses certificados no mercado privado, o que levou a um aumento na quantidade de títulos de dívida pública em circulação nos mercados financeiros.

Nesse contexto, o ponto crucial envolve a sinergia entre o Fies e outros programas governamentais, com destaque para o ProUni, cuja combinação, conforme apontado por Queiroz (2015), serviu para atender aos interesses do setor privado. De acordo com o autor, a Portaria Normativa do Fies nº 2 de 31 de março de 2008, permitiu que os estudantes contemplados com a bolsa de 50% concedida pelo ProUni custeassem a diferença com a verba proveniente do Fies. Como consequência, os títulos que representavam obrigações financeiras e que foram criados para cobrir os impostos ora dispensados, acabaram sendo acumulados pelas instituições de Ensino Superior e suas entidades mantenedoras. E a integração entre programas, para Seki (2020), caminha nessa direção:

por um lado, emissão de títulos, por outro, desonerações. As IES reivindicaram essa integração buscando aumentar o número total de financiamentos, e também como meio de acumular a posse de certificados da dívida pública que asseguravam garantias de sustentabilidade financeira de médio e longo prazo no caixa das instituições e, ademais, juros elevados (SEKI, 2020, p. 147).

Outro ponto importante merece destaque. De acordo com Queiroz (2015), as IES privadas reivindicavam, à época, que o Estado assegurasse o pagamento dos contratos de financiamento. O governo federal, para atender a essa solicitação, criou fundos, respaldados pelas transferências financeiras do Tesouro Nacional, com o objetivo de garantir os pagamentos às instituições particulares e suas entidades mantenedoras. O autor menciona a Lei nº 12.087, de 11 de novembro de 2009, que determinou a liberação de quatro bilhões de reais destinados a despesas relacionadas às garantias de créditos federais, estaduais e municipais. Dessa maneira, conclui o pesquisador, o papel do Estado como garantidor das atividades econômicas privadas tornou-se mais acentuado, especialmente no contexto das instituições de Ensino Superior privadas.

Nas palavras de Seki (2020, p. 147):

dispondo de parcelas do fundo público, o Estado efetivamente assegurou que a atividade de comercialização das matrículas por meio do crédito estudantil não envolvesse qualquer risco para as empresas de ensino. Paralelamente, os financiamentos representaram o adiantamento de mensalidades e a redução dos custos operacionais (emissão, recebimento, consolidação, gestão operacional de caixa, cobrança de atrasados, execuções administrativas e judiciais etc.). Dessa forma, foram mitigados os riscos da atividade capitalista ao mesmo tempo em que se aumentou a frequência de rotação de capitais e reduziram-se os custos relacionados ao tempo de giro.

A atividade de comercialização de matrículas mencionada acima ficou ainda mais evidente com outra solicitação do setor privado, dessa vez, para que o acesso ao Fies fosse expandido para outras modalidades, incluindo a modalidade a distância, que estava crescendo rapidamente.

O atendimento a essa demanda aconteceu por meio da Medida Provisória nº 501, de 8 de setembro de 2010, que modificava os requisitos do Fies para abranger duas novas categorias: a de estudantes provenientes de famílias de baixa renda e a dos cursos de licenciatura, e extinguiu a necessidade de fiadores para assegurar os acordos de empréstimo. Dessa maneira, as ações propostas resultaram na ampliação dos contratos e da cobertura do fundo garantidor naquele segmento de mercado composto por estudantes provenientes de famílias economicamente desfavorecidas, no qual as instituições de Ensino Superior privadas planejavam atuar com maior ênfase (Queiroz, 2015).

A estratégia de promover contratos de financiamento alcançou seu ponto máximo entre 2009 e 2014, segundo informações do Censo da Educação Superior (2022). Durante esse período, muitos estudantes foram seduzidos a ingressar em cursos de graduação em IES privadas com a promessa de juros baixos e condições facilitadas para pagar os empréstimos. Isso representou um período de expansão significativa nas matrículas das grandes instituições de ensino com fins lucrativos, impulsionado por jovens que tinham a esperança de melhorar suas condições financeiras para lidar com o ônus dos empréstimos que estavam contratando. A maioria desses jovens pertencia a famílias de renda mais baixa, historicamente excluídas do acesso à cultura e à educação. A Figura 1 demonstra a evolução do número de estudantes contemplados com Fies e ProUni.

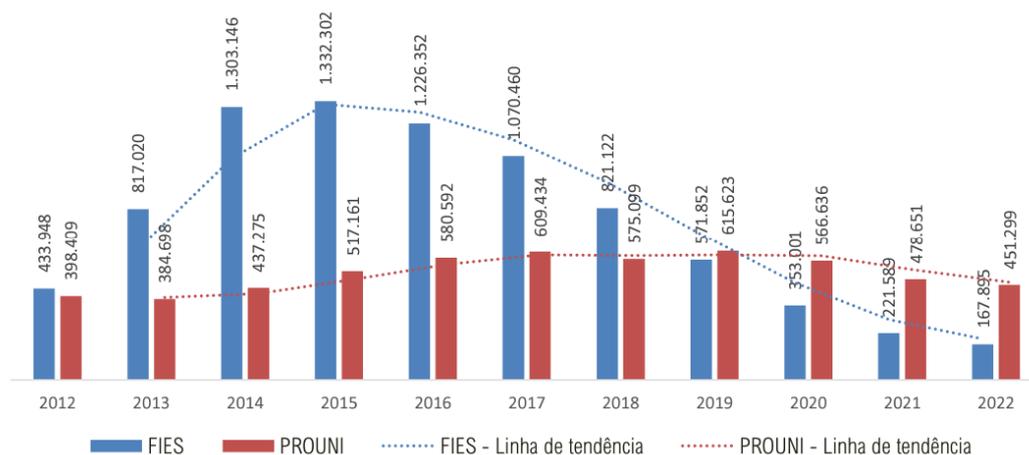


Figura 1 – Número de alunos que possuem Fies ou ProUni matriculados na rede de educação superior privada

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP (2022, p. 49)

A partir de 2014, quando o governo de Dilma Rousseff (2011-2016) implementou um rigoroso plano de ajuste fiscal, houve um impacto significativo no orçamento alocado para as universidades federais. No entanto, os recursos públicos direcionados para o Fies permaneceram elevados, sofrendo apenas uma suave redução a partir de 2018, devido à implementação do Novo Fies durante o governo de Michel Temer (2016-2018), o qual estabeleceu restrições ao acesso para estudantes com renda mais baixa. Nas palavras de Seki (2020, p. 156),

a escolha pelo FIES, em detrimento da expansão das instituições públicas federais e estaduais, foi resultado da determinação pela privatização da educação que se produziu no âmbito do Estado. E a sua natureza, inversa à real democratização do ensino, pode ser mais bem percebida quando se nota, nos dados educacionais e orçamentários, que a rede de instituições públicas federais poderia ter sido expandida para atender parcelas crescentes de estudantes de forma laica, gratuita e socialmente referenciada. Tratou-se, portanto, de uma escolha política; mas uma escolha que, a despeito de mediações e diferenças de caracterização que se possa fazer sobre cada governo, perpassou todos os comandos estatais desde a sua implementação no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Cabe frisar que tais programas foram constituídos com subsídios federais, incluindo moeda corrente, títulos de dívida pública e ações de empresas nas quais a União detém participação, entre outros ativos (Queiroz, 2015). Eles funcionavam como fiadores dos contratos, principalmente para estudantes de famílias com renda de até um salário-mínimo, beneficiários do ProUni, e estudantes matriculados em

cursos de formação de professores (licenciaturas). O novo Fies trouxe modificações e estabeleceu restrições, principalmente para novos estudantes que buscavam contratos de financiamento. No entanto, os interesses das IES privadas, especialmente das grandes instituições com muitos contratos, permaneceram protegidos. Os riscos foram, em grande parte, limitados a um intervalo de 10% a 25% em relação às entidades mantenedoras. Isso evidenciava como o programa havia sido desenvolvido de maneira colaborativa com as grandes instituições de Ensino Superior para atender aos seus interesses econômicos (Seki, 2020).

Nessa direção, o Fies desempenhou papel de extrema importância para as empresas de ensino lucrativas, já que essas empresas, depois de financeirizadas, só conseguiram garantias de longo prazo para seus acionistas por meio da aquisição de quantidades crescentes de títulos de dívida pública com taxas de juros elevadas. O Fies, juntamente com todos os programas relacionados a ele, foi crucial para o aumento significativo das matrículas nas instituições de ensino privadas. Para essas empresas, isso resultou na intensificação das garantias oferecidas aos sócios e acionistas, permitindo que atuassem nos mercados financeiros de maneira estratégica. Dessa forma, conforme destacam Mancebo e Vale (2013), “fica evidente a relação entre as isenções fiscais e o processo de expansão do setor privado no sistema de Ensino Superior” (p. 85).

Os autores reforçam que o financiamento direto foi complementado por meio de isenções e vantagens fiscais, e não completamente substituído. Esses mecanismos desempenharam papel fundamental na sustentação do crescimento contínuo das instituições privadas de ensino, particularmente a partir de meados da década de 1960 (Carvalho, 2002). Segundo informações do MEC/INEP (2009), das 2.252 instituições de Ensino Superior em operação no país no ano de 2008, aproximadamente 89,5% eram instituições privadas. Mancebo e Vale (2013, p. 85) declaram que, nessa lógica:

a imunidade do Imposto Predial sobre Propriedade Urbana (IPTU) permitiu a aquisição de um número maior de imóveis, para alojar mais alunos e cursos, o que favoreceu o crescimento do número de campi, servindo até para o aumento do ativo imobilizado. A imunidade de Imposto Sobre Serviço de Qualquer natureza (ISS) veio a favorecer a expansão das matrículas e, com isso, o crescimento da Receita Operacional Bruta (ROB), uma vez que liberou a tributação sobre a prestação de serviços. A imunidade do Imposto de Renda (IR) permitiu não apenas a

reprodução das atividades, mas foi bastante eficaz na sustentação da saúde financeira das IES. Por sua vez, esta tornava viável o financiamento bancário, o auxílio externo e o recurso a agências de fomento. Para as entidades filantrópicas, a isenção da cota patronal do Instituto Nacional de Seguridade Social, antigo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), facultou a expansão do corpo docente e do pessoal técnico-administrativo porque o aumento da folha de pagamento não engendrava aumento de custos operacionais.

Nesse contexto, a liberalização das atividades educacionais para o setor privado, autorizando a obtenção do lucro através da oferta de Ensino Superior conforme delineado pela LDBEN e legislações correlatas, estabeleceu as bases para a participação das IES no mercado de ações, criando efetivamente um mercado de Ensino Superior. Chaves, Santos e Kato (2020) apontam que esse movimento, frequentemente justificado como uma estratégia para democratizar o acesso à educação, na realidade, serviu principalmente para impulsionar a expansão das instituições privadas de ensino, revelando uma discrepância entre os objetivos declarados e os resultados efetivos dessas políticas.

3.2

O surgimento dos grandes grupos educacionais no Ensino Superior brasileiro

A educação superior privada brasileira passou por um profundo processo de financeirização, internacionalização e oligopolização nas últimas décadas (Carvalho, 2013). De acordo com a autora, isso se configura como

um fenômeno multifacetado de financeirização - com a captação de capital por meio dos fundos de private equity e da abertura de capital das empresas, de internacionalização - com a participação cada vez mais intensa do investimento estrangeiro nas empresas de educação, e de oligopolização - que se configura na liderança do mercado por um pequeno grupo de grandes empresas realmente competitivas e atuantes em todo o território nacional, que convivem com uma franja de inúmeras instituições de pequeno porte, com atuação apenas local ou regional (CARVALHO, 2013, p. 773).

Segundo Sandroni (2016), o termo “oligopólio” descreve uma estrutura de mercado na qual um pequeno grupo de empresas possui grande influência sobre a

oferta de certos produtos, em ambientes com alta demanda dos consumidores. Já a financeirização representa uma tendência marcante do sistema capitalista moderno, também conhecido como “capitalismo financeirizado” ou “capitalismo sob dominância financeira” (Sandroni, 2016). Essa tendência, segundo o autor, é considerada uma característica padrão do capitalismo contemporâneo, e não um desvio de sua norma. Braga (2018) descreve a financeirização como um modelo de acumulação de capital caracterizado pelas operações de entidades financeiras, incluindo bancos centrais, bancos privados, e uma variedade de instituições de investimento, como fundos de participação e grandes conglomerados comerciais, que moldam a dinâmica estrutural da riqueza.

A transição para a financeirização, conforme explicado por Sandroni (2016) e Braga (2018), não apenas remodelou o cenário econômico global, como também teve impacto direto em diversos setores, incluindo o educacional. Essa influência do capital financeiro, cada vez mais presente, preparou o terreno para transformações significativas nas estruturas regulatórias e operacionais das entidades educacionais, especialmente com a entrada de investidores institucionais nas instituições de ensino privadas, um fenômeno destacado pela LDBEN. Conforme levantado por Seki (2020, p. 186),

as IES, então, começam a se despir das vestes filantrópicas e de outras formas sem fins lucrativos. Esse é o momento da revelação propriamente capitalista do Ensino Superior privado e, também, o início de um ciclo acelerado de transformação dessas instituições em fábricas. Mas essa transformação veio com um custo inerente, ou seja, com as tributações que agora recaiam sobre essas IES com fins lucrativos. É justamente esse o problema burguês que acaba por ser equacionado por intermédio de políticas como o ProUni e o Fies, dando vida curta às tributações das IES privadas.

Os estudos de Salata (2018) apontam que a criação do ProUni, a expansão do Fies e as políticas de inclusão social foram as responsáveis por fortalecer o potencial do Ensino Superior como um investimento altamente seguro e rentável para os fundos de *private equity*. No entanto, do ponto de vista do mercado de Ensino Superior, tanto o ProUni quanto o Fies desempenharam papel fundamental na consolidação do controle por parte das instituições com fins lucrativos. De acordo com Corbucci, Kubota e Meira (2016), em 2014, 51,7% das matrículas em cursos presenciais em IES privadas eram financiadas pelo Fies ou ProUni.

Todas as controvérsias relacionadas às questões tributárias e fiscais do Estado se voltaram para a integração dos diversos programas e políticas educacionais. Além disso, tais disputas estabeleceram as bases para o que pode ser considerado como a preparação do ambiente de negócios, ou seja, contribuíram para a criação das condições que permitiriam a concentração de capitais, bem como a organização da concorrência em prol da formação de oligopólios (Seki, 2020).

Importa destacar que, durante o período de 2010 a 2019, devido à diminuição do suporte das políticas de financiamento estudantil, como Fies e ProUni, a partir de 2016, e mudanças no cenário político, os grupos educacionais adotaram novas estratégias para obter recursos e dinamizar suas atividades no mercado. Nesse sentido,

a transnacionalização surge após a expansão da educação superior (vagas e instituições), ancorada nas estratégias de privatização, de desregulamentação do setor, de avaliações de larga escala, de incentivos públicos via renúncia fiscal e de abertura do capital das instituições de ensino, pela qual o próprio mercado acaba por injetar recursos no ensino superior. Com a injeção de capital privado e a posterior abertura do capital das instituições privadas, verifica-se a presença de capital estrangeiro adquirindo instituições de ensino nacionais e lançando, de forma agressiva, ações em bolsa de valores, na busca de maior capitalização do setor – é a transnacionalização da educação superior nacional (VITAGLIANO, p. 72, 2018).

Segundo informações do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE, 2016), órgão público responsável por incentivar e defender a livre concorrência em todo o território nacional, foi nesse cenário que os fundos de investimento em participação (*private equity*), iniciaram seu ingresso no mercado de Ensino Superior e passaram a remodelar o funcionamento das instituições privadas. Benia (2020, p. 82), explica que:

tais fundos têm sua atuação regulada pela Instrução nº 391/2003 da Comissão de Valores Mobiliários (CVM). No modelo de *private equity*, investidores institucionais ou *limited partners* possuem recursos e buscam investimentos que possam trazer retornos maximizados em relação aos riscos que estão dispostos a incorrer. *General partners* (GPs) são os fundos de investimento que funcionam como intermediadores entre empreendimentos que necessitam de recursos financeiros para iniciar suas operações, conduzir planos de crescimento ou novos projetos que demandam importe de capital e investidores institucionais que buscam oportunidades de altos retornos e estão dispostos a incorrer nos riscos presentes nesse veículo de investimento.

Os fundos de investimento em participação (*private equity*) visam adquirir ações, títulos, bônus de subscrição e outros valores mobiliários de empresas, sejam elas de capital aberto ou fechado. A participação dos bancos na formação desses fundos não é algo novo. No entanto, nos últimos anos, esses fundos ganharam independência em relação às instituições bancárias, ampliando seu escopo de atuação para além do setor financeiro. Eles cresceram consideravelmente em termos de ativos sob sua gestão e fortaleceram as redes de cooperação entre os principais segmentos do mercado (Benia, 2020).

Para Pitol (2012), apesar de muitas vezes os investimentos nas empresas serem de natureza minoritária, os fundos de investimento não se limitam a aportar capital, influenciando decisões estratégicas das empresas investidas. Com frequência, são elaborados acordos entre acionistas, que incluem cláusulas que asseguram ao fundo o direito de indicar profissionais para posições de conselho administrativo e diretoria. Dessa forma, o controle da gestão e o controle executivo da empresa investida ficam sob as regras do fundo de *private equity*.

A primeira grande movimentação no mercado de Ensino Superior privado no Brasil, envolvendo investimento estrangeiro, aconteceu em 2005. Naquele ano, o grupo norte-americano Laureate Education adquiriu 51% das ações da Universidade Anhembi Morumbi, localizada em São Paulo (Sousa, 2022). Esse acontecimento foi um marco importante, marcando a primeira vez em que o controle acionário de uma instituição de Ensino Superior no país foi transferido para um grupo estrangeiro. Como observado por Carvalho (2013), esse evento inicial desencadeou uma série de negociações subsequentes para a mudança do controle acionário de outras instituições de ensino privadas no Brasil. Nessa direção, Oliveira (2009, p. 741) afirma que:

ao se identificar que o setor de educação superior sofreria rápida expansão, a atenção dos fundos de investimento voltou-se para essa área. Esses fundos têm condições 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 de redução de custos, da racionalização administrativa, em suma, da profissionalização da gestão das instituições de ensino, numa perspectiva claramente empresarial.

A partir de 2007, os fundos de investimento começaram a adotar outra estratégia: a abertura de capital, das empresas em que investem, nas bolsas de valores. Por meio de Ofertas Públicas Iniciais – IPOs (do inglês *Initial Public Offering*), que consiste em disponibilizar pela primeira vez ações de uma empresa para investidores externos, a empresa se torna uma companhia de capital aberto, com seus ativos negociados nos mercados de ações das bolsas de valores.

No Brasil, as ofertas públicas aconteceram inicialmente na Bolsa de Mercadorias e Futuros (BM&F Bovespa), ponto central de negociação no país. Posteriormente, as IPOs expandiram-se ainda mais, englobando também a Bolsa de Valores de Nova York (Nasdaq), com a entrada de várias empresas brasileiras a partir de 2017, assinalando, assim, um processo de transnacionalização (Sousa, 2022).

A entrada de investimento estrangeiro no campo da educação sinalizou o início de uma nova fase de centralização e concentração de recursos por meio de fusões e aquisições de empresas, resultando na transformação de universidades e centros universitários em grandes conglomerados ou *holdings* (Carvalho, 2013). Esse processo se concretiza por meio de reorganização operacional, seja adquirindo instituições de médio ou pequeno porte que enfrentam problemas financeiros, seja através da fusão de capitais, possibilitando benefícios em escala, maior participação no mercado, expansão geográfica em novos nichos de mercado e crescimento do número de alunos e cursos já aprovados pelo MEC. Benia (2020, p. 87) destaca que:

a estratégia de expansão dominante dos grandes grupos de educação superior é a aquisição de outras instituições já estabelecidas no mercado, o que se mostrou um caminho mais rápido e seguro para que grandes empresas passassem a operar em novos mercados nas diferentes regiões do país. A aquisição de uma instituição que já conta com um razoável patrimônio (instalações físicas, alunos e recursos humanos) é um processo mais rápido que o chamado crescimento orgânico, em que a empresa teria que enfrentar todo o processo de instalação no novo mercado: encontrar área disponível, obter licenças, construir prédios, adquirir equipamentos, contratar empregados, angariar estudantes etc. É também um processo que envolve menos risco, pois o grupo comprador parte de uma base instalada tendo apenas que adaptar a empresa adquirida ao seu modelo de gestão do negócio, tanto do ponto de vista administrativo quanto educacional.

Essas empresas operam como conglomerados que envolvem áreas para além do Ensino Superior, englobando segmentos como sistemas educacionais, publicação de livros didáticos, cursos de idiomas e de formação profissional. Nos últimos anos, conforme descrito por Benia (2020), elas também iniciaram sua expansão nos níveis fundamental e médio da educação básica, adotando a mesma estratégia de aquisição de instituições já estabelecidas no mercado. Bastos (2013, p. 17) aponta que:

o ramo da educação presta-se como poucos a investimentos na época da financeirização porque os tempos de maturação e amortização do capital são relativamente rápidos. Por tratar-se de um setor de serviços intensivo em mão de obra e construções simples, a escala de oferta é variável e rapidamente adequada a variações da demanda. Sistemas informatizados e “pacotes” educacionais padronizados geram ganhos de escala que barateiam a oferta do serviço, independentemente de sua qualidade.

A partir de meados de 2007, o setor de educação superior começou a passar por mudanças notáveis em relação aos processos de fusões e aquisições, atingindo seu ápice entre 2011 e 2013. Carvalho (2013) destaca que, além do lucro, a financeirização trouxe consigo uma ênfase na maximização do valor para os acionistas e, como resposta, a priorização dos resultados de curto prazo. Essa nova abordagem, segundo o autor, provocou uma expansão significativamente diferente dos períodos anteriores vividos pelo setor privado, tanto em termos do montante de capital envolvido quanto das práticas de gestão, com foco no crescimento por meio de fusões e aquisições. Desde então, a formação de conglomerados educacionais no Ensino Superior tem desempenhado um papel cada vez mais proeminente na direção da expansão privada.

Para compreender o impacto do processo de concentração de capital gerado pelas fusões e aquisições no setor privado, dados do Censo da Educação Superior (2022) indicam que, entre 2005, ano que assinalou o início da entrada de capital estrangeiro, e 2022, o número de matrículas em cursos de graduação ultrapassou os 7 milhões de estudantes, mais que o triplo em relação aos pouco mais de 2 milhões de estudantes da rede pública. A Figura 2 ilustra o crescimento do número de matrículas em cursos de graduação ao longo desse período.

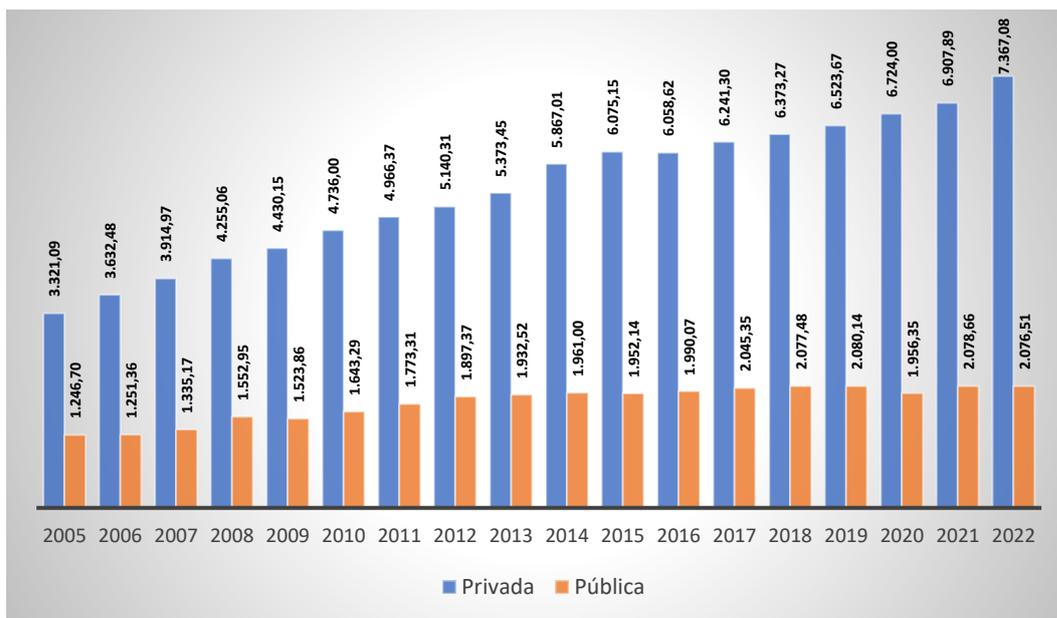


Figura 2 – Crescimento do número de matrículas em cursos de graduação entre 2005 e 2022

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP (2022)

Seguindo a mesma tendência, a concentração de matrículas em IES privadas também continuou a crescer, atingindo 78% de todo o sistema de educação superior do país (Censo, 2022). Essa concentração gera grandes consequências em diversas esferas da administração pública, com reflexos instantâneos na economia. Dessa forma, após uma série de fusões e aquisições que aconteceram no Ensino Superior, o CADE começou a limitar a aprovação de operações dessa natureza. Em 2017, por exemplo, o órgão não aprovou a fusão entre Kroton e Estácio, por entender que essa transação poderia resultar em uma concentração excessiva nesse segmento (Benia, 2020). Contudo, Carvalho (2013, p. 769) ressalta outras situações em que esse tipo de transação obteve êxito:

a compra do Centro Universitário Ibero-Americano (UNIBERO) pelo grupo Anhanguera Educacional, em 2007, seguida de perto pela Universidade Estácio de Sá, que adquiriu o Centro Universitário Radial (UNIRADIAL), em São Paulo, e a Kroton, de Belo Horizonte, que adquiriu, em 2011, o Centro de Ensino Atenas Maranhense.

Segundo a autora, pelo fato de envolverem instituições de grande porte, essas transações representam um marco do processo de oligopolização do segmento de Ensino Superior, sob a lógica de grupos educacionais, nos quais a empresa mãe, ou *holding*, controla as atividades das demais empresas desses conglomerados.

De acordo com o levantamento feito pela *KPMG Corporate Finance*, empresa responsável pela realização e publicação da pesquisa de fusões e aquisições no Brasil, o setor de educação ocupa o 10º lugar no ranking de fusões e aquisições em todo o país. A Figura 3 apresenta o total acumulado de transações para este setor, nesse período.

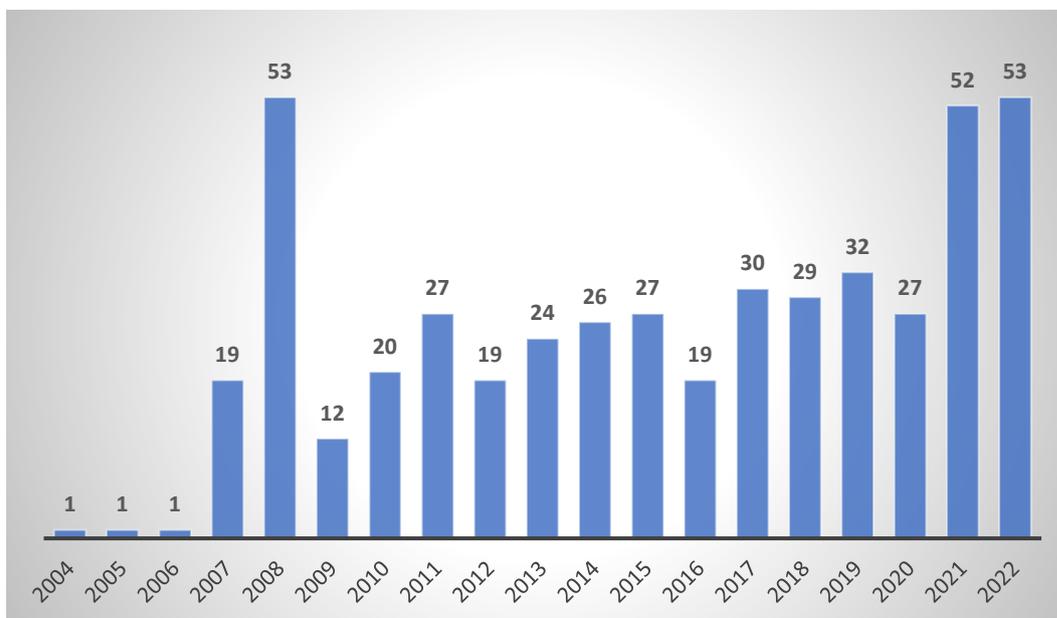


Figura 3 – Total acumulado de transações do setor de educação de 2004 a 2022
Fonte: *KPMG Corporate Finance* (2023)

Os dados apresentados acima indicam que as operações de fusões e aquisições no campo educacional no Brasil ganharam força a partir de 2008, logo após os primeiros processos de abertura de capital desse setor na bolsa de valores. Embora a pandemia tenha impactado muitos acordos, em 2021 as negociações ressurgiram com vigor, passando a incluir instituições de educação básica. Mesmo assim, a área de Ensino Superior permanece atraente e continua a ser um cenário ativo para operações dessa natureza.

3.3

Mapeamento dos grupos educacionais de capital aberto

No contexto brasileiro, a entrada das instituições de Ensino Superior no mercado de capitais teve seu ponto de partida na Bolsa de Mercadorias e Futuros (BM&F Bovespa), assinalando um marco significativo no cenário nacional de

negociações. A partir de 2017, um fenômeno de transnacionalização foi observado com empresas brasileiras buscando expansão também na Bolsa de Valores de Nova York (Nasdaq), indicando um movimento para além das fronteiras nacionais (Alvim, 2022).

Sousa (2022) identificou cinco empresas brasileiras privadas de Ensino Superior listadas na BM&F Bovespa em 2022: Cogna Educação S.A., Yduqs Participações S.A., Ser Educacional, Ânima Holding e Cruzeiro do Sul Educacional. A autora destacou que, notavelmente, Cogna e Yduqs também exploram os mercados internacionais com IPOs na Bolsa de Valores de Nasdaq. Essa incursão global evidencia a consolidação de conglomerados educacionais, caracterizados pela diversidade de marcas e atuação em distintos segmentos educacionais, conforme salientado por Alvim (2022), ao estimar em cerca de R\$ 26 bilhões o valor de mercado das empresas brasileiras de Ensino Superior de capital aberto, em 2022. A Tabela 1 apresenta o cenário das principais *holdings* educacionais e sua atuação nas bolsas de valores nacionais e internacionais.

Oligopólios de educação superior	Valor de mercado	Ativos na Bovespa/SP	Ativos na Nasdaq/NY
Yduqs Participações S.A.	9,8 bilhões	Sim	Sim
Cogna Educação S.A.	7,6 bilhões	Sim	Sim
Cruzeiro do Sul Educacional	5,3 bilhões	Sim	Não
Ânima Holding	5,1 bilhões	Sim	Não
Ser Educacional	2,2 bilhões	Sim	Não

Tabela 1 – Atuação dos principais oligopólios de educação superior na bolsa de valores

Fonte: Elaborado pela autora com base em Sousa (2022)

Conforme mostrado na tabela acima, Cogna e Yduqs também possuem ativos na bolsa de valores de Nasdaq/NY. Essas empresas destacam-se não apenas pelos maiores valores de mercado, mas também por apresentarem subsidiárias de atuação em áreas como educação básica, serviços de plataformas educacionais e editoras, cujas ações dessas subsidiárias são negociadas de forma independente dos demais negócios da empresa controladora.

A internacionalização do capital no contexto do Ensino Superior privado é evidenciada pela atuação das grandes corporações educacionais no país, refletindo mudanças significativas na gestão de ativos e na instabilidade financeira. Como

discutido por Seki (2020), o cenário do Ensino Superior privado no Brasil passou por uma transformação substancial, marcada pela predominância de oligopólios que exercem um papel crucial nas políticas educacionais em geral.

Diante desse contexto, para a realização da análise discutida nesta tese, optamos por selecionar os dois principais conglomerados de Ensino Superior do país, Cogna Educação S.A. e Yduqs Participações S.A., que possuem oferta de ações nas bolsas de valores de São Paulo (BM&F Bovespa) e de Nova York (Nasdaq), e que têm conduzido suas operações estrategicamente, nos últimos anos, visando tanto à expansão quanto à reestruturação organizacional (Sousa, 2022).

3.3.1 Yduqs Participações S.A.

A Yduqs Participações S.A., anteriormente Estácio Participações S.A., era o maior grupo educacional do Brasil em 2022, com Rose Fundo de Investimento em Participações Multiestratégia como principal acionista (Sousa, 2022). A autora destaca que, dentre as principais subsidiárias do conglomerado, estão a Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá, a Nova Academia de Concursos, a Irep Sociedade de Ensino Superior, Médio e Fundamental, a Estácio Editora e Distribuidora, o Ibmecc, a Damásio e a Adtalem Educacional, que atenderam, juntos, aproximadamente 1,1 milhão de alunos em 2021. Além disso, o grupo criou a subsidiária "Idomed" para a oferta de cursos de Medicina.

As atividades da Yduqs se iniciaram em 1970, com a fundação por João Uchôa Cavalcanti Netto, inicialmente oferecendo cursos de Direito. Ao longo das décadas, expandiu-se significativamente, tornando-se uma universidade em 1988. A década de 1990 viu sua expansão para além do Rio de Janeiro, incluindo a oferta do primeiro curso de medicina em 1996. O IPO em 2007 marcou seu crescimento, e em 2008 associou-se à GP Investments (Alvim, 2022). Em 2010, realizou uma oferta pública de ações e, nos anos seguintes, adquiriu várias instituições de Ensino Superior em diferentes estados. Em julho de 2019, a Estácio Participações tornou-se Yduqs Participações S.A. e comprou a UniToledo, marcando uma nova fase estratégica. Em 2020, se expandiu ainda mais, adquirindo a Adtalem Educacional do Brasil e o Grupo Athenas Educacional (Turmena e Nunes, 2022).

O presidente da companhia destacou que essa mudança oferecia flexibilidade, permitindo a aquisição de faculdades premium e a manutenção da bandeira original. A *holding*, além disso, poderia fornecer serviços para outras instituições, como gestão de cursos online ou conteúdo pedagógico. Segundo Turmena e Nunes (2022), essa mudança estratégica permitiria focar em áreas promissoras, como o curso de medicina, que se tornou a maior instituição do país em número de estudantes matriculados.

Dal Poz, Maia e Costa-Couto (2022) ilustram que no campo da medicina, o grupo, até 2014, oferecia quatro cursos e 586 vagas. Devido a aquisições e editais do Programa Mais Médicos, em 2018, expandiu para sete cursos e 911 vagas. Em 2020, o grupo Yduqs chegou a ter nove novos cursos e 1.071 vagas, incluindo uma aquisição na Faculdade de Medicina de Juazeiro do Norte.

3.3.2 Cogna Educação S.A.

A Cogna Educação S.A., anteriormente conhecida como Kroton Educacional S.A., é reconhecida como o segundo maior grupo educacional do Brasil, contando com investidores majoritários como os fundos de investimento geridos pelo J.P. Morgan e Black Rock Inc. (Sousa, 2022). Suas principais subsidiárias incluem a Anhanguera Educacional, Saber Serviços, Somos Sistemas e SB Sistemas. Até 2021, de acordo com a autora, a empresa tinha aproximadamente 858 mil alunos distribuídos em cursos de graduação, pós-graduação e cursos livres.

A trajetória da Cogna teve início em 1966, em Belo Horizonte, com a criação da Pitágoras, uma empresa de cursos pré-vestibular. Ao longo dos anos 2000, a empresa passou por uma significativa expansão, marcada pela abertura de capital na BM & FBovespa em 2007, sob o nome Kroton Educacional (KROT11). Em 2019, a *holding* Cogna foi estabelecida, consolidando uma nova estrutura de negócios baseada em quatro verticais dentro do setor educacional: Kroton, Platos, Saber e Vasta Educação/Somos Educação (Alvim, 2022). Segundo a autora, em 2021 o grupo Cogna atendia mais de 2,4 milhões de estudantes, desde a educação básica até o Ensino Superior, com marcas como Pitágoras, Anhanguera, Unic,

Unopar, Unime, Ceama, Unironon, Fais, Fama, União, Anglo, pH, Red Balloon, Liv e Tec.

Os estudos de Dal Poz, Maia e Costa-Couto (2022) indicam que a estratégia de crescimento da Kroton, agora Cogna, incluiu a abertura de sua primeira faculdade em parceria com o fundo de investimentos em educação *Apollo International*, sediado nos Estados Unidos, no início dos anos 2000. Ao longo da década, a empresa realizou diversas aquisições, migrou para o novo mercado da BMF&BOVESPA, aderiu aos padrões internacionais de demonstrações financeiras e expandiu sua presença nacional. Para os autores, em resposta às retrações do Fies, a companhia implementou um plano de financiamento próprio, além do Projeto Permanência, para combater a evasão.

Turmena e Nunes (2022) ressaltam que, em 2018, a empresa buscou uma fusão com a Estácio Participações S.A., que foi vetada pelo CADE, resultando em uma perda no lucro líquido. Mesmo assim, manteve sua posição como a maior empresa de Ensino Superior do Brasil em receita líquida e matrículas. Ainda segundo os autores, em 2019, a Cogna reconfigurou sua estrutura de negócios, tornando-se uma coleção de empresas (*collection of companies*) e adotando a marca Cogna Educação S.A.

Em outubro de 2019, o Grupo Kroton transformou-se em uma *holding* chamada Cogna Educação, com um novo *ticker* na Bolsa. Conforme apontado por Moura (2019), as divisões estratégicas foram delineadas para destacar a ênfase em diferentes segmentos: Kroton para o setor B2C no Ensino Superior, Saber para serviços de educação no ensino básico, Somos para serviços de gestão para escolas e produção de material didático, e Platos como uma nova marca para serviços de gestão no Ensino Superior. O autor aponta ainda que além disso, a Cogna *Ventures*, com foco em *startups*, estava programada para ser estruturada em 2020.

A entrada de capital financeiro no setor educacional provocou uma transformação na dinâmica do Ensino Superior privado brasileiro, um movimento que, segundo Oliveira (2017, p. 28), “impõe padrões de gestão cujo único objetivo é reduzir custos, operando nos estreitos limites das normas de controle do setor privado existentes no país”. Esse movimento está associado ao aumento do uso das TIC como forma de diminuir a necessidade de trabalho direto dos professores,

especificamente suas horas trabalhadas:

quer seja com a utilização da educação à distância, quanto de “trabalhos "livres" ou conduzidos por monitores em salas de informática, ampliando a rotatividade de professores, mantendo sua titulação nos limites mínimos estabelecidos pela legislação, enfim, priorizando o lucro em detrimento da qualidade (OLIVEIRA, 2017, p. 28).

Esse processo foi incentivado por programas de financiamento, tais como Fies e ProUni, que favoreceram esse setor (Chaves, Santos e Kato, 2020). Essa conjuntura resultou na expansão significativa do Ensino Superior privado no Brasil, especialmente por meio da educação a distância.

3.4 O estímulo à modalidade a distância

A necessidade de encontrar alternativas para a redução do principal programa de crédito estudantil do governo, o Fies, levou as universidades privadas a considerar alternativas à medida que a educação a distância crescia no país.

Segenreich, Morosini e Franco (2012) destacam que a fusão de instituições de Ensino Superior na educação a distância tem levado à formação de novas “arquiteturas acadêmicas” (p.81), uma vez que essa modalidade representa uma das principais estratégias adotadas pelas instituições de Ensino Superior privadas para atrair e manter estudantes em suas redes educacionais. A EaD amplia o potencial de captação de estudantes que não conseguem arcar com os custos ou frequentar aulas presenciais. Além disso, promove a retenção dos alunos ao permitir que, aqueles que perderam a capacidade de estudar presencialmente, possam realizar uma mudança interna de modalidade dentro da mesma instituição. Para esses conglomerados educacionais, isso se configura como a principal frente dos negócios para a concentração de recursos no Ensino Superior (Sousa, 2022).

A EaD é de suma importância para essas empresas, conforme ressaltado por Sousa (2022), pois representa um produto altamente comercializável. Comparada ao ensino presencial, a EaD possui custos substancialmente mais baixos, embora isso não signifique que seja uma modalidade isenta de investimentos significativos.

Para garantir o funcionamento adequado da educação a distância, é necessário um considerável aporte financeiro, incluindo a construção ou aluguel de estúdios, aquisição de equipamentos de áudio e vídeo, contratação de pessoal de suporte técnico e desenvolvedores de software, além de servidores e uma infraestrutura completa de comunicação.

Porém, os materiais educacionais produzidos podem ser distribuídos em larga escala, alcançando um público muito mais amplo e podendo ser reaproveitado várias vezes, especialmente quando se trata de vídeos e apostilas. Todos esses aspectos contribuem para a redução dos custos operacionais em relação à receita proveniente das matrículas. A chave para isso é diminuir a participação dos professores nesse processo, substituindo-os, na medida do possível, por tutores, monitores ou outros profissionais com funções semelhantes. O que está em questão é a desvalorização do papel intelectual tradicional dos professores universitários. Conforme observado por Seki (2020, p. 269), “trata-se aqui da precarização do papel docente, reduzido a uma função de apoio aos sistemas de ensino informatizados e ao ensino-programado (apostilas, etc.)”.

Segundo informações do Censo da Educação Superior de 2022, a EaD correspondeu a 66% das matrículas nas IES privadas com fins lucrativos, em comparação ao ensino presencial, que abrangeu 34% das matrículas. Em contrapartida, nas IES sem fins lucrativos, o percentual de matrículas na modalidade a distância foi de 24%, frente a 76% de matrículas no ensino presencial. A Figura 4 apresenta um comparativo de matrículas nas duas modalidades, em IES com e sem fins lucrativos.

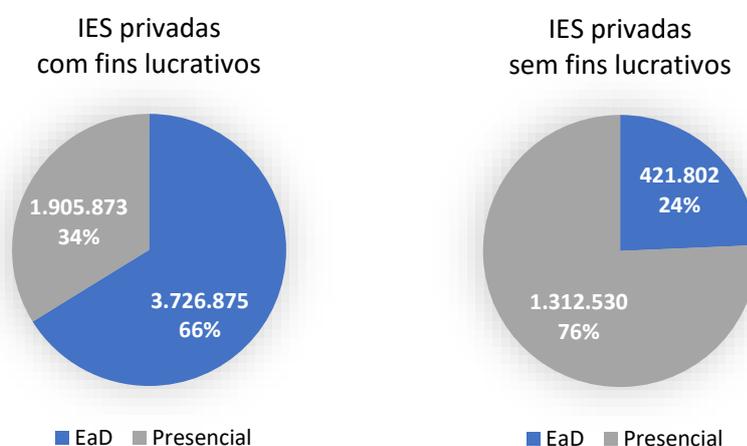


Figura 4 – Participação da rede privada nas matrículas de Ensino Superior em 2022
Fonte: Censo da Educação Superior, INEP (2022)

O mesmo estudo apresenta um comparativo do número de matrículas na modalidade a distância, por categoria administrativa. A rede privada concentrava, em 2022, 95,8% de todas as matrículas em EaD do país, frente a 4,2% da rede pública. A Figura 5 demonstra o percentual de matrículas em EaD nas redes pública e privada no ano de 2022.

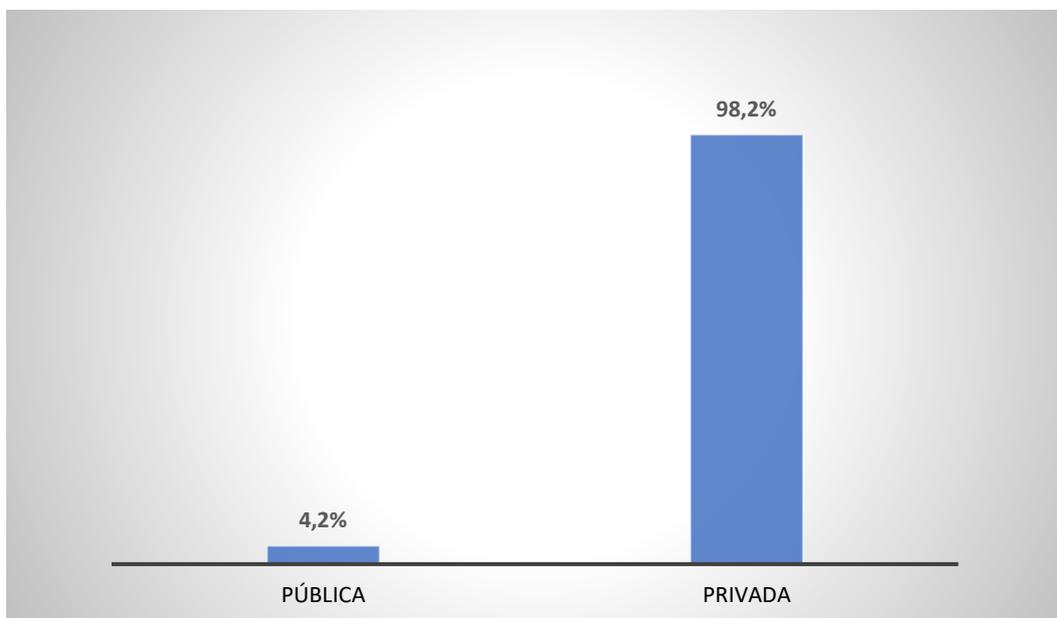


Figura 5 – Percentual do número de matrículas em cursos de graduação a distância, por categoria administrativa, em 2022

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP (2022)

Segundo dados do Censo (2022), a EaD continuou sua trajetória de crescimento em 2022, ultrapassando 4 milhões de inscrições, o que equivale a uma parcela de 45,9% do total de matrículas de graduação. Em contrapartida, as matrículas em cursos presenciais diminuíram 3,0% no período entre 2021 e 2022. O aumento na educação a distância nesse intervalo foi de 16,5%, mostrando um crescimento ligeiramente menor do que o observado entre 2020 e 2021, que foi de 19,7%. A pesquisa aponta que, entre 2012 e 2022, as matrículas em cursos de graduação a distância registraram um impressionante crescimento de 288,8%. Enquanto isso, na modalidade presencial, foi observada uma queda de 13,7%.

Esse cenário evidencia de maneira clara o crescimento contínuo da EaD e a diminuição do ensino presencial na educação. O rápido avanço da modalidade a distância, que começou nos anos 2000, permitiu que as instituições de Ensino Superior privadas expandissem sua presença comercial, estabelecendo novos polos de ensino em várias partes do país. Isso evitou a necessidade de criar universidades

ou faculdades. Ainda conforme os dados do estudo (Censo, 2022), no ano de 2022, a EaD estava disponível em 3.219 municípios do Brasil, através de *campi* de instituições de Ensino Superior ou de polos de educação a distância. Isso representou um aumento de 87% em relação ao ano de 2014. A Figura 6 apresenta um mapa comparativo dos municípios com matrículas em Polos EaD.

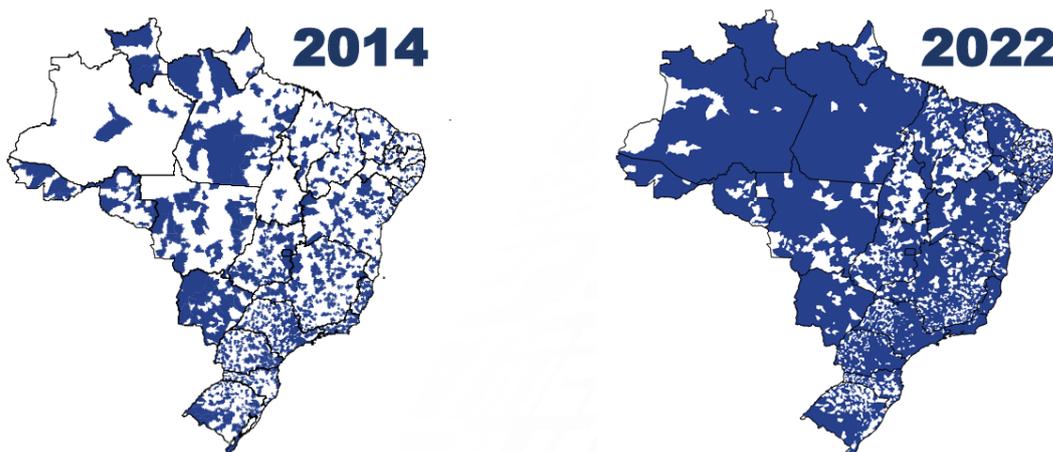


Figura 6 – Comparativo da quantidade de municípios brasileiros com matrículas em Polos EaD entre 2014 e 2022

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP (2022, p. 52)

Durante a divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em conjunto com o Ministério da Educação em 10 de outubro de 2023, foi evidenciada uma crescente inquietação em relação à proliferação de cursos a distância e à formação de professores.

A pesquisa revelou um aumento de 189,1% no número de cursos a distância, que saltou de 3.177 em 2018 para 9.186 em 2022 (Censo, 2022). Segundo os dados apresentados, em 2022 foram ofertadas cerca de 23 milhões de vagas no Ensino Superior. Destas, 17 milhões foram destinadas aos cursos a distância.

O atual o Ministro da Educação, Camilo Santana, que acompanhou a apresentação dos resultados do Censo, afirmou em entrevista coletiva que:

é surpreendente o crescimento no último período. O papel do MEC é coordenar e regular isso e exige um sinal vermelho aceso para que a gente possa tomar medidas importantes diante desse cenário. Nossa preocupação não é o fato de ter um curso a distância, mas garantir qualidade nesse curso que é oferecido para a formação desse profissional (SECOM, 2023).

Diante do aumento desenfreado no número de matrículas na modalidade a distância, o Ministério da Educação iniciou uma análise sobre a situação dos cursos a distância, incluindo a formação de uma equipe dedicada a esse assunto. De posse das informações do Censo, o ministério anunciou que implementará ações para estabelecer regulamentações para o setor.

Camilo Santana destacou que o Ministério da Educação, após a apresentação do relatório por sua equipe de trabalho, suspendeu a autorização de cursos a distância em áreas como Psicologia, Direito, Odontologia e Farmácia. De acordo com o ministro, o MEC também avaliou que outros 12 cursos não são adequados para a modalidade a distância e mencionou que planeja revisar outros programas educacionais para avaliar a possibilidade de uma parte ser conduzida remotamente e outra parte ser obrigatoriamente presencial.

Outra questão ressaltada pelo Ministro, e que, segundo ele, tem sido objeto de foco do MEC, está relacionada à formação de professores. Camilo declarou que o ministério designou um grupo de trabalho para abordar essa questão e antecipou que estão em andamento conversas com o Conselho Nacional de Educação para a elaboração de diretrizes para a formação inicial de professores no país. Camilo reforçou que:

nós vamos ter uma série de sugestões que foram feitas por esse grupo de trabalho, que está sendo discutido com o Conselho Nacional de Educação. Mas algumas medidas vamos tomar de imediato. Por exemplo, 40% das vagas remanescentes do FIES que nós vamos lançar agora serão para licenciaturas (SECOM, 2023).

O Ministro alegou que a partir do próximo ciclo do Fies, será implementado um tipo de financiamento especial com o intuito de incentivar que os futuros graduandos ingressem em um curso de licenciatura, com foco específico em áreas de formação como língua portuguesa, matemática e física. E complementou:

precisamos estimular que esses profissionais possam estar focados não só em pedagogia, mas nas áreas específicas das necessidades da educação. Essa é uma das preocupações enormes, a formação inicial de professores nas universidades tanto públicas como privadas, e o cenário apresentado por este Censo nos coloca muita informação para a formulação de políticas que venham a lidar com a formação de professores (SECOM, 2023).

Os dados do Censo (Censo, 2022) apontam que em cerca de quatro décadas de registros compilados pelo Inep, o número de matrículas está próximo de atingir a marca de 10 milhões de estudantes no Ensino Superior. Segundo o levantamento, no ano de 2022, o incremento totalizou 5,1%, marcando a maior expansão desde 2015. A rede privada de ensino, que conta com mais de 7,3 milhões de estudantes, mantém sua tendência de crescimento contínuo, apresentando um aumento de 6,6% em 2022. Por outro lado, a rede pública, após um declínio significativo em 2020, retornou ao patamar pré-pandemia, mesmo tendo sido identificada uma leve diminuição de -0,1% em 2022.

Nesse cenário, Camilo Santana ressaltou que, para que o país alcance a meta 12 estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que consiste em aumentar a taxa bruta de matrículas no Ensino Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população entre 18 e 24 anos, é necessário expandir o número de matrículas. E afirmou que “para a gente atingir a nossa meta bruta de 50% do PNE seria necessário aumentar em quase 2,8 milhões de matrículas de Ensino Superior. O desafio é enorme para que a gente possa atingir essa meta”.

Sobre o processo de interiorização, em 2022, conforme os dados do Censo (Censo, 2022), o Brasil reunia 2.595 instituições de Ensino Superior, sendo 2.283 de caráter privado e 312 públicas. Nesse aspecto, Camilo Santana valorizou as iniciativas do país relacionadas à expansão, distribuição e diversificação das instituições de Ensino Superior: “os mapas mostraram e isso foi importante. Eu sou de uma época em que para fazer faculdade todo mundo tinha que ir para a capital. Hoje você tem acesso mais próximo e foi um processo de desconcentração ao longo dos anos”.

Prosseguindo nesta análise, a próxima seção do trabalho focará na Educação a Distância no contexto da formação de professores, um aspecto fundamental na evolução do Ensino Superior no Brasil.

4

A EaD no contexto da formação de professores

Neste capítulo, abordaremos as transformações significativas no Ensino Superior brasileiro, influenciadas pela adoção de políticas neoliberais desde a década de 1990, que impulsionaram a criação de um mercado global de educação. Destacamos a crise nas universidades públicas, a ascensão do ensino privado e o papel emergente da EaD, especialmente na formação de professores, sob a égide da LDBEN e das diretrizes do CNE. A análise reflete sobre os avanços e os desafios na formação docente, a integração de práticas didático-pedagógicas e o uso das TIC na educação, considerando as mudanças políticas e ideológicas recentes.

4.1

Políticas de formação docente

A trajetória dos cursos de formação de professores da educação básica, no Brasil, é permeada por um histórico de avanços e retrocessos, sendo influenciada por fatores políticos, sociais e culturais. Segundo Bordas (2009), um dos aspectos que merece destaque é a ausência de uma política estatal que demonstre o compromisso de assegurar uma formação docente de qualidade, capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea. Além disso, é importante mencionar os conflitos institucionais decorrentes das divergências entre acadêmicos quanto ao valor e à natureza dos conhecimentos científicos produzidos no campo da educação. Kastelijns (2014, p. 80) destaca que:

o curso de Pedagogia vem sendo gestado em uma arena conflituosa de interesses diversos. De um ‘nascimento’, em 1939, praticamente sem função social para seus egressos, o curso caminhou para sua quase extinção, via Pareceres de Valmir Chagas. No final do século XX, já sob a dominância da ótica mercadológica via organismos internacionais, teve, por meio da LDB 9.394/1996, a perda de seu ‘status’ de lócus de formação de professores, causando ainda mais desconforto na comunidade epistêmica, nas entidades representativas, nos estudantes e egressos do curso de Pedagogia.

Na análise de Scheibe (2010), o atual marco legal da formação de professores, estabelecido pela LDBEN, apresenta pressupostos e diretrizes que rompem com uma tradição iniciada no Brasil em 1934, quando os primeiros cursos superiores de formação de professores foram criados, seguindo o modelo conhecido como “3+1” (três anos dedicados aos conteúdos específicos da área de conhecimento e um ano para disciplinas pedagógicas).

A autora salientou que, nos processos de formação de professores até então vigentes, prevalecia a noção de que o conhecimento profundo dos conteúdos específicos de cada disciplina era considerado suficiente para uma formação completa e adequada. No entanto, os professores responsáveis pela formação pedagógica dos futuros docentes reconheciam a insatisfação e compreendiam que a sobreposição de conteúdos pedagógicos não era o bastante. Eles entendiam, ponderou Scheibe, que a prática educativa deveria ser o fundamento central do processo de formação docente.

As normas implementadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), após a LDBEN, trouxeram avanços significativos ao estabelecer uma configuração específica para os cursos de licenciatura, diferenciando-os dos cursos de bacharelado e aproximando-os de um formato mais didático-pedagógico. Na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com base nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006. Esse documento estabeleceu diretrizes específicas para o curso de Pedagogia, definindo a formação inicial como “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica” (BRASIL, 2006). O texto da Resolução apresenta, de forma contundente, seu intuito profissionalizante:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação,

acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

Entre os anos de 2006 e 2014, não foram promulgadas outras regulamentações significativas para os cursos de licenciaturas. Durante esse período, no entanto, as instituições de Ensino Superior se empenharam em ajustar seus currículos às diretrizes de graduação estabelecidas em 2006 (Albuquerque, Haas e Araújo, 2013), mesmo tendo apenas um ano para realizar a reestruturação curricular das licenciaturas.

No ano de 2015, com o propósito de responder às demandas educacionais e sociais e promover melhorias na formação dos profissionais da Educação Básica, foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Essa normativa estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, abrangendo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como a formação continuada. Em seu Capítulo I, Artigo 1º, estabelece que:

ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015).

A partir desse marco legal, reafirmou-se o entendimento de que a docência é compreendida como o centro fundamental da formação dos profissionais em diversas áreas de licenciatura, incluindo o curso de Pedagogia. Além disso, destacou-se a importância de considerar a formação inicial e continuada dos professores como etapas interligadas e complementares no processo de profissionalização docente, não podendo ser concebidas como separadas na construção da identidade dos profissionais da Educação Básica (Medeiros e Aguiar, 2018). Nessa perspectiva, Dourado (2015, p. 8) afirma que:

na busca de maior organicidade das políticas, as novas DCNs enfatizam que estes processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e

continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação.

Com o objetivo de estabelecer políticas mais integradas, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 definiu a base comum nacional para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério na educação básica. Essa conquista, que atendeu a uma demanda histórica de entidades educacionais, reafirmou princípios fundamentais e buscou fortalecer a gestão das políticas educacionais em nível nacional. Nesse sentido, Dourado (2015, p. 3) ressalta que:

as deliberações da Conae cumpriram papel singular nesse processo ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada - incluindo a licenciatura - por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Importante ressaltar que tais concepções, historicamente, vêm sendo defendidas por entidades da área, especialmente, Anfope, Anpae, Anped, Cedes e Forumdir.

As perspectivas trazidas por esta resolução caminharam na direção da implementação de relações dialógicas entre teoria e prática, de uso competente de tecnologias de informação e comunicação (TIC), de interdisciplinaridade curricular e de investigação e interpretação da realidade, com objetivo de ampliar a formação cultural e aprimorar a prática pedagógica dos futuros professores. A esse respeito, Nóvoa (1992, p.24) destaca que:

é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Em 2019, considerando o contexto político nacional e a inclinação ideológica do governo em consonância com ideais neoliberais, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que revogou as diretrizes curriculares publicadas em 2015. Esta nova resolução definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O CNE reconheceu a necessidade de revisar e atualizar a regulamentação da formação de professores, com base nas Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 2/2015, para se adequar às recentes mudanças normativas, especialmente a Resolução CNE/CP nº 2, de 2017, que estabeleceu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser seguida em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, e a Resolução CNE/CP nº 4, de 2018, que implementou a BNCC no Ensino Médio, correspondendo à etapa final da Educação Básica, conforme o disposto no Artigo 35 da LDBEN.

Com o objetivo de complementar as atualizações, foram também desenvolvidos os referenciais que estabelecem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esse referencial visa orientar a implementação da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse sentido, cabe frisar que:

A Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 foi publicada sob fortes questionamentos da sociedade civil em geral. Dentre eles, parte da comunidade educacional frisou que ao se revogar a resolução anterior, Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015, se desconsideraria a história de luta que as associações educacionais, as faculdades de educação, entre outras instâncias da área de Educação, empreenderam ao longo do tempo para a melhoria da qualidade da formação (inicial e continuada) dos professores da Educação Básica (MEDEIROS; FORTUNATO; SANTOS; ARAÚJO, 2022, p. 6).

Os documentos em questão estabelecem que a BNCC desempenha um papel fundamental na coordenação e articulação de ações e políticas educacionais voltadas para a formação de professores. Com o intuito de concretizar as aprendizagens essenciais propostas na BNCC da Educação Básica, os professores em formação são orientados, de acordo com o texto normativo, a:

desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira. Desse modo, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência neste contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica (BRASII, 2019).

As competências mencionadas nesta resolução, que compõem a BNC-Formação, representam as habilidades e conhecimentos que os futuros professores devem adquirir e desenvolver, a partir de diretrizes e descritores que integram conteúdo, ensino e aprendizagem. Organizadas de acordo com a estrutura da BNCC, abrangem 10 competências gerais e 12 competências específicas, agrupadas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, e fornecem descrições detalhadas das habilidades necessárias em cada uma delas. Conforme destacado no documento,

o desenvolvimento de competências permite aos estudantes lidar com as características e com os desafios do século XXI. Os adultos, mas, sobretudo, as crianças e os jovens estão imersos em um contexto de um mundo VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity e Ambiguity, em português: volatilidade, incerteza, complexidade e ambiguidade, respectivamente); e esses fatores, alinhados com os avanços das tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas saber selecioná-los, correlacioná-los e criá-los, o que exige competências cognitivas de maior complexidade (BRASII, 2019).

Nesse contexto, o principal objetivo de tais orientações é alinhar a formação inicial dos professores ao projeto educacional estabelecido na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica). O currículo é delineado com intenções objetivas e prescritivas, centrado em um ensino orientado por metas, com experiências de aprendizagem pouco embasadas em fundamentação teórica sólida e focadas em conteúdos essenciais. É, portanto, concebido como um meio para a formação de mão de obra especializada para o mercado (Portelinha, 2021).

Levada por esse movimento de transformação, a escola passou por modificações em sua estrutura administrativa e pedagógica, bem como em seu modelo de gestão, conteúdos de ensino e fundamentos teóricos, o que inevitavelmente influenciou a formação dos professores. Como observado por Shiroma e Evangelista (2011, p. 130),

os reformadores insistiam na necessidade de adequar o currículo e o professor à realidade, alegando-se o anacronismo de ambos, destacando a sua inadequação às exigências do mundo moderno, às demandas de novas habilidades e competências demandadas pelo mercado de trabalho. Desqualificavam os cursos universitários de formação docente, apontados como longos, essencialmente teóricos e pouco flexíveis.

Essas estudiosas defendem que se tornou claro que os professores precisam se adaptar às novas demandas profissionais resultantes das inovações tecnológicas e das transformações no mundo do trabalho, impulsionadas pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Nesse cenário, segundo as autoras, surge o conceito de profissionalização docente, o qual foi central nas reformas educacionais realizadas em diversos países periféricos durante a década de 1990. Na América Latina, em particular, foram implementadas diversas ações com o objetivo de promover a “profissionalização” daqueles que atuavam na área da educação, tanto em nível administrativo quanto escolar.

A centralidade da formação dos professores nas reformas educacionais atribuiu aos docentes a tarefa crucial de fomentar uma educação que busca superar a exclusão social. Entretanto, essa abordagem não levou em conta que a própria exclusão é um aspecto fundamental do sistema capitalista.

As propostas educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) enfatizaram um discurso de desqualificação dos professores, atribuindo a estes atores a responsabilidade pela sua inadequação às demandas do mercado de trabalho. Esta perspectiva colocou os educadores no centro da problemática da exclusão social, negligenciando fatores estruturais mais amplos que impactam a educação e a sociedade. Evangelista (2013, p. 34) aponta que:

à desqualificação do professor segue-se a sugestão de intervenção, seja em sua formação, seja em seu salário, seja em sua avaliação, seja em seu trabalho. Exposto como incapaz de

gerar aprendizagem, o BM propõe que novas reformas sejam feitas para que a aprendizagem seja conseguida e içe o professor à vela do barco por hipótese à deriva, o da educação. Como se viu, o BM imagina que a eficácia na aprendizagem liga-se mais a mecanismos de gestão, controle e avaliação, do que à formação, carreira e salários.

A perspectiva promovida por organismos internacionais sustenta que a educação é a chave para superar a exclusão social e mitigar a pobreza. No entanto, observa-se uma discrepância entre essa idealização e a realidade, dado que os fundos alocados para a educação frequentemente não são suficientes para satisfazer as demandas reais do setor. Como resultado, conforme apontado por Libâneo (2013), o Banco Mundial propõe um modelo de ensino fundamental focado na universalização e no fornecimento de conteúdos básicos, priorizando a inclusão em vez de aprofundar o ensino e a aprendizagem. Paralelamente, o organismo destaca o setor privado como uma via preferencial para o acesso ao ensino médio e superior, sugerindo uma abordagem diferenciada para estes níveis de educação.

Ainda sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, iniciaram-se reformas educacionais alinhadas à valorização da educação como instrumento de empregabilidade. Essas mudanças começaram com uma abordagem voltada à gestão baseada na Qualidade Total, evoluindo posteriormente para uma pedagogia focada em competências. De acordo com Libâneo (2015), essa abordagem de gestão priorizava critérios econômicos e administrativos, com foco em políticas de resultados e em mecanismos de controle e avaliação de desempenho.

Segundo o mesmo autor, a perspectiva que tratava a escola como uma empresa e o aluno como cliente, aliada à ênfase no trabalho em equipe e nas decisões fundamentadas em dados estatísticos, ultrapassou os limites das instituições educacionais e ganhou espaço na mídia. Os problemas educacionais passaram a ser encarados de uma perspectiva interna, exigindo uma gestão eficiente para reduzir falhas. De acordo com essa abordagem, o aprimoramento da formação docente é considerado fundamental para superar esses desafios e corrigir falhas no sistema educacional.

Outro aspecto das reformas educacionais implementadas é a pedagogia centrada em competências, que se tornou um elemento de destaque nos discursos pedagógicos e na formação de professores. Essa metodologia foi amplamente

adotada com a crença de que o desenvolvimento de competências específicas poderia solucionar diversos problemas sociais. Shiroma e Evangelista (2003, p. 88) analisam essa tendência, destacando o impacto e as implicações dessa abordagem na prática educacional, bem como na percepção do papel do professor no contexto social e educativo:

procurou-se mudar as regras, a lógica da organização escolar e as práticas que se desenvolviam dentro dela por outra via, qual seja, a da formação de professores. Tal projeto, deveras otimista, tinha por pressuposto a existência de um sujeito incansável em sua busca de se engajar no mercado de trabalho. Os desistentes engrossariam as fileiras de pobres e excluídos, sob a justificativa de inadaptação a uma suposta economia do conhecimento. Nesse universo abstrato trafegavam professores e alunos, levados a acreditar que portar competências e habilidades seria o suficiente para colocá-los em sintonia com o mercado de trabalho. Nesse quadro, a escola foi gradativamente responsabilizada pelos problemas sociais e os indivíduos culpabilizados por seu fracasso pessoal.

Nesse contexto, os professores enfrentaram uma enorme pressão devido a uma série de desafios e demandas. Shiroma et al. (2017) ressaltam que a política educacional vigente buscava restringir a formação e ação docente, reduzindo o papel do professor a uma prática desprovida de embasamento científico, o que limitaria sua capacidade de questionar e analisar criticamente a realidade. Por outro lado, Barreto e Leher (2003) argumentavam que o discurso sobre a importância da educação para a competitividade global encobria, na verdade, a defesa da flexibilização dos direitos trabalhistas e da privatização educacional. Esses autores destacaram que, na década de 1990, a resistência dos professores era vista como um obstáculo ao sucesso das reformas educacionais, justificando assim a necessidade de flexibilizar o trabalho docente:

é possível notar uma cuidadosa construção da imagem do professor: corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição etc. (BARRETO e LEHER, 2003, p. 48).

Barreto e Leher (2003) descrevem que, no processo de reestruturação da educação, os professores foram desvalorizados tanto em termos econômicos quanto em sua função social. Incentivos financeiros inadequados foram oferecidos como substitutos para salários justos, enquanto a profissão docente foi desacreditada e

vista como secundária. A função do professor foi então redesenhada, sendo este profissional concebido atualmente como um executor de tarefas, um mediador, uma figura versátil e em constante aprendizado. Materiais de ensino autoinstrucionais e o foco em TIC reduziram o papel central do professor, enfraquecendo sua posição e influência na educação. Essas mudanças foram parte de uma estratégia mais ampla para fragilizar a percepção pública dos professores e alterar a natureza de sua formação profissional.

Essa narrativa é complementada pelo reconhecimento dado às TIC como impulsionadoras essenciais da educação, destacando seu papel em facilitar o acesso ao ensino. No entanto, frequentemente, esse aspecto não se traduz na efetiva incorporação e domínio da tecnologia no processo educativo. Portanto, embora o acesso seja promovido, a plena utilização e integração da tecnologia no aprendizado nem sempre são alcançadas.

4.2

As TIC na formação de professores

Historicamente, nossa evolução é comumente percebida como marcada pelo desenvolvimento de dispositivos tecnológicos destinados a facilitar a vida em sociedade. Como resultado, os avanços proporcionados pelas tecnologias alteram comportamentos e, ao serem integrados ao cotidiano, tornam-se essenciais. Conforme Mill (2018, p. 596) observa, o termo tecnologia pode ser definido como:

habilidade, conhecimento e objetos (meios e procedimentos racionais) que ampliam a capacidade do homem de manipular e transformar o mundo em que vive. Tecnologia é destreza, astúcia e habilidade prática racional, possibilitada pelo conhecimento que permite ao homem criar os objetos (meios, ferramentas, procedimentos, sistemas e artefatos) necessários à organização, à manipulação e à transformação de matéria, energia e informação segundo sua intenção e seu objetivo.

Nesse sentido, com o passar do tempo e o desenvolvimento das sociedades, cada vez mais a tecnologia foi responsável por colocar em movimento

a realidade (humana e não humana), levando-a a produzir ou a trazer à existência continuamente aquilo que não existia, por meio de entidades como matéria, energia, informação, forma, estrutura, leis, procedimentos, processos, regras, disposição, intenção, conhecimento, projeto, etc (MILL, 2005, p. 596).

No século XVIII, a invenção da máquina a vapor, considerada o ponto de partida da Revolução Industrial, provocou profundas transformações econômicas, sociais e tecnológicas na Europa espalhando-se, posteriormente, pelo restante do mundo. Para Mitcham (2005, p. 1908), neste período “ferramentas, máquinas, estruturas, processos industriais e bens de consumo produzidos em massa aumentaram em complexidade e número, adquirindo uma influência social sem precedentes”.

Já os avanços técnico-científicos que marcaram os séculos XIX e XX, e a integração entre tecnologia, ciência e produção, possibilitaram o crescimento em diversas áreas, tais como a medicina, com a invenção de robôs capazes de realizar procedimentos precisos e minuciosos; a genética, com novas técnicas para melhoria da qualidade de vidas das pessoas; e a comunicação, com a ascensão de novos meios de comunicação para a diminuição da distância entre os povos e a difusão de informações e notícias.

Nesse cenário, algumas tecnologias, especialmente a internet e os dispositivos móveis, apresentam-se como peças-chave no atual processo de mudança social, direcionando os sujeitos a um novo modelo de sociedade, baseado na disseminação da informação e no acesso ao conhecimento por meio das tecnologias de informação e comunicação, cuja difusão “expandiu as possibilidades de contatos entre as pessoas ao redor do planeta” (Giddens 2012, p. 104).

O contínuo desenvolvimento de recursos tecnológicos digitais estimula novas formas de organização política, econômica, social e cultural. Esse modo de vida altamente informatizado e conectado comporta novas formas de viver, de trabalhar, de comunicar, de pensar e de aprender. Como resultado, nos deparamos com acentuadas mudanças comportamentais orientadas pela presença do digital, conforme sugere Daroda (2012, p. 103):

as tecnologias, enquanto fontes de interação, informação, sociabilidade e estímulo, proporcionam novas formas de convívio, novas possibilidades de performances e estímulos visuais, criando novos espaços e formas de vivenciá-los, alterando seus usos e significados.

Essa nova configuração de sociedade, embalada pelo uso maciço de aparatos tecnológicos, invade nossos cotidianos e fomenta novas práticas sociais, trazendo

desafios relacionados principalmente à capacidade dos sujeitos de interagirem com as novas configurações de mundo e de atualidade.

Em relação à presença da tecnologia na prática cotidiana dos indivíduos, Strey e Kapitanski (2011, p. 55) afirmam que

nunca se falou tanto em tecnologia como nas últimas décadas. Seu desenvolvimento tem permitido a existência não de uma nova ciência, mas de uma nova cultura. O progresso e as inovações tecnológicas provocam mudanças rápidas no modo de vida da sociedade, nas formas de educar e aprender, nas concepções de ensino e nas qualificações.

Sobre esse aspecto, Selwyn (2017, p. 86) reforça a importância de compreendermos de que forma “a educação se ajusta em face dessas recalibrações sofridas pela sociedade”. E complementa ao trazer os seguintes questionamentos:

Como devemos pensar a mudança educacional nestes tempos tecnológicos? Quais são as implicações para a educação dos incessantes desenvolvimentos tecnológicos nas áreas da aprendizagem automatizada, automação, tomada de decisão algorítmica e outros? Como devemos agora conceber o que eram, anteriormente, categorias estáveis de ser – “estudante”, “professor”, “escola” ou “universidade”? O que devemos fazer a respeito da rápida comercialização da educação baseada na tecnologia como um negócio multibilionário? Quais as implicações do digital para os processos centrais da educação, tais como a aprendizagem, a construção do conhecimento, o ensino e a pedagogia? (SELWYN, 2017, p. 87).

Nesse cenário em que a tecnologia digital vem ampliando seu espaço e se tornando cada vez mais presente, a escola vem passando por mudanças contínuas, adaptando o seu papel para atender às novas demandas e assumindo uma ampla variedade de responsabilidades (Martins, 2018). A emergência de novas TIC intensificou a disseminação do conhecimento, ao mesmo tempo em que introduziu novas necessidades, como a capacitação de profissionais para lidar com essas inovações tecnológicas (Oliveira, 2007).

Com a educação sendo concebida como um “mercado”, Hall (2017, p. 166) destaca que:

a fim de manter a vantagem competitiva, exige-se aperfeiçoamento profissional constante de acadêmicos e estudantes que atuam como empresários prontos para o mercado de trabalho, capazes de ser tecnológicos e impactantes. Como

acadêmicos e estudantes trabalham sob o capitalismo mercantil, precisam disputar um lugar no mercado, e isso os torna vulneráveis a crises relacionadas com: negociação de futuros; acesso a meios de produção; superprodução; saturação de mercado; ou incapacidade de acessar os mercados de crédito.

No entanto, habilidades de domínio de dispositivos tecnológicos digitais, na verdade, apresentam-se como resultado de discursos desesperadamente otimistas, oriundos, muitas vezes, do desejo de educadores que querem melhorar os processos educacionais a qualquer custo, utilizando qualquer meio possível (Selwyn, 2017). Para este autor, empresários e formuladores de políticas com pouca reflexão são os responsáveis por repetir infinitamente o discurso de que é necessário reformar a educação para se adaptar a uma nova era de mudanças demográficas e tecnológicas.

Como resultado, assistimos ao surgimento de propostas de integração de tecnologias na educação com ênfase naquilo que funciona ou que pode funcionar, propagando pretensas melhores práticas para solucionar os problemas de ensino-aprendizagem ou de engajamento dos estudantes. Contudo, compreender a tecnologia vai além dessa pulsão tecnófila à qual somos expostos cotidianamente, conforme defende Barreto (2011, p. 350):

as tecnologias da informação e da comunicação (doravante TIC) como alternativa para superar lacunas, brechas ou mesmo abismos, em discursos formulados do Norte para o Sul do planeta, cuja recontextualização constitui propostas a serem analisadas nas suas diferentes dimensões.

Como argumenta Barreto, o termo Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) enfatiza sua origem em contextos sociais e propósitos diversos. Portanto, o foco não está apenas nas TIC em si, mas em sua interação com questões educacionais mais amplas, com particular ênfase na transformação da formação e do trabalho dos professores. Segundo a autora, a trajetória de recontextualização educacional das TIC, que teve início na segunda metade dos anos 1990, contou com uma série de ações regulatórias elaboradas com base na análise dos desafios educacionais existentes no país e na indicação de soluções baseadas nas TIC. Nesse contexto, podem ser destacados dois movimentos:

(1) a substituição tecnológica total, representada pela formação de professores a distância, através do deslocamento para *loci* não universitários, e a interposição da figura do tutor; e (2) a substituição tecnológica parcial, em que o professor não é

exatamente retirado da cena, mas é relegado a um papel secundário, sendo suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o gerenciamento do tempo necessário à execução de tarefas determinadas, tendo como suporte materiais veiculados nas/pelas TIC (BARRETO, 2017, p. 128).

Os apontamentos acima indicam que, em ambos os casos, é promovida a substituição tecnológica. Na lógica da substituição tecnológica parcial, o professor não precisa mais ser um especialista no conteúdo a ser ensinado, nem participar do planejamento das aulas ou da avaliação dos alunos. Sua função limita-se à escolha dos materiais didáticos, quando possível, ou ao controle do tempo de acesso dos alunos a esses recursos. O foco central não são as tecnologias em si, mas o que elas representam, servindo como uma ponte entre o planejamento centralizado e a avaliação externa. Em resumo,

não se trata mesmo de substituir os professores pelas TIC, mas o trabalho docente pelas TIC, com todas as consequências políticas e práticas, operando mudanças profundas a ponto de reconfigurar todo o processo, da formação ao exercício profissional (BARRETO, 2017, p. 129).

Nas palavras da autora, as TIC não tem sido recontextualizadas e intensificadas no ensino presencial para melhorar a qualidade da educação nas escolas, mas sim, para substituir o processo de trabalho do professor.

Já a substituição tecnológica total, de que trata Barreto, deu início a uma política de recontextualização educacional das TIC (Barreto, 2019), com foco significativo na formação de professores apoiada, principalmente, pela EaD. No cenário atual, segundo a autora, a perspectiva de substituição tecnológica no âmbito do trabalho docente evoluiu consideravelmente, tornando-se mais abrangente, aprofundada e sofisticada. Além disso, essa abordagem ultrapassou suas fronteiras anteriores e se espalhou por uma variedade de áreas da educação, inserindo-se também em um contexto orientado pela lógica empresarial (Mendes, 2018). A aposta, nesse caso, está na substituição dos professores por tutores, das aulas por materiais autoinstrucionais e das salas de aulas convencionais, por polos.

A análise de Barreto (2008) reforça a influência direta e simplista dos discursos de organismos internacionais nas políticas nacionais, desenvolvida a partir do conceito de recontextualização, que, segundo Fairclough (2006, p. 101 apud Barreto, 2008), caracteriza-se por ser “um fenômeno complexo, envolvendo,

para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos”.

Essa análise ilustra as intrincadas adaptações necessárias à integração das TIC na educação. A autora destaca que tais tecnologias, criadas inicialmente para propósitos distintos do educacional, enfrentam um processo de transformação ao serem aplicadas no ensino. Isso leva à perda de suas funcionalidades originais, tornando-se um desafio significativo para implementar estratégias de ensino efetivas, especialmente na educação a distância. Dessa forma, a transposição das TIC exige uma abordagem cuidadosa e ajustada às especificidades do contexto educacional.

Importante destacar que a ideia de substituição tecnológica não é recente no discurso de organizações internacionais e das políticas educacionais brasileiras. Leher (2009) aponta que é possível identificar que as medidas governamentais no campo da educação, no que diz respeito ao atendimento das demandas deste setor, não resultaram em transformações efetivas desde a promulgação da LDBEN.

Segundo Vieira (2017), na concepção das agências internacionais, o sucesso dos estudantes é medido pelos recursos pedagógicos empregados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem e não pela formação desses professores. Essa abordagem se baseia em um modelo de substituição tecnológica, ancorado na lógica instrumental. Portanto, o novo modelo para a formação docente minimiza a educação formal e se concentra mais no desenvolvimento de habilidades específicas e no uso eficaz de materiais didáticos. Estes elementos, definidos nos critérios curriculares, são considerados fatores que elevam o desempenho nas avaliações de aprendizagem.

Ao desviar a atenção do ensino de conteúdos para o uso de materiais, frequentemente considerados como de natureza instrucional, ocorre um enfraquecimento da relação entre o emprego das TIC no processo educativo e a formação de professores. Assim, as TIC passam a moldar tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores. Essa tendência torna-se mais evidente nas políticas públicas, que se voltam para a realização desta formação por meio de métodos a distância. Os argumentos que apoiam a implementação da EaD

na formação docente se baseiam nas potencialidades das TIC em atenuar as disparidades e encurtar distâncias entre os vários setores e sistemas de ensino, com foco particular na realidade da educação pública no Brasil (Vieira, 2017).

Como exemplo, Silva (2017) chama atenção para o documento intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, que fez parte do primeiro programa governamental que levou Luiz Inácio Lula da Silva à Presidência da República. O manifesto em questão apontava a educação como prioridade do estado e dava destaque à educação a distância ao anunciar que:

em um país de dimensões continentais e com enormes desigualdades e carências como o Brasil, a educação a distância é uma alternativa indispensável, conquanto seja garantido um padrão elevado de qualidade, com profissionais de alta competência, tanto na elaboração de conteúdos específicos quanto na assessoria pedagógica, com o uso de materiais instrucionais e de avaliação adequados. A EAD não deve ser implantada em programas isolados, precisa interagir com outras ações existentes (UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL, 2002, p. 25).

Como meta, o texto apresentava as seguintes propostas:

1. Criação de uma Coordenação Nacional de Educação a Distância do MEC, com orçamento próprio e articulada com o ensino fundamental, médio e superior. 2. Estudos de viabilidade para implantação imediata de programas de formação de professores para educação fundamental e ensino médio, incorporando a EAD entre suas estratégias. 3. Redefinição do papel da Unirede (Universidade Virtual Pública do Brasil) na política nacional de EAD. Esse papel deve ter como princípios norteadores para ação imediata: a) o aumento do número de vagas nas universidades públicas; b) a oferta de cursos de educação continuada aos profissionais em serviço (UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL, 2002, p. 25).

Nesse período, as políticas de EaD destinadas à capacitação de professores da educação básica baseavam-se essencialmente em programas de cunho compensatório. Freitas (2007) aponta que esses programas visavam à capacitação de professores em exercício, mas que não possuíam a devida qualificação, em parceria com os sistemas de ensino. Segundo a autora, a criação dos programas Pró-Licenciatura e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, representou a formalização dos programas de formação de professores a distância como política pública de formação daquele período. Na análise de Barreto (2017, p.136-137),

a intensificação do uso das TIC segue o caminho percorrido nas fábricas, pela conversão da subsunção formal em subsunção real do trabalho ao capital. Ainda que as TIC sejam, de fato, o elo entre as diretrizes curriculares baseadas em competências e as avaliações unificadas centradas nos produtos, o enredo mantém a sua mistificação, com o reforço das parcerias público-privadas patrocinando a encenação. Com o conhecimento circulando em software, vídeos ou mesmo materiais impressos, um único docente pode atender a um número muito maior de alunos, permitindo cortar custos, com a vantagem adicional de uma educação mais “flexível” e condizente com o mundo “globalizado”.

A integração das TIC na política nacional de educação a distância, especialmente em cursos de formação de professores, que fora concretizada com a criação da UAB, suscita a simplificação das questões educacionais, que passam a ser reduzidas à flexibilização estratégica (Barreto, 2009).

Conforme destacado por Felinto (2005), cabe a reflexão a respeito da mistificação e da fetichização das TIC (Felinto, 2005; Zuin, 2006) nas políticas de formação de professores, uma vez que, para esses autores, não estamos apenas lidando com uma concepção fantasiosa associada à tecnologia, mas sim, com uma visão que é amplificada e fortalecida pela própria presença da tecnologia. Canclini (2005) afirma que essa concepção pode levar a uma educação homogênea, baseada em informações universais e padronizadas, não resultando em maior igualdade, participação democrática ou qualidade do ensino. De acordo com o autor:

supõe-se que o desenvolvimento social e cultural depende do fato de todos os países integrarem-se na revolução digital e informacional [...] as outras dimensões virão por acréscimo. [...] Como consequência, o acesso direto e simultâneo à informação vai democratizar a educação e melhorar o bem-estar da maioria. [...] Depois de décadas de aplicação destes programas, vemos degradações da vida social que não podem ser resolvidas somente com uma concepção informacional da sociedade (CANCLINI, 2005, p. 234).

Ao analisar a influência das tecnologias nas políticas de formação docente, observa-se a promoção de uma educação uniforme, pautada em informações padronizadas, que, segundo Canclini (2005), não conduz a maior equidade ou democratização participativa, nem mesmo à melhoria da qualidade educacional. O autor destaca a necessidade de atender às diversas exigências de pertencimento e coesão social, que geram variadas demandas, enfatizando a importância de se

reconhecer e responder às pluralidades dentro do processo educativo.

Se pensada dessa maneira, a utilização das TIC na formação docente, sob a ótica dos padrões internacionais, tende a negligenciar a importância da diversidade cultural, elemento considerado crucial para o desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento. Essa abordagem, segundo Pino (2008), reforça a formação de conglomerados globais, enquadrando a educação como um serviço comercial sob a regulação de agências internacionais. A implementação padronizada das TIC, particularmente na modalidade a distância, em países em desenvolvimento, ignora as necessidades locais específicas, conduzindo a uma visão superficial e limitada do processo educativo.

O uso das TIC como pilar estratégico da EaD, conforme sugerido por organismos internacionais para países periféricos, sem considerar suas particularidades, resulta em uma simplificação e redução inadequadas (Pino, 2008). Essa contingência abre espaço para que as questões de fundo sejam ofuscadas e postas à margem. Como a modalidade a distância é definida pelo modo de realização, ela parece dispensar discussões substantivas, e a centralidade passa a ser atribuída às TIC, seja na veiculação dos materiais de ensino, seja no seu gerenciamento.

A educação a distância no Brasil é adotada como uma solução econômica e abrangente para o problema da carência de professores na formação inicial. Para Pino (2008), contudo, essa abordagem não deve simplificar a recontextualização das TIC apenas para a EaD. O autor salienta que as políticas atuais de educação a distância afetam diretamente a qualidade da formação docente, especialmente considerando a necessidade de professores qualificados em áreas específicas. E afirma que:

a EAD como substituição tecnológica, nos casos de formação inicial, favorece a certificação em massa e não a formação, simplifica a formação como competência, qualificação, capacitação; o trabalho docente, como atividade ou tarefa; e, o professor, como capacitador, animador, tutor, facilitador, monitor. Este é o aligeiramento, produto da flexibilização, resultante da substituição tecnológica e de uma estratégia massificante (PINO, 2008, p. 114).

Em outras palavras, os professores perdem o posto de figuras centrais do conhecimento para meros facilitadores metodológicos e dinamizadores de grupos. Esse cenário impõe uma revisão dos objetivos educacionais, desestruturando o sistema formal de educação e estabelecendo um novo, onde a tecnologia é o principal meio para implementar currículos e atividades criadas por especialistas. O papel do professor é minimizado, assemelhando-se a um modelo fabril, onde alguns planejam e outros executam tarefas com auxílio tecnológico. Sobre esse aspecto, Pino (2008, p. 114) ressalta que:

o sistema tecnológico passa a ser central, capaz e definidor do processo educativo, em detrimento do pedagógico, ausente da concepção das políticas. A tecnologia passa para a posição de sujeito das formulações. A qualidade em sofisticação da tecnologia da informação e da comunicação é a garantia do sucesso da política educacional.

Nessa lógica, a evolução do ensino enfatiza agora competências-chave, substituindo a formação disciplinar tradicional. “Pacotes” de competências e seus objetivos são priorizados em detrimento dos currículos convencionais, transformando o ensino em um serviço para usuários/consumidores (Barreto, 2008). O uso de tecnologias educativas modernas dissolve as fronteiras entre disciplinas, redefinindo simultaneamente o papel, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores.

4.3

A formação de professores a distância

Em face da nova configuração de universidade que se desenhava no país, a partir das reformas educacionais da década de 1990, houve um acentuado aumento de propostas educacionais alinhadas à crescente tendência de oferta de cursos na modalidade a distância. A EaD era vista como capaz de oferecer uma formação rápida e eficiente, especialmente no âmbito de programas voltados para a capacitação profissional, qualificação e requalificação para o mercado de trabalho. Nas palavras de Pasqualotto (2003, p. 126),

as possibilidades da educação a distância passam a ser enfatizadas pelos organismos internacionais pela possibilidade de ampliar oportunidades onde os recursos eram escassos,

permitindo uma educação mais equitativa. Intenta familiarizar o cidadão com tecnologias que estão no seu cotidiano, oferecer respostas flexíveis a uma diversidade cada vez maior de informação, educação e treinamento oferecendo meios de atualizar rapidamente o conhecimento técnico. Para cumprir essas funções, a política educacional é redirecionada em busca de incentivar o uso de tecnologias de informação e comunicação na educação, como forma de promover cursos para um número maior de estudantes, com custos significativamente reduzidos.

Regida sob o discurso de democratização do ensino e inserida na ideologia neoliberal, que prevê a formação de um novo perfil de trabalhador, que seja flexível, competitivo e autônomo, capaz de atender às demandas do novo mundo do trabalho (Belloni, 2002), a EaD foi proposta como modalidade de ensino pela primeira vez na LDBEN 9394/96, recebendo destaque no Art. 80 das Disposições Gerais:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. § 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância. § 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. § 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Mendes (2005) aponta que a proposta inicial que estabelecia diretrizes específicas para a EaD no sistema educacional brasileiro foi substancialmente reduzida na lei promulgada, refletindo uma abordagem neoliberal. A autora argumenta que a EaD foi tratada de forma superficial e simplista na LDBEN, sem a devida participação da sociedade civil. Além disso, destaca que decretos e portarias subsequentes centralizaram a formulação e avaliação da EaD no Poder Executivo. A EaD também é mencionada nas seguintes Disposições Transitórias da LDBEN:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um

ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância (BRASIL, 1996).

Após a promulgação da LDBEN, foram estabelecidas diversas normas para dar continuidade à regulamentação e fortalecimento da EaD. O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, tratam de modificações no Art. 80 da LDBEN referentes ao processo de credenciamento das instituições.

Conforme estipulado no Art. 87 da LDBEN, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.º 10.172/2001) foi desenvolvido com o objetivo de estabelecer diretrizes e metas para a educação em todo o país. No âmbito do PNE, a EaD é considerada uma estratégia para promover a democratização do acesso à educação – especialmente no ensino superior – e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem. Essa concepção fica evidente no seguinte texto do plano:

no processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na educação a distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. [...] Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição de prioridades educacionais (BRASIL, 2001, p. 51).

Com base nessa fundamentação, o PNE estabeleceu 22 objetivos e metas específicas para a educação a distância. Essas metas abrangiam áreas como regulamentação e qualidade da EaD, infraestrutura e adoção de novas tecnologias, e, sobretudo, a democratização do acesso, com ênfase no Ensino Superior. Além disso, o PNE também estabeleceu metas relacionadas à formação de recursos humanos e à capacitação de professores.

O PNE atribuiu ênfase significativa à formação de recursos humanos por meio da EaD, o que fortalece a argumentação de que as diretrizes desse plano estão alinhadas às recomendações de organismos internacionais, especialmente no que diz respeito à ideia de educação permanente ou educação ao longo da vida (Gouvêa e Oliveira, 2006). A concepção de educação ao longo da vida, conforme proposta por Jacques Delors, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, é definida da seguinte forma:

o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender (DELORS, 2010, p.17).

Conforme apontado por Gouvêa e Oliveira (2006), a educação a distância, no contexto brasileiro, tem sido direcionada principalmente para programas de capacitação e aperfeiçoamento, visando suprir de forma acelerada as defasagens dos trabalhadores, em consonância com a perspectiva da educação ao longo da vida presente no Plano Nacional de Educação.

Em dezembro de 2005, foi assinado o Decreto nº 5.622, que regulamentou o Art. 80 da LDBEN, desta vez de maneira mais precisa e detalhada. O artigo 1º desse decreto caracteriza a EaD como:

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Simultaneamente à transformação da relação entre universidade e conhecimento, a ruptura dos limites espaço-temporais, proporcionada pelo avanço das TIC, possibilitou uma maior abrangência do sistema educacional. Ao considerar também as demandas de formação em um país em desenvolvimento, caracterizado por altos índices de exclusão social, a EaD passou a assumir:

um destaque maior quando se verificou as necessidades de mudança em âmbito nacional por meio de políticas públicas, principalmente para a formação de professores. O Brasil, com suas características continentais, desigualdades regionais e com suas significativas carências educacionais, encontrou na EaD uma alternativa importante para a implementação de programas de formação, principalmente para a qualificação de professores já atuantes na rede de ensino e sem formação (SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2009, p. 6).

Apesar de a Educação a Distância ter iniciado seu processo de expansão no Brasil após a promulgação da LDBEN, foi somente a partir dos anos 2000 que essa modalidade de ensino se consolidou como uma estratégia efetiva de ampliação do Ensino Superior, especialmente nos cursos de formação de professores (Moon, 2008).

A modalidade a distância despontou como uma fatia de mercado altamente promissora, impulsionada pela ideia política de utilizá-la como uma maneira de atender às exigências estabelecidas na LDBEN. Ao mesmo tempo, mostrava-se capaz de oferecer uma redução nos custos dos cursos, possibilitando alcançar um maior número de pessoas com recursos limitados e em um tempo mais curto do que o ensino presencial. No entanto, Barroso (2005, p. 743) explica que

na tentativa de criar mercados (ou quase - mercados) educativos transformando a ideia de “serviço público” em “serviços para clientes”, o “bem comum educativo” para todos é substituído por “bens” diversos, desigualmente acessíveis. Sob a aparência de um mercado único, funcionam diferentes submercados onde os “consumidores” de educação e formação, socialmente diferenciados, vêm-lhes serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais.

De acordo com Batista e Gomes (2011), a partir do Decreto Lei nº. 5.622, o governo federal passou a promover e apoiar a educação a distância, uma modalidade já prevista e definida pela LDBEN, em todos os níveis e modalidades educacionais. Segundo as análises de Malanchen (2007), o MEC empreendeu um processo de priorização e expansão da EaD, estabelecendo leis, portarias, decretos e documentos orientadores para as instituições que ofertassem essa modalidade. A pesquisadora destaca que essa priorização está fundamentada na “institucionalização da EaD como modalidade preferencial para o ensino superior no país” (MALANCHEN, 2007, p. 147). Desse modo, as ações realizadas pelo

MEC visando à institucionalização da EaD, bem como os convênios firmados entre secretarias estaduais, prefeituras e instituições públicas, evidenciaram que essa modalidade

em nível superior, no Brasil, desde a sua estruturação, é entendida como prestação de serviços, até mesmo nas instituições públicas. Talvez isso explique, em parte, porque a expansão da educação superior a distância, no setor público federal, está vinculada às Pró-reitorias de Extensão e não às de Graduação, as quais respondem pelo ensino superior no âmbito das universidades (MALANCHEN, 2007, p. 218).

Um dos programas de maior destaque implementados nesse contexto, segundo Costa e Pimentel (2009), foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo principal objetivo era ampliar a oferta de formação de professores, contribuindo para a interiorização do Ensino Superior. A UAB, iniciada em 2006, pode ser considerada a iniciativa pioneira nessa estratégia, em um cenário

onde as ações educativas estão sendo alavancadas em nível nacional, com envolvimento das Instituições públicas de ensino superior, poder municipal, estadual e federal de forma articulada, com estratégias de regulação, financiamento e avaliação. O desafio que se apresenta para o ensino superior público nessa esfera consiste em construir projetos pedagógicos de qualidade e formas de gestão que permitam validar um paradigma nacional de qualidade para a educação a distância superior e que possam dar resposta ao grande desafio da educação a distância em um país continental: atingir escala com qualidade social (COSTA; PIMENTEL, 2009, p. 74).

Estabelecido por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, A UAB é resultado de uma política pública coordenada pela Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) em conjunto com a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), com o propósito de ampliar o acesso à educação superior, conforme previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Essa iniciativa foi realizada em parceria com empresas estatais e a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Segundo Leher (2005, p. 51),

a formação de professores segue sem políticas consistentes. A maior parte das iniciativas está centrada nas estratégias de formação a distância, e as políticas para a educação superior, denominadas pelo MEC de reforma universitária, não abordam o problema da interação entre a educação superior e a educação

básica, não enfrentando o explosivo problema da formação de docentes.

As políticas educacionais implementadas nas últimas décadas, fruto de concepções orientadas para o atendimento das necessidades mínimas de aprendizagem, mantiveram o foco na aquisição de competências básicas para a integração social (Shiroma *et al*, 2017). A autora, ao analisar especificamente a formação de professores, observou que esta foi entregue aos interesses privatistas, resultando em um aumento significativo de vagas para cursos de licenciatura na modalidade a distância. Em sua concepção:

sedutora para o mercado e seus investimentos, a área da Educação – “bem mercadejável” na ótica da Granemann (2007) –, viu-se, ademais, assaltada pela internacionalização e, após 2007, pelo capital financeiro. Obviamente isso teve repercussões nefastas para a formação do magistério nacional. Por meio dos microdados produzidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ordenados no Censo do Ensino Superior 2013 (BRASIL, 2013), foi possível verificar que 31% dos cursos de bacharelados, licenciaturas e tecnólogos (10.120) eram oferecidos por IES públicas; as IES privadas ofereciam 69% (22.262) deles, num total geral de 32.382 cursos. A diferença entre as ofertas pública e privada cresceu no tocante ao total de matrículas. Das 7.322.925, apenas 25% (1.801.479) foi oferecida pela rede pública enquanto 75% (5.521.446) estava no setor privado (SHIROMA *et al*, 2017, p. 36-37).

Evangelista (2017, p.3) corrobora as ideias de Shiroma e complementa:

as determinações históricas do atual quadro político-econômico compõem a tragédia docente, tornando-a estratégica na manutenção desse mesmo quadro, posto que os professores vêm sendo instrumentalizados para a difusão de uma concepção de mundo estreita e fragmentada. Entender a conformação de tal tragédia e o papel ontológico do professor é crucial para os que lutam em defesa da escola pública e pela emancipação dos trabalhadores.

Na concepção de Litto (2009), ao longo do seu notável crescimento e consolidação como campo de estudo e pesquisa, a EaD também testemunhou a ocorrência de sérios problemas acadêmicos, caracterizados pela superficialidade dos conteúdos, avaliação insuficiente e elevado número de alunos por professor. Esses abusos persistiram, conforme apontam os estudos de Silva (2017), mesmo com a existência de diretrizes de qualidade estabelecidas pelo Ministério da Educação para a EaD.

Nesse sentido, Saviani (2009) pontua que a EaD desempenha um papel relevante como uma ferramenta auxiliar no processo educativo, especialmente no enriquecimento dos cursos de formação de professores. No entanto, o autor ressalta a necessidade de cautela ao utilizar esta modalidade como base para esses cursos, sob o risco de se tornar um mecanismo de certificação em massa em vez de promover uma qualificação efetiva.

4.4 **Revisão de literatura**

Com o objetivo de acessar os conhecimentos, conceitos e princípios já existentes em pesquisas anteriores, foi realizado um levantamento bibliográfico a partir de produções acadêmicas da área de educação, no período de 2009 a 2022, com base nas temáticas formação de professores, curso de Pedagogia e EaD.

A busca por produções científicas consideradas para esta análise foi orientada pelas seguintes palavras-chave: Formação de Professores, EaD e Curso de Pedagogia. As buscas centraram-se em teses e dissertações catalogadas em bases de dados e bibliotecas digitais que integram os sistemas de informação existentes nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Para essa busca foi utilizado o motor de busca integrada da biblioteca da PUC-Rio, a partir dos seguintes termos de pesquisa: “formação de professores”, “EaD” e “pedagogia”. Foram também utilizadas algumas variantes nos termos, principalmente em relação ao uso do conector *AND*.

Inicialmente, foram identificadas 27 produções acadêmicas relevantes. Por meio da leitura criteriosa de seus resumos, levando em consideração o alinhamento temático, a metodologia utilizada e os resultados apresentados, 22 dessas produções foram consideradas pertinentes a este estudo. Essas produções foram classificadas e analisadas. Vale ressaltar que as 5 produções excluídas abordavam a formação continuada de professores, o que não se enquadrava no escopo estabelecido para a pesquisa. A seguir são apresentadas as produções acadêmicas selecionadas que se identificam com o tema deste estudo.

No estudo de Silva (2009), são discutidas as inter-relações entre trabalho,

educação e avanços tecnológicos. O autor destaca que as transformações ocorridas na sociedade contemporânea a partir do século XX afetaram a relação entre o ser humano e a natureza, gerando impactos nos campos cultural, econômico, político, histórico, educacional e social. As pesquisas de Purin (2017) e Araújo (2018) corroboram essa perspectiva, ao argumentarem que a busca por novos modelos capazes de acompanhar os avanços nas ciências humanas e naturais ao longo do último século, juntamente com as expectativas e exigências decorrentes das complexas relações sociais, desencadeou uma reestruturação na cadeia produtiva e impôs transformações no mundo do trabalho.

Ainda de acordo com Silva (2009), as mudanças nas formas de gestão e organização dos processos de produção, que surgiram com a introdução da tecnologia eletromecânica, trouxeram consigo novas demandas sociais e requisitos educacionais para as populações urbanas que compunham a força de trabalho. Essa transição marcou o início de um novo ciclo histórico, caracterizado pela adoção internacional de um modelo de divisão do trabalho e da produção, acompanhado pelos conceitos de flexibilização e terceirização.

A globalização do capitalismo se concretiza não apenas em aspectos históricos, mas também geográficos, abrangendo organizações, padrões culturais, princípios políticos e jurídicos que servem como base para o sistema capitalista (Araújo, 2018). Purin (2017) ressalta que nessa nova configuração social, em que o indivíduo é visto como um vendedor de sua força de trabalho e se torna um fator de produção, a educação passa a ter como objetivo principal a transmissão do conhecimento para qualificar a mão de obra, desenvolvendo habilidades técnicas, ideológicas e sociais nos diversos grupos de trabalhadores, a fim de atender às demandas do mercado e ao crescimento econômico.

A partir dos anos 1990, o Brasil passou por transformações significativas impulsionadas pela globalização do trabalho e do capital, bem como pelo avanço tecnológico (Foletto, 2010). Essas mudanças tiveram impacto direto nos comportamentos, padrões e no papel da educação e da escola, influenciados pelas políticas públicas implementadas no país. De acordo com Miranda (2012), as ações centralizadas voltadas para a regulamentação da educação e a gestão escolar resultaram em profundas alterações na organização das escolas, no trabalho dos profissionais da educação e no cenário da educação básica e superior.

Alinhadas com as reformas voltadas para a reestruturação produtiva do capital, organizações internacionais passaram a enfatizar a importância de adequar a educação aos moldes mercadológicos (Silva, 2009; Araújo, 2018). Essas organizações, que representavam a institucionalização do mercado internacional, direcionaram seus esforços para países com alta desigualdade educacional, conforme apontado por Leite (2011), Purin (2017) e Araújo (2018), fornecendo orientações por meio de programas de assistência e apoio à formação e certificação de profissionais no setor educacional, aproveitando as oportunidades oferecidas pelos avanços tecnológicos.

Os autores ressaltam que esses ideais foram prontamente absorvidos por países em desenvolvimento e latino-americanos, legitimando a alegação de que o investimento em capital humano era mais rentável e eficaz tanto para o desenvolvimento global dessas nações quanto para atender às necessidades de mobilidade social de suas populações. No Brasil, as ações políticas e as reformas educacionais influenciadas pelas premissas das organizações internacionais intensificaram-se por meio de dispositivos presentes na LDBEN. Embora essa lei apresente alguns avanços, ainda está fundamentada na lógica estrutural do capitalismo (Silva, 2009), enfatizando conceitos como qualidade, eficiência e produtividade.

Durante as análises realizadas, foram identificadas questões relacionadas às tecnologias de informação e comunicação (TIC). Conforme esclarecido por Pessoa (2015), na sociedade do conhecimento, também conhecida como sociedade da informação, as relações com o conhecimento e os espaços de aprendizagem passaram por uma reconfiguração devido ao aumento do uso das TIC. A autora destaca que o surgimento da cibercultura, uma dinâmica técnico-social resultante da interação entre tecnologias e cultura, trouxe consigo novos aspectos relacionados à comunicação digital. Essa estrutura midiática alterou a percepção de espaço e tempo, possibilitando o acesso a informações em tempo real e em diferentes formatos, independentemente da localização física, eliminando, assim, a lógica tradicional de espaço-tempo.

O termo "ciberespaço", também conhecido como "rede" (Lévy, 2009, *apud* Pessoa, 2015), refere-se à interconexão global de computadores, que constitui a infraestrutura material da comunicação digital e abriga um vasto universo de

informações produzidas pelos indivíduos. De acordo com a autora, o ciberespaço tem se tornado cada vez mais independente, sendo praticamente impossível prever os limites de alcance de um computador, por exemplo, o que reforça suas características de ser disperso, hipertextual e inacabado. Ela também destaca, baseada em Castells (2001), que estamos caminhando em direção à construção de um novo modelo de desenvolvimento produtivo informacional, baseado em diversas tecnologias de geração de conhecimento, comunicação e processamento de informações. As tecnologias de informação e comunicação conectam o mundo através de redes globais, fortalecendo o surgimento de uma nova lógica de estrutura social, na qual os indivíduos buscam agrupar-se com base em semelhanças coletivas ou individuais.

Nesse sentido, Miranda (2012) destaca que os processos informatizados, presentes em todas as esferas da vida pública, podem resultar em exclusão para certos indivíduos, tanto devido à forma de acesso às informações quanto ao uso que delas é feito. A autora explica que, mesmo em uma sociedade tecnologicamente avançada, nem todas as pessoas têm condições igualitárias para adquirir equipamentos tecnológicos sofisticados ou ter acesso às informações, redes sociais e outras formas de comunicação que se expandem rapidamente.

Baseando-se nos conceitos de Wolton (2000) e Schaff (2007), Miranda (2012) destaca que o acesso às redes e às oportunidades de interação e compartilhamento de informações pode fortalecer o processo de ensino e aprendizagem realizado pelas instituições educacionais. No entanto, mesmo com o fácil acesso a um vasto volume de informações, é necessário que os indivíduos possuam competências prévias e conhecimentos básicos para utilizá-las. Isso reconhece que a instrução baseada apenas no acesso à internet não é suficiente para alcançar os objetivos de formação na era moderna.

Os achados de Silva (2009), Foletto (2010), Leite (2011), Miranda (2012), Silva (2013), Santos (2014), Silva (2014), Pessoa (2015), Purin (2017), Hahn (2017), Costa (2018), Castro (2018), Araújo (2018) e Franceschini (2019) discutem as bases históricas que fundamentam as relações da sociedade brasileira, sustentando a ideia de que o capital flexível desempenha um papel central na mediação do estilo de vida da sociedade contemporânea.

Em seu estudo, Costa (2018) aborda o histórico da Educação a Distância (EaD) tanto em âmbito global quanto nacional. A autora ressalta que o conceito de EaD remonta à época das epístolas sagradas de São Paulo, que foram escritas com o propósito de disseminar a doutrina cristã para igrejas situadas em diferentes regiões. No século XVIII, surgiram experiências de cursos por correspondência, como os promovidos pela Gazeta de Boston, nos Estados Unidos, e pelo Instituto Liber Hermondes, na Suécia, alcançando mais de 150 mil pessoas. Até o final do século XIX, a troca de informações e conhecimentos por meio de correspondência já era adotada por diversos programas educacionais em países como Japão, Alemanha e Estados Unidos.

Em relação às colocações de Costa (2018), é importante ressaltar que Miranda (2012) destaca que, apesar do significativo crescimento em diversos países, os primeiros cursos a distância não obtiveram resultados expressivos. Esses cursos surgiram com o intuito de aproveitar as oportunidades decorrentes da expansão do setor público e do crescimento industrial, sendo oferecidos por iniciativas individuais ou pequenas empresas privadas, sem qualquer forma de regulamentação ou padronização.

Prosseguindo no desenvolvimento da educação a distância, Costa (2018) destaca um importante marco: a criação do primeiro departamento de ensino de graduação por correspondência na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, no início do século XX. Em seguida, em 1911, a Universidade de Queensland, na Austrália, estabeleceu seu departamento de estudos externos. À medida que avançava a década de 1960, várias instituições em diferentes países já contavam com seus próprios departamentos de educação a distância, voltados para a formação em cursos superiores.

Destaca-se, segundo Costa (2018), a fundação da Open University (OU) do Reino Unido em 1969 como uma experiência altamente significativa. A instituição revolucionou a educação a distância ao oferecer materiais de estudo mais elaborados, incluindo textos cuidadosamente produzidos, bem como recursos audiovisuais, como áudios e vídeos. Além disso, a OU propôs complementar os estudos por meio de transmissões de televisão e rádio convencionais. Cada aluno matriculado recebia o suporte de um tutor, que realizava acompanhamento por telefone ou em reuniões de grupo à noite e nos fins de semana. Essa abordagem

introduziu o conceito de tutoria, possibilitando uma maior interação entre professores e estudantes, algo até então inédito. No Reino Unido, essas inovações abriram o acesso ao ensino superior para adultos, resultando em um aumento significativo no número de graduados nos anos subsequentes.

De acordo com os estudos de Miranda (2012) e Silva (2013), a popularização da educação a distância ocorreu na década de 1970, quando essa modalidade de ensino passou a ser reconhecida publicamente, superando as ressalvas anteriores dos governos. A aceitação da educação a distância resultou no reconhecimento e valorização dos diplomas dos estudantes que concluíam cursos nessa modalidade, o que levou os governos a investirem no setor por meio da criação de políticas governamentais e estímulo a parcerias público-privadas, além do estabelecimento de instituições estatais dedicadas à educação a distância.

Conforme explica Costa (2018), impulsionadas pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC), empresas do setor de tecnologia em todo o mundo desenvolveram uma ampla gama de estratégias para permitir o uso da internet em computadores pessoais, proporcionando acesso à World Wide Web e ao correio eletrônico. Essas inovações tecnológicas abriram novas possibilidades para a educação a distância, facilitando a disseminação do ensino por meio digital.

Hahn (2017) realiza um levantamento histórico da educação a distância (EaD) no Brasil, dividindo-o em diferentes gerações. A autora destaca exemplos de iniciativas que representam cada uma dessas gerações. Na primeira geração, a EaD ocorria por meio de cursos por correspondência, sendo um marco o curso para datilógrafo oferecido em 1904 pelo Jornal do Brasil. A segunda geração, por sua vez, utilizava o sistema radiofônico como meio de ensino a distância. Um exemplo é o Instituto Roquette Pinto, pioneiro na implementação do rádio juntamente com o cinema educativo, em 1934. Na terceira geração, destaca-se a Universidade de Brasília, que em 1973 tornou-se pioneira na implementação da EaD no Ensino Superior no Brasil. Inicialmente, a universidade veiculava cursos por meio de revistas e jornais, posteriormente transformados em um CEAD - Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância. A quarta geração da EaD caracteriza-se pelo uso da teleconferência em grupos, o que se expandiu principalmente na década de 1980. Já a quinta geração, surgida a partir da década de 1990, é marcada pelo ensino e aprendizagem on-line, apoiados pelas tecnologias da internet. Essa

geração representa um avanço significativo na EaD, permitindo uma maior interação e acesso aos recursos digitais para o processo educacional.

Este último período da história da EaD no Brasil é considerado por alguns autores como o ponto de partida para os atuais programas de formação de professores nessa modalidade (Foletto, 2010; Rela, 2010; Leite, 2011; Arruda, 2011; Miranda, 2012). Com base na legislação brasileira que incentiva e permite a expansão da EaD, especificamente nos artigos 80 e 87 da LDBEN, o Brasil reconhece oficialmente essa modalidade de ensino e intensifica a criação de cursos a distância em diversos níveis educacionais.

Arruda (2011) destaca que, na época, havia uma ênfase nas transmissões realizadas por meio de rádio e televisão, e o artigo da LDBEN ainda não contemplava as características da transmissão virtual de conteúdos via internet. No entanto, as mudanças nesse sentido ocorreriam posteriormente, com o Decreto-Lei nº 5622/2005, que regulamentou o Artigo 80 da LDBEN/96.

Leite (2011) ressalta que, a partir da promulgação desse decreto, que estabelece as diretrizes para a educação a distância no país, e da Portaria Normativa nº 2/2007, que define os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância, houve um significativo aumento no número de cursos de graduação a distância nas últimas décadas. Essas medidas contribuíram para a expansão e consolidação da EaD no contexto educacional brasileiro.

A criação do Sistema UAB - Universidade Aberta do Brasil - em 2005 foi um marco importante na organização da educação a distância em instituições públicas de ensino superior (Arruda, 2011; Miranda, 2012; Verdan, 2012; Santos, 2014). Esse programa, segundo Verdan (2012), previu a criação de polos de apoio para atividades presenciais, distribuídos pelo país e estabelecidos em parceria com as prefeituras locais. O principal objetivo da UAB foi expandir a oferta de cursos superiores, tanto nas capitais quanto no interior do país, priorizando a formação a distância de professores para atuação na educação básica.

Uma das iniciativas lançadas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005, dentro do âmbito da UAB, foi o Pró-Licenciatura - Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Santos, 2014). Esse programa tinha como foco principal a formação de professores em

serviço por meio da modalidade a distância.

Conforme Santos (2014), em 2009 o Sistema UAB já contava com a participação de oitenta e oito instituições conveniadas, incluindo universidades federais, estaduais e até mesmo institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETs). O número de polos de apoio presencial instalados totalizava 557 naquele ano. Houve um crescimento expressivo desse número em 2009, alcançando a marca de 720 polos em operação. Essa expansão do Sistema UAB demonstra o impacto e a importância dessa iniciativa na oferta de educação a distância de qualidade no país.

De acordo com Santos (2014) e Franceschini (2019), a oferta de cursos de graduação a distância voltados para a formação docente reflete o interesse do governo federal em melhorar a qualidade do ensino no país, uma vez que muitos professores atuavam em sala de aula sem a devida habilitação. No entanto, Silva (2009), Purin (2017) e Araújo (2018) discordam dessas ideias, destacando os pressupostos hegemônicos que têm orientado o ensino superior no Brasil recentemente, caracterizados por uma formação de baixo custo e acelerada, que atende aos interesses do modo de produção capitalista, ou seja, flexível.

Segundo autores citados, a concepção de educação orientada pelos princípios do capitalismo reduz o papel da formação e dos educadores a um mero complemento da esfera produtiva, estabelecendo uma relação de subordinação entre educação e mercado. Esse processo de ideologização em massa, que naturaliza os efeitos e valores do capitalismo e perpetua as desigualdades, é consolidado por meio de um discurso hegemônico que enfatiza a qualificação para o mercado, a modernização impulsionada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e a democratização da educação viabilizada pela EAD. Essa lógica invadiu os espaços e tempos das universidades públicas.

Araújo (2018) reforça ainda que a reforma do Estado ocorrida na década de 1990 no Brasil serviu de base para a construção de políticas e projetos educacionais embasados nos princípios neoliberais, como a desregulamentação, descentralização e privatização. Essas medidas resultaram em novos paradigmas vinculados a uma nova organização produtiva, gerando uma forte competitividade na sociedade global. Como resultado dessas políticas neoliberais, o campo da formação de

professores foi profundamente impactado, com a redução de salários e a implementação de programas de formação acelerada, resultantes da diminuição dos investimentos na área.

Concordando com as visões apresentadas por Araújo (2018), Hahn (2017), Silva (2014), Pessoa (2014), Purin (2016), Castro (2018), Arruda (2011) e Franceschini (2019) sugerem que a educação a distância vem sendo utilizada como estratégia governamental para expandir o ensino superior, influenciada significativamente por organismos internacionais. Esses organismos enxergam na modalidade a distância uma maneira de superar as desigualdades e as dificuldades de acesso à educação, além de considerá-la uma opção rápida para a obtenção de certificados.

Esses autores, no entanto, ressaltam a importância de se questionar a qualidade dos cursos oferecidos nessa modalidade, assim como a preparação dos profissionais formados por esses cursos para ingressarem no mercado de trabalho. Eles levantam preocupações sobre o nível de preparação dos estudantes, a falta de interação presencial e a possibilidade de que os cursos a distância sejam vistos como uma alternativa mais fácil e menos exigente em comparação com a educação presencial.

A análise das obras selecionadas nesse período revela alguns aspectos de destaque. Em um mundo caracterizado pelo desafio da globalização e pela crescente complexidade dessa sociedade capitalista, as mudanças resultantes da transformação político-econômica vão além do aspecto puramente econômico, afetando também as esferas culturais, políticas e sociais da vida. Essas mudanças têm gerado desigualdades que se manifestam por meio de tensões significativas e do crescimento de movimentos sociais, que buscam garantir o acesso a uma educação de qualidade e a empregos privilegiados.

Nessa nova lógica, o conhecimento é considerado como o principal instrumento para tomadas de decisão lucrativas e bem-sucedidas, e a educação passa a ser vista como uma mercadoria fundamental, produzida e comercializada para aqueles que têm condições financeiras de pagar mais por ela. Essa perspectiva coloca em evidência a mercantilização do ensino, onde o acesso à educação de qualidade é determinado pela capacidade de pagamento, perpetuando ainda mais as

desigualdades existentes na sociedade.

Acompanhando essas constantes mudanças, ocorreu uma adaptação do papel desempenhado pelas universidades para atender aos efeitos e demandas do novo modelo capitalista. Enquanto a concepção original da universidade estava voltada para a produção de conhecimento, a sua versão atual, operacional, produtiva e flexível, passou a ser estruturada por programas e estratégias de eficácia organizacional, seguindo a lógica do mercado. Dessa forma, a universidade deixou de ser definida pela produção do conhecimento e passou a ser direcionada para a produção econômica, com a oferta de formações rápidas e mão de obra qualificada, atendendo às exigências de uma sociedade em constante transformação e guiada por políticas de financiamento internacionais (Chauí, 1999).

A partir da década de 1990, as universidades passaram a buscar iniciativas de formação rápida em parceria com empresas privadas, o que, de certa forma, as levou a servir a essas empresas. Conforme aponta Chauí (1999), as universidades, por serem organizações, voltaram-se para si mesmas como estruturas de gestão e arbitragem de contratos. No entanto, essa postura não representa um retorno a si mesmas, mas sim uma perda de identidade.

Em meio ao contexto de expansão do Ensino Superior, especialmente a partir das reformas ocorridas na década de 1990, a educação a distância surge como uma das principais alternativas para o aumento quantitativo dos programas educacionais. Defendida sob a bandeira do neoliberalismo, que prega a democratização do ensino e a contribuição para a solução de problemas sociais e o desenvolvimento sustentável do país, essa modalidade de ensino se apresentou como uma solução para a expansão do Ensino Superior em um país de proporções continentais como o Brasil. Dourado (2008, p. 900) argumenta que:

a partir da segunda metade da década de 1990, articulado ao processo expansionista da educação superior anteriormente apresentado, um novo ator passou a ocupar espaço de referência para as políticas de expansão e, particularmente, para a formação de professores: a ênfase na modalidade educação a distância.

Outra perspectiva aponta, entretanto, que o discurso de democratização do ensino, que justifica a implantação da educação a distância, na verdade busca legitimar a expansão de instituições privadas e a mercantilização do Ensino

Superior. Essa perspectiva revela a existência de defensores e opositores nos campos político e acadêmico (Mandeli, 2014) em relação à ampliação do acesso à educação de qualidade no Ensino Superior.

Inicialmente sem uma lei específica que regulamentasse cursos na modalidade a distância, a EaD encontrou na LDBEN respaldo legal para seu funcionamento em todos os níveis e modalidades de ensino. Essa Lei estabeleceu as bases legais para a EaD e foi responsável pelo surgimento e crescimento exponencial dessa modalidade de ensino no país.

De acordo com Bruno e Lemgruber (2009), o artigo 80 da LDBEN foi considerado a certidão de nascimento da EaD no Brasil. Esse artigo estipulava que as instituições de ensino poderiam oferecer cursos na modalidade a distância, desde que estivessem devidamente credenciadas pelo governo federal. Além disso, o governo seria responsável pela regulamentação dos registros de diplomas, pela autorização de funcionamento das instituições e pela avaliação dos programas de ensino. A partir desse momento, as instituições de ensino puderam oferecer cursos a distância, cumprindo as exigências estabelecidas pela União e garantindo a qualidade e a validade dos diplomas obtidos por meio dessa modalidade de ensino.

No entanto, Barreto (2008) levanta questionamentos em relação à importância atribuída à educação a distância na formação de professores, especialmente no contexto da UAB, cuja justificativa hegemônica é a democratização do acesso ao Ensino Superior com baixos custos:

Na medida em que é configurada uma política nacional de formação de professores a distância, apartada da presencial, não apenas modalidades de ensino são postas em jogo, mas é promovida cisão radical. Sem ignorar as restrições que têm sido postas à formação de professores em geral, como a concepção de ensino desvinculado da pesquisa, o destaque aqui é a constituição de sistema paralelo supostamente mais democrático e, sem dúvida, mais defensável em termos de viabilidade econômica. Ou seja, o que está em questão é o “barateamento” desta formação, nos seus diferentes sentidos (BARRETO, 2008, p. 930).

É relevante ressaltar o alto valor atribuído às tecnologias de informação e comunicação (TIC) nesse contexto. Com o objetivo de incentivar e garantir o uso amplo das TIC, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEE), em 2006. No entanto, as propostas da SEE seguiram uma abordagem que apresentava as TIC

como solução para questões educacionais, como a democratização do ensino e a inclusão. Sobre esse tema, Barreto (2011, p. 50) sustenta que:

de um lado, a suposição de que as TIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais. De outro, seu uso intensivo está inscrito em estratégias de EAD, em especial para a formação de professores, como proposta de certificação em massa.

Cabe salientar que existem muitas considerações pertinentes sobre a importância da evolução e expansão da educação tecnológica, especialmente no âmbito da educação básica, no sentido de promover a implantação de laboratórios de informática, formações on-line, pesquisas e intercâmbios nacionais e internacionais. No entanto, é perceptível a carência de discussões mais aprofundadas acerca do impacto das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem, bem como do papel que a tecnologia desempenha na reconfiguração social dos envolvidos no contexto educacional. Nessa perspectiva, Barreto (2012, p. 997) afirma que:

pensar as TIC no processo de ensinar-aprender extrapola a sua simples presença, como condição necessária, mas não suficiente, para o encaminhamento das questões relativas à sua apropriação. São aqui assumidos dois pressupostos. O primeiro deles diz respeito à defesa do acesso às TIC, assim como a todos os produtos do trabalho humano. Entretanto, a defesa do direito de acesso aos bens culturais não pode descaracterizar-se para simplificações que o descaracterizem. Logo, o segundo equivale à ruptura do silêncio quanto às diferenças e desigualdades reinstauradas pelos modos como o acesso é produzido e pelos sentidos que lhe são atribuídos. A noção de “divisor digital”, ressignificada, não se coaduna mais com a distinção simples entre os que têm e os que não têm acesso às TIC.

A autora argumenta que a educação deve ser a responsável pela fundamentação e ressignificação dos usos que fazemos das tecnologias, e não o contrário, a fim de garantir a centralidade do papel dos professores nesse processo.

Nessa direção, Selwyn (2017) afirma que essa área de discussão provavelmente não levará a um resultado único, a uma verdade absoluta ou a um consenso universal. Pelo contrário, o campo da educação e das tecnologias ainda demanda uma série de debates, análises e investigações.

Diante de um panorama histórico da educação a distância no Brasil e das

medidas governamentais que impulsionaram seu crescimento e desenvolvimento neste século XXI, especialmente no Ensino Superior, evidencia-se o aumento das discussões em torno da qualidade da formação proporcionada por essa modalidade de ensino, especialmente no que diz respeito aos cursos de formação de professores, nos quais a expansão quantitativa geralmente deveria ser acompanhada por uma melhoria qualitativa.

5 Metodologia

Neste capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos empregados na pesquisa. Inicialmente, delineamos a pesquisa, descrevendo sua abordagem e objetivos. Em seguida, detalhamos os procedimentos de coleta de dados, incluindo as fontes utilizadas e os instrumentos de pesquisa. Por último, apresentamos as técnicas e métodos adotados para interpretar as informações obtidas.

5.1 Delineamento da pesquisa

Antes de abordarmos a metodologia utilizada nesta pesquisa, é importante lembrar os objetivos apresentados inicialmente, os quais serviram de base para o desenvolvimento dos métodos de coleta e análise dos dados que serão apresentados a seguir.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como se apresentam (ou como são promovidos) os cursos de Pedagogia, na modalidade a distância, das IES que compõem os principais grupos educacionais de Ensino Superior privado de capital aberto do Brasil. Com o intuito de alcançar o objetivo geral da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as concepções de educação presentes nos discursos dos sites dos principais grupos educacionais da rede privada do país;
- Examinar o papel ocupado pela tecnologia na formação de professores nos programas apresentados nos sites dos principais grupos educacionais da rede privada;
- Analisar as articulações estratégicas baseadas em ideias de inovação dos principais grupos educacionais da rede privada, utilizadas para apresentar suas ofertas como soluções modernas.

Nesse sentido, foi adotada a abordagem de pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa, como aponta Minayo (2001), é uma abordagem que se concentra em compreender e explorar o significado e a complexidade de uma realidade específica, buscando investigar aspectos subjetivos e contextuais que não podem ser quantificados ou reduzidos a medidas objetivas. Em vez disso, a pesquisa

qualitativa se preocupa com “o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 22).

Dentro desse enfoque, a pesquisa documental foi utilizada como estratégia investigativa. Para Gil (2008), a pesquisa documental é bastante semelhante à pesquisa bibliográfica. A diferença fundamental está na natureza das fontes utilizadas, uma vez que a pesquisa documental se baseia em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reinterpretados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Para este estudo, a pesquisa documental considerou os materiais disponíveis nos *sites* on-line das instituições, nos quais há divulgação dos produtos educacionais, serviços e características dos cursos ofertados. Foram também incorporadas ao corpo de análise os relatórios de sustentabilidade de cada um dos grupos, publicados anualmente em suas páginas virtuais, e que têm por objetivo demonstrar ao público suas iniciativas, formas de gestão de aspectos econômicos, sociais, ambientais e de governança, bem como as contribuições para a comunidade. Os materiais foram extraídos das fontes no período compreendido entre janeiro e julho de 2023.

5.2

Coleta de dados

Foi realizado um levantamento focalizado no mercado privado de Ensino Superior. Tendo em vista a constante mudança do cenário educacional, fruto de processos de fusões, aquisições e incorporações de instituições de Ensino Superior por grandes grupos educacionais de capital aberto, foram selecionados, para fins de análise, os dois maiores grupos educacionais privados de Ensino Superior do país em 2022, identificados por Sousa (2022). Trata-se de empresas de capital aberto que se destacam por possuírem ofertas de ações nas bolsas de valores nacional (Bovespa/SP) e internacional (Nasdaq/NY): Yduqs Participações S.A. e Cogna Educação S.A.

Segundo reportagem do grupo de comunicação jornalística *Poder360*¹, os grupos educacionais Cogna Educação S.A. e Yduqs Participações S.A. ocupam os primeiros lugares no ranking dos conglomerados da rede privada com o maior número de matrículas em 2022, conforme mostrado na Figura 7:

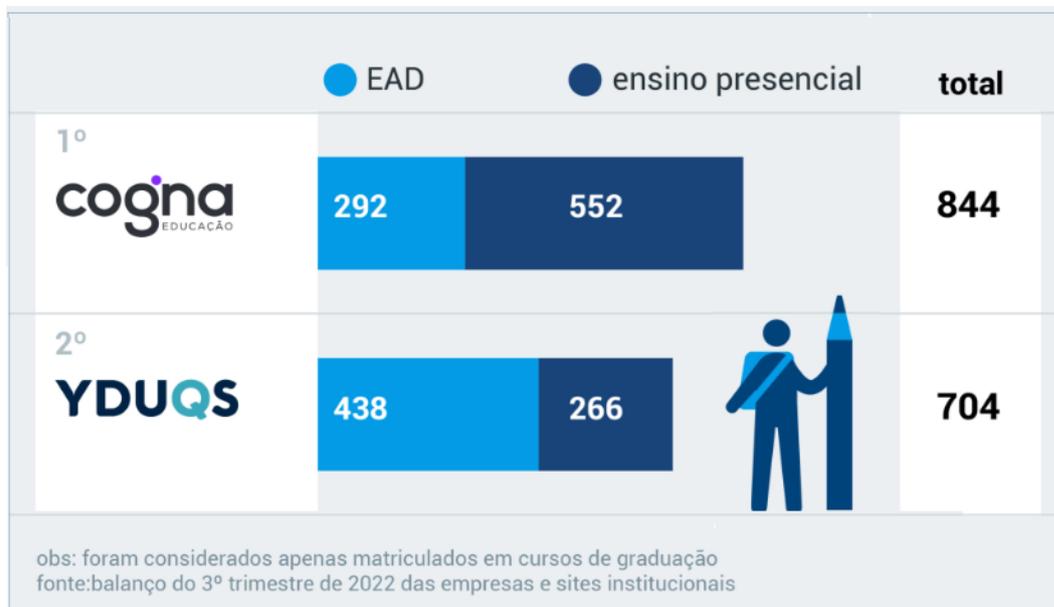


Figura 7 – Maiores grupos educacionais da rede privada em número de alunos
Fonte: Portal de notícias Poder360

Cabe destacar que os grupos educacionais selecionados se configuram como grandes conglomerados educacionais, reunindo, em suas operações, “negócios” na área de educação e subsidiárias, tratadas como “marcas” (Alvim, 2022).

A Cogna Educação S.A. apresenta-se, em sua página oficial, como uma *holding* de capital aberto que atua em todos os segmentos de ensino através de suas subsidiárias: Kroton, Platos, Saber e Vasta. O grupo é a maior instituição brasileira em número de alunos e a segunda maior em valor de mercado (Sousa, 2022). Segundo informações de sua página principal, a Kroton Educacional, segmento da companhia voltado para o Ensino Superior, apresenta-se como uma das maiores instituições educacionais privadas do Brasil e do mundo, com uma história de mais de 45 anos no Ensino Básico e mais de 10 anos no Ensino Superior. Conforme destacado por Seki (2020), em 2010, adquiriu o Grupo Iuni Educacional, atuante na graduação e pós-graduação presencial. No ano seguinte, destacou-se pela compra da Universidade Norte do Paraná (Unopar), a maior instituição de Educação a Distância do país. Em 2013, consolidou sua liderança ao anunciar a fusão com a

¹ <https://www.poder360.com.br/economia/mercado-de-ensino-superior-tem-concentracao-recorde/>

Anhanguera, cujo processo “resultou, à época, na 17ª maior empresa brasileira no quesito valor de mercado” (Seki, 2020, p. 221).

A Kroton Educacional anuncia em sua *homepage* que, após diversas fusões e aquisições, alcançou 125 unidades de Ensino Superior, distribuídas em 18 estados e 83 cidades brasileiras, incluindo 726 Polos de Graduação EaD credenciados pelo MEC em todo o país. Na Educação Básica, ainda de acordo com seu *site*, conta com mais de 870 escolas associadas em todo o território nacional, e a fusão adicionou ao seu portfólio mais de 400 polos de cursos livres e preparatórios. A Figura 8 apresenta as marcas subsidiárias que fazem parte do grupo Cogna Educação.



Figura 8 – Organograma da empresa Cogna Educação S.A

Fonte: <https://www.cogna.com.br/>

A Yduqs, *holding* de capital aberto com foco no Ensino Superior, é a segunda maior empresa de educação no Brasil em número de alunos e a maior em valor de mercado (Sousa, 2022). Segundo informações de sua *homepage*, o grupo

oferece cursos de graduação, pós-graduação, educação a distância e programas de extensão em diferentes áreas do conhecimento. Ainda de acordo com a empresa, seu foco principal está na oferta de cursos presenciais e semipresenciais, abrangendo diversas áreas como saúde, negócios, direito, engenharia, tecnologia, educação, entre outras.

Dentre as marcas que integram o portfólio do grupo, a Estácio dedica-se, segundo informações da página principal da empresa, ao acesso das classes C, D e E ao Ensino Superior, incluindo o ensino presencial e digital. A Figura 9 mostra o portfólio de marcas da Yduqs.



Figura 9 – Portfólio de marcas da Yduqs participações S.A
Fonte: <https://www.yduqs.com.br/relatorio-anual2022/index.html>

Realizamos um levantamento das IES que compõem cada grupo educacional. Dentre os resultados obtidos, selecionamos, para este estudo, as seguintes instituições, que oferecem cursos de Pedagogia na modalidade a distância:

- Ananguera, pertencente ao Grupo Cogna Educação;
- Estácio de Sá, que faz parte do Grupo Yduqs;

Procedemos com a busca por informações sobre o Curso de Pedagogia EaD em cada uma dessas IES. Inicialmente, acessamos a página principal dos *sites* e navegamos por meio das categorias “Graduação”, “A Distância” e “Pedagogia”. No Quadro 1, apresentamos uma síntese da estrutura de páginas pertinentes ao Curso de Pedagogia EaD de cada uma das IES pesquisadas.

Grupo Educacional	IES	Informações do curso de Pedagogia EaD
Cogna Educação	Ananguera	Sobre o curso Média salarial Duração do curso Certificação conferida Diferenciais Formas de ingresso A profissão Modalidades Grade curricular
Yduqs	Estácio de Sá	Sobre o curso Duração do curso Certificação conferida Modelos de Ensino Entenda o curso O profissional Área de atuação Grade curricular

Quadro 1 – Informações dos Cursos de Pedagogia EaD

Fonte: Elaborado pela autora

Considerando nossos objetivos de pesquisa, foram selecionados apenas os itens relacionados ao curso, à profissão, aos diferenciais e à grade curricular, que foram agrupados nas seguintes categorias: “Curso”, “Profissão”, “Diferenciais” e “Grade Curricular”. O Quadro 2 apresenta as categorias estabelecidas e como os itens estão distribuídos em cada um dos sites pesquisados.

Grupo Educacional	IES	Categorias			
		Curso	Profissão	Diferenciais	Grade curricular
Cogna Educação	Anhanguera	- Sobre o curso	- A profissão	- Diferenciais	- Grade curricular
Yduqs Participações	Estácio de Sá	- Sobre o curso - Entenda o curso	- O profissional - Área de atuação	- Modelos de Ensino	- Grade curricular

Quadro 2 – Categorias e distribuição dos itens nos sites das IES

Fonte: Elaborado pela autora

Ao acessarmos as *homepages*, encontramos diversos *links* que direcionam o público a diferentes informações. Especificamente nos *links* “Sustentabilidade” (Cogna Educação) e “Central ESG” (Yduqs Participações), pudemos encontrar os respectivos Relatórios de Sustentabilidade das empresas, os quais têm foco nos pilares ambiental, social e de governança corporativa (ESG - sigla em inglês para *Environmental, Social and Governance*). Os Relatórios de Sustentabilidade expressam o compromisso dessas instituições com a sustentabilidade, sendo alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), que servem como referência para a construção de seus compromissos.

Levando em conta que as empresas disponibilizam os relatórios de anos anteriores para consulta, optamos por considerar apenas os documentos de publicação mais recentes para este estudo. No Quadro 3 apresentamos os documentos selecionados para cada uma das empresas:

Grupo Educacional	Documentos
Cogna Educação S.A.	Relatório de Sustentabilidade 2022
Yduqs Participações S.A.	Relatório de Sustentabilidade 2022

Quadro 3 – Relatórios de Sustentabilidade 2022 coletados

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, o levantamento de dados constitui-se dos seguintes materiais:

- Páginas virtuais do Curso de Pedagogia EaD das IES selecionadas;
- Relatórios de Sustentabilidade dos grupos educacionais.

5.3 Análise de dados

Para a análise dos materiais selecionados, foi adotada a abordagem qualitativa, que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p.213), “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”. Richardson (1999, p.79) reforça ao dizer que “qualitativo, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”, não utilizando métodos estatísticos no processo de análise de determinado problema.

Nessa direção, a análise de conteúdo se mostra como uma estratégia metodológica adequada para abordar o objeto de estudo em questão. Para Bardin (2016, p. 18), esta é “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. É necessário, portanto, estabelecer uma estrutura organizada que permita a classificação e análise dos dados. O objetivo é transformar as ideias em um esquema de desenvolvimento preciso, tornando-as operacionais e sistematizadas (Bardin, 2016).

A Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2016, p. 13), busca “descrever o comportamento enquanto resposta a um estímulo, com um máximo de rigor e cientificidade”. Nessa abordagem, não se parte de indícios para chegar às causas (indução) ou de premissas para chegar a uma conclusão (dedução), mas sim, busca-se compreender as configurações subjetivas que compõem o todo. É importante ressaltar que essas configurações são representações teóricas que delimitam uma parcela da realidade, sem a pretensão de esgotá-la ou demonstrá-la em sua totalidade. Assim, a Análise de Conteúdo (AC) proporciona uma compreensão aprofundada e contextualizada do objeto de estudo.

Isso posto, essa pesquisa seguiu as orientações de Bardin (2016) quanto à análise de conteúdo categorial temática, dividindo-se em três etapas:

- Pré-análise - consistiu em uma leitura inicial para se obter uma visão geral e compreender as particularidades do material a ser analisado. Foram elaborados pressupostos iniciais para sustentar a análise e interpretação dos dados, e foram escolhidas formas de classificação inicial;
- Exploração do Material - o material foi explorado por meio da classificação

dos fragmentos de cada texto de acordo com o esquema de classificação inicial. Foram identificados e analisados os núcleos de sentido presentes nos textos, e as partes dos textos foram reagrupadas de acordo com os temas identificados.

- Tratamento dos resultados obtidos - nessa fase, foi elaborada a redação organizada por temas, com o objetivo de sustentar os sentidos dos textos e sua conexão com os conceitos teóricos que orientam a análise. Foi feita a interpretação dos dados, buscando compreender os significados subjacentes e as relações estabelecidas entre eles.

5.3.1 Pré-análise

Nessa etapa, procedemos à seleção dos documentos a serem analisados, recuperamos os objetivos da pesquisa e construímos os indicadores que sustentaram a interpretação final dos dados. Para a seleção dos documentos, o material coletado foi dividido em dois grupos distintos: páginas virtuais dos Cursos de Pedagogia EaD e Relatórios de Sustentabilidade. Essa divisão teve como objetivo verificar as informações relacionadas ao Curso de Pedagogia EaD e os principais resultados alcançados por essas empresas na gestão de seus impactos econômicos, sociais e ambientais.

Após essa etapa, os objetivos da pesquisa foram retomados para orientar adequadamente a análise. Com base nisso, foram estabelecidas as seguintes categorias pré-ordenadas: “visão de educação”, “papel da tecnologia” e “estratégias de inovação”. Em seguida, utilizando essas pré-categorias como base, realizamos a referenciação dos índices encontrados nos documentos e a elaboração dos indicadores pertinentes a cada uma das categorias estabelecidas. Nas palavras de Bardin (2016, p. 48), a análise de conteúdo representa

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse sentido, para a construção dos índices – alinhados aos objetivos da pesquisa – e indicadores, foram consideradas as informações disponibilizadas nas páginas dos Cursos de Pedagogia das IES escolhidas (2 sites) e nos Relatórios de Sustentabilidade dos grupos educacionais, de publicação mais recente (2 documentos). Os índices criados foram: “educação”, “tecnologia” e “inovação”. Foram adotados os seguintes procedimentos para a organização desse material:

- a. Impressão em PDF dos sites dos Cursos de Pedagogia EaD das IES selecionadas, com o recurso “imprimir em PDF”, presente no navegador de internet utilizado;
- b. *Download* em PDF dos Relatórios de Sustentabilidade, divulgados nas *homepages* principais dos grupos educacionais. A opção para *download* está presente nos próprios *sites*;
- c. Junção dos materiais salvos em PDF em um único documento, com o auxílio da ferramenta on-line *Small PDF*.
- d. Leitura dos materiais e referência dos índices com a utilização do programa Adobe Acrobat Reader;
- e. Definição de indicadores com relevância significativa para cada índice, com o recurso “realçar texto”, do programa Adobe Acrobat Reader.

5.3.2

Exploração do material

A exploração do material consiste em codificá-lo, ou seja, transformar os dados brutos em unidades que permitam uma descrição de suas características. Neste trabalho, a codificação foi organizada em duas etapas: a escolha das unidades, que corresponde ao recorte dos dados, e a escolha das categorias, que envolve a classificação e agregação das informações. Essa abordagem possibilitou uma análise mais detalhada e sistemática dos dados coletados, contribuindo para uma compreensão mais completa dos resultados da pesquisa.

Nessa etapa, empregamos os índices criados previamente para agrupar os indicadores com relevância significativa, realizando uma contagem simples da frequência de ocorrência de cada indicador. Os resultados são apresentados no Quadro 4.

Índices	Indicadores (frequência de ocorrência)		Descrição
Educação	Acesso (98) Alunos (418) Aprendizagem (40) Clientes (52) Competências (65) Conhecimento (86) Conteúdos (162) Democratização (7) Desafios (43) Sustentável (79) Diversidade (108) Ecossistema (10) Educação (635) Educadores (20) ESG (105) Formação de professores (2) Jornada do aluno (28) Presencial (85)	Mercado de trabalho (35) Negócio (142) Polos (97) Portfólio (26) Protagonismo (21) Qualidade (128) Resultados (134) Sistema de ensino (6) <i>Stakeholder</i> (56) Transparência (33) Trilhas (24) Futuro (42) ONU (68) EaD (135) Ensino (303) Aulas (46) Empregabilidade (43) ODS (107) Pacto global (19)	Portfólio de produtos e serviços educacionais em diferentes formatos, para públicos variados.
Tecnologia	Remoto (14) Competências digitais (16) Cultura digital (1) Híbrido (29) Customização (34) Digital (90) Disruptivo (1) Inteligência artificial (17)	Interatividade (21) Plataforma (84) Tecnologias (93) Transformação (34) Videoaulas (13) Autosserviços (1) On-line (25) Virtual (16) Escala (28)	Soluções tecnológicas para automatização de processos.
Inovação	Expansão (27) Aquisição (18) <i>Edtechs</i> (12) Inovação (103) Investimento (91) Parcerias (83) Soluções (65) <i>Startups</i> (15)		Parcerias com <i>startups</i> e <i>edtechs</i> para o desenvolvimento de soluções voltadas aos desafios corporativos.

Quadro 4 – Índices e indicadores localizados nos documentos

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nos indicadores elencados previamente, foram identificados temas relevantes que puderam ser agrupados em unidades de registros, também conhecidos como códigos, de acordo com o referencial teórico discutido nos capítulos anteriores. Foram criadas as seguintes unidades de registro: educação, tecnologia, inovação, sustentabilidade. Posteriormente, procedemos à organização desses temas, identificando similaridades e conexões que permitiram classificá-los nas seguintes categorias: “Acesso à educação e empregabilidade”, “Inovação e tecnologia”, “Desenvolvimento sustentável”.

A categoria “Acesso à educação e empregabilidade” investigou os temas relacionados ao código “educação”. Foram examinadas as soluções educacionais oferecidas, abrangendo produtos e serviços para todas as etapas da vida, desde a infância até a fase adulta, tanto em modalidades presenciais quanto digitais. Além disso, também foram considerados os impactos nas operações das empresas proporcionados pelos cursos híbridos e digitais. Nessa análise, incluímos a expansão de polos educacionais EaD em municípios menores, com o objetivo de proporcionar qualificação profissional, melhorar oportunidades de emprego e aumentar a geração de renda. Também foram explorados os aspectos relacionados à redução de custos e ao aprimoramento da qualidade do ensino.

Na categoria “Inovação e tecnologia”, unimos as unidades de registro “tecnologia” e “inovação”. Nessa abordagem, exploramos os investimentos e avanços nas plataformas digitais, com ênfase em inteligência artificial, bem como as soluções tecnológicas criadas para aprimorar o ensino e automatizar processos. Além disso, destacamos as parcerias estabelecidas com *startups* e *edtechs* para desenvolver soluções inovadoras e promover a criação de novos negócios.

Em “Desenvolvimento sustentável”, exploramos as políticas e estratégias sustentáveis adotadas pelas empresas, guiadas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e pelos princípios do Pacto Global da ONU, os quais estabelecem indicadores específicos que servem como metas a serem alcançadas por essas empresas. Além disso, destacamos a preocupação com a excelência na entrega de resultados operacionais e na geração de valor para os *stakeholders*. Nessa análise, enfatizamos também os princípios e valores das empresas, que estão centrados nos pilares ambiental, social e de governança corporativa (ESG). A organização das categorias pode ser conferida no Quadro 5.

Unidades de registro	Temas associados	Categorias
Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Soluções educacionais para todas as etapas de escolarização; - Aceleração dos negócios com cursos híbridos e digitais; - Polos educacionais EaD em municípios menores para qualificação profissional; - Criação de melhores empregos e aumento de geração de renda para a população; - Redução de custos e aumento da qualidade do ensino. 	Acesso à educação e empregabilidade
Tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> - Investimentos e melhorias nas plataformas digitais; - Foco em inteligência artificial; - Tecnologias educacionais. - Soluções tecnológicas para automatização de processos; 	Inovação e tecnologia
Inovação	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de soluções inovadoras para a criação de novos negócios; - Parcerias com <i>startups</i> e <i>edtechs</i> para desenvolvimento de soluções corporativas; 	
Sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Excelência na entrega de resultados operacionais e geração de valor para os <i>stakeholders</i>; - Princípios e valores centrados nos pilares ambiental, social e de governança corporativa (ESG); - Indicadores específicos, cujos resultados são metas a serem alcançadas pelas empresas; - Políticas e estratégias sustentáveis balizadas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e pelos princípios do Pacto Global, ambos da ONU. 	Desenvolvimento sustentável

Quadro 5 – Unidades de registro, categorias e temas

Fonte: Elaborado pela autora

6

Achados e discussão

Neste capítulo, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos por meio da análise dos dados. Com base nessa análise, realizamos considerações, observações, suposições e inferências, promovendo um diálogo entre os resultados encontrados e o conhecimento já existente na área. A partir dessa sistematização, serão tratados os seguintes temas principais: “Acesso à educação e empregabilidade”, “Inovação e tecnologia”, “Desenvolvimento sustentável”, que constituem os eixos centrais das discussões apresentadas a seguir.

6.1

Acesso à educação e empregabilidade

Sguissardi (2006) afirma que a partir da década de 1990, a inserção da lógica neoliberal nas políticas de Ensino Superior fomentou a concepção de uma universidade baseada em princípios comerciais, enfatizando a produtividade. Os achados desta pesquisa são consistentes com essa afirmação, pois mostram que, para os grupos analisados, a educação desempenha papel estratégico, sendo caracterizado por três aspectos fundamentais. Primeiramente, ela é direcionada para preparar os indivíduos para se adaptarem ao mercado de trabalho, com base na premissa de que o mundo dos negócios requer mão de obra altamente qualificada para se manter competitivo tanto nos mercados nacionais quanto internacionais. Em segundo lugar, o sistema educacional é utilizado como um canal para a difusão da ideologia dominante e dos preceitos do neoliberalismo, visando assegurar a continuidade desses valores na sociedade. Por fim, há um incentivo para que as instituições de ensino operem de maneira análoga ao mercado, adotando métodos gerenciais típicos do setor empresarial, os quais são vistos como mais eficientes na consolidação dessa ideologia.

No âmbito do Ensino Superior no Brasil, os documentos das empresas Cogna Educação S.A e Yduqs Participações S.A divulgam suas iniciativas direcionadas à inovação e ao compromisso educacional. A Cogna afirma ser

reconhecida por seu trabalho em desenvolver soluções educacionais para diferentes fases da vida, promovendo acesso à educação de qualidade e impulsionando o desenvolvimento pessoal e profissional. A Yduqs, por outro lado, alega concentrar-se em elevar o padrão do ensino universitário, harmonizando suas metodologias e conteúdos com as demandas da era digital. Tais estratégias incluem a oferta de cursos superiores acessíveis a uma ampla gama socioeconômica e abrangendo todo o território nacional. Ambas as instituições reiteram seu comprometimento com o aprimoramento contínuo do Ensino Superior para atender às necessidades crescentes do mercado de trabalho.

Os grupos educacionais, ao enfatizarem iniciativas relativas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, sugerem uma aproximação às diretrizes provenientes de organismos internacionais, reforçando a tese de que essa formação está plenamente orientada ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho, em detrimento de um aprofundamento necessário a diferentes profissões. Mais um indício pode ser observado nas afirmações sobre harmonização de metodologias e conteúdos com as demandas da era digital. No modelo educacional orientado por ideais neoliberais, a padronização dos conteúdos, a adoção de práticas pedagógicas focadas no “saber fazer” – ou ao menos na provisão das bases necessárias para o desenvolvimento dessa competência – e a instauração de políticas de avaliação em larga escala, destinadas a quantificar o desempenho dos estudantes e, por extensão, do sistema educacional como um todo, são estratégias empregadas com o intuito de assegurar o domínio e a eficácia do paradigma educativo neoliberal.

Outro ponto que merece destaque, se refere à proposição destas empresas em elevar o padrão do ensino universitário com o aprimoramento contínuo desse nível de ensino. Mais uma vez, tais estratégias aproximam-se do atendimento a diretrizes internacionais, uma vez que a narrativa educacional promovida pelo neoliberalismo enfatiza fortemente a noção de “qualidade total”, que superficialmente parece indicar excelência acadêmica, com currículos atualizados e permeados por conteúdos científicos e tecnológicos, docentes qualificados e estudantes preparados para o mercado de trabalho. Contudo, este conceito inclina-se mais para uma perspectiva mercantil do que propriamente educacional, incorporando um pensamento tecnicista focado na produtividade e na eficiência na

educação. Essa “escola de qualidade” caracteriza-se por oferecer modelos de ensino e de gestão eficazes para a competição no mercado. Nesse contexto, o aluno é visto como consumidor, e o professor, como um profissional altamente capacitado, cujo papel principal é preparar os alunos para futuramente ingressarem no mercado de trabalho.

Nas composições dos relatórios de sustentabilidade, nota-se a predominância de expressões como “eficiência”, “mercado de trabalho”, “qualidade do ensino”, “modernização”, “tecnologia”, “inovação”, “produtividade”, “competitividade”, dentre outras. Esses termos passaram a ser comuns no contexto educacional durante as décadas de 1980 e 1990, impulsionados por publicações de organizações internacionais. Esses documentos visavam apresentar uma gama de estratégias consideradas “adequadas” para nações em desenvolvimento, englobando questões tanto educacionais quanto econômicas, e espelhando as diretrizes dessas propostas internacionais. Dessa forma, o princípio da padronização segue os preceitos do mercado, exigindo que cada sujeito adquira habilidades que lhe permitam atuar de forma mais eficiente no cenário empresarial. Essa exigência cria um perfil de indivíduos orientados para a competição por posições mais vantajosas no mercado de trabalho, fundamentando-se em conceitos como meritocracia, iniciativa e espírito empreendedor.

Nas publicações analisadas, podemos encontrar também alegações referentes à facilidade de acesso a cursos superiores para praticamente todos os indivíduos, independente da situação socioeconômica. Isso se torna possível, pois, segundo informações constantes nos Relatórios de Sustentabilidade, esses grupos investem na expansão desse nível de ensino pelo país, alegando estarem presentes em praticamente todos os estados brasileiros por meio de polos educacionais de educação a distância. Acompanhando os processos reformistas iniciados no país na década de 1990, a educação a distância é destacada como um componente fundamental nas estratégias de organismos internacionais, funcionando como um meio de diversificar as instituições de Ensino Superior. Essa modalidade é vista como uma maneira eficaz de atender às exigências formativas do sistema capitalista.

Sousa (2022) ressalta que a educação a distância é reconhecida como uma estratégia eficiente para ampliar o alcance das instituições de Ensino Superior,

possibilitando o acesso a grupos populacionais economicamente desfavorecidos. A oferta de cursos a distância é uma das táticas mais empregadas por instituições privadas para atrair e reter alunos em suas redes de ensino. A educação a distância aumenta a possibilidade de captação de estudantes que enfrentam dificuldades financeiras ou que têm impedimentos para participar de aulas presenciais. Ademais, contribui para a retenção dos alunos, oferecendo a opção de transição de modalidade, dentro da mesma instituição, para aqueles que não podem mais frequentar as aulas presencialmente. Para essas entidades educacionais, a educação a distância representa um produto altamente comercializável se comparado ao ensino presencial.

As empresas, ao afirmarem que suas estratégias são cruciais para democratizar o acesso ao Ensino Superior e fomentar a inclusão educacional em todo o país, transmitem a imagem de que estão expandindo o acesso à educação por meio de iniciativas como a educação a distância e a criação de polos educacionais em diversas localidades. No entanto, essa narrativa pode mascarar um objetivo subjacente: a busca por equilibrar suas finanças de forma a demonstrar aos acionistas a lucratividade e o crescimento contínuo dessas companhias.

Nota-se, também, nos Relatórios de Sustentabilidade, o destaque à proposta de oferecimento de serviços educacionais que atendem a toda a jornada educacional dos indivíduos, abrangendo desde a infância até a vida adulta. As companhias alegam estarem aprimorando constantemente seus produtos educacionais a partir de uma perspectiva “centrada no ser humano”, apoiadas no propósito de ajudar cada um de seus alunos a crescerem como cidadãos e profissionais. A concepção de educação permanente ou educação ao longo da vida (Gouvêa e Oliveira, 2006), é definida como “uma das chaves de acesso ao século XXI” (Delors, 2010). Originada nos debates promovidos nos anos de 1970, a educação ao longo da vida ganhou novo ímpeto durante a década de 1990, com o relatório elaborado por Jacques Delors a pedido da Unesco.

Pautado nos seguintes pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, esse documento enfatizava a educação continuada como uma ferramenta fundamental para romper com a divisão convencional entre a educação formal inicial e a educação contínua (Delors, 2010). O autor também realçava uma faceta complementar deste conceito, alinhando-se à

noção emergente de uma “sociedade educativa”. Nesse contexto, qualquer experiência poderia ser vista como uma chance para aprender e aprimorar habilidades, visando maior competitividade no mercado de trabalho (Delors, 2010).

Para a Unesco e outras agências internacionais, as aceleradas mudanças tecnológicas experimentadas nas últimas décadas influenciaram governos e setores empresariais sobre a necessidade de formação de uma força de trabalho que seja dinâmica e flexível. Isso alterou a perspectiva sobre o papel dos sistemas educacionais, que não podem mais se limitar a formar trabalhadores para empregos estáveis e industriais. Agora, o foco se desloca para a educação de pessoas criativas e capazes de se reinventar, preparadas para se adaptarem a um cenário em constante transformação e prontas para absorver e aplicar novas mudanças de forma eficiente.

Nesse novo paradigma educacional, a aprendizagem adquire uma dimensão inédita para toda a sociedade, situando-se em um cenário econômico e político em que predominam elementos tais como: empregabilidade, competitividade, e capacidade de adaptação da força de trabalho. Consequentemente, é necessário intensificar o compromisso social dos indivíduos. Nesse sentido, a educação ao longo da vida pode ser percebida sob duas perspectivas distintas: representando, por um lado, a emancipação e, por outro, a instrumentalização.

A urgência por uma aprendizagem ao longo da vida é reiteradamente enfatizada no discurso sobre as necessidades prementes impostas pela globalização, presentes nos Relatórios de Sustentabilidade das empresas pesquisadas. Isso requer que tanto aprendizes quanto instituições educacionais, como as universidades, se reestruturem para atender às demandas relacionadas à globalização e à participação na economia competitiva. Este é o princípio subjacente à “ambição” de fornecer educação abrangente, que se estende desde a infância até a fase adulta, incluindo a formação continuada de profissionais.

6.2 Inovação e tecnologia

No âmbito da inovação e tecnologia, a Cogna Educação S.A, comunicou em 2019 a sua transformação em uma *holding*, abarcando diversas empresas que

operam em distintos segmentos do setor educacional. Segundo informações divulgadas, essa reestruturação permitiu uma oferta abrangente de produtos e serviços, cobrindo desde a educação básica até o Ensino Superior. A Cogna alega estar comprometida com a criação de “valor sustentável” para seus públicos e para a sociedade em geral, enfatizando a importância da inovação e da tecnologia nesse processo. De acordo com o grupo, essa orientação está alinhada à busca por soluções de aprendizado eficazes e ferramentas de gestão avançadas para instituições educacionais. A empresa relata que seus princípios são sustentados pela rapidez de crescimento, eficiência, melhoria da experiência do cliente, inovação, e desenvolvimento humano e cultural, considerando a inovação e a tecnologia como fundamentos de sua estratégia de negócio e de gestão empresarial.

Paralelamente, a Yduqs Participações S.A anunciou estar se concentrando em sua transformação digital desde 2018, com investimentos em tecnologias avançadas. Essa iniciativa culminou na criação do que a empresa descreve como o Ecossistema Digital da Yduqs. Conforme declarado em seu *site*, esse sistema engloba uma plataforma integrada e inovadora, visando aprimorar a experiência educacional dos alunos. A Yduqs descreve o sistema como um ecossistema completo para pesquisa, desenvolvimento e produção de ensino digital, adaptável a diversas necessidades e modalidades de ensino. A companhia destaca quatro pilares estratégicos na fundamentação de sua educação digital: qualidade acadêmica, personalização, hibridismo e plataformas integradas.

Contudo, surge uma questão crucial: ao declararem o compromisso de “gerar valor sustentável para seus públicos e para a sociedade como um todo”, as empresas enfrentam um aparente conflito entre os interesses dos acionistas, focados no lucro, e as necessidades mais amplas da sociedade. Esse dilema coloca em xeque a efetividade das iniciativas educacionais dessas corporações em atender às demandas sociais, levantando dúvidas sobre a verdadeira natureza de suas contribuições ao desenvolvimento educacional e social. Uma reflexão crítica desse ponto sugere a necessidade de uma avaliação mais profunda sobre a interação entre os objetivos empresariais e as responsabilidades sociais desses grupos, particularmente no que tange à formação de indivíduos não apenas como força de trabalho qualificada, mas também como cidadãos críticos e ativos na sociedade.

A análise dos pilares estratégicos das empresas Cogna Educação S.A e

Yduqs, que enfatizam qualidade acadêmica, personalização em massa, hibridismo e plataformas integradas, revela alguns pontos de conflito. Embora as empresas promovam a ideia de democratização do ensino e inclusão educacional, esses pilares suscitam uma aproximação a processos de homogeneização e padronização, característicos do modelo neoliberal de educação.

Como discutido no segundo capítulo, no contexto do modelo neoliberal, há uma valorização da adaptação do indivíduo às exigências do mercado, muitas vezes em detrimento de uma educação mais abrangente e crítica. Isso pode resultar em um ensino superficial, priorizando habilidades técnicas e práticas em vez do desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão mais profunda dos contextos sociais e culturais. O conceito de “ensino de qualidade”, amplamente divulgado pelas empresas, pode estar mais orientado para critérios de eficiência e produtividade do que para padrões educacionais mais holísticos e humanistas.

O modelo educacional predominante no Brasil desde os anos 1990 enfatiza a competitividade e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, a ideologia proposta pode resultar na homogeneização do ensino, com uma abordagem que valoriza a eficiência e a adaptabilidade em detrimento das necessidades educacionais individuais. A “personalização em massa” se apresenta, portanto, como uma contradição, pois a verdadeira personalização é desafiadora em um sistema voltado para a educação em massa. Isso pode levar a métodos padronizados que não atendem adequadamente às necessidades individuais dos alunos, contribuindo, disfarçadamente, para uma uniformização do ensino e para a diluição da profundidade e qualidade acadêmica. O “hibridismo” e as “plataformas integradas”, embora tenham o potencial de integrar diferentes métodos e tecnologias, podem também levar à desregionalização e à perda de contextos educacionais locais e específicos. Essa abordagem pode favorecer a uniformização dos conteúdos e metodologias, ignorando as especificidades culturais e sociais de diferentes regiões e grupos.

Além disso, a ênfase no uso de tecnologia e inovação, apesar de potencialmente benéfica, pode também estar alinhada à lógica de mercado, onde a educação é vista mais como um produto a ser consumido do que como um processo de desenvolvimento humano integral.

A valorização do Ensino Superior, potencializado pela globalização e sua relevância na dita sociedade do conhecimento, tem atraído a atenção crescente de entidades internacionais. Essas entidades, segundo estudos de Lopes e Caprio (2008), demonstram seu interesse nesse segmento de ensino por meio da elaboração de diretrizes que acabam se tornando referências essenciais no desenvolvimento e implementação de políticas educacionais e reformas estruturais nos países envolvidos.

O Banco Mundial, a exemplo, propaga a noção de uma sociedade centrada no conhecimento, em que a educação, principalmente o segmento de Ensino Superior, é vista como catalisadora de transformações sociais e econômicas. Esse organismo ressalta o saber como um componente essencial do desenvolvimento econômico, enfatizando o papel crucial da educação privada na construção da capacidade intelectual e na participação ativa em economias orientadas pelo conhecimento. Isso, por sua vez, é apresentado como fundamental para impulsionar o crescimento econômico e reduzir a pobreza (Libâneo, 2018).

Nessa direção, em suas diretrizes para a educação, entidades internacionais focam em abordagens fundamentadas em critérios econômicos, onde a análise de custo-benefício determina as prioridades para os investimentos educacionais. As estratégias propostas por essas agências enfatizam a importância do progresso tecnológico para alcançar uma competitividade sustentável nos países envolvidos, permitindo sua inserção eficaz na economia global. Esse enfoque inclui o reforço da infraestrutura empresarial e tecnológica, a expansão da abertura econômica e o investimento em desenvolvimento de capital humano para inovação e conhecimento. Contrapondo-se à ideia de uma solução educacional uniforme, as diretrizes desses organismos salientam a interconexão entre educação e diversos setores sociais e econômicos, apontando para a educação como um pilar para enfrentar desafios internos e externos, visando a cidadania e a competitividade internacional. Nessa lógica, a atenção dada às TIC pode ser vista tanto como um conjunto de recomendações quanto como uma base para a disseminação de avaliações e análises sobre os efeitos das reformas educativas em países em desenvolvimento.

A ênfase no papel das TIC na educação, conforme preconizado por diretrizes internacionais, visa à transformação e ao aprimoramento da qualidade

educacional em países periféricos. Esse enfoque busca não apenas a integração digital no ensino mas também a promoção do acesso às TIC como meio de superação das barreiras educacionais. As diretrizes sublinham a importância das TIC na eliminação de disparidades, ao proporcionar recursos que podem melhorar a formação dos estudantes e, por consequência, suas vidas pessoais e profissionais. Em um mundo progressivamente digital, o acesso à tecnologia torna-se um divisor de águas, definindo quem pode ou não usufruir dos benefícios trazidos pela educação digital. Assim, segundo o ordenamento internacional, enquanto as tecnologias educacionais evoluem, a falta de acesso a essas ferramentas pode acentuar as diferenças socioeconômicas, ampliando o fosso entre progresso e estagnação. As TIC, nessa lógica, transcendem seu papel inicial de simples instrumentos de interação, tornando-se elementos cruciais em diversos âmbitos da sociedade, desde a gestão governamental até o cotidiano individual.

Contudo, a afirmação de que as TIC se transformaram em componentes fundamentais em diversos aspectos, considerada a essência desses programas, ignora as limitações inerentes à sua implementação prática. Esse ponto de vista omite tanto a realidade das condições de trabalho dos educadores para o uso efetivo das TIC na educação, quanto a carência de políticas específicas para a capacitação docente voltada ao emprego dessas tecnologias. O discurso prevalente, baseado nesse ideal, sustenta que as TIC promovem progresso e inovação no ensino, apesar das evidentes lacunas na prática e formação pedagógica.

No cenário apresentado pelas orientações de organismos globais, a incorporação das TIC nas dinâmicas educativas é vista como um vetor para a renovação do currículo e a criação de espaços de aprendizagem dinâmicos e produtivos. Leher (2010), questionando a visão de que a tecnologia, uma expressão das relações sociais e de produção, possa ser considerada protagonista, lança uma crítica ao determinismo tecnológico que permeia as políticas educativas desses organismos. Em seu entendimento, esse enfoque é criticado por promover uma visão tecnológica fetichizada, evidenciada na insistência desses organismos para a implementação de políticas educacionais que priorizam o uso intensivo das TIC.

Esse contexto revela uma sincronia nas metas do Ensino Superior na era da sociedade do conhecimento, destacando a diminuição da independência das universidades diante das forças de mercado e financeiras (Bernheim e Chauí, 2008).

A predominância de interesses econômicos em detrimento dos interesses acadêmicos é evidenciada pelo direcionamento dado aos programas educacionais, e à liberdade dentro do ambiente acadêmico, sugerindo uma submissão das instituições de Ensino Superior aos ditames do capital.

6.3 Desenvolvimento sustentável

O engajamento em questões de sustentabilidade ambiental e direitos humanos, originário de movimentos sociais, ganhou atenção de organizações internacionais e permeou o setor financeiro. Este último, com o intuito de fomentar o desenvolvimento sustentável, agora direciona investimentos para empresas que demonstram comprometimento com práticas sustentáveis, refletidas nos critérios ESG (Ambiental, Social e Governança). Assim, o mercado financeiro introduz índices que agregam ações de empresas alinhadas a esses princípios, incentivando uma economia mais responsável. Atualmente, é uma prática recorrente para diversas corporações a publicação de relatórios focados em sustentabilidade, responsabilidade social e governança corporativa. Esses documentos têm o objetivo de posicionar tais empresas de maneira favorável em índices de ESG, o que, por sua vez, amplia sua visibilidade e reputação no mercado.

As empresas de educação Cogna Educação S.A e Yduqs Participações S.A divulgam seu compromisso com a sustentabilidade, integrando aspectos financeiros, operacionais, ambientais e de governança corporativa em suas estratégias. Ambas alegam ter adotado metas baseadas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e aderiram a avaliações de desempenho ESG. Esses esforços visam criar valor sustentável para a sociedade e para seus *stakeholders*, refletindo-se na inclusão em índices importantes de sustentabilidade e reconhecimento por práticas de gestão responsável, tais como o Índice de Sustentabilidade Empresarial (ISE) e no Índice Carbono Eficiente (ICO2) da B3, que são os principais indicadores de desempenho ESG para empresas listadas na bolsa de valores brasileira.

Grandes corporações vêm implementando estratégias para se destacar no mercado, visando lucratividade para acionistas e atratividade para investidores. Elas

estão se comprometendo com o desenvolvimento sustentável, alinhando suas decisões financeiras à Agenda 2030 das Nações Unidas (ONU). Esta agenda define estratégias para alcançar 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), enfatizando a sustentabilidade nas operações corporativas como um componente chave para o sucesso no ambiente de negócios contemporâneo.

A publicação *Who Cares Wins* da ONU, em 2004, em parceria com o Pacto Global e o Banco Mundial, promoveu a integração dos aspectos ESG no mercado de capitais. Essa iniciativa propôs a incorporação de fatores ESG nas práticas empresariais, destacando a importância de uma gestão responsável que considere o impacto ambiental e social das atividades corporativas, além da governança transparente e ética.

Atualmente, a sustentabilidade empresarial, focada nos princípios ESG é uma prioridade para investidores que buscam empresas alinhadas a esses valores. Isso se reflete nas estratégias de investimento, em que a compatibilidade e o desempenho em ESG são essenciais para as decisões de fusões e aquisições. Empresas com forte desempenho em ESG são vistas como mais valiosas, pois essa abordagem é considerada peça-chave para reduzir riscos e promover a durabilidade do negócio no mercado.

Nesse sentido, os relatórios de sustentabilidade surgiram como elemento crucial nas estratégias corporativas, atuando como veículo para as empresas divulgarem não somente seu desempenho financeiro, mas também suas contribuições e impactos nas esferas ESG. Esses relatórios funcionam como uma mostra “transparente” das práticas sustentáveis das companhias, evidenciando seu comprometimento em alinhar as operações empresariais com princípios éticos e responsáveis e reforçando o papel da empresa no cenário global de sustentabilidade.

A análise crítica da incorporação dos princípios ESG pelas empresas, em especial no contexto dos Relatórios de Sustentabilidade, revela uma complexidade e algumas contradições. Por um lado, a adoção de estratégias ESG é vista como essencial para atrair investidores que estão cada vez mais interessados em empresas alinhadas a estes valores, podendo inclusive premiar aquelas que demonstrem uma clara ligação entre seus esforços ESG e o desempenho financeiro. Isso reflete uma mudança no mercado de investimentos, onde o desempenho em ESG é crucial para

as decisões de fusões e aquisições, sendo considerado um elemento chave para reduzir riscos e promover a durabilidade do negócio no mercado.

No entanto, há, em muitos casos, uma lacuna entre aspiração e entrega. Muitas companhias, por exemplo, alegam falsamente práticas sustentáveis para melhorar sua imagem sem ações reais efetivas. Além disso, o significado e a aplicação dos termos como “sustentabilidade” e “ESG”, muitas vezes carecem de clareza e consistência, o que levou a um clamor por padrões globais consistentes para definir o que as empresas podem e não podem rotular como ESG. Essas questões, juntamente com a crítica ao determinismo tecnológico das políticas educacionais influenciadas pelos organismos internacionais questionado por Leher (2010), destacam a necessidade de uma maior transparência e responsabilidade nas práticas empresariais relacionadas aos pilares ESG.

Assim, embora as empresas se “comprometam com a sustentabilidade” e com a “responsabilidade social” como parte de suas estratégias de negócios, permanece um debate sobre a autenticidade e eficácia desses esforços. A questão central é se essas práticas são realmente transformadoras ou se servem apenas como ferramentas de marketing para criar uma imagem positiva e atrair investimentos, sem necessariamente provocar mudanças substanciais nas operações e impactos ambientais e sociais das empresas.

6.4

Promoção dos Cursos de Pedagogia EaD de grupos educacionais de capital aberto

Conforme abordado por Santos (2012), as instituições privadas de ensino, de caráter empresarial, necessitam empregar estratégias e métodos eficazes para se destacarem no mercado, atraindo e mantendo alunos, além de gerar lucros. Dessa forma, a visão de universidade, para os grandes conglomerados educacionais, está orientada para a gestão baseada em resultados, operando em harmonia com princípios e políticas neoliberais capitalistas focadas na maximização da eficiência laboral e na minimização dos custos.

Além disso, no sentido de atrair cada vez mais alunos para seus cursos, as instituições privadas não medem esforços para alcançar esse propósito. A

competição em torno da inovação e do diferencial no ensino é traduzida por campanhas desenvolvidas em diferentes meios, tais como jornais, *outdoors*, internet e redes sociais. Para Baggiotto (2006, p. 19),

a peça publicitária traz consigo a necessidade de provocar ou acessar um desejo. Para que esta receptividade aconteça, apropria-se de recursos de sedução, como a imagem e a linguagem, por exemplo. Estes recursos publicitários normalmente utilizam-se do desdobramento de uma ideia que se apoia num texto, ancorado por uma imagem. Este jogo de sedução, no caso da publicidade audiovisual, é formado pelo texto publicitário que alia a imagem, o som e a palavra, operando com um sentido dito e comunicado na intenção de adesão do destinatário de tal mensagem.

Essa lógica se reflete nas páginas destinadas à divulgação dos cursos de Pedagogia, modalidade EaD, das instituições pesquisadas. No *site* da Anhanguera, é possível encontrar uma chamada para a Campanha “Bolsa ENEM” para os cursos de graduação. Ao clicar no *link* indicado, o interessado é direcionado para uma outra página onde é solicitado o preenchimento da sua nota conquistada no ENEM, juntamente com a opção da modalidade de ensino desejada (presencial, híbrido ou EaD). Os candidatos que obtiveram nota de 1 a 1000 no ENEM, segundo informações do *site*, têm direito a um desconto de 10% (dez por cento) sobre os valores das mensalidades do curso escolhido, na modalidade EaD ou híbrido. Em outras palavras, independente da nota conseguida no ENEM, os 10% de desconto já estão garantidos a qualquer candidato. Sendo assim, é possível estudar Pedagogia, na modalidade EaD, pelo valor de R\$116,10 com o desconto de 10% aplicado a todo o curso.

Já na página da Estácio, a chamada para bolsas de estudo também se encontra no topo. Ao clicar no botão “Consulte os Valores”, o interessado é levado a outra página com campos, tais como: formação, curso, estado, cidade, bairro e forma de ingresso, que devem ser preenchidos. Terminado esse processo, é exibido na tela o preço final do curso escolhido. A simulação feita para o curso de Pedagogia EaD resultou nos seguintes valores: R\$49,00 nas três primeiras mensalidades, e R\$129,00 a partir da quarta mensalidade até o final do curso.

As políticas de descontos, utilizadas por ambas as IES, estão diretamente vinculadas aos princípios ESG e de sustentabilidade divulgados por suas *holdings*.

Para ampliar a compreensão dos efeitos benéficos gerados pela atuação social dessas empresas e continuar aprimorando os investimentos nesse setor, o grupo Cogna Educação afirma aprimorar de maneira constante os indicadores de monitoramento, empregando, para essa avaliação, dois dos métodos mais abrangentes atualmente: o retorno social do investimento (*Social Return on Investment* - SROI) e a avaliação do impacto social, que inclui a redução da carga sobre as entidades governamentais. Segundo a companhia,

usamos a metodologia SROI desde 2019, um indicador com reconhecimento internacional que faz uma análise comparativa entre os recursos investidos e o seu retorno em benefícios sociais para a comunidade e/ou o grupo de beneficiários da iniciativa. Nesse cálculo, que formatamos com apoio da EY, consideramos **iniciativas de promoção de acesso à educação**, contribuição para a educação pública; promoção da empregabilidade de jovens e adultos, sobretudo alunos e graduados da Cogna; e ações realizadas pelos braços sociais da Companhia (Cogna - Relatório de Sustentabilidade, 2022, p. 98).

A companhia, sob a métrica de proporcionar uma “Educação que transforma o mundo”, com o propósito de “impactar positivamente as pessoas através da educação para um mundo melhor” (www.esgcogna.com.br), considera os seguintes ativos intangíveis para o cálculo do retorno social do investimento (SROI):

- **Acesso à educação: promover e/ou facilitar o acesso da comunidade à educação (ex.: bolsas de ensino, cursinhos gratuitos, doação de materiais didáticos).**
- **Gestão da educação pública: aprimorar a educação pública brasileira (ex.: projetos da Fundação Pitágoras e da Aliança Brasileira para a Educação).**
- **Comunitário: promover a transformação social do entorno das unidades (ex.: serviços profissionais oferecidos pelas IES).**
- **Inserção profissional: beneficiar a sociedade promovendo o acesso ao mercado de trabalho (ex.: Conecta e feiras de empregabilidade).**
- **Curricular: promover a transformação social por meio da disseminação de informações (capacitações de alunos em projetos sociais) (Cogna - Relatório de Sustentabilidade, 2022, p. 98).**

Da mesma forma, o grupo Yduqs Participações, com seu propósito de construir um “mundo melhor para as próximas gerações” e de “promover um salto de qualidade no ensino universitário no Brasil” (www.yduqs.com.br), reconhece os

efeitos econômicos benéficos resultantes de suas atividades. De acordo com a empresa, “a **oferta de bolsas de estudo e descontos** e os investimentos em qualidade e tecnologia educacional expandem a oferta de Ensino Superior para camadas da população que, antes, tinham seu acesso dificultado” (Yduqs - Relatório de Sustentabilidade, 2022, p. 26).

A fim de aprimorar o acompanhamento das oportunidades e benefícios de seus programas e atividades sociais, em 2022 a companhia passou a utilizar os seguintes indicadores para o monitoramento desse progresso:

- Número de atendimentos realizados em projetos extensionistas;
- Número de reclamações e solicitações nos canais de denúncia e ouvidoria;
- Número de processos e ações relacionadas à comunidade;
- Alunos matriculados no programa de alfabetização de jovens e adultos;
- **Bolsas de estudo concedidas pelo Instituto Yduqs** (Yduqs - Relatório de Sustentabilidade, 2022, p. 68).

A empresa reforça ainda que “a maior parte dos alunos é beneficiada por algum programa de bolsa, financiamento e/ou descontos, mantidos pela própria Yduqs ou de iniciativa do poder público (como o Prouni)” (Yduqs - Relatório de Sustentabilidade, 2022, p. 33).

A expansão da EaD no Brasil revela contradições sobre a qualidade do Ensino Superior e reflete as abordagens governamentais para aumentar o acesso a este nível educacional, a exemplo de programas como ProUni e Fies, que direcionam recursos públicos para instituições privadas, acelerando a expansão de vagas. Contudo, há uma ênfase recorrente na democratização do acesso ao Ensino Superior e na formação de profissionais da educação, essenciais para elevar a qualidade do ensino básico.

A análise de documentos orientadores voltados às políticas educacionais brasileiras possibilita compreender a influência de diferentes grupos na regulação dos sistemas educativos. De acordo com o Banco Mundial, o marco regulatório deve apoiar, e não restringir, a inovação tanto em instituições públicas quanto em iniciativas privadas que buscam expandir o acesso a uma educação superior de qualidade. A regulamentação deve se concentrar em manter padrões mínimos de

qualidade, evitando criar obstáculos desnecessários ao acesso ao mercado educacional, incluindo-se nessas diretrizes, as instituições privadas e as virtuais.

Nesse sentido, a LDBEN e as normativas subsequentes para a educação a distância alinham-se em grande parte às diretrizes do Banco Mundial. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/96, elimina a exigência de aprovação prévia do Ministério da Educação (MEC) para a criação de polos EaD, que são extensões descentralizadas das instituições de Ensino Superior, para a realização de atividades presenciais ligadas aos cursos oferecidos na modalidade a distância. Atualmente, as instituições com autorização do MEC para EaD têm liberdade para abrir novos polos, contanto que mantenham padrões satisfatórios de qualidade.

As mudanças nos programas de financiamento estudantil do governo federal, como Fies e ProUni, resultaram em uma diminuição significativa dos recursos para financiamento de estudantes. Diante desse cenário, o setor privado de educação passou a identificar a EaD como uma oportunidade estratégica para expandir as matrículas no Ensino Superior.

Continuando a exploração dos *sites*, a seção “Sobre o Curso”, comum às duas instituições, apresenta informações gerais sobre a graduação em Pedagogia, tais como as metodologias envolvidas na formação dos estudantes, os segmentos da educação básica em que poderão atuar, como também reforça o sucesso profissional ao término do curso. Sob o slogan “Torne-se o educador que você sempre quis”, a Anhanguera destaca que:

além de melhorar a comunicação e as relações interpessoais, você também irá adquirir conhecimentos sobre a prática docente e a gestão educacional. Ao concluir sua formação, você terá uma base teórica sólida e a capacidade prática para impactar positivamente nossa educação (<https://encr.pw/hWXKN>).

A instituição complementa as vantagens de seu curso de Pedagogia em comparação aos demais, ao apresentar alguns diferenciais dessa graduação:

com um corpo docente de excelência e vasta experiência, a formação aborda temas como Didática, Educação Inclusiva, Gestão Educacional, Filosofia da Educação, entre outros. Esses são apenas alguns exemplos do vasto conteúdo que lhe proporcionará informações e segurança para contribuir positivamente com a sociedade (<https://encr.pw/hWXKN>).

O discurso da Estácio de Sá aponta para o preparo de profissionais que se destacam no ensino infantil, fundamental e médio. Ainda de acordo com as informações sobre essa graduação:

o curso de Pedagogia tem foco nos princípios e métodos de ensino e também aborda a administração de escolas e a condução de temas educacionais. Nossos alunos são preparados para garantir e melhorar a qualidade da educação. Após a formação, eles podem atuar como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e são capazes exercer cargos administrativos em colégios (<https://estacio.br/cursos/graduacao/pedagogia>).

Na sequência, complementando a apresentação das vantagens do curso de Pedagogia EaD, ambos os *sites* chamam atenção para as habilidades essenciais aos profissionais formados pelo curso de Pedagogia. Dentre essas habilidades, a Anhanguera destaca as seguintes: comunicação, empatia, processos de ensino e aprendizagem, liderança, flexibilidade, atualização constante e organização. Por outro lado, a Estácio destaca apenas quatro habilidades, cada uma com suas respectivas explicações:

- Empatia: a pessoa precisa ter empatia para ouvir e compreender as necessidades das outras.
- Criativo: a criatividade, neste caso, é pensada em prol da educação, da gestão e, principalmente, do bem-estar social. É importante que a pessoa tenha boas ideias e seja inovadora.
- Boa comunicação: o futuro pedagogo precisa ser um bom orador. Por conta disso, é obrigatório saber se expressar, entender e ser entendido pelos seus interlocutores.
- Curioso: a pessoa precisa ter a vontade de descobrir, aprender e procurar novas informações (<https://estacio.br/cursos/graduacao/pedagogia>).

Esses aspectos, inseridos na Política de Empregabilidade e Acompanhamento de Egressos, são tratados pela Cogna Educação como a “Educação que gera impacto positivo”, referindo-se à crença “no poder da educação na vida das pessoas e da sociedade como um todo” (Cogna - Relatório de Sustentabilidade, 2022, pg. 57). A empresa anuncia que além de criar oportunidades educacionais, assume a responsabilidade de garantir que estas oportunidades resultem em mudanças reais, reafirmando estar comprometida em apoiar alunos e ex-alunos na procura por posições profissionais em suas áreas de formação. De acordo com seus preceitos,

o sucesso profissional de nossos estudantes e ex-estudantes é um indicativo da eficácia do nosso modelo empresarial, contribuindo para elevar o prestígio da nossa marca e diminuir taxas de inadimplência e evasão. Além disso, nos empenhamos em gerar um impacto positivo na sociedade e no meio ambiente ao fomentar a conscientização socioambiental, influenciando assim as maneiras de pensar e agir das pessoas (Cogna - Relatório de Sustentabilidade, 2022, pg. 56).

Na Yduqs Participações, essas temáticas estão contempladas no segmento de Carreiras e Empreendedorismo. Essa vertente que trata especificamente de empregabilidade e desenvolvimento de carreiras é considerada fundamental no engajamento das IES que compõem o grupo com seus respectivos estudantes. Conforme divulgado em seu Relatório de Sustentabilidade (2022, p. 46),

a área de Carreiras promove a conexão do estudante com o mercado de trabalho e apoia na sua evolução profissional, no que tange a inserção, recolocação, transição, progressão e até mesmo iniciando seu negócio (empreendedorismo). A área atua no desenvolvimento de competências comportamentais para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho, autoconhecimento e divulgação de conteúdos pertinentes e atualizados.

Existe ainda, de acordo com a companhia, um constante esforço no sentido de identificar oportunidades de estágios e empregos através de novas parcerias empresariais, além de manter um relacionamento sólido com marcas que são grandes empregadoras.

As diretrizes provenientes de organismos multilaterais enfatizam a necessidade de uma força de trabalho mais capacitada no contexto atual de acumulação de capital. Isso implica em transformações na educação, priorizando qualidade e eficácia. As recomendações específicas do Banco Mundial sobre a formação de professores influenciam diretamente a prática docente, a formação profissional e a percepção social dos educadores. Essas mudanças refletem uma adaptação às necessidades do mercado global e à valorização do conhecimento como recurso econômico.

As informações quantitativas fornecidas no capítulo 3 sobre o histórico do número de matrículas em cursos de graduação mostram um aumento significativo da EaD no setor privado, especialmente no que diz respeito à formação de professores. A expansão dessa modalidade, influenciada pela reestruturação

produtiva, tem um impacto direto na formação inicial dos professores. Para a efetivação da reforma educacional, torna-se necessário remodelar a capacitação docente, considerando o papel crucial dos professores nesse processo de mudança. Assim, a formação dos professores é adaptada para atender às novas exigências e realidades do mercado educacional.

Nesse contexto, o Estado remodela a função social da escola, posicionando a educação como o eixo central para o progresso nacional. O perfil do educador é adaptado às demandas do mercado, reforçando eficiência técnico-científica, produtividade e flexibilidade. Assim, o educador é transformado em um elo entre a força de trabalho e as exigências do mercado, atendendo às necessidades do sistema capitalista.

Para validar a proposta de formação, as instituições oferecem em seus *sites* a grade curricular do curso de Pedagogia EaD. Na seção “O que você vai aprender?”, a Anhanguera lista as disciplinas do curso por semestre, juntamente com suas respectivas cargas horárias, após uma breve introdução aos quatro eixos seguintes:

- Comunicação: você desenvolverá a habilidade de comunicar-se bem, tendo a preocupação de transmitir a mensagem claramente.
- Atualização Constante: você perceberá que atualizar-se sempre nos conteúdos é essencial para ter uma atuação sólida no mercado de trabalho.
- Didática: você desenvolverá a sua didática, aplicando-a nos diversos contextos para fazer com que os alunos entendam os conteúdos.
- Gestão Educacional: você terá em mãos habilidades de gestão, para explorar os melhores caminhos de obter resultados expressivos na educação (<https://encr.pw/hWXKN>).

No *website* da Estácio de Sá, na seção “Grade curricular”, há uma lista com todas as disciplinas do curso de Pedagogia EaD, embora sem a inclusão das respectivas cargas horárias ou uma divisão por semestre.

A Anhanguera apresenta ainda informações adicionais sobre o curso de Pedagogia EaD. Na subdivisão intitulada “O mercado”, a IES divulga a média salarial de profissionais formados em Pedagogia nas áreas educacionais mais conhecidas, tais como: pedagogo, coordenador/auxiliar de curso, supervisor de

ensino, professor. Por fim, na parte intitulada “O que temos de melhor”, são apresentados quatro motivos principais para escolher a Anhanguera:

- Portal de Empregos: portal gratuito e exclusivo para nossos estudantes, com mais de 400 mil oportunidades de estágio e emprego.
- Avaliação Continuada: a cada semestre sua trajetória acadêmica é valorizada e reconhecida.
- Apoio Personalizado: uma equipe especializada vai te acompanhar em cada fase da sua formação.
- Trilha de Carreira: turbine o seu currículo em áreas como inglês, finanças e outras competências exigidas pelo mercado de trabalho (<https://encr.pw/hWXKN>).

Essas últimas questões estão intimamente relacionadas às premissas de cada empresa matriz que administra as IES pesquisadas. Por meio da Kroton Educacional, segmento de Ensino Superior da Cogna Educação S.A, a empresa afirma que foi realizada uma reorganização interna, com ênfase na renovação da plataforma de ensino híbrido e presencial, bem como na expansão das ofertas de educação digital (EaD). Isso, segundo informações de seu Relatório de Sustentabilidade (2022), impactou a forma como são constituídos e gerenciados os polos educacionais, e resultou em uma renovação das matrizes curriculares dos cursos de graduação, com o objetivo de criar uma única matriz para cada curso, que atenda todas as modalidades de ensino da rede. De acordo com a empresa:

apostamos na ampla cobertura geográfica e nos preços acessíveis que praticamos como viabilizadores do acesso ao ensino superior para um número cada vez maior de brasileiros. Nossa atuação em polos nos permite alcançar até municípios pequenos (via polos com estrutura física otimizada), dando oportunidade para que jovens e adultos, que muitas vezes não teriam condições de se deslocar para buscar oportunidades em cidades maiores, realizem um curso superior (Cogna - Relatório de Sustentabilidade, 2022, p. 52).

A *holding* alega que o desenvolvimento contínuo da modalidade de ensino totalmente digital diminui a necessidade de infraestrutura física e dispensa a contratação de professores locais, resultando em uma redução nos custos para os estudantes. Além disso, a educação a distância, segundo aponta, representa um elemento crucial na democratização do acesso ao Ensino Superior, tornando-o possível para aqueles que trabalham, permitindo que conciliem seus compromissos pessoais com sua formação educacional.

A Yduqs Participações, por sua vez, atua no sentido de proporcionar um salto de qualidade no ensino universitário do país, alegando que se destaca por apresentar um portfólio completo,

capaz de se adequar a todos os perfis de alunos. Uma das principais metas é ampliar as opções de formação nas Instituições de Ensino Superior (IES) de maneira contínua, atingindo cada vez mais regiões e públicos, em todos os perfis socioeconômicos (Yduqs - Relatório de Sustentabilidade, 2022, p. 5).

Alicerçada em uma estrutura cuja governança corporativa está alinhada aos padrões do Novo Mercado da bolsa de valores, seguindo as práticas recomendadas para empresas de capital aberto, a companhia se propõe a utilizar a tecnologia de maneira abrangente para aprimorar a experiência dos estudantes e auxiliá-los ao longo de seu percurso educativo. Como resultado,

nossos 1.194,9 mil alunos foram beneficiados em 2022 por aperfeiçoamentos nos modelos de ensino, novas ferramentas de atendimento e comunicação e melhorias na infraestrutura das unidades. Seguimos ainda expandindo nossa base de atuação, que já atinge um em cada três municípios brasileiros. Soma-se a isso, a entrega de conteúdo acadêmico de alto padrão desenvolvido pelos melhores professores, com foco no aprendizado e engajamento (Yduqs - Relatório de Sustentabilidade, 2022, p. 30).

As transformações no cenário global e no contexto contemporâneo brasileiro, permeadas por uma intensa “tecnologização” (Fairclough, 2006, p. 101 apud Barreto, 2008) que nos envolve cotidianamente, abrangem também os discursos adotados pelas instituições de Ensino Superior, especialmente as privadas. As implicações da mercantilização do Ensino Superior, particularmente na formação inicial de professores, introduzem novos estilos de discurso, incluindo novas estratégias de marketing. Essas estratégias enfatizam a oferta de cursos como produtos acessíveis, de consumo rápido e fácil distribuição, impactando a identidade do educador, que passa a ser visto também como um produto.

A análise dos *websites* dos cursos de Pedagogia EaD da Anhanguera e Estácio de Sá revela como os valores e diretrizes das corporações gestoras se refletem nessas instituições educacionais. O setor privado vem atuando ativamente no campo da formação de professores, tanto na formação inicial quanto na

continuada. Os estudos de Oliveira (2009) corroboram essa afirmação e destacam a expansão das instituições de Ensino Superior privadas no Brasil, impulsionada pela incursão de fundos de investimento no Ensino Superior, ressaltando a integração dessas instituições ao mercado financeiro internacional e sua participação na bolsa de valores.

Conforme os achados de Calderón (2003) a melhoria constante dos produtos educacionais não é apenas resultado da concorrência de mercado, mas também surge de uma série de políticas governamentais que definem critérios para avaliar a qualidade dos produtos ofertados pelas universidades. Esses critérios funcionam como ferramentas de apoio ao consumidor na seleção de cursos. No mercado de Ensino Superior, não há mais espaço para instituições que dependem unicamente de uma boa “reputação de marca”. Sistemas de avaliação de cursos, como o Enade – avaliação do Ministério da Educação para os cursos de Ensino Superior, inclusive os da modalidade EaD, de faculdades públicas e privadas – e a análise anual das condições de ensino, que inclui a qualificação do corpo docente, a estrutura didático-pedagógica e as instalações da instituição, e que são promovidos pelo governo, exigem que as universidades revisitem seus produtos continuamente.

7 Conclusão

Esta pesquisa buscou analisar como se apresentam (ou como são promovidos) os cursos de Pedagogia, na modalidade a distância, das IES que compõem os principais grupos educacionais de Ensino Superior privado de capital aberto do Brasil. Para tanto, analisamos as concepções de educação presentes nos discursos dos *sites* dos principais grupos educacionais da rede privada do país, examinamos o papel ocupado pela tecnologia na formação de professores nos programas apresentados nos *sites* dos principais grupos educacionais da rede privada e analisamos as articulações estratégicas baseadas em ideias de inovação dos principais grupos educacionais da rede privada, utilizadas para apresentar suas ofertas como soluções modernas.

As perspectivas educacionais presentes nas publicações dos grupos estudados indicam uma orientação voltada para a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, para a disseminação da ideologia dominante e para a operacionalização das instituições educacionais como empresas. Além disso, há uma tendência à padronização e mercantilização da educação, com a expansão da educação a distância sendo adotada como estratégia para ampliar o acesso ao Ensino Superior, sob o discurso de democratização e inclusão educacional, mas alinhada aos objetivos de lucratividade e crescimento no mercado de ações.

Nesse sentido, a presença marcante da tecnologia evidencia sua relevância na disseminação de reformas educativas orientadas por princípios neoliberais, visando a adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho. As empresas estudadas, por meio de propostas voltadas à transformação digital, buscam alinhar suas estratégias educacionais às demandas do mercado, enfatizando a inovação e a tecnologia. Entretanto, surge um conflito entre a busca por lucratividade e as necessidades sociais, questionando a eficácia dessas iniciativas em contribuir genuinamente para o desenvolvimento educacional e social.

Ao analisarmos o acesso à educação e à empregabilidade nos grupos educacionais investigados, verificamos que as empresas Cogna Educação S.A e Yduqs Participações S.A, em seus respectivos Relatórios de Sustentabilidade de 2022, concentram seus esforços na democratização do acesso ao Ensino Superior

por meio da expansão geográfica e da oferta de preços acessíveis. Isso implica uma ampla presença de polos educacionais em várias localidades, inclusive em cidades de menor porte, com uma forte adoção do modelo de ensino totalmente digital. Esse formato reduz a necessidade de infraestrutura física e de custos para os alunos, tornando o Ensino Superior mais acessível, especialmente para aqueles que trabalham. Além disso, as parcerias estabelecidas com diversos polos de educação a distância contribuem para o desenvolvimento econômico local e proporcionam maior acesso à educação para indivíduos com restrições de tempo ou recursos financeiros.

Embora operem em setores educacionais distintos, as empresas compartilham uma visão comum centrada no desenvolvimento e na oferta de soluções educacionais de alta qualidade, com o objetivo de promover o crescimento pessoal e o avanço da sociedade brasileira. Ambas destacam o compromisso com a acessibilidade da educação em todas as fases da vida e em diversas camadas socioeconômicas. Enquanto a Yduqs adota uma abordagem moderna, incorporando tecnologia e inovação em suas metodologias, a Cogna enfatiza sua missão de incentivar o desenvolvimento individual para construir um futuro promissor para o Brasil.

Durante os anos de 2020 e 2021, as empresas enfrentaram desafios consideráveis devido à pandemia de Covid-19, o que resultou em reestruturações organizacionais e ajustes em suas estratégias de negócios. Ambas concentraram seus esforços na elaboração de soluções educacionais que atendessem às necessidades de aprendizado ao longo da vida, com o objetivo de alcançar a excelência operacional e gerar valor para seus acionistas e para a sociedade. Apesar dos desafios na captação de novos alunos para o ensino presencial, houve uma expressiva recuperação financeira e operacional, com ênfase em cursos híbridos e digitais, educação médica e plataformas educacionais. Durante esse período, a diversificação do portfólio e a gestão eficiente de recursos foram cruciais para o seu crescimento.

Além disso, as empresas se destacam por sua estrutura de *holding*, que incorpora diversas marcas para fornecer uma ampla variedade de soluções educacionais. Organizadas em unidades de negócios, afirmam contar com equipes multidisciplinares em áreas como Tecnologia da Informação, Recursos Humanos,

Marketing e Finanças. Essas empresas visam alcançar eficiência e expandir sua presença na oferta de serviços educacionais.

As empresas educacionais examinadas apresentam planos estruturados para expansão, inovação e dedicação à educação de qualidade, com o objetivo de atender indivíduos em todas as fases da vida. Essas empresas destacam a importância da transformação digital, personalização do ensino e estratégias de expansão geográfica para tornar a educação superior acessível a todos. Além disso, concentram-se em adaptar-se às demandas do mercado de trabalho, utilizando a tecnologia para aprimorar a experiência de aprendizado e promover a inclusão educacional. Anunciam ainda o compromisso com o Ensino Superior de excelência em todo o país, com um forte investimento em cursos digitais e híbridos, e com a organização de unidades de negócios para atender de forma eficaz a diversos perfis socioeconômicos.

As *holdings* enfatizam seu compromisso com a sustentabilidade, aderindo aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU e integrando práticas ESG em suas estratégias de negócios. Destacam a importância de considerar impactos ambientais e sociais, com um foco na educação de qualidade para contribuir para o progresso social. Além disso, produzem Relatórios de Sustentabilidade anuais para manter a transparência e a prestação de contas com a sociedade e investidores, além de monitorar suas ações na bolsa de valores, refletindo suas performances no mercado nacional e internacional. Essa tendência em enfatizar práticas ESG em suas estratégias de gestão empresarial, reflete a busca constante pela melhoria de suas posições nos índices de sustentabilidade do mercado de ações.

Diante desse contexto e após analisar os *sites* dos cursos de Pedagogia a distância das Instituições de Ensino Superior vinculadas aos conglomerados educacionais mencionados, foi possível observar que tais cursos refletem as premissas declaradas por cada uma das empresas. Ao examinar o *site* da Anhanguera, pertencente ao grupo Cogna Educação, e o da Estácio de Sá, parte da Yduqs Participações, observamos a presença de discursos semelhantes, que corroboram as diretrizes de organismos internacionais, as quais foram inseridas nas políticas educacionais a partir da década de 1990, abordando a reconfiguração do papel do Ensino Superior.

As organizações internacionais, notadamente o Banco Mundial, a ONU e o FMI, exercem considerável influência sobre a direção e o funcionamento das Instituições de Ensino Superior. Essas orientações, frequentemente respaldadas pelos governos, são adaptadas para atender às necessidades locais e aos desafios apresentados por movimentos organizados. Isso implica em uma busca pelo equilíbrio entre as recomendações globais e as demandas específicas de cada país.

Assim, os documentos analisados mostram-se consistentes com as tendências e conclusões encontradas na literatura especializada do setor. As novas diretrizes para o Ensino Superior brasileiro desencadearam uma reestruturação significativa, especialmente no setor privado, marcando uma fase de expansão vigorosa. Esse movimento, impulsionado pelas fusões que deram origem a grandes conglomerados educacionais, destacou a financeirização das instituições de Ensino Superior. Esse fenômeno conduziu a um processo acentuado de internacionalização da educação brasileira, evidenciando uma harmonização com práticas e estratégias globais no setor educacional.

O notável crescimento experimentado pelo Ensino Superior na década de 1990 foi impulsionado, principalmente, por medidas legislativas que facilitaram a privatização do setor. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 é considerada um marco significativo nessa reforma, pois desempenhou um papel crucial na conversão de instituições educacionais em entidades lucrativas, incentivando a liberalização e desregulamentação do setor. A LDBEN flexibilizou as normas para a criação de novos cursos e instituições, e introduziu incentivos como isenções fiscais, bolsas de estudo para estudantes carentes por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e financiamentos com juros reduzidos pelo Programa Universidade para Todos (ProUni).

O incremento no número de instituições privadas de Ensino Superior foi um elemento central da reforma estatal realizada durante esse período, caracterizada por um crescimento acelerado e pela implementação de leis e decretos que facilitaram esse processo. Essas medidas impulsionaram consideravelmente a mercantilização do Ensino Superior no Brasil, um processo complexo que contou com a participação ativa de organismos multilaterais. Além disso, o movimento de mercantilização foi reforçado por meio das parcerias público-privadas, que surgiram da necessidade da rede educacional atender a uma variedade de demandas,

incluindo matrículas, material didático, contratação de professores e formação docente. Esse cenário viabilizou a transformação da educação em um mercado com vastas oportunidades de expansão e lucro.

Com a evolução das instituições privadas para verdadeiras plataformas de capitalização, o movimento de mercantilização e privatização do Ensino Superior avançou rapidamente, alcançando novos patamares. Nesse contexto, o Ensino Superior passou por uma fase de centralização, na qual grandes conglomerados educacionais adquiriram instituições menores, resultando em uma consolidação oligopolista. Essas aquisições frequentemente acarretavam reestruturações, caracterizadas por medidas como demissões em massa de professores e funcionários, simplificação e flexibilização dos cursos, redução da qualidade curricular e padronização das atividades de ensino e gestão. Esse processo representa uma mudança significativa no panorama educacional, com implicações profundas na qualidade e na natureza do Ensino Superior.

Nos últimos anos, as empresas investigadas expandiram vigorosamente sua presença no setor educacional, adquirindo instituições de ensino básico que abrangem desde a educação infantil até o ensino médio. Essa expansão inclui a aquisição de editoras e sistemas de ensino baseados em apostilas, além do desenvolvimento de softwares e sistemas digitais voltados para escolas públicas e privadas. Esse processo de expansão e reestruturação, que envolveu fusões, aquisições e alterações nos modelos de negócios, ampliou consideravelmente o alcance dessas empresas no setor de educação. Essa reorganização, que resultou em formações oligopolistas e *holdings*, indica as estratégias planejadas pelos investidores para o futuro próximo, impactando a educação das novas gerações em múltiplos aspectos.

Nesse contexto, entender as políticas atuais para a formação de professores requer o reconhecimento da forte influência das tendências globais neste campo. O Brasil, mesmo sem adotar integralmente todas as recomendações de organismos multilaterais, demonstra um notável alinhamento com várias diretrizes dessas agências. Isso se evidencia na incorporação de diversas orientações propostas em seus documentos. É relevante destacar que a implementação dessas recomendações pelo governo brasileiro vai além da mera aceitação, envolvendo uma adaptação às particularidades e desafios nacionais.

Observa-se que a formação docente para atuação na educação básica tem sido profundamente influenciada pela mercantilização da educação sob a influência do capital financeiro. As licenciaturas, fundamentais nesse processo, são a base sobre a qual os grandes grupos educacionais privados ampliam suas matrículas, resultando em mais da metade do total de licenciados provenientes de cursos na modalidade a distância de instituições de Ensino Superior privadas. Essa realidade ressalta a importância da preparação inicial dos professores. A singularidade da profissão docente reside na capacidade de estabelecer conexões com um vasto universo de crianças e jovens, além do domínio de áreas como filosofia, artes e ciências. Portanto, o impacto na formação dos professores vai além da sala de aula, influenciando diretamente seus futuros alunos, suas famílias e as escolas.

As orientações internacionais destacam a formação docente na modalidade a distância como uma estratégia para reduzir custos, em contraste com o modelo tradicional de universidade que combina ensino, pesquisa e extensão. Essa abordagem é percebida como mais econômica. Os dados do Censo da Educação Superior corroboram essa preferência, mostrando um aumento nas vagas de educação a distância desde o início dos anos 2000, não apenas para a formação de professores, mas também em outras áreas.

Também integram as diretrizes globais um modelo de formação de professores mais rápido e econômico, com foco em uma educação básica e superficial. Essa recomendação parte do pressuposto de que não é justificável um investimento significativo em estudantes que talvez não sigam carreira na educação. Portanto, a prioridade é fornecer suporte àqueles que já estão envolvidos na área, visando a eficiência em termos de tempo e recursos.

Na atualidade, a formação de professores é percebida não apenas como um projeto formativo, mas também como uma iniciativa econômica. Os programas de formação voltam-se para um amplo contingente de profissionais, assumindo características de um projeto de consumo em massa. Em função da incapacidade do Estado em oferecer tal formação de maneira extensiva, especialmente na modalidade a distância, torna-se imperativo buscar parcerias e colaborações com grandes corporações privadas. Assim, a educação evoluiu para se tornar um vasto negócio, estabelecendo um robusto mercado de formação no setor educacional.

Nesse sentido, concluímos que os materiais examinados refletem a ideia de que as políticas de reforma educacional têm, em grande medida, atendido às diretrizes estabelecidas por organizações internacionais. A formação de professores está cada vez mais alinhada a uma sociedade orientada para o mercado, exigindo que os docentes se adaptem às demandas de atualização em um contexto globalizado. Isso sugere que a formação docente está subordinada à lógica do capital, o que tende a desvalorizar o desenvolvimento dos professores como profissionais críticos e historicamente contextualizados.

Ainda há muitas lacunas a serem exploradas no contexto dos programas de formação de professores, especialmente nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância. Essas questões demandam uma investigação mais aprofundada. Uma direção para futuras pesquisas pode ser o desenvolvimento de um estudo longitudinal mais abrangente, que possibilite analisar como os cursos de Pedagogia EaD de outros grupos educacionais de capital aberto são oferecidos e identificar os impactos reais das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação desses futuros profissionais ao longo de sua jornada acadêmica. Nesse novo cenário educacional mercantil, também acreditamos que investigações sobre as empresas que fornecem conteúdos e recursos educacionais para os grandes conglomerados de educação, terceirizando seus serviços para maximizar a lucratividade dessas empresas, sejam pertinentes para estudos futuros, pois podem evidenciar a lucratividade em larga escala no Ensino Superior.

Por outro lado, uma análise em países com economias mais robustas pode revelar uma realidade diferente em relação à maneira como os grandes grupos de capital estrangeiro respondem às políticas públicas educacionais vigentes nessas nações. Seria valioso realizar uma investigação mais detalhada sobre esse tema.

8

Referências bibliográficas

ABRAEAD. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 1.ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

AGUIAR, M; SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro, 1999.

AKKARI, A. et al. Construção histórica de um sistema dual de ensino e indefinição de fronteiras das redes pública e privada no Brasil. **Revista Diálogo Educacional.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 471-496, maio/ago. 2011.

ALBUQUERQUE, H. M. P.; HAAS, C. M.; ARAÚJO, R. M. B. Formação de professores da educação básica no Brasil - Curso de Pedagogia - Licenciatura, em instituições da Região Sudeste. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 1, p. 105-115, jan./jun., 2013.

ALMEIDA, W. M. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado). São Paulo: Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo. 2012.

ALVIM, R. B. A. R. **Brasil, desafios da expansão do ensino superior**: entre financeirização e provisão pública. 2022. 332 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Economia da Indústria e da Tecnologia, 2022. Disponível em: https://minerva.ufrj.br/F/?func=direct&doc_number=000932921&local_base=UF R01. Acesso em: 15 out. 2023.

ARAUJO JUNIOR, A. M. Formação inicial de professores de geografia, aspectos estruturais para permanência e atuação na escola básica. **Perspectiva**: revista do centro de ciências da educação, Florianópolis, v. 36, n. 4, p. 1149-1168, 19 dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n4p1149>. Acesso em: 17 out. 2022.

ARAÚJO, N. **O curso de Pedagogia a distância da UFRN (2012-2016) na perspectiva dos egressos, professores e tutores**. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28411>. Acesso em: 17 Ago. 2021.

ARIZPE, L. (Org.). **As dimensões culturais da transformação global**: uma abordagem antropológica. Brasília, DF: Unesco, 2001.

ARRUDA, D. **Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na educação superior presencial e a distância**. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13863>. Acesso em: 10 set. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede - **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 15 jul. 2021.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 41-74.

BAER, M.; LICHTENSZTEJN, S. **Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial: estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BAGGIOTTO, A. L. C. **A natureza da interface linguagem audiovisual - linguagem verbal no discurso publicitário: uma abordagem cognitivista**. Tese de Doutorado em Comunicação Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2006. Disponível em: <http://verum.pucrs.br/ppgcom>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BARACHO, A. F. O.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. **Os exergames e a Educação Física Escolar na cultura digital**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan./mar. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, R. G. Política de educação à distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-204

BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 104 especial, p. 919-937, out. 2008.

BARRETO, R. G. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

BARRETO, R. G. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010.

BARRETO, R. G. et al. **“Que pobreza?!” Educação e tecnologias: leituras**. Contrapontos, Itajaí, v. 11, n. 3, p. 185-202, set./dez. 2011.

BARRETO, R. G. A educação a distância no discurso da “democratização”. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional Curitiba**, PR, v. 6, p. 43-55, 2011.

BARRETO, R. G. A recontextualização das TIC na formação e no trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 985-1002, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n121/a04v33n121.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2022.

BARRETO, R. G. Objetos como sujeitos: o deslocamento radical. In: Giselle M.S. Ferreira; Luiz Alexandre S. Rosado; Jaciara S. Carvalho. (Org.). **Educação e Tecnologia: abordagens críticas/ EDUCATION AND TECHNOLOGY: CRITICAL APPROACHES**. 1ed. Rio de Janeiro: SESES, 2017, v. 1, p. 124-159. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 14 jun 2021.

BARRETO, R. G. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. vol. 16, n. 43, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6002>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BARROS, A. S. X. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 361-390, abr.-jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BASTOS, P. P. Z. **Financeirização, crise, educação**: considerações preliminares. IE/UNICAMP, Campinas, n. 217, mar. 2013.

BATISTA, A. C.; GOMES, L. R. Educação a Distância: Perspectivas de formação para adaptação ou emancipação? **ESUD 2011 - VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - UNIREDE**, Ouro Preto, 3-5 de outubro de 2011.

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BAZZO, V. L. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PQ65wxL768kgxygBvxjp6Kq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 ago. 2022.

BECK, C.; CUNHA, L. **As múltiplas faces da comodificação e a constituição da crítica acerca das práticas de consumo contemporâneas**. Ciências Sociais Unisinos, v. 53, n. 1, p. 136-147, 2017.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação à distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril de 2002.

BENIA, G. C. O surgimento de grandes grupos empresariais de educação superior e os efeitos sobre a qualidade do ensino. In: RESENDE, G. M.; JUNIOR, N. L.; MENDONÇA, M. J. (org). **Avaliação de Políticas Públicas no Brasil: uma análise das políticas de defesa da concorrência**. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2020.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. de S. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília: UNESCO, 2008.

BIAZON, V. V. **A comunicação de mercado no contexto da indústria do ensino superior privado no Brasil e a mercantilização de um sonho. Estudo do Grupo Kroton Educacional**. 2017. 249 folhas. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2017. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1731>. Acesso em: 18 out. 2022.

BOITO JR., A. **Hegemonia neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Crítica Marxista, 2000.

BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v.10, n.19, jul/dez/2016, p.407-429.

BORDAS, M. **Subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura**. Brasília, DF: CNE/UNESCO, 2009.

BRAGA, J. C. S. Financeirização. In: LIMA, J. C. F., (Org). **Dicionário de empresas grupos econômicos e financeirização da saúde**. São Paulo: Editora Hucitec; 2018. p. 194-206.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 10.172/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 7 Jul 2020.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 4.035**, de 28 de novembro de 2001. Disponível em: <<http://bit.ly/2t9laB1>>. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Medida Provisória nº 213**, de 10 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2MO9zjb>>. Acesso em: 22 de jan. 2022.

BRASIL. **Projeto Universidade Aberta do Brasil**. 2005. disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1, 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11- 12, 16 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 01 de julho de 2015**. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Histórico. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2sWjllC>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP, nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 28 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior 2021: **Resumo Técnico**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRUNNER J. J. Estado y educación superior en América Latina. In: NEAVE, Guy; VUGHT, Frans A.V. **Prometeo encadenado**: Estado y educación superior em Europa. Espanha: Gedisa, 1994.

BRUNO, A. R.; LEMGRUBER, M. S. Dialética professor-tutor na educação on-line: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. **III Encontro Nacional sobre Hipertexto**, Belo Horizonte, out. 2009. Disponível em: <http://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/a/adialetica-professor-tutor.pdf>. Acesso em 17. ago. 2021.

CADE - CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA. **Cadernos do Cade**: atos de concentração no mercado de prestação de serviços do ensino superior. Brasília: Cade, 2016a. 65 p. Disponível em: <<http://www.cade.gov.br/acesso-a-informacao/publicacoes-institucionais/dee-publicacoesanexos/caderno-de-educacao-20-05-2016.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2022.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

CARVALHO, A. M. P.; CASTRO, A. T. B. **Crise do capital e dilemas do desenvolvimento**: padrão brasileiro de inserção no capitalismo mundializado. Em Pauta, v. 11, n. 31, 2013, p. 79-96.

CARVALHO, C. H. A. **Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do Ensino Superior privado no Brasil (1964-1984)**. 2002. 177f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Econômicas, Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARVALHO, C. H. A. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, set. 2013.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

CASTRO, A.; ARAÚJO, N. Educação superior no Brasil e a utilização da educação a distância como estratégia de expansão e massificação. **RBPAAE**, v. 34, n. 1, p. 189-209, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/80574/48884>. Acesso em: 7 ago. 2021.

CASTRO, N. **Um olhar para as estudantes mulheres do curso de pedagogia a distância da UFRGS.** 2018. 96 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8091>. Acesso em: 16 abr. 2021.

CASTRO, R. P. Crítica da globalização como ideologia economicista do capitalismo total. In: **Revista Teoria Crítica, Ética e Educação.** Piracicaba/Campinas e UNIMEP/AA, 2001, p.29-44.

CHARLOT, B. **Educação e globalização:** uma tentativa de colocar ordem no debate. Sísifo, [S.l.], n. 4, p. 129-136, out.-dez. 2007.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (org.). **Universidade em ruínas:** na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes, Porto Alegre, RS: CIPEDES, 1999.

CHAVES, V. L. J. Expansão da Privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação de oligopólios. **Educação e Sociedade**, v. 31, p.481-500, 2010.

CHAVES, V.; CABRITO, B. Políticas Públicas de Financiamento na Educação Superior no Brasil e em Portugal. In: Cabrito, B. & Chaves, V. (org.). **Políticas de Financiamento e acesso da Educação superior no Brasil e em Portugal** (pp. 117-142). Lisboa: Educa, 2011.

CHAVES, V.; SANTOS, M.; KATO, F. **Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização.** **Jornal de Políticas Educacionais.** v. 14, n. 8, Disponível em: <https://bityli.com/ZnVyyrkry>. Acesso em: 21 set. 2022.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CONNOR, S. **Cultura pós-moderna.** Introdução às teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1996.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação; sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O. (Org.) **Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

CORBUCCI, P. R. **Desafios da Educação Superior e Desenvolvimento no Brasil**: Textos para Discussão n. 1287. 2007. Brasília: Ipea. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4846. Acesso em: 09 mar. 2021.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. **Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil**: nova fase da mercantilização do ensino: Textos para discussão. Rio de Janeiro: Ipea. 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2256.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

CÔRTEZ, S. **As origens da ideia de participação na área da saúde**. Saúde em Debate, Rio de Janeiro, n. 51, p. 73-79, 1996.

COSTA, C. F.; SILVA, S. M. **Novo neoliberalismo acadêmico e o ensino superior no Brasil**. REAd. Porto Alegre. vol. 25, n.º 3, setembro/dezembro 2019, p. 6 – 35. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.251.89569>. Acesso em: 05 ago. 2021.

COSTA, C. J.; PIMENTEL, N. M. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.71-90, jun. 2009. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922009000100008&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 30 jun. 2022.

COSTA, G. **A Formação de Professores no Curso de Pedagogia - EAD - FAGED /UFU (Turma PARFOR, 2011-2015)**: foco no ensino de História. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20930>. Acesso em: 15 mar. 2021.

COSTA, F. M. **As particularidades do Ensino Superior brasileiro nos marcos do capitalismo dependente**. Temporalis, Brasília (DF), ano 18, n. 35, jan./jun. 2018, p. 29-45. Disponível: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19734>. Acesso em: 20 jun.2022.

COSTA, R. L. **Educação profissional técnica de nível médio a distância: estudo da mediação docente no modelo da rede e-tec Brasil na rede federal**. 2015. 263 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://localhost:8080/tede/handle/tede/733>. Acesso em: 17 ago. 2022.

CRUZ, S. **Organizações internacionais e reformas neoliberais**: reflexões a partir do tema da propriedade intelectual. Campinas, SP: IFCH/UNICAMP, agosto de 2002.

CUNHA, L.A. A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. In: TRINDADE, H.; BLANQUER, J.-M. (Org.). **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CUNHA, M. R. **Gestão estratégica de IES**: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas – Tocantins (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2011.

DAL POZ, M. R., MAIA, L. S., COSTA-COUTO, M. H. **Financeirização e oligopolização das instituições privadas de ensino no Brasil**: o caso das escolas médicas. *Cad. Saúde Pública* 38 (Suppl 2), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00078720>. Acesso em: 08 out. 2023.

DARODA, R. F. **As novas tecnologias e o espaço público da cidade contemporânea**. 2012. 122f. Dissertação (Dissertação em Planejamento Urbano e Regional) - Faculdade de Arquitetura da UFRS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

DELORS, J. et al. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 104, especial, p. 891-917, out. 2008.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, n.131, p.299-324, abr. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.

DURHAM, E. R. **Uma Política para o Ensino Superior**. Documento de Trabalho NUPES, 1993.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil**: público e privado. São Paulo: NUPES/USP, 2003.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. IF Goiano: Ceped Publicações, 2013.

EVANGELISTA, O. et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Florianópolis: Mercado de Letras, 2019.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (orgs.) et al. **Formação de professores no Brasil: leituras e contrapelo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

EVANGELISTA, Olinda. **Política de formação docente no governo lula (2002-2010)**. Florianópolis, SC: UFSC, 2014. Relatório de Pesquisa.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2ª edição. 2006.

FEATHERSTONE, M. **O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

FELINTO, E. **A religião das máquinas: ensaios sobre o imaginário da cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2 ed. São Paulo: Global, 1975.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais: um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e saúde brasileiras da última década**. 2006: Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FIGUEIREDO, L. K.A.; MERCADO, L. P. L. Integração de mídias na escola: análise das interações nos materiais do curso Mídias na Educação. **Eccos Revista Científica**, núm. 25, enero-junio, 2011, pp. 195-234. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

FOLETTTO, D. **A ação comunicativa na formação de professores da modalidade educação a distância (EaD)**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/6941>. Acesso em 27 set. 2020.

FRANCESCHINI, F. O uso de ferramentas tecnológicas de colaboração na aprendizagem a distância. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/189610>. Acesso em: 8 ago. 2021.

FREITAS, H. C. L. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização**. Educação e Sociedade. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/XTeudw>> Acesso em: 14 out. 2022.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. cap. 3, p. 76-99.

GADELHA, R. Globalização e crise estrutural. In: DOWBOR, L.; IANNI, O.; RESENDE, P. E. A. (Orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 256-269.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?** Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GALINDO, D. S. **Comunicação Institucional & mercadológica: expansões conceituais e imbricações temática**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

GARCIA, M. **Cenários e desafios para atingir 10 milhões de alunos na Educação Superior**. Disponível em: http://www.abmes.org/abmes/public/arquivos/documentos/MGarcia_Artigo_10_milhoes.pdf. Acesso em: 02 set. 2011.

GAULEJAC, V. **Gestão como Doença Social**. São Paulo: Editora Ideias e Letras, 2007.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, V.; MACHADO-TAYLOR, M. L.; SARAIVA, E. V. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. **Ciência & Trópico**, Recife, v.42, n. 1, p. 106-129, jan/jul, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/index>. Acesso em: 03 dez. 2022.

GÓMEZ, J.M. Globalização da política: mitos, realidades e dilemas. In: GENTILI, P. (Org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 128-179.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores: viabilidade, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GREGÓRIO, J. R. B. **O Papel do Banco Mundial na Contra Reforma da Educação Superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o REUNI**. Trabalho Necessário, Niterói, v. 14, p. 1-26, 2012.

HAHN, R. **A distância transacional e a organização de cursos de licenciatura on-line**. 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/178406>. Acesso em: 14 abr. 2021.

HALL, R. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. da S.; CARVALHO, J. de S. (Orgs.). **Educação e tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

HELD, D.; MCGREW, A. **Prós e contras da globalização**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

IANNI, O. **Era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1996.

IANNI, O. **Globalização e neoliberalismo**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, Fundação Seade, v. 12, n. 2, abr./jun., p.27-32, 1998.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2022**: divulgação dos principais resultados. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 12 nov. 2023.

JAMESON, F. **Espaço e imagem**: teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro. Editora UFRJ, 1994.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e521974299. Acesso em: 24 set. 2021.

JUNIOR, A. S.; MUNIZ, R. M. **A Regulamentação do Ensino Superior e os Impactos na Gestão Universitária**. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35596/Annor%20da%20Silva%20Junior%20-%20A%20Regulamenta%C3%A7%C3%A3o%20do%20Ensino%20Superior%20.pdf?sequence=4>. Acesso em: 29 set. 2021.

KASTELIJNS, F. A. B. **As diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia: um olhar a partir do ciclo de políticas**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

KLEBER, K.; TREVISAN, L. (Orgs.) **Produzindo capital humano**: o papel do ensino superior privado como agente econômico e social. São Paulo: De Cultura, 2010.

KPMG. **Pesquisa de Fusões e Aquisições**. 2023. Disponível em: [chrome-https://assets.kpmg.com/content/dam/kpmg/br/pdf/2023/7/Pesquisa-Fusoes-Aquisicoes-2023-1-trimestre.pdf](https://assets.kpmg.com/content/dam/kpmg/br/pdf/2023/7/Pesquisa-Fusoes-Aquisicoes-2023-1-trimestre.pdf). Acesso em: 07 nov. 2023.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luzia M. de Carvalho e Silva- Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza.** 1998. 267 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000974861>. Acesso em: 26 jun. 2022.

LEHER, R. Educação pública como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. **Revista Outro Brasil**, Vol. 1, p. 1 - 13, 2005.

LEHER, R. **Educação no governo Lula da Silva: Reformas sem projeto.** Revista Adusp, São Paulo, p. 46-54, maio 2005.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski: Aproximações.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura.** Goiânia: IFITEG, v. 8, n.3, p. 597-612, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Internalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.** IFGoiano: Ceped Publicações, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Buscando a qualidade social do ensino. In: **Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática.** São Paulo: Heccus Editora, 2015. p. 59-66.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** 1ª ed. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. 364p.

LIMA, J. P. C. et al. Financerização e oligopolização no ensino superior privado-mercantil brasileiro: a sestra e a destra numulárias no âmago da educação. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/82457/52324>. Acesso em: 5 jan. 2021.

LIMA, K. R. Reforma universitária do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das universidades públicas à ordem do capital? **Revista ADVIR** Nº 14 setembro de 2001 - ASDUERJ – Publicação da Associação de docentes da UERJ - p.57 a 65.

LIMA, K. R. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século.** Revista Katálysis, Florianópolis, v. 14, p. 86-94, 2011.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, Pablo (org). **Globalização excludente.** Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LITTO, F. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.108-122. Jun. 2009. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-71735>. Acesso em: 23 dez 2022.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 21 jun. 2022.

MAINART, D. A.; SANTOS, C. M. A importância da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. In: **Congresso Virtual Brasileiro de Administração**, 7, 2010. Anais..., 2010. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_1201.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

MALANCHEN, J. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil: democratização ou mistificação?** 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/90239>. Acesso em: 23 mar. 2002.

MANCEBO, D; VALE, A. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da Unesa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 81-98, mar. 2013.

MANDELI, A. **Fábrica de professores em nível superior: a universidade aberta do Brasil (2003-2014)**. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2014. Disponível em: <http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/06/aline-mandeli.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARI, C. L. **“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas**. 2006. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 42-56.

MARTINS, G. P. C. **Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: mudanças e inovações no ensino superior**. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4259>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MARTINS, J. Para a gestão da aprendizagem. **Revista Observatório**, v. 4, n. 5, p. 882-899, 1 ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2018v4n5p882>. Acesso em: 04 fev. 2022.

MARX, K.: ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Global, 1981.

MATTOS, R. **As agências internacionais e as políticas de saúde nos anos 90**: um panorama geral da oferta de ideias. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 377-389. 2001. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/630/63060208.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2022.

MAUÉS, O. C. A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 31., 2008, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2008.

MAUÉS, O. C. **A política da OCDE para a educação e a formação docente**. A nova regulação? *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, jan./abr., 2011, p. 75-85. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5033#:~:text=A%20escolha%20da%20OCDE%20como,pa%C3%ADses%20membros%20e%20outros>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MAUÉS, O. C. Ensino superior na ótica dos organismos internacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 13-30, mai./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/brh7pvD7XZdpX7JR7VHzjbw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2023.

MAZETTI, H. M. Cultura participativa, espetáculo interativo: do “empoderamento” ao engajamento corporativo dos usuários de mídia. **Intercom – XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2009/resumos/R14-0611-1.pdf>. Acesso: em 21 mar 2023.

MEDEIROS, E. A.; AGUIAR, A. L. O. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de universidades públicas do Rio Grande do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 03, p. 1028-1049, jul./set. 2018.

MEDEIROS, E. A.; FORTUNATO, I.; SANTOS, J. M. T.; ARAÚJO, O. H. A. O Curso de Pedagogia e a Resolução CNE/CP nº de 2019: formação de pedagogos e pedagogas para quê? Para quem? **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 8, n. 27, 2022.

MELO, E. R. M. **Educação a Distância (EaD) via internet na formação de professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, 2011.

MENDES, A. M. **A educação a distância nos meandros da legislação brasileira: 1988-1996**. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MENDES, C. M. **As tecnologias e o trabalho docente**: o caso do Programa de Correção de Fluxo do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação, Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MENEZES, M. B. A educação à distância na atualidade. In. **Perspectiva da Educação à distância**. Seminário de Brasília 1997. Brasília: Ministério da Educação e Desporto, SEED, 1998 (Séries de Estudos. Educação a distância).

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MEYER Jr, V. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário In: MEYER Jr, Victor., MURPHY, Patrick (Org.). **Dinossauros, gazelas e tigres**: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2000.

MILL, D. (org). **Dicionário Crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

MILLET, D.; TOUSSAINT, E. **50 perguntas 50 respostas**: sobre a dívida, o FMI e o Banco Mundial. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINTO, L. W. **A Educação da Miséria**: Particularidade capitalista e educação superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

MIRANDA, M. **Formação de pedagogos em serviço a distância**: representações de professores/aprendentes do curso de pedagogia a distância da UFPB Virtual. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4674>. Acesso em: 5 mar. 2021.

MITCHAM, C. (org). **Encyclopedia of science, technology, and ethics**. Nova York: Macmillan Reference, 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. Reforma e Expansão do Acesso ao Ensino Superior: balanço e proposições. In: Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). In: OLIVEIRA, João F. et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior**: concepções e desafios. Brasília: INEP, 2006.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOON, B. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 104, especial, p. 791-814, out. 2008.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

MORÉS, A. **Inovação e cursos de Pedagogia EAD: os casos UCS e UFRGS**. 2011. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/39665>. Acesso em: 03 out. 2020.

MOURA, M. **Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro**. G1: Época Negócios, 07 out. 2019. Disponível em: <https://bityli.com/cflnNFNOW>. Acesso em: 17 out. 2022.

NASCIMENTO, B. **O desenvolvimento e seu modelo: seis estudos sobre desenvolvimento econômico**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, Universidade de São Paulo, 1986. 224 p.

NOGUEIRA, E. S. **Políticas de formação de professores: a formação cindida (1995 – 2002)**. Tese de doutorado. Defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFRJ, 2003, 198p.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/ IIE, 1991.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____ (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, D. Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2009.

OLIVEIRA, D.; FONSECA, M. **Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90: 41-68**, UEL, Londrina, 2001.

OLIVEIRA, E.S.; CRUZ, T.N.; SILVA, M.R.; FREITAS, T.C.; SANTOS, J.R.N.; SANTOS, W.F. A educação a distância (EaD) como ferramenta democrática de acesso a educação superior: formação docente. In: **Digitalização da educação: desafios e estratégias para a educação da geração conectada**. 1 ed, Campo Grande: Editora Inovar, 2020. p. 8-14.

OLIVEIRA, F.B. **Tecnologia da informação e comunicação: a busca de uma visão ampla e estruturada**: Pearson, São Paulo, 2007

OLIVEIRA, J. F.; BITTAR, M. Ensino Superior noturno no Brasil: democratização do acesso, da permanência e da qualidade. In: Congresso Ibero-Brasileiro De Política E Administração Da Educação, 1., Congresso Luso-Brasileiro De Política E Administração Da Educação, 6., Congresso Do Fórum Português De Administração Educacional, 4., Portugal/Espanha, Anais... São Paulo: **Anpae**, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/52.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2021.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. Desafios e Perspectivas de uma Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). In: OLIVEIRA, João F. et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200900030006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 dez. 2022.

OLIVEIRA, R. P. A financeirização da economia e suas consequências para a educação superior no Brasil. In: MARINGONI, G. (org.). **O negócio da educação: as aventuras das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho D'água, 2017.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 23 abr. 2022.

ORTIZ, R. Uma cultura internacional-popular. In: ORTIZ, R. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2003. p. 105-145.

OTTONE, E. Educação e conhecimento: eixo da transformação da produção com equidade - uma visão de síntese. IN: PAIVA, V. (org.). **Transformação produtiva e equidade: a questão do ensino básico**. Campinas: Papyrus, 1994. p. 41-50.

PASQUALOTTO, L. C. **A educação a distância entre mitos e desafios frente ao processo de mercadorização da educação**. Dissertação defendida em 2003, 170 p. Universidade Estadual de Maringá. (mimeo).

PEIXOTO, M. G. **O domínio do capital aberto na educação brasileira: o projeto ultraliberal da educação**. Revista Eletrônica Esquiseduca, v. 14 n. 36, 2022: Dossiê: Privatização e mercantilização da Educação Brasileira - da denúncia à resistência, p. 826-846.

PEREIRA, L. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

PESSOA, C. **A educação a distância na formação dos professores de pedagogia**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/23843>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PINO, I. R. As TIC na formação a distância: reflexões contemporâneas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 109-120, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 27 mar. 2022.

PIOVESANA, G. F; MENDONÇA, S. Uma revisão da atuação de agências internacionais na educação brasileira. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)** - UESB - Itapetinga.vol.3, n.2, ago/dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/11300/7226>. Acesso em: 30 set. 2023.

PIRES, M. D. **A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum**. 2020. 358f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2020.

PITOL, P. **A ascensão da classe 'C' e os investimentos de private equity no Brasil: evidências da relação em negócios no setor da educação superior**. 2012. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2012.

PORTELINHA, A. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 216-236, 2021.

PURIN, P. **A universidade aberta do Brasil (UAB) e a nova universidade flexível: a formação do professor suprimido**. 2017. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/171278>. Acesso em: 23 fev. 2021.

QUEIROZ, F. C. et al. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, Jun. 2013.

QUEIROZ, V. **Fundo de Financiamento Estudantil (FIES): uma nova versão do CREDUC**. *Universidade e Sociedade (Brasília)*, v. 55, p. 44-57, 2015.

RELA, E. **Avaliação no estágio supervisionado: intersubjetividades na formação de professores em cursos na modalidade EAD**. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/188081>. Acesso em 27 fev. 2020.

REZENDE, D. A. **Tecnologia da Informação integrada à inteligência empresarial: Alinhamento estratégico e análise da prática nas organizações**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

RIBEIRO, N. **Sujeitos e projetos em disputa na origem dos conselhos de políticas públicas**. 2011. 242f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

RIBEIRO, N.; RAICHELIS, R. **Revisitando as influências das agências internacionais na origem dos conselhos de políticas públicas**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 109, p. 45-67, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/L43VxZPqQjBvDBDKdwtQ4rg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2023.

RICHARDSON, R. **Pesquisa Social**. 3.ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

SALATA, A. **Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?** Tempo Social, v. 30, n. 2, p. 219–253. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidade e transformações. **Revista Ensino Superior**, Unicamp. ed. 4. Out. 2011. p. 28-43.

SANDRONI, P. **Dicionário de economia do século XXI**. Rio de Janeiro: Record; 2016.

SANTOS, A. **Um retorno ao presencial?** O estágio supervisionado nos cursos de pedagogia na modalidade de educação a distância (EAD). 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13863>. Acesso em: 06 mar. 2021.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, cap. 1, p. 25-102.

SANTOS, S. M. et al. Estudos sobre a produção científica sobre Educação Física e Mídia/TICs em periódicos nacionais (2006-2012). **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S123-S139, abr./jun. 2014.

SAVIANI, D. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação - Análise Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.112, p.981-1000, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 ago. 2022.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, n. 2, p.16-36, jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/975>. Acesso em: 14 out. 2021.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. Brasília: BNDES, 2002.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL - SECOM. **Censo da Educação Superior 2022 reforça preocupação com excesso de cursos a distância e com a formação de professores**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/censo-da-educacao-superior-2022-reforca-preocupacao-com-excesso-de-cursos-a-distancia-e-com-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 01 nov. 2023.

SEGENREICH, S. C. D.; MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. Questões transversais na expansão da educação superior brasileira pós-LDB. In: MANCIBO, D.; BITTAR, M.; CHAVES, V. L. J. (Org.). **Educação superior: expansão e reformas educativas**. Maringá, PR: Eduem, 2012. p. 73-98.

SEKI, A. **Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. 2020. 436 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219299>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SELWYN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G.M.S.; ROSADO, L.A.S.; CARVALHO, J.S. (Org.) **Educação e Tecnologia: abordagens críticas**. Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SENA, D. C. S. As Tecnologias da Informação e da Comunicação no ensino da Educação Física escolar. **Hipertextus revista digital** (UFPE), v. 6, n. 6, 2011.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v.29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400004&lng=pt&tlng=pt. Acesso: 25 set. 2022.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Campinas, **Educ. & Soc.**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out., 2006.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio**, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, E. O. et al. A tragédia e suas faces. In EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Org.). **Formação de Professores no Brasil: leituras a contrapelo**. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017.

SHIROMA, E. O. EVANGELISTA, O. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, M. C. M. (Org.) **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, E. O. et al. A tragédia e suas faces. In EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Org.). **Formação de Professores no Brasil**: leituras a contrapelo. 1. ed. Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2017.

SILVA, A. **A formação por um fio**: o tutor na EaD no Estado do Tocantins. 2009. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2009. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2057>. Acesso em 2 set. 2020.

SILVA, A. M. V. **A articulação do reducionismo tecnicista à sofisticação tecnológica no discurso das políticas educacionais**. Tese, Doutorado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, D. **Iniciação científica e tecnológica na educação superior a distância**. 2014. 186 f. Dissertação (Mestrado em Multidisciplinar) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1124>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SILVA, F. F.; LAMOSA, R. A. C. Estado, classe dominante e educação: uma análise crítica das propostas e das ações do Movimento Brasil Competitivo para a educação básica. **Germinar**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v.13, n.1, p.138-151, abr. 2021.

SILVA, M. A. A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento das políticas educacionais. **Revista Nuances**: Estudo sobre educação, São Paulo, UNESP, v. 6, 2000.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial: Autores Associados, Campinas, 2002.

SILVA, T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. & SILVA, T. T. (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T. **A formação de professores nos cursos de Pedagogia à distância em Universidade Pública e Privada**: um estudo analítico do Projeto Pedagógico de Curso. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13949>. Acesso em: 17 jun. 2021.

SILVA, V. **A Aliança para o progresso no Brasil**: de propaganda anticomunista a instrumento de intervenção política (1961-1964). 2008. 248f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SOARES, M. C. C. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-194.

SOUSA, V. C. **Relações transnacionais na educação superior privada no Brasil**: Um estudo sobre os marcos regulatórios e atuação dos grupos educacionais em suas novas estratégias corporativas. 2022. Dissertação (Mestrado em Governança Global e Formulação de Políticas Internacionais) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Governança Global e Formulação de Políticas Internacionais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30260>. Acesso em: 20 out. 2023.

STREY, M. N e KAPITANSKI, R. C. **Educação & Internet**. São Leopoldo: Sinodal, 2011.

TAHARA, A. K.; DARIDO, S. C. Materiais didáticos e a educação física escolar. **Conexões**, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 368-379, nov. 2017. ISSN 1983-9030. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8649968>. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/conex.v15i3.8649968>. Acesso em: 29 dez. 2022.

TEIXEIRA, E. **O local e o global**. São Paulo: Cortez, 2001.

TEODORO, A. **Globalização e Educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003. 167p.

TESSARO, N. S.; COSTA, M. L. F.; SOUZA, V. F. M. Neoliberalismo em questão: influências no campo educacional brasileiro e na produção de conhecimento. **Eccos** - Revista Científica, São Paulo, n. 56, 2021, p. 1-15. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10727>. Acesso em: 16 jan. 2022.

THEIS, I. M. A Sociedade do conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. **URBE- Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 133-148, jan./jun. 2013.

UMA ESCOLA DO TAMANHO DO BRASIL. **Programa de Governo 2002** - coligação Lula Presidente. Disponível em: <https://goo.gl/u3FXZt> Acesso em: 21 dez. 2022.

UNESCO. ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. **Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior**. Caracas: UNESCO, 1998.

VALOR ECONÔMICO. **Grupos de ensino fecham graduações**: Redução da oferta de curso presencial se intensifica na pandemia, enquanto ensino a distância cresce. 2022. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2022/10/13/grupos-de-ensino-fecham-graduacoes.ghtml>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VERDAN, K. **A Educação a Distância e a formação de professores na UFSCar: a autoridade, a autonomia e o corpo mediados pelas Tecnologias da Informação e Comunicação.** 2012. 181 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2637>. Acesso em: 19 abr. 2021.

VIEIRA, F. M. S. Tecnologia aplicada à educação: uma experiência nos cursos de licenciatura do Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: PEREIRA, M. F. R.; MORAES, R.A.; TERUYA, T. K. (Orgs.) **Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

VITAGLIANO, J. A. **A face jurídico-legal da Transnacionalização da Educação Superior no Brasil – o caso Laureate/FMU.** 196 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2018/2/Jos%C3%A9%20Arnald%20Vitagliano.pdf>. Acesso em: 09 jan 2022.

VITALI, S.; GLATTFELDER, J. B.; BATTISTON, S. **The Network of Global Corporate Control.** Disponível em: <http://arxiv.org/abs/1107.5728>. Acesso em: 21 ago 2022.

WINKLER, Donald R. **La educación superior em América Latina: cuestiones sobre eficiencia y equidad.** Washington: Banco Mundial, 1994.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e avaliação da educação básica no Brasil (1990-2007).** 2008: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006.