



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SAMANTHA CASTRO VIEIRA DE SOUZA

**A FINANCEIRIZAÇÃO E A ATUAÇÃO DE GRUPOS ESTRANGEIROS NO  
ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: o caso da Adtalem Global  
Education/Wyden Educacional**

BELÉM-PARÁ

2022

SAMANTHA CASTRO VIEIRA DE SOUZA

**A FINANCEIRIZAÇÃO E A ATUAÇÃO DE GRUPOS ESTRANGEIROS NO  
ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: o caso da Adtalem Global  
Education/Wyden Educacional**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Jacob Chaves

BELÉM-PARÁ

2022

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S719f Souza, Samantha Castro Vieira de.  
A financeirização e a atuação de grupos estrangeiros no ensino superior privado no Brasil : o caso da Adtalem Global Education/Wyden Educacional / Samantha Castro Vieira de Souza. — 2022.  
235 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.

1. Financeirização. 2. Governança Educacional. 3. Ensino Superior Privado. 4. Adtalem Global Education. 5. Wyden Educacional. I. Título.

---

CDD 379.118

---

SAMANTHA CASTRO VIEIRA DE SOUZA

**A FINANCEIRIZAÇÃO E A ATUAÇÃO DE GRUPOS ESTRANGEIROS NO  
ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: o caso da Adtalem Global  
Education/Wyden Educacional**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Jacob Chaves

Data da aprovação: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Conceito: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Jacob Chaves (Orientadora)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabíola Bouth Grello Kato (Examinadora interna)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alda Maria Duarte Castro (Examinadora interna)  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Helena Almeida de Carvalho (Examinadora externa)  
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Luiz Fernando Reis (Examinador externo)  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Dedico a minha querida mãe Cleide Lobato de Castro (*in memoriam*), minha maior incentivadora, meu exemplo de coragem e determinação. Eu te amarei por toda a eternidade.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por sua infinita bondade e sua proteção em minha vida.

A minha orientadora, Vera Lúcia Jacob Chaves, pela parceria, pela compreensão e pelo incentivo à autonomia intelectual, por nunca soltar minha mão e acreditar em mim. Eu quero continuar caminhando ao seu lado, sua amizade é inspiração para minha vida.

Aos professores Fabíola Bouth Grello Kato, Alda Maria Duarte Castro, Cristina Helena Almeida de Carvalho e Luiz Fernando Reis, pelas valorosas contribuições e pelos ensinamentos, fundamentais para a concretização desta tese.

Aos professores do PPGED da UFPA, especialmente, Arlete Camargo, Rosana Gemaque, Terezinha Santos, Maria Edilene Ribeiro, pela socialização do conhecimento e pela defesa coletiva por uma educação superior pública gratuita e de qualidade.

À Secretaria do PPGED da UFPA, especialmente a Willian Mota, por atender aos nossos pedidos e esclarecer sempre as nossas dúvidas com muita atenção e paciência.

Aos companheiros do grupo de estudo e pesquisa “GEPES”, Dayse, Caroline, Rogério, Emerson, Gisele, Camila, Sandy, Evanilde, Lennon, Lilian, Daniela, Washington, José, Luani, Amanda e Luma, pelas importantes contribuições teóricas e pelos risos compartilhados.

A minha amiga e comadre “Dinda Mari”, minha parceira e confidente, obrigada por sempre estar ao meu lado, mesmo estando a mais de 3 mil km de distância.

As minhas “amigas superpoderosas”, as “títias” Ana Paula Batista da Silva Brito, Leila Maria Costa Sousa, Pania Pires dos Santos e Silva e Maria Carolina Cavalcante dos Santos, pela lealdade e pela parceria em todos os momentos, sobretudo, nos difíceis. A minha vida é mais leve e alegre com vocês ao meu lado. Sigamos sempre juntas nossa caminhada.

Aos amigos Reinaldo Antonio Souza, Tarcísio da Silva Cordeiro e Paulo Ítalo Laredo, pelo carinho e pelo acolhimento desde o primeiro momento em que nos conhecemos. Agradeço

especialmente a Paulo Ítalo, por toda sua disposição em me ensinar e contribuir na coleta de dados desta pesquisa. Sem você o caminho teria sido mais árduo.

À Clara Marinho, pela amizade e pelo carinho, e por seguir comigo para além da caminhada com a pesquisa. Eu sou muito grata pelo seu profissionalismo e pelo resultado do seu competente trabalho de revisão desta tese.

À querida Vanda, a segunda mamãe da Sofia, por todo amor e cuidado que dedica a nossa filha, principalmente, nos momentos em que não estive presente. Agradeço, também, a minha sogra Eunice, por sua parceria durante esses longos anos de estudo. A conclusão desta tese não seria possível sem vocês na minha vida.

A minha avó Aurenice, por toda sua força, sua coragem e seus incentivos. Já passamos por tantos momentos difíceis, mas a senhora nunca desistiu e sempre acreditou em mim. A minha irmã Cássia e meus sobrinhos Ana Lara e Miguel, por toda compreensão durante esses anos de distância. A concretização desta tese não seria possível sem o amor e o apoio incondicional de vocês.

Ao meu companheiro de vida, Higson, pelos incentivos e pela inspiração. Apesar dos muitos obstáculos vivenciados durante essa jornada, sempre cuidou de mim e da minha família. Esta conquista é nossa, sigamos juntos com amor, respeito e admiração.

A minha amada filha Sofia, que chegou durante o processo de estudo e construção desta tese. Filha, perdão por toda minha ausência, por não conseguir te acompanhar plenamente nesses seus primeiros 4 anos de vida. Todo o esforço da mamãe é para poder conquistar e oferecer o melhor desta vida para você. Eu te amo do tamanho do infinito, e a vovó Cleide continua cuidando da gente, mas agora ela brilha no céu – nossa estrelinha.

À CAPES, pela concessão da bolsa, que possibilitou a conclusão desta pesquisa.

## RESUMO

Este estudo analisa a atuação de grupos estrangeiros e o processo de fusões e aquisições realizadas no ensino superior privado brasileiro a partir do movimento de financeirização, tendo como objeto da pesquisa o conglomerado americano Adtalem Global Education e o grupo Wyden Educacional no Brasil. O estudo adota o materialismo histórico dialético como referencial teórico-metodológico e utiliza, sobretudo, as categorias totalidade, mediação e contradição para investigar as implicações da financeirização e da participação estrangeira na governança, assim como da formação de uma estrutura de oligopólio por um grupo reduzido de conglomerados, com participação estrangeira, no ensino superior privado brasileiro. O estudo ainda evidencia as recomendações dos Organismos Multilaterais (OMs) para implementação de um modelo de governança educacional, com redução do controle do Estado e dos recursos para o setor público, bem como a diversificação dos recursos públicos para o incentivo da expansão do setor privado, sob o discurso da boa governança. A pesquisa também destaca a participação da Adtalem Global Education na governança educacional dentro do mercado transnacional, atuando no Brasil por meio da *holding* Adtalem Educacional do Brasil, que administra os grupos Wyden Educacional e Damásio Educacional, e o Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC). O trabalho verifica que as fusões e aquisições por grupos estrangeiros no ensino superior privado brasileiro se intensifica com o movimento da financeirização do capital. Além disso, demonstra a relevância das políticas públicas educacionais federais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), para grupos educacionais nacionais e estrangeiros. Nesse contexto, o financiamento estudantil público é uma das principais estratégias para atrair estudantes, o que contribuiu com a maximização do valor acionário do grupo Wyden Educacional. Como resultado, o estudo conclui que as vantagens obtidas pelos grupos educacionais, a partir da financeirização do ensino superior privado, juntamente com as políticas implementadas pelo Estado por meio do Fies e do ProUni, têm sido um dos principais mecanismos de atração dos grupos estrangeiros, como Wyden Educacional, intensificando a expansão pela via privada e a financeirização do ensino superior privado brasileiro, com implicações na formação de oligopólio nesse nível de ensino.

Palavras-chave: Financeirização. Governança Educacional. Ensino Superior Privado. Adtalem Global Education. Wyden Educacional.



## ABSTRACT

This research analyzes the foreign groups' action and the mergers and acquisitions process carried out in Brazilian private Higher Education from the financialisation movement, with Adtalem Global Education American conglomerate and Wyden Educacional do Brasil group as research objects. The research adopts the dialectical historical materialism as a theoretical-methodological framework and it utilizes, above all, the totality, mediation and contradiction categories to investigate the financialisation and foreign participation implications in governance, as well as the formation of an oligopoly structure by a small group of conglomerates, with foreign participation, in Brazilian private Higher Education. The assessment also emphasize the Multilateral Organizations' (MOs) recommendations for implementing an educational governance model, with reduced state control and reduced resources for the public sector, as well as the diversification of public resources to encourage the private sector expansion, under the good governance discourse. The research also highlights Adtalem Global Education participation on educational governance within the transnational market, acting in Brazil through the Adtalem Educacional do Brasil holding, that manages Wyden Educacional and Damásio Educacional groups and Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC). The research verifies that mergers and acquisitions by foreign groups in Brazilian private Higher Education intensify with the capital financialisation movement. Furthermore, it demonstrates the relevance of federal educational public policies, as the University for All Program (PROUNI, in Portuguese) and the Student Financing Fund (FIES, in Portuguese), for national and foreign educational groups. In this context, the public student funding is one of the main strategies to attract students, which has contributed with the shareholder value maximization of Wyden Educacional group. As a result, the research concludes that the obtained benefits by educational groups, from the private Higher Education financialisation, together with policies implemented by the State through FIES and PROUNI, have been one of the main mechanisms for attracting foreign groups, like Wyden Educacional, stepping up private expansion and Brazilian private Higher Education financialisation, with implications for the oligopoly formation at this level of education.

Keywords: Financialisation. Educational Governance. Private Higher Education. Adtalem Global Education. Wyden Educacional.

## RESUMEN

Este estudio analiza la actuación de grupos extranjeros y el proceso de fusiones y adquisiciones en la enseñanza superior privada brasileña a partir del movimiento de financiarización, teniendo como objeto de la pesquisa el conglomerado americano Adtalem Global Education y el grupo Wyden Educacional en Brasil. El estudio adopta el materialismo histórico dialéctico como referencial teórico-metodológico y las categorías totalidad, mediación y contradicción para investigar las implicaciones de la financiarización y participación extranjera en la gobernanza, así como de la formación de una estructura de oligopolio por un grupo reducido de conglomerados, con participación extranjera, en la enseñanza superior privada brasileña. El estudio aun evidencia las recomendaciones de los Organismos Multilaterales (OMs) para implementación de un modelo de gobernanza educacional, con reducción del control del Estado y de los recursos para el sector público, así como la diversificación de los recursos públicos para incentivo de la expansión del sector privado, bajo el discurso de buena gobernanza. La pesquisa también señala la participación de Adtalem Global Education en la gobernanza educacional dentro del mercado transnacional, actuando en Brasil por la *holding* Adtalem Educacional de Brasil, que administra los grupos Wyden Educacional y Damásio Educacional, y el Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC). El trabajo verifica que las fusiones y adquisiciones por grupos extranjeros en la enseñanza superior privada brasileña se intensifica con el movimiento de la financiarización del capital. Además, muestra la relevancia de las políticas públicas educacionales federales, como el Programa Universidad para Todos (PROUNI) y el Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES), para grupos educacionales nacionales y extranjeros. En este contexto, el financiamiento estudiantil público es una de las principales estrategias para atraer estudiantes, lo que contribuyó con la maximización del valor accionario del grupo Wyden Educacional. El estudio concluye que las ventajas obtenidas por los grupos educacionales, a partir de la financiarización de la enseñanza superior privada, junto a las políticas implementadas por el Estado mediante Fies y ProUni, han sido uno de los principales mecanismos de atracción de grupos extranjeros, como Wyden Educacional, intensificando la expansión por el sistema privado y la financiarización de la enseñanza superior privada brasileña, con implicaciones en la formación de oligopolio en este nivel de enseñanza.

Palabras clave: Financiarización. Gobernanza Educacional. Enseñanza Superior Privada. Adtalem Global Education. Wyden Educacional.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Localização das instituições da Adtalem Educacional no Brasil por regiões   | 77  |
| Figura 2 – Estrutura da governança do ensino superior pelo Banco Mundial   | 103 |
| Figura 3 – Localização geográfica do conglomerado Adtalem Global Education em 2018   | 108 |
| Figura 4 – Estrutura do conglomerado Adtalem Global Education em 2019  | 113 |
| Figura 5 – Organograma da estrutura e da composição do Conselho da Adtalem Global Education em 2019  | 131 |
| <br>   |     |
| Gráfico 1 – Fusões e aquisições no setor educacional brasileiro – 2008 a 2020  | 72  |
| Gráfico 2 – Evolução do número de Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa – Brasil (1980-2019)                                      | 177 |
| Gráfico 3 – Evolução do número de matrículas no ensino superior, por categoria administrativa – Brasil (1980-2019), em milhões                           | 180 |
| Gráfico 4 – Evolução do número de matrículas no ensino superior privado, com financiamento estudantil público e privado – Brasil (2009-2019), em milhões | 186 |
| <br>   |     |
| Quadro 1 – Documentos sobre governança educacional no ensino superior  | 44  |
| Quadro 2 – Documentos sobre a atuação da Adtalem Global Education e Wyden Educacional – 2009 a 2019  | 45  |
| Quadro 3 – Matriz institucional da Adtalem Global Education em 2019  | 109 |
| Quadro 4 – Fontes de financiamento e de ajuda financeira utilizadas pelos estudantes das IES dos grupos da Adtalem Global Education – 2019               | 115 |
| Quadro 5 – Instituições da holding Adtalem Educacional do Brasil – 2009 a 2017   | 142 |
| Quadro 6 – Benefícios internacionais para estudantes do grupo Wyden Educacional  | 169 |
| Quadro 7 – Percentual de descontos Bolsa Meritocracia Enem e Vestibular do grupo Wyden Educacional – 2016  | 171 |

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1 – Ranking dos maiores grupos educacionais em número de matrículas no ensino superior privado no Brasil – 2018  | 27  |
| Tabela 2 – Distribuição das fontes de recursos financeiros destinadas aos estudantes da Adtalem Global Education – 2009 a 2019  | 118 |
| Tabela 3 – Resultados operacionais da Adtalem Global Education – 2009 a 2019  | 120 |
| Tabela 4 – Regime de trabalho dos colaboradores da Adtalem Global Education e da Adtalem Educacional no Brasil – 2009 a 2019  | 127 |
| Tabela 5 – Evolução das matrículas nos cursos de graduação no grupo Wyden por modalidade de ensino – 2009 a 2019  | 146 |
| Tabela 6 – Evolução das matrículas nos cursos de graduação presencial por IES no grupo Wyden – 2009 a 2019  | 148 |
| Tabela 7 – Evolução das matrículas por grau acadêmico no grupo Wyden – 2009 a 2019  | 149 |
| Tabela 8 – Cursos de bacharelado com maiores números de matrículas no grupo Wyden – 2009 a 2016   | 151 |
| Tabela 9 – Tipo de ingresso dos estudantes no grupo Wyden – 2009 a 2019   | 152 |
| Tabela 10 – Novas vagas por turno nos cursos de graduação do grupo Wyden – 2009 a 2019  | 153 |
| Tabela 11 – Vagas, ingressos, matrículas e concluintes dos cursos de graduação da Wyden – 2009 a 2019   | 154 |
| Tabela 12 – Regime de trabalho dos docentes dos cursos de graduação no Brasil por categoria administrativa – 2009 a 2019  | 157 |
| Tabela 13 – Regime de trabalho dos docentes do grupo Wyden – 2009 a 2019  | 159 |
| Tabela 14 – Relação matrícula/docentes nos cursos de graduação presencial do grupo Wyden – 2009 a 2019  | 161 |
| Tabela 15 – Qualificação dos docentes do grupo Wyden – 2009 a 2019  | 163 |
| Tabela 16 – Situação dos docentes das instituições do grupo Wyden – 2009 a 2019   | 164 |
| Tabela 17 – Atuação dos docentes das instituições do grupo Wyden – 2009 a 2019  | 166 |
| Tabela 18 – Recursos destinados ao Fies e gastos tributários com o ProUni no período de 2003 a 2019   | 182 |
| Tabela 19 – Matrículas no grupo Wyden por tipo de financiamento – 2009 a 2019   | 189 |
| Tabela 20 – Matrículas por tipo de financiamento no grupo Wyden Educacional (público e privado) – 2009 a 2019   | 190 |
| Tabela 21 – Matrículas por tipo de financiamento estudantil no grupo Wyden Educacional – 2009 a 2019  | 192 |
| Tabela 22 – Matrículas por tipo de financiamento (público e privado) em relação ao total de matrículas no grupo Wyden Educacional – 2009 a 2019   | 194 |
| Tabela 23 – Matrículas com financiamento do Fies ou do Prouni em relação ao total de matrículas efetivas, matrículas com financiamento público e privado no grupo Wyden Educacional – 2009 a 2019 | 195 |
| Tabela 24 – Resultados operacionais das instituições do grupo Wyden Educacional – 2012 a 2019 (valores em milhares de reais)  | 197 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>AAI</b>             | Advanced Academics, Inc.  |
| <b>ABEP</b>            | Academia Baiana de Ensino Pesquisa e Extensão Ltda.                   |
| <b>ABMES</b>           | Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior              |
| <b>ACAMS</b>           | Association of Certified Anti-Money Laundering Specialists            |
| <b>AM</b>              | Amazonas  |
| <b>ÁREA 1</b>          | Faculdade Área 1  |
| <b>ATB</b>             | Adtalem Educacional do Brasil   |
| <b>ATGE</b>            | Adtalem Global Education  |
| <b>AUC</b>             | American University of the Caribbean School of Medicine               |
| <b>AWU</b>             | American World University   |
| <b>BA</b>              | Bahia   |
| <b>BM</b>              | Banco Mundial   |
| <b>BM&amp;FBOVESPA</b> | Bolsa de Mercadorias e Futuros e Bolsa de Valores de São Paulo        |
| <b>BNDES</b>           | Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social                  |
| <b>BSP</b>             | Business School São Paulo   |
| <b>CADE</b>            | Conselho Administrativo de Defesa Econômica                           |
| <b>CadÚnico</b>        | Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal              |
| <b>CAPES</b>           | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior           |
| <b>CB</b>              | Cross Border  |
| <b>CBS</b>             | CEDEPE Business School  |
| <b>CEFETs</b>          | Centros Federais de Educação Tecnológica                              |
| <b>CEO</b>             | Chief Executive Officer   |
| <b>CNPq</b>            | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico         |
| <b>CNTE</b>            | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação                   |
| <b>COFINS</b>          | Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social                |
| <b>CONTEE</b>          | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino |
| <b>CPE</b>             | Continuing Professional Education                                     |
| <b>CREDOC</b>          | Programa de Crédito Educativo   |
| <b>CUT</b>             | Central Única dos Trabalhadores                                       |
| <b>CSLL</b>            | Contribuição Social sobre Lucro Líquido                               |
| <b>CSTs</b>            | Cursos Superiores de Tecnologia                                       |
| <b>CVM</b>             | Comissão de Valores Mobiliários                                       |
| <b>EAD</b>             | Ensino a Distância  |
| <b>EJA</b>             | Educação de Jovens e Adultos  |
| <b>ENADE</b>           | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes                           |
| <b>ENEM</b>            | Exame Nacional do Ensino Médio  |
| <b>EPC</b>             | Educação Profissional Continuada                                      |
| <b>EUA</b>             | Estados Unidos da América   |
| <b>FAAM</b>            | Faculdade de Artes Alcântara Machado                                  |
| <b>FACI</b>            | Faculdade Ideal   |
| <b>FACID</b>           | Faculdade Integral Diferencial  |
| <b>FACIMP</b>          | Faculdade de Imperatriz   |
| <b>FADERGS</b>         | Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul                     |
| <b>FANOR</b>           | Faculdade do Nordeste   |
| <b>FAVIP</b>           | Faculdade Vale do Ipojuca   |
| <b>FBV</b>             | Faculdade de Boa Viagem   |

|                   |  |
|-------------------|--|
| <b>F&amp;A</b>    | Fusões e Aquisições  |
| <b>FEF</b>        | Faculdade de Economia e Finanças   |
| <b>FG-FIES</b>    | Fundo Garantidor do Fundo de Financiamento Estudantil                                    |
| <b>FHC</b>        | Fernando Henrique Cardoso  |
| <b>FIAM</b>       | Faculdades Integradas Alcântara Machado  |
| <b>FIC</b>        | Formação Inicial e Continuada  |
| <b>FIES</b>       | Fundo de Financiamento Estudantil  |
| <b>FIP</b>        | Private Equity Funds   |
| <b>FIP</b>        | Fundos de Investimentos em Participações   |
| <b>FJP</b>        | Faculdade de João Pessoa   |
| <b>FMF</b>        | Faculdade Martha Falcão  |
| <b>FMU</b>        | Faculdades Metropolitanas Unidas   |
| <b>FPB</b>        | Faculdade Internacional da Paraíba   |
| <b>FRB</b>        | Faculdade Ruy Barbosa  |
| <b>FSEOG</b>      | Subsídio Federal de Oportunidade Educacional Suplementar                                 |
| <b>FTE</b>        | Faculdade de Tecnologia Empresarial  |
| <b>GATS</b>       | Acordo Geral sobre Comércio e Serviços   |
| <b>GEPES/UFPA</b> | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior da Universidade Federal do Pará     |
| <b>IBGC</b>       | Instituto Brasileiro de Governança Corporativa   |
| <b>IBMEC</b>      | Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais  |
| <b>IBMR</b>       | Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação   |
| <b>IDEA</b>       | Índice de Desenvolvimento Acadêmico  |
| <b>IES</b>        | Instituições de Ensino Superior  |
| <b>INEP</b>       | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                   |
| <b>IPCA</b>       | Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo  |
| <b>IPOs</b>       | <i>Initial Public Offering</i>   |
| <b>IRPJ</b>       | Imposto de Renda Pessoa Jurídica   |
| <b>ISL</b>        | Faculdade Internacional de São Luís  |
| <b>LDB</b>        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira   |
| <b>MARE</b>       | Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado                               |
| <b>MBA</b>        | Master of Business Administration  |
| <b>MEC</b>        | Ministério da Educação   |
| <b>MEC-USAID</b>  | Ministério da Educação e Cultura e do United States Agency for International Development |
| <b>METROCAMP</b>  | Faculdade Metropolitana de Campinas  |
| <b>MHD</b>        | Materialismo Histórico e Dialético   |
| <b>MJ</b>         | Ministério da Justiça  |
| <b>MJSP</b>       | Ministério da Justiça e Segurança Pública  |
| <b>MP</b>         | Medida Provisória  |
| <b>NASDAQ</b>     | Association of Securities Dealers Automated Quotations                                   |
| <b>NG</b>         | Network Governance   |
| <b>NGP</b>        | Nova Gestão Pública  |
| <b>NYSE</b>       | New York Stock Exchange  |
| <b>OCDE</b>       | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico                                |
| <b>OCL</b>        | OnCourse Learning  |
| <b>OECD</b>       | Organisation for Economic Co-operation and Development                                   |
| <b>OMs</b>        | Organismos Multilaterais   |
| <b>OMC</b>        | Organização Mundial do Comércio  |

|                     |   |
|---------------------|---|
| <b>ONGs</b>         | Organizações Não Governamentais                                       |
| <b>OSC</b>          | Organizações da Sociedade Civil                                       |
| <b>PAR</b>          | Parcelamento Estácio  |
| <b>PDRAE</b>        | Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado                        |
| <b>PDT</b>          | Partido Democrático Trabalhista                                       |
| <b>PE</b>           | Pernambuco  |
| <b>PEC-G</b>        | Programa de Estudantes-Convênio de Graduação                          |
| <b>PEP</b>          | Parcelamento Estudantil Privado                                       |
| <b>PI</b>           | Piauí   |
| <b>PIS</b>          | Programa de Integração Social   |
| <b>PISA</b>         | Programa Internacional de Avaliação de Alunos                         |
| <b>PL</b>           | Projeto de Lei  |
| <b>PNE</b>          | Plano Nacional de Educação  |
| <b>PPGED/UFPA</b>   | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará |
| <b>PRONATEC</b>     | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego               |
| <b>PROUNI</b>       | Programa Universidade para Todos                                      |
| <b>PSOL</b>         | Partido Socialista e Liberdade  |
| <b>PT</b>           | Partido dos Trabalhadores   |
| <b>REFIS</b>        | Programa de Incentivo à Regularização Fiscal                          |
| <b>RJ</b>           | Rio de Janeiro  |
| <b>RN</b>           | Rio Grande do Norte   |
| <b>RS</b>           | Rio Grande do Sul   |
| <b>RUSM</b>         | Ross University School of Medicine                                    |
| <b>RUSVM</b>        | Ross University School of Veterinary Medicine                         |
| <b>S.A.</b>         | Sociedade Anônima   |
| <b>SBDC</b>         | Sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência                          |
| <b>SDE</b>          | Secretaria de Direito Econômico                                       |
| <b>SEAE</b>         | Secretaria de Acompanhamento Econômico                                |
| <b>SEB</b>          | Sistema Educacional Brasileiro S.A.                                   |
| <b>SEPA</b>         | Sociedade Educacional da Paraíba Ltda.                                |
| <b>SINAES</b>       | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior                    |
| <b>SJVC</b>         | San Joaquin Valley College, Inc.                                      |
| <b>SP</b>           | São Paulo   |
| <b>SR</b>           | Societal Resilience   |
| <b>STJ</b>          | Centro Universitário São Judas Tadeu                                  |
| <b>TPA</b>          | Traditional Public Administration                                     |
| <b>UAM</b>          | Universidade Anhembí Morumbi  |
| <b>UBES</b>         | União Brasileira de Estudantes Secundaristas                          |
| <b>UEPA</b>         | Universidade do Estado do Pará  |
| <b>UFPA</b>         | Universidade Federal do Pará  |
| <b>UNE</b>          | União Nacional do Estudantes  |
| <b>UNESCO</b>       | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  |
| <b>UNIFACS</b>      | Universidade de Salvador  |
| <b>UNIFG</b>        | Faculdade dos Guararapes  |
| <b>UNIFANOR</b>     | Centro Universitário Fanor  |
| <b>UNIFAVIP</b>     | Centro Universitário Favip  |
| <b>UNIFBV</b>       | Centro Universitário FBV  |
| <b>UNIMETROCAMP</b> | Centro Universitário Metrocamp  |

**UNINORTE**  
**UNIRITTER**  
**UNIRUY**  
**UNOPAR**  
**UNP**  
**VCFs**

Centro Universitário do Norte  
Centro Universitário Ritter dos Reis  
Centro Universitário Ruy Barbosa  
Universidade do Norte do Paraná  
Universidade Potiguar  
Venture Capital Funds



## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>  | <b>18</b>  |
| <b>2 A FINANCEIRIZAÇÃO E A ENTRADA DE GRUPOS ESTRANGEIROS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO</b>              | <b>48</b>  |
| 2.1 A financeirização do ensino superior privado no Brasil   | 48         |
| 2.2 As implicações da financeirização e da abertura comercial transnacional do serviço educacional               | 57         |
| 2.3 Fusões e aquisições por grupos estrangeiros no mercado educacional brasileiro                                | 64         |
| <b>3 A GOVERNANÇA EDUCACIONAL E A GOVERNANÇA EM REDES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO</b>                             | <b>81</b>  |
| 3.1 A constituição das redes de governança   | 82         |
| 3.2 As concepções hegemônicas sobre governança   | 88         |
| 3.2.1 A governança corporativa e as repercussões no setor educacional  | 90         |
| 3.2.2 A governança educacional em nível transnacional  | 95         |
| 3.3 As recomendações dos organismos multilaterais para um modelo de governança educacional                       | 97         |
| <b>4 A PARTICIPAÇÃO DE GRUPOS ESTRANGEIROS NA GOVERNANÇA DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO</b>               | <b>106</b> |
| 4.1 A atuação da Adtalem Global Education na oferta educacional privada transnacional                            | 107        |
| 4.1.1 A governança corporativa da Adtalem Global Education   | 129        |
| 4.2 A constituição da holding Adtalem Educacional do Brasil  | 134        |
| <b>5 O GRUPO ESTRANGEIRO WYDEN EDUCACIONAL E SUAS ESTRATÉGIAS DE LUCRO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO</b> | <b>144</b> |
| 5.1 A atuação do grupo Wyden no ensino superior privado brasileiro   | 144        |
| 5.2 O trabalho docente no grupo Wyden Educacional  | 156        |
| 5.3 As estratégias de marketing e de lucro do grupo Wyden Educacional  | 167        |
| 5.3.1 Benefícios internacionais de fazer parte do grupo Wyden Educacional  | 168        |
| 5.3.2 Benefícios nacionais: financiamentos e bolsas estudantis no Brasil   | 176        |
| 5.3.2.1 O financiamento estudantil no grupo Wyden Educacional  | 188        |
| 5.3.3 Os resultados operacionais da Wyden Educacional  | 196        |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | <b>200</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | <b>212</b> |
| ANEXO A  | 233        |
| ANEXO B  | 235        |
| ANEXO C  | 236        |
| ANEXO D  | 237        |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, teve como objetivo investigar, no contexto da financeirização, a atuação de grupos estrangeiros no ensino superior privado brasileiro, por meio dos processos de Fusões e Aquisições (F&A) realizados pelo conglomerado Adtalem Global Education e de seu grupo Wyden Educacional, tendo como foco a análise da governança educacional e da formação de uma estrutura de oligopólio na oferta desse nível de ensino no país.

O estudo insere-se no âmbito das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior da Universidade Federal do Pará (GEPES/UFPA) e integra o projeto intitulado “Financeirização do ensino superior privado-mercantil no Brasil: novas estratégias de inserção do capital estrangeiro”, tendo como lócus da pesquisa os conglomerados Wyden Educacional e a Laureate International Universities.

Esse projeto é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Jacob Chaves, no âmbito da Universidade Federal do Pará, sendo financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sua finalidade é investigar as implicações da inserção de empresas estrangeiras com fundos de capital aberto na desnacionalização da educação superior brasileira, a partir do estudo da atuação, das fontes de financiamento, dos modelos de gestão e do trabalho docente.

O desejo de realizar esta pesquisa de doutorado se delineou a partir dos resultados da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGED/UFF), na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, que me instigaram a dar continuidade aos estudos sobre o financiamento das políticas públicas educacionais, especialmente, após minha inserção no GEPES/UFPA.

Durante o desenvolvimento da dissertação, não foi possível aprofundar os estudos sobre o financiamento e a expansão do setor privado com incentivo dos recursos do fundo público, questões que são norteadoras nas pesquisas desenvolvidas no GEPES/UFPA, especialmente, as relacionadas à educação superior.

A expansão da educação superior<sup>1</sup> brasileira é marcada por uma realidade contraditória e de difícil enfrentamento, em decorrência das relações de poder e das ações

---

<sup>1</sup> A educação superior é um nível de ensino da etapa regular da educação brasileira, responsável pela formação (científica, tecnológica, política e social) do homem, e deve ser ofertada e garantida pelo Estado de forma

empreendidas na formulação e na implementação das políticas públicas educacionais postas em prática pela aparelhagem estatal e pela sociedade civil sob a hegemonia das classes dominantes. Essas contradições se materializam, de um lado, com a transformação da educação em mercadoria e fonte de lucro, de outro, com a educação sendo o meio possível de humanização e emancipação.

O acesso e a permanência da classe trabalhadora na educação superior são mediados por um conjunto de fatores, entre eles, a necessidade de disputar ou de se manter nas limitadas vagas do mercado de trabalho. No entanto, grande parcela dos jovens e adultos não consegue entrar e/ou concluir algum tipo de formação, seja profissional ou superior, em decorrência da concomitância do estudo e do trabalho, tendo em vista a necessidade imediata de conseguir seu sustento e de sua família.

A educação associada a melhores oportunidades de trabalho tem relação direta com minha trajetória educacional e profissional. Eu nasci e fui criada na cidade de Tucuruí, município do interior do Estado do Pará. Assim como muitos filhos da classe trabalhadora, comecei a trabalhar cedo, aos 15 anos de idade, para ajudar em casa. Iniciei o curso de graduação numa universidade pública, somente aos 26 anos, depois de algumas tentativas de formação iniciadas (profissional no setor público e superior no setor privado) e abandonadas devido à impossibilidade de conciliar os estudos e o trabalho.

Em 2011, fui aprovada no curso de graduação em Educação Física na Universidade do Estado do Pará (UEPA). A notícia chegou junto com a aflição da possibilidade de ter que novamente desistir do estudo, pois eu trabalhava nos dois turnos, e o curso ocorreria no turno matutino. Após várias negociações com o gestor da empresa e a aprovação de um período de teste de 30 dias, o qual consistia em realizar as mesmas tarefas da função exercida, mas com a carga horária de trabalho reduzida, consegui me manter nesse emprego e no curso até o ano de 2013, quando precisei me mudar com minha família para Niterói-Rio de Janeiro.

Depois de algumas tentativas, sem sucesso, de transferência para uma das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro (RJ), fiz minha matrícula numa universidade privada, tendo concluído a graduação em Educação Física em 2014. Nessa universidade privada, a ênfase na competitividade e na empregabilidade eram traços

---

gratuita, pública e desinteressada, tendo em vista a emancipação da classe trabalhadora (BRASIL, 1996). Esta pesquisadora adotou tal distinção pelo fato de a maioria dessas instituições, ao tratarem a educação como uma mercadoria rentável, centrarem-se apenas na oferta do ensino, devido à não obrigatoriedade do desenvolvimento do tripé ensino, pesquisa e a extensão, realizado nas universidades públicas.

marcantes, tanto entre os estudantes – através das disputas das vagas dos estágios e dos empregos – quanto entre as instituições concorrentes.

A instituição em que concluí a graduação ofertava um leque diversificado para atrair sua clientela: palestras, minicursos, treinamentos, cursos de extensão, cursos técnicos através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), cursos de nível superior (tecnológico, primeira e segunda graduação) e cursos de pós-graduação, podendo ser realizados nas modalidades presencial e/ou a distância, com o apoio do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

No mesmo ano, em que estava finalizando o curso de nível superior, ouvi, constantemente, a mídia falar sobre o PRONATEC, principalmente durante a campanha eleitoral de Dilma Rousseff, exaltando o programa como uma das principais ações educacionais de qualificação dos jovens e adultos. Movida pela minha história e pelas experiências profissionais e educacionais, passei a estudar o programa, tendo sido aprovada, em 2015, no mestrado do PPGED/UFF, sob orientação da Professora Doutora Sonia Maria Rummert.

A dissertação analisou o PRONATEC, mais especificamente, os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), a forma de expansão da qualificação profissional e suas implicações na (con)formação dos jovens e adultos trabalhadores em tempos neoliberais, assim como o modo como o empresariado veio se apropriando das políticas de educação profissional, no período de 2011 a 2014 (SOUZA, 2017).

A pesquisa evidenciou que a formação do trabalhador através desse programa se realizava de forma aligeirada para grupos focalizados, prioritariamente através dos cursos FIC, sem a pretensão de viabilizar o acesso aos níveis mais elevados de escolarização e emprego. Destacou, também, a maneira como o Estado financiava essa política, sobretudo, o modo como o setor privado vem se apropriando dos vultosos recursos do fundo público, intensificando a mercantilização e a privatização da formação do trabalhador e das políticas educacionais brasileiras (SOUZA, 2017).

Ao retornar para o estado do Pará, passei a morar na cidade de Belém, e realizei o processo seletivo de doutorado do PPGED/UFGPA, tendo sido aprovada em 2018, sob orientação da Professora Doutora Vera Lúcia Jacob Chaves.

O ponto de partida do processo de investigação desta pesquisa foi a compreensão sobre a função social que a educação superior assume para as classes dominantes nesta sociedade, a de gerar grandes lucros a curto prazo para o capital: empresários, investidores, acionistas e bancos. Esse cenário vem atraindo grandes investidores estrangeiros para o país,

seduzidos pelo lucrativo mercado educacional e pelas políticas públicas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro.

Em tempos de crise, as políticas públicas educacionais a serem empreendidas pelos Estados-nação<sup>2</sup> tornam-se núcleo temático das recomendações utilizadas pelos Organismos Multilaterais (OMs)<sup>3</sup>, sobretudo, nos países subalternizados da América Latina, como o Brasil, tendo em vista a construção e a difusão de um novo projeto de educação que contemple a “mundialização do capital<sup>4</sup>” (CHESNAIS, 1996).

Para Santos (2012), a integração dos OMs com os agentes do mercado e os Estados-nação constitui uma rede de relações entre atores nacionais e internacionais que decidem os rumos da governança<sup>5</sup> educacional em nível global. No Brasil, o Estado passou a compartilhar com esses atores as responsabilidades e os custos das políticas nas quais se insere a educação, “[...] estimulando a privatização do setor público, a liberalização e a desregulamentação do mercado” (SANTOS, 2012, p. 58).

Sob essa lógica, compreende-se que a governança educacional funciona com base na atuação em redes entre os diversos aparelhos de hegemonia, tais como: OMs, organizações, entidades, fundações, universidades, empresas nacionais e internacionais com ou sem fins lucrativos, empresários e especialistas em educação. Esses aparelhos visam, por meio de consensos, difundir ideologicamente o projeto privatista para todos os níveis de ensino, incentivando a expansão do setor privado, como forma de conservar sua hegemonia.

A expansão da educação superior pela via da privatização não é um fenômeno novo, remonta aos anos da Ditadura Militar (1964-1985), período em que as matrículas do setor privado se tornaram predominantes, passando de 44% para 64% entre os anos de 1965 e 1980

<sup>2</sup> “O *estado-nação ou país* é um tipo de sociedade político-territorial soberana, formada por uma nação, um Estado e um território” (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 158, grifo do autor).

<sup>3</sup> Neste estudo, o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são considerados como atores que compõem os organismos multilaterais.

<sup>4</sup> Para Chesnais, “[...] a expressão ‘mundialização do capital’ é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês ‘globalização’, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços de adotar, por conta própria, um enfoque e uma conduta ‘globais’. Isso vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e da desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. Mas se baseia, sobretudo, em operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais intencionados gestores de carteiras de ativos, cujo resultado decide a integração ou a exclusão em relação às “[...] benesses das finanças de mercado” (CHESNAIS, 1996, p. 17-18).

<sup>5</sup> De acordo com Amos, o termo governança denota uma questão central relacionada à “[...] problemática de direcionar, regulamentar, governar, conduzir, etc. na sociedade moderna – tendo em vista os indivíduos, as organizações, os sistemas, o Estado e a própria sociedade como um todo [...] sob essa perspectiva, governança adquiriu o status de novo termo para analisar essas mudanças, tanto no contexto interno de um Estado-nação como no âmbito das relações internacionais” (AMOS, 2010, p. 25).

(CHAVES, 2010). Essa expansão foi facilitada pelo Estado com introdução das regras estabelecidas pelas

Leis de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, pela Reforma Universitária de 1968 e pela Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, de 1971, [...] precedidas pelos acordos do Ministério da Educação e Cultura e do *United States Agency for International Development*. (BITTAR; RUAS, 2012, p. 119)

Conforme as autoras, a partir dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e o *United States Agency for International Development* (MEC-USAID), o Brasil passou a receber apoio técnico e financeiro dos Estados Unidos em troca da implementação de reformas que atrelassem o modelo educacional brasileiro ao modelo econômico americano (BITTAR; RUAS, 2012). Desde então, o Estado vem sendo desonerado da obrigação de ampliar o financiamento com a educação superior pública, criando uma reserva de mercado para o setor privado se expandir via privatização, com a venda de cursos de graduação sob a justificativa ideológica de suprir uma demanda não atendida pelo setor público.

O favorecimento à expansão do ensino superior privado em detrimento do público intensificou-se nos anos de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC)<sup>6</sup>, sendo mantido pelos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva<sup>7</sup> e Dilma Vana Rousseff. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996) inaugurou legalmente um marco na política educacional, pois regulamentou a livre oferta do ensino superior por Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com fins lucrativos, permitindo o recebimento de recursos do fundo público e a mercantilização do ensino superior pelo setor privado (CHAVES, 2010).

A tese de Carvalho (2011) analisa as relações complexas que envolveram a formulação e a implementação da política pública para a educação superior no período de 1995 a 2008, abrangendo os mandatos governamentais de FHC e Lula. A autora, ao realizar uma comparação entre esses governos, chegou à conclusão de que, ressalvadas as especificidades de cada período histórico, há traços de continuidade e ruptura entre os dois mandatos presidenciais. Nas palavras de Carvalho (2011, p. 11-12):

---

<sup>6</sup> Algumas das normatizações adotadas pelos governos FHC (1995-2002) que contribuíram para a expansão do ensino superior privado com fins lucrativos foram: a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996); o Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997), que regulamentou o Sistema Federal de Educação, normatizando definitivamente as IES com fins lucrativos; e o Decreto n. 3.860/2001, que organizou as regras do ensino superior, consolidando a expansão do ensino superior privado (CHAVES, 2010).

<sup>7</sup> “O governo de Luís Inácio Lula da Silva dá continuidade a essa política privatista, por meio de novos instrumentos legais que favoreceram a expansão do setor educacional privado, como o Decreto n. 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, e o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a Educação a Distância (EaD) no Brasil, entre outros” (CHAVES, 2010, p. 487).

[...] o traço de continuidade fica claro, sobremaneira, na formulação legislativa, em prol do modelo de expansão da educação superior pela iniciativa privada, que tem o PROUNI como sua maior expressão, assim como a evidência de inércia institucional, associada à dependência das trajetórias percorridas (path dependence). O traço de ruptura e mudança institucional na gestão de Lula consubstanciou-se na retomada do protagonismo da União na educação superior, que se traduziu no crescimento intensivo e extensivo das IFES. Mais do que isso, sobreveio a mudança, sobretudo, no 2º mandato, do padrão de financiamento que combina ao acréscimo de recursos às IFES para pessoal, custeio e investimento, as verbas destinadas ao alunado do segmento federal.

No plano econômico, o traço de continuidade materializava-se também na

[...] isenção do pagamento do salário-educação; programa do crédito educativo hoje transformado no FIES; empréstimos financeiros a juros subsidiados por instituições bancárias oficiais como o [...] BNDES. (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2014, p. 201)

Nesse movimento, as mudanças que conceberam a possibilidade de lucros com a venda do ensino superior transformaram a concepção de educação na perspectiva universalista, gratuita, garantida pelo Estado, numa mercadoria disponível para aqueles com poder aquisitivo para comprá-la.

Para Vale, Carvalho e Chaves (2014), a disseminação das tecnologias de informação, no final da década de 1990, intensificou a mercantilização da educação. A possibilidade de lucratividade com a mercantilização da educação atçou a concorrência entre os empresários nacionais e estrangeiros, impondo a necessidade de adoção de novas estratégias de livre mercado para obtenção de ganhos em escala mundial.

Algumas estratégias adotadas pelos empresários desse lucrativo setor são: a diversificação de cursos; a especialização em nichos acadêmicos; a adoção de *marketing* que relaciona a formação/qualificação ao acesso imediato ao mercado de trabalho com a utilização de artistas bem-sucedidos; os anúncios de promoções com descontos nos valores das mensalidades, as bolsas, os financiamentos e os intercâmbios estudantis entre universidades nacionais e internacionais; e a profissionalização da gestão (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2014).

Nesse cenário de concorrência aguçada, o ensino superior passou a ser negociado no mercado financeiro, “[...] viabilizado com a inserção de capital especulativo, com o ingresso de grupos estrangeiros, de capitais fechados e abertos, e a inclusão de grupos educacionais no mercado de ações em bolsas de valores” (CHAVES; REIS; GUIMARÃES, 2018, p. 7). Esse processo é chamado por Chaves (2015) de “financeirização da educação superior”.

A financeirização é compreendida, de acordo com Santos Filho (2016, p. 77), “[...] como o processo de aplicação financeira do dinheiro excedente da produção na especulação

de ativos financeiros (títulos, ações, empréstimos)”. Chesnais explica que, apesar de ser a produção a criadora de riqueza a partir do trabalho socialmente combinado, “[...] é a esfera financeira que comanda, cada vez mais, a repartição e a destinação social dessa riqueza” (CHESNAIS, 1996, p. 14-15).

Para o autor, a dinâmica que alimenta a esfera financeira se realiza por meio dos seguintes movimentos: inflação do valor dos ativos, com a formação do capital fictício; e transferências de riquezas para a esfera financeira, tendo como principal mecanismo o serviço da dívida pública e as políticas monetárias associadas (CHESNAIS, 1996). Portanto, é o capital financeiro que comanda a atual etapa do processo de acumulação capitalista.

A acumulação do capital, para Chesnais, é dada “[...] pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros (fundos mútuos e fundos de pensão), cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira” (CHESNAIS, 1996, p. 15). No mercado educacional brasileiro, uma das formas de centralização de capitais financeiros que veio ganhando destaque a partir de 2007 realiza-se com a inserção de conglomerados educacionais no mercado financeiro em Bolsas de Valores.

A abertura de capital e a *Initial Public Offering* (IPOs)<sup>8</sup> desses conglomerados educacionais no mercado financeiro possibilita a centralização e o aumento do seu capital com rápida liquidez. Esse processo propicia a expansão do ensino superior privado com fins lucrativos, seja pela aquisição de outras IES de médio ou pequeno porte, seja pela fusão de capitais dessas empresas.

Para Chaves, a manifestação significativa desse processo é a tendência à “[...] formação de oligopólios (número reduzido de grandes empresas que atuam num segmento do mercado), que passarão a ter o controle do mercado da educação superior do país” (CHAVES, 2010, p. 492).

A formação de oligopólio, para Santos (2012), é um processo oriundo do modelo vigente de governança na educação superior privada, que vem sendo facilitada devido à política de consentimento realizada pelo Estado, a exemplo das inúmeras edições e reedições das legislações educacionais. Assim como da falta de regulamentação, por parte do Ministério da Educação (MEC), dos processos de fusões e aquisições pelos grandes grupos educacionais, que ficam a cargo da regulação realizada pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE).

---

<sup>8</sup> Em português, Oferta Pública Inicial.



De acordo com Barros Júnior (2018), o domínio do mercado educacional por um oligopólio promove mudanças nas práticas de gestão, que visam à maximização dos lucros e à redução dos custos, como forma de atender às demandas dos acionistas e investidores em detrimento das necessidades dos estudantes e da qualidade do ensino. Este cenário intensificou-se quando grupos educacionais passaram a ofertar suas ações na Bolsa de Valores.

Em 2007, quatro grupos nacionais passaram a negociar suas ações na Bolsa de Mercadorias e Futuros e Bolsa de Valores de São Paulo (BM&FBOVESPA), são eles: Anhanguera Educacional S.A.; Estácio Participações S.A.; Kroton Educacional S.A.; e o Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB). Em 2011, foi a vez do grupo Somos Educação/Abril; em 2013, os grupos Ânima/Gaec e Ser Educacional iniciaram sua participação nesse mercado financeiro.

Nesse contexto de financeirização do ensino superior, o mercado brasileiro tornou-se alvo de *Venture Capital Funds* (VCFs)<sup>9</sup> e de *Private Equity Funds* (FIP)<sup>10</sup>, devido à possibilidade de investir em empresas que se encontram em estágio inicial ou sejam recém-criadas – VCFs – ou em estágio de expansão e consolidação – FIP (BOTREL, 2017).

Para Vale, Carvalho e Chaves (2014), as aquisições que vêm sendo realizadas pelos fundos de *Private Equity* consolidam um movimento significativo no processo de financeirização das IES privadas. As principais aquisições ocorreram entre 2006 e 2010, são elas:

[...] o Banco Pátria realizou a aquisição por meio de investimentos em participações de 68% da Anhanguera Educacional; a GP Investimentos adquiriu 20% da Estácio Participações (2008); o Cartesian Capital Group comprou a Faculdade Maurício Nassau (2008); o Advent adquiriu 50% da Kroton Educacional (2009); o Capital Intl efetuou a compra no início de 2010, do IBMEC Educacional. (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2014, p. 206)

O objetivo desses fundos é investir grandes volumes de capital em empresas que possam realizar uma reestruturação administrativa, reduzir custos, maximizar o negócio,

<sup>9</sup> Em português, Fundos de Capital de Risco.

<sup>10</sup> Esses fundos são identificados no Brasil “[...] como Fundos de Investimentos em Participações (FIP), sendo objeto de regulação própria (Instrução CVM n. 578 de 30-8-2016). Esses fundos são constituídos sob a forma de condomínio fechado, consistindo em uma comunhão de recursos destinada à aquisição de ações, bônus de subscrição, debêntures simples, outros títulos e valores mobiliários conversíveis ou permutáveis em ações de emissão de companhias, abertas ou fechadas, bem como títulos e valores mobiliários representativos de participação em sociedade investida, com efetiva influência na definição de sua política estratégica e na sua gestão, conforme preceitua o art. 5º da citada Instrução CVM n. 578/2016” (BOTREL, 2017, p. 28).

facilitar a entrada de investimentos e garantir lucros acima da média num curto espaço de tempo (CARVALHO, 2017).

De acordo com Chaves, o grande volume de aquisições é resultado da efervescência do setor educacional e do gigantismo econômico-financeiro do mercado de ações, que vem atraindo grupos educacionais estrangeiros e investidores oriundos “[...] de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros” (CHAVES, 2010, p. 491).

Para a autora, a entrada de capitais estrangeiros no mercado educacional tem sido a marca de um processo denominado “desnacionalização da educação”, sobretudo, no ensino superior privado, ocasionado pela “[...] expansão descontrolada e mercantil desse nível de ensino” (CHAVES, 2010, p. 496). A presença do capital estrangeiro se dá tanto pela atuação de grupos estrangeiros na oferta do ensino superior privado (forma direta) como pela participação do capital estrangeiro em investimentos em empresas nacionais que ofertam esse nível de ensino (forma indireta).

A tendência a esse processo de desnacionalização se materializa com a padronização dos diplomas, nas estratégias de mobilidade acadêmica, no avanço sem precedentes de cursos a distância em diferentes nacionalidades. Cita-se,

[...] no Brasil, o caso da American World University (AWU) – universidade virtual norte-americana que oferece cursos de graduação e pós-graduação pela internet, mas não é reconhecida pelas autoridades americanas de educação. (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008, p. 120)

Conforme os autores, os estudantes que optam por esse tipo de formação recebem um diploma americano, mas precisam buscar a validação pela Embaixada Brasileira nos Estados Unidos. As autoridades brasileiras alegam que essa universidade, por ofertar diplomas americanos, não precisa de autorização legal do governo para ofertar esses cursos no país (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008).

O avanço da tecnologia tem desempenhado um papel fundamental nesse processo, pois permite que os mecanismos de transmissão de informação sejam generalizados em nível global, como pode ser observado com a expansão do Ensino a Distância (EAD) e a dependência dos países em relação aos investimentos financeiros nesse campo educacional.

Para esses autores, a dependência dos países aos investimentos educacionais pode provocar uma vulnerabilidade no desenvolvimento dos sistemas educacionais a longo prazo, pois qualquer “[...] instabilidade política e econômica pode provocar uma retirada maciça dos

capitais investidos” (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER 2008, p. 119) de um país e transferir para outro, com menos custos, ausência de fronteiras e mercado aquecido.

Com relação à entrada de grupos educacionais estrangeiros, a primeira penetração no país ocorreu em 2001, entre a Apollo Internacional e o grupo Pitágoras de Minas Gerais. Esse acordo acabou em 2006, quando o grupo mineiro recomprou a parte dos investidores estrangeiros (BITTAR; RUAS, 2012).

Contudo, a partir de 2005, os grupos educacionais estrangeiros começaram a caça ao tesouro pelas IES brasileiras, a exemplo da Laureate International Universities, que adquiriu 92% do capital da Universidade Anhembi Morumbi (UAM), em São Paulo (SP), sendo 51% em 2005 e os outros 41% em 2013. Os principais conglomerados estrangeiros que atuam e/ou atuaram no ensino superior brasileiro são as norte-americanas Adtalem Global Education (ATGE)<sup>11</sup>, Laureate International Universities, Ilumno Cube (ex-Whitney Education Group) e Apollo Education.

De acordo com a Hoper Consultoria *apud* Koike (2019), a Laureate, a Ilumno e a Adtalem estão entre os 12 maiores grupos em número de matrículas no ensino superior brasileiro, ocupando a quarta, a décima e a décima primeira colocação, respectivamente, no ano de 2018<sup>12</sup>, como se pode ver na Tabela 1.

Tabela 1 – *Ranking* dos maiores grupos educacionais em número de matrículas no ensino superior privado no Brasil – 2018

| <b>Rede Educacional</b> | <b>Matrículas</b> | <b>Ranking</b> | <b>% Privadas</b> | <b>% Brasil</b> |
|-------------------------|-------------------|----------------|-------------------|-----------------|
| Kroton                  | 815.3             | 1º             | 12,79%            | 9,65%           |
| Unip                    | 459.6             | 2º             | 7,21%             | 5,44%           |
| Estácio                 | 441.6             | 3º             | 6,93%             | 5,23%           |
| Laureate                | 280.0             | 4º             | 4,39%             | 3,31%           |
| Cruzeiro do Sul         | 210.1             | 5º             | 3,31%             | 2,49%           |
| Uninove                 | 151.9             | 6º             | 2,38%             | 1,80%           |
| Ser Educacional         | 141.6             | 7º             | 2,22%             | 1,68%           |
| Unicesumar              | 132.9             | 8º             | 2,09%             | 1,57%           |
| Ânima                   | 95.9              | 9º             | 1,50%             | 1,13%           |
| Ilumno                  | 53.7              | 10º            | 0,84%             | 0,63%           |
| Adtalem                 | 52.8              | 11º            | 0,83%             | 0,62%           |
| Grupo Tiradentes        | 45.3              | 12º            | 0,71%             | 0,54%           |
| <b>Total</b>            | <b>2.880.7</b>    | <b>-</b>       | <b>45,20%</b>     | <b>34,09%</b>   |

Fonte: adaptado de Hoper Educacional, 2018 *apud* Koike, 2019.

<sup>11</sup> No Brasil, a ATGE atuava por meio do grupo Devry Brasil, mas, em 2017, mudou de nome para Adtalem Educacional do Brasil. Neste estudo, adota-se a nova nomenclatura do grupo. A Adtalem Brasil é responsável pelos grupos Wyden, Damásio e IBMEC.

<sup>12</sup> Por restrições de acesso às informações divulgadas pela Hoper Educacional, não foi possível atualizar a Tabela 1 com os dados referentes ao ano de 2019.

Em 2018, foram registradas 8.450.755 matrículas no ensino superior, destas, 6.373.274 (75,4%) no setor privado e 2.077.481 (24,6%) no setor público. Esses 12 grupos concentraram 2,8 milhões de matrículas, representando 45% do total de matrículas do setor privado e 34% do total de matrículas realizadas no ensino superior do país. Destes, os grupos estrangeiros Laureate, Ilumno e Adtalem destacam-se com 386,5 mil (6,06%) matrículas nesse nível de ensino na rede privada.

Na perspectiva de compreender as implicações da financeirização do ensino superior e da participação estrangeira na governança educacional do Brasil relacionadas aos segmentos de mercado, às fontes de financiamento, ao trabalho docente, à oferta de cursos e às matrículas no ensino superior privado, delimita-se o objeto de estudo no conglomerado norte-americano Adtalem Global Education, mais especificamente, em sua atuação no Brasil, por meio do seu grupo Wyden Educacional, no período de 2009 a 2019.

A opção por este estudo deve-se à necessidade de investigar um dos maiores conglomerados estrangeiros educacionais em número de instituições e de matrículas que já atuou no ensino superior privado do país, sobretudo, pela materialidade de sua atuação no Estado do Pará, na cidade de Belém por meio da Faculdade Ideal (FACI).

O recorte temporal de 2009 a 2019 justifica-se pela possibilidade de analisar a primeira década de atuação desse grupo no cenário de financeirização do ensino superior brasileiro, cujo marco é a concentração e, também, a entrada de grandes grupos com fins lucrativos no mercado de ações da Bolsa de Valores brasileira. Busca-se, ainda, analisar as estratégias utilizadas pela Adtalem Global Education e pelo seu grupo Wyden para disputar o lucrativo mercado do ensino superior no país.

No Brasil, a entrada da Adtalem Global Education teve início em 2009, por meio do grupo Wyden, denominado, na época, DeVry. Em seu *site*, em 2018, o grupo Wyden possuía 52 mil estudantes matriculados em 12 instituições, localizadas em 9 estados brasileiros, das quais, 9 IES estavam instaladas na Região Nordeste (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2018b).

Cabe salientar que “global” é um termo de destaque pelo grupo Wyden em conformidade com o conglomerado Adtalem Global Education, do qual faz parte. Esse termo é utilizado para destacar a capacidade de proporcionar oportunidades de “carreiras de classe mundial”<sup>13</sup>, ou seja, sem fronteiras para os estudantes.

---

<sup>13</sup> Não há uma explicação sobre ao conceito “carreiras de classe mundial” por parte da Adtalem Global Education, mas, conforme os relatórios de autoavaliação da Wyden, esse conceito está relacionado a sua

Nesse sentido, cabe destacar seu pronunciamento como sendo “uma provedora global de educação”: sua visão é de criar uma comunidade dinâmica de estudantes que possam ter acesso global ao conhecimento, de modo a possibilitar carreiras ao longo da vida (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2018b).

Essa visão global da relação entre educação e oportunidades de carreiras (empregos) reitera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano<sup>14</sup>. O que ocorre com a visão linear de que a elevação da escolarização/qualificação e o sucesso profissional (emprego) dependem da quantidade de investimento realizado em si mesmo. Essa teoria influencia o desejo pela educação para além das questões socioculturais, mas, sobretudo, por interesses econômicos.

Contraditoriamente, o problema estrutural e contínuo do desemprego torna-se passível de resolução através da concepção mercantilista da “formação ao longo da vida”, constituindo-se como um importante instrumento de conformação da classe trabalhadora à sociabilidade capitalista.

Para embasar o objeto deste estudo, buscou-se produções científicas que têm como objeto de análise as categorias financeirização, governança educacional e formação de oligopólio, exclusivamente no ensino superior privado brasileiro, publicadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>15</sup>, no período de 2007 a 2019.

A escolha pelo período analisado tem relação com o cenário de financeirização da educação superior, cujo marco foi a concentração e a entrada de grandes grupos com fins lucrativos no mercado de ações de Bolsas de Valores a partir de 2007, o que vinha atraindo grupos estrangeiros na disputa pelas IES que ofertavam vagas no mercado do ensino superior privado no Brasil; e o ano de 2019 representa o período final do recorte temporal desta pesquisa.

É importante ressaltar que, na pesquisa realizada, não foram identificados estudos acerca da atuação e da formação de oligopólio estrangeiro no ensino superior privado brasileiro, nem das implicações dessa atuação no processo de expansão, financeirização

---

capacidade de proporcionar uma formação ampla a seus estudantes, capacitando-os para assumir carreiras em seu país de formação ou fora dele.

<sup>14</sup> Para uma análise crítica da Teoria do Capital Humano, ver Frigotto (2006).

<sup>15</sup> A revisão de literatura deste estudo delimitou-se apenas ao Banco de Teses e Dissertações da Capes por uma compreensão de que os estudos tratam os objetos de pesquisa em sua totalidade, ou seja, apresentam os resultados completos das pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

(fusões e aquisições de IES privadas nacionais e inserção no mercado financeiro nacional e internacional) desse nível de ensino no país.

O resultado da pesquisa à base do Banco de Teses e Dissertações da Capes foi de 19 trabalhos analisados no total, sendo 13 com o descritor “financeirização do ensino superior privado”, 3 catalogados com o descritor “oligopólio no ensino superior privado” e 3 referentes ao descritor “governança educacional”.

Na categoria da financeirização, foram considerados os trabalhos relacionados com os seguintes descritores: “financeirização da educação” (12); “financeirização da educação superior privada” (4); e “financeirização do ensino superior privado” (6). Com essas categorias, foram encontrados 15 trabalhos, pois alguns se repetem nos diferentes descritores, destes, um trabalho que tratava da financeirização na educação básica<sup>16</sup> foi excluído, e outro se encontra com acesso restrito pela autora<sup>17</sup>.

Dessa forma, foram analisados 13 trabalhos relacionados com o descritor “financeirização do ensino superior privado”, sendo 9 do mestrado e 4 do doutorado. As pesquisas concentram-se nas áreas: Educação (10), Economia (2) e Serviço Social (1). As Regiões Sudeste e Norte concentram o maior número de trabalhos, oito e quatro, respectivamente, seguidas da Região Sul, com apenas um trabalho. Os estados do Pará (quatro), do Rio de Janeiro (quatro), de São Paulo (três), do Espírito Santo (um) e de Santa Catarina (um) foram os locais que registraram as produções científicas (Anexo A).

De modo geral, os estudos analisados compreendem a financeirização do ensino superior como uma dimensão do processo de mundialização financeira do capital (CHESNAIS, 1996). Dentre os estudos, oito analisaram o movimento de financeirização do ensino superior por meio da entrada de grupos educacionais nacionais (Anhanguera, Kroton, Estácio, Ser Educacional, SEB e Ânima) no mercado financeiro, ocorrida por meio da oferta de ações na BM&FBovespa, a partir de 2007. Os demais estudos trabalham com a categoria de forma secundária.

Os autores mostraram como a adoção de práticas e estratégias mercadológicas das fusões e das aquisições, das ofertas de ações na Bolsa de Valores, da governança corporativa, da profissionalização da administração empresarial e da inserção de novos atores na gestão (fundos de investimentos, bancos, acionistas, entre outros) têm contribuído para a

---

<sup>16</sup> A tese de doutorado em Educação de Marcia Luzia dos Santos (2019).

<sup>17</sup> A dissertação de mestrado em Psicologia de Rafaelle Sanches Cutrim (2018), que não se encontra disponível para acesso.

maximização dos lucros aos acionistas dos grandes grupos educacionais (COSTA, 2016; SOARES, 2018).

A expansão do ensino superior vem atraindo interesses de investidores, sobretudo, de fundos de investimentos de *Private Equity*, como o Advent Internacional (Kroton), a GP Investimentos (Estácio Participações S.A.) e a Pátria Investimentos (Anhanguera Educacional Participações S.A.), tornando-se os principais acionistas dos grupos educacionais brasileiros (ROMA, 2014; TAVARES, 2014; COSTA, 2016).

Tavares (2014) chama a atenção para o forte controle do mercado educacional por fundos de investimentos de capitais estrangeiros, fato que vem reconfigurando a mercantilização desse nível de ensino – chamada de novo tipo. Em seu estudo de doutorado, ao analisar a Kroton, o autor evidencia que o processo de mercantilização de novo tipo se materializou com as transformações relacionadas às mudanças do controle e da direção das IES, “[...] de um grupo de empresários dispersos ou que se apresentavam sob o manto da filantropia, [para o] setor financeiro, via fundos de investimentos, as novas organizações de capital aberto” (TAVARES, 2019, p. 12).

Compartilhando dessa mesma perspectiva, Silva (2017) afirma que a mercantilização de novo tipo no ensino superior privado brasileiro desencadeou sucessivas alterações na gestão das IES, tais como: redução dos custos, mais alunos por turmas, expansão do ensino a distância, contratação de professores temporários e tutores, flexibilização curricular, entre outras. Para Sebim (2014), esses tipos de alterações, ao mesmo tempo que expandiram o setor privado, precarizaram e intensificaram o trabalho docente, aumentaram o número de demissões e geraram impactos na qualidade do serviço ofertado.

Conforme a autora, uma das formas de aumentar a valorização do capital dos grandes grupos educacionais financeirizados é por meio da redução dos custos da produção. Logo, essa redução impacta diretamente “[...] na vida do trabalhador pelo fato de o rendimento das ações também depender do rebaixamento salarial, da superexploração do trabalhador e do aumento do número de demissões” (SEBIM, 2014, p. 63).

De acordo com Sousa (2018), não há um aparato legal que normatize a financeirização da educação superior no Brasil. Nesse contexto, a legislação educacional do país tem servido para sustentar o crescimento do setor privado e suas formas características de IES financeirizadas, sobretudo, por meio de incentivos estatais, a exemplo dos programas Fies e ProUni.

Quanto à expansão do setor privado-mercantil por meio de incentivos do Estado, Santos Filho (2016), Andrade (2018) e Reksua (2019) analisaram, em seus estudos, as

renúncias fiscais realizadas pelo ProUni e as concessões de financiamentos estudantis, pelo Fies como elementos que estimulam o processo de financeirização do ensino superior, devido ao fato de ambos os programas contribuírem para o crescimento e a lucratividade das IES mercantis.

Segundo os autores, a transferência de recursos do fundo público para o setor privado por meio do Fies tem ocasionado o endividamento do Estado. Os estudos de Sousa (2019) e Reis (2019) demonstram como o aumento de matrículas das IES privadas foi incentivado pelo Fies e como as experiências rentáveis influenciaram a criação de linhas de créditos pelos próprios grupos educacionais privados. Com essa criação, esses grupos passaram a captar a demanda pelo financiamento estudantil, que ficou desassistida após a redução dos contratos do Fies, sobretudo, pela rentabilidade proporcionada por esse tipo de financiamento.

De acordo com Andrade (2018), o Estado tem papel fundamental na ocorrência da financeirização no sistema de ensino superior privado, pois, durante os dois governos (Lula e Dilma) analisados, houve ampliação do acesso das camadas mais pobres ao ensino superior, através de um custoso sistema de crédito – Fies –, provocando um endividamento familiar. Ao mesmo tempo, ocorreu a ampliação do benefício concedido por meio das isenções fiscais – ProUni –, expandido às empresas educacionais privadas, pois ambos os programas proporcionaram crescimento nas taxas de rentabilidade e na redução de custos.

Com o descritor “oligopólio no ensino superior privado”, foram analisados três trabalhos, sendo dois de mestrado e um de doutorado. As pesquisas concentram-se nas áreas de Educação (2) e Administração (1). As produções foram realizadas na Região Centro-Oeste, na Região Norte e na Região Sudeste, com um trabalho cada. Os estados do Pará, do Mato Grosso do Sul e de São Paulo são as localidades onde as produções foram registradas (Anexo B).

Para uma compreensão acerca da formação de oligopólio no ensino superior privado no Brasil, apresentam-se os estudos de Ruas (2015), Lima (2018) e Barros Júnior (2018), a fim de evidenciar as principais características e implicações desse fenômeno.

Conforme Ruas (2015), a formação de oligopólio caracteriza-se pela concentração da produção e pela comercialização de empresas em escala nacional e internacional. A autora aponta a abertura de capital das IES na BM&FBovespa a partir de 2007 como sendo o marco inaugural desse processo no Brasil, devido ao grande volume de fusões e aquisições realizadas pelas maiores empresas educacionais do mundo.

Ruas (2015) destaca a fusão entre a Anhanguera e a Kroton como um processo que consolidou a formação de um dos maiores conglomerados educacionais do mundo. E



evidencia, ainda, a redução da concorrência, o excesso da oferta de vagas, a falta de capital para investimento e o fechamento de pequenas e médias IES privadas como algumas das consequências da formação de oligopólio na educação superior brasileira.

O estudo de Lima (2018) evidenciou a tendência à formação de oligopólio que vem ocorrendo em decorrência da atual fase de mercantilização do ensino superior, chamada de capitalismo monopolista, que é marcada pelo controle dos bancos comerciais e outras instituições financeiras e, posteriormente, pela abertura de capitais de grandes grupos educacionais nas Bolsas de Valores. Segundo o autor, as repercussões desse processo recaem negativamente sobre o trabalho docente, a formação acadêmica e a queda da qualidade dos serviços prestados.

Barros Júnior investigou a influência que a regulamentação no setor do ensino superior trouxe para a formação dos grandes grupos educacionais no Brasil. Para o autor, a formação de oligopólio é definida pelo “[...] domínio do mercado por um número pequeno de fornecedores, que estabelecem políticas de preço protecionistas que impedem a franca competição” (BARROS JÚNIOR, 2018, p. 62) entre empresas de um mesmo setor. Este número reduzido de empresas oferta uma grande quantidade de vagas, com preços padronizados, obtendo grandes vantagens em relação aos seus concorrentes e consumidores. Nesse caso, os estudantes precisam se submeter “[...] às políticas de preços dos grupos de fornecedores” (BARROS JÚNIOR, 2018, p. 63).

O autor apresenta três consequências da formação de oligopólio. A primeira é o desinteresse de novas empresas pelo setor que é dominado pelos reduzidos grupos estratégicos. A segunda é a aquisição dos estabelecimentos menores pelos grupos estratégicos do setor, que passam a concentrar um grande número de IES sobre seu domínio. E a terceira consequência é a fusão entre os reduzidos grupos estratégicos e outras empresas maiores do mesmo setor, tendo em vista a aceleração dos resultados e o retorno dos investimentos realizados em menor espaço de tempo (BARROS JÚNIOR, 2018).

Com o descritor “governança educacional”, foram localizados 34 trabalhos, sendo 25 de mestrado, 6 de doutorado e 3 de mestrado profissional. Contudo, após a leitura dos títulos, dos resumos, das palavras-chaves e das introduções, observou-se que apenas três trabalhos tratavam especificamente da governança no ensino superior privado. Não foram encontrados trabalhos com os descritores “governança na educação superior” e “governança no ensino superior” no título. Por esse motivo, utilizou-se a categoria “governança educacional”.

Dos três trabalhos analisados com a categoria da governança educacional, dois são do mestrado e um é do doutorado. As pesquisas concentram-se nas áreas de Educação (2) e

Gestão de Políticas Públicas (1). A Região Centro-Oeste aparece com dois trabalhos localizados no Distrito Federal, seguida da Região Sudeste, com apenas um trabalho no estado de São Paulo (Anexo C).

Nas categorias governança educacional, governança na educação superior e governança em rede, foram analisados os estudos de Santos (2012); Lucri (2016); e Santos (2018), buscando compreender os determinantes históricos e a materialização desse fenômeno no ensino superior brasileiro.

A dissertação de Santos ressalta a forma como a educação superior privada brasileira vem sendo conduzida, com a priorização da “[...] expansão dos oligopólios, da internacionalização e do lucro, em detrimento de melhores condições de trabalho para os docentes e, conseqüentemente, da qualidade da educação” (SANTOS, 2012, p. 12), estando em consonância com o modelo de governança educacional implementado de forma transnacional.

A autora ressalta que os organismos internacionais, os grandes grupos educacionais (Anhangera, Kroton, Estácio e SEB), o mercado e o Estado são os atores que influenciam e até mesmo determinam os rumos da educação no país. Sendo que, no Brasil, o Estado é o mediador das “[...] reformulações em sua legislação, gestão e prática educativa, que se aproximam cada vez mais dos princípios mercantilistas impostos pelos novos agentes e financiadores” (SANTOS, 2012, p. 97).

O termo governança, para Lucri (2016), é polissêmico, sendo utilizado com diferentes significados em diversas áreas. No campo educacional, a governança vem se efetivando com atuação de novos atores na condução da oferta dos serviços educacionais, com ampla capacidade de intervenção na política educacional.

Segundo o autor, nesse panorama da governança na educação, o Estado precisa reformular seu papel, por compreender que ele tem exercido suas funções na regulação, na oferta e no financiamento de políticas educacionais e que, nas últimas décadas, vem beneficiando o setor privado, como é o caso da renúncia fiscal do ProUni (LUCRI, 2016).

Em outro estudo, Santos (2018) investigou a rede de governança do Fies no atual modelo de governança do ensino superior brasileiro. Na visão da autora, a política de financiamento estudantil do Fies sofre grande influência de atores privados, com a hegemonia exercida pelos grandes conglomerados educacionais, com destaque para: Kroton (atual Cogna), Estácio Participações (atual Yduqs), Ser Educacional e Ânima/Gaec Educação, que abriram capital na BM&FBovespa.

A autora identificou, em sua pesquisa, que os principais influenciadores e participantes dos processos decisórios da complexa rede de governança do Fies são:

Estado (representado por suas instituições governamentais e seus gestores), políticos, organizações multilaterais, organizações não governamentais, consultores, atores individuais, atores coletivos (representados por associações representativas e grupos específicos). (SANTOS, 2018, p. 163)

Nesse cenário de construção da governança do Fies, o Estado constituiu-se como um ator central, ao priorizar o Fies enquanto política educacional que visava promover a democratização do acesso e da permanência de estudantes desfavorecidos economicamente no ensino superior. Desse modo, expandiu e fortaleceu “[...] o mercado com recursos do fundo público por meio de uma rede de governança que transformou um direito social em mercadoria” (SANTOS, 2018, p. 259).

Com base no exposto e na necessidade de desenvolver uma pesquisa que aprofunde a análise sobre o processo de financeirização na educação superior brasileira, apresenta-se o problema de pesquisa: no contexto da financeirização do ensino superior privado brasileiro, quais são as implicações<sup>18</sup> da participação estrangeira na governança educacional e na formação de uma estrutura de oligopólio por um grupo reduzido de conglomerados nesse nível de ensino no país, a partir do estudo da Adtalem Global Education e do seu grupo Wyden Educacional?

Acerca do conglomerado Adtalem Global Education e do seu grupo Wyden Educacional, muitas questões preliminares podem ser formuladas. Entre elas, destacam-se algumas consideradas mais relevantes a seguir. Qual é a relação entre a financeirização do ensino superior privado brasileiro e a formação de oligopólio com participação estrangeira e suas implicações, considerando os dados referentes aos segmentos de mercado, fontes de financiamento, trabalho docente, oferta de cursos e matrículas e governança corporativa? Quais são as recomendações dos OMs no desenvolvimento de um modelo de governança educacional e suas inferências no ensino superior privado no Brasil? Como ocorreu a participação da Adtalem Global Education e da Wyden Educacional na governança do ensino superior privado brasileiro? Quais foram as estratégias utilizadas pela Wyden Educacional para inserir-se competitivamente e torna-se um dos maiores grupos estrangeiros que já atuou no mercado do ensino superior brasileiro?

---

<sup>18</sup> Dados: segmentos de mercado, fontes de financiamento, trabalho docente, oferta de cursos e matrículas e governança corporativa.

A hipótese desta pesquisa é de que o processo de financeirização do ensino superior privado no Brasil contribuiu para a expansão de um modelo de ensino mercantil com a participação de grupos estrangeiros, cuja finalidade é o aumento da geração de lucros para o capital, seja pela valorização das ações; seja pelo incentivo das políticas estatais de financiamento estudantil, a exemplo do Fies e do programa de bolsas, por meio do ProUni; seja pela adoção de um modelo de gestão fundamentada na governança corporativa; seja pelas fusões e/ou aquisições de IES. Esse processo contribuiu para a formação de um oligopólio por um grupo reduzido de conglomerados de IES privadas no país, como é o caso da Adtalem Global Education, que atuou por meio do grupo Wyden Educacional do Brasil, de 2009 a 2019.

A presente tese é a de que a financeirização do ensino superior privado no Brasil, materializada pela abertura de capitais das IES no mercado financeiro, favoreceu a entrada de grupos estrangeiros no ensino superior brasileiro por meio da aquisição de ações; das fusões e aquisições de IES; e, ainda, da entrada direta de grupos estrangeiros no país, como é o caso da Adtalem Global Education. Esses grupos adotam o modelo de gestão da governança corporativa (seguindo as recomendações dos organismos multilaterais), com vistas à redução dos custos e à ampliação dos lucros. Esse tipo de gestão traz repercussões na organização das empresas, no modelo de ensino (com ênfase para o ensino a distância) e nas formas de contratação de trabalhadores que atuam nesses grupos.

Esta pesquisa se justifica pela importância de desconstruir a lógica hegemônica difundida pelos aparelhos vinculados ao Estado e à sociedade civil sobre a necessidade de expansão da oferta da educação superior pela via da privatização. Também é importante desvelar as implicações do novo modelo de governança educacional adotado pelas IES do ensino superior privado com o apoio dos organismos multilaterais, em especial a atuação dos grupos estrangeiros na oferta desse nível de ensino no Brasil.

Conforme a acepção gramsciana, os aparelhos de hegemonia são as instituições da sociedade civil que visam, por meio do consenso, difundir ideologicamente sua concepção de mundo, como forma de conservar sua hegemonia. Para Gramsci, os principais aparelhos de hegemonia<sup>19</sup> são as igrejas e as escolas em todos os seus níveis, devido ao número de pessoas que as utilizam (GRAMSCI, 1978, p. 29).

---

<sup>19</sup> Os espaços midiáticos de massas, sindicatos, organizações culturais, profissionais e estudantis, os organismos internacionais, a internet e as redes sociais também são alguns exemplos dos aparelhos de hegemonia existentes na sociedade civil.

Partindo dessa concepção, compreende-se que a relevância desta pesquisa está na oportunidade de contribuir de forma concreta com uma análise sobre a atuação de grupos estrangeiros no ensino superior privado brasileiro dentro do processo de financeirização, de modo a oferecer para os pesquisadores, formadores, professores e estudantes elementos de reflexão e crítica sobre a condução das políticas públicas educacionais – em especial, as relacionadas a esse nível de ensino.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as implicações da financeirização do ensino superior privado brasileiro por meio da atuação estrangeira do conglomerado Adtalem Global Education e de seu grupo Wyden Educacional, relacionadas às fontes de financiamento, ao trabalho docente, à oferta de cursos e matrículas, e à governança corporativa, tendo como foco a análise da governança educacional e a formação de uma estrutura de oligopólio na oferta desse nível de ensino no país.

Como objetivos específicos, busca-se: identificar, no contexto da financeirização, os processos de fusões e aquisições realizados por grupos estrangeiros e a tendência à formação de uma estrutura de oligopólio com participação de conglomerados nacionais e estrangeiros na oferta do ensino superior privado brasileiro; investigar as recomendações dos organismos multilaterais para o desenvolvimento de um modelo de governança educacional que vem sendo adotado pelos Estados-nação, como o Brasil, especificamente, relacionadas às formas de governança no ensino superior privado.

Também: analisar a estrutura organizativa e a forma de governança do conglomerado Adtalem Global Education e de sua *holding* Adtalem Educacional do Brasil no ensino superior privado do país; e examinar a atuação relacionada à oferta educacional, ao trabalho docente, às fontes de financiamento e à gestão adotada pelo grupo Wyden Educacional para valorizar e concentrar capitais, transformando-se num dos maiores grupos estrangeiros que já atuou no ensino superior privado brasileiro.

A matriz referencial que unifica esta pesquisa é dada pela perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Neste estudo, almeja-se apreender a realidade concreta e as contradições presentes na manifestação dos fenômenos aparentes e correntes do objeto de pesquisa, por meio da investigação da atuação do conglomerado estrangeiro Adtalem Global Educational e de seu grupo Wyden Educacional no Brasil, no período de 2009 a 2019, no campo do ensino superior privado.

A escolha desse referencial teórico-metodológico de investigação e de análise não foi realizada de maneira fortuita e/ou aleatória, mas de forma crítica, a partir da postura

deliberada conscientemente pela pesquisadora. Compreende-se que as opções teóricas estão vinculadas à realidade complexa e contraditória que a circunscreve.

Portanto, entende-se a produção científica como uma das forças produtivas, ideológicas e políticas de grande importância no momento. Nesse contexto, Gamboa afirma que o homem, enquanto sujeito histórico e cognoscente, “[...] deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo, portanto, não deve poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas” (GAMBOA, 2007, p. 22).

Nesse sentido, busca-se apreender a estrutura e a dinâmica interna (essência) do movimento real do objeto, para além da imediatividade da manifestação empírica (fenômeno). Assim, pretende-se compreender o funcionamento, a estrutura e a dinâmica interna da relação entre a financeirização e a formação de oligopólio por conglomerados e grupos estrangeiros no ensino superior privado brasileiro, especialmente, pela Wyden Educacional.

Conforme afirma Marx (2003, p. 248), “[...] o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida [...]”. Nesse sentido, a ordem do pensamento deve partir do empírico (dados reais), passar pelo abstrato (análise no pensamento), para se chegar ao concreto pensado (conceitos e determinações) (MARX, 2003).

É necessário observar, na investigação do objeto de estudo, o seu conteúdo real e particular, que, amalgamado ao mundo da pseudoconcreticidade<sup>20</sup> (fenômeno), esconde sua verdade (essência) (KOSIK, 2002), que mascara a contradição entre a expansão do ensino superior privado em detrimento do público, transformando o direito à educação em mercadoria para atender às demandas do capital, relegando a qualidade do ensino e uma formação crítica aos jovens e adultos da classe trabalhadora.

Outra contradição importante consiste na forma de utilização dos recursos do fundo público, por meio de políticas públicas que visam democratizar o acesso ao ensino superior. Como exemplos, podem ser citados o custoso sistema de financiamento estudantil – Fies – e as isenções fiscais concedidas por meio do programa de bolsas – ProUni –, que reduzem a arrecadação do Estado. Tais políticas, ao mesmo tempo que incentivam o ingresso dos

---

<sup>20</sup> “O mundo da pseudoconcreticidade é o ambiente em que se manifestam os fenômenos no cotidiano e na atmosfera comum da vida humana, devido à regularidade e à evidência com que ocorrem, tais fenômenos influenciam os indivíduos a se orientarem por uma prática utilitária e imediata, que assume um aspecto independente e natural. Nela, a diferença entre fenômeno e essência desaparece” (SOUZA, 2017, p. 25).

estudantes nesse nível de ensino, contribuem para a concentração de capitais e a expansão da rede privada pelo crescimento do número de alunos matriculados.

Como bem elucida Santos Filho, contraditoriamente, esse movimento ocorre sob os discursos da necessidade de

[...] redução de gastos correntes e de investimento, e controle do endividamento público, por outro, com a concessão de benefícios tributários (isenções, renúncia fiscal) às instituições particulares, reduz-se a arrecadação tributária e aumenta-se o endividamento estatal. (SANTOS FILHO, 2016, p. 33)

Além do endividamento estatal, os estudos sobre a financeirização do ensino superior privado (SANTOS FILHO, 2016; ANDRADE, 2018; REKSUA, 2019; SOUSA, 2019; REIS, 2019) evidenciam a contradição entre o endividamento dos mais pobres e o enriquecimento dos detentores do capital. Nesse movimento, o Estado localiza-se como mediador dos processos de regulamentação e implementação das políticas sociais, e dos recursos financeiros, nos quais se insere a educação superior, direcionando tais processos a setores com interesses antagônicos.

Compreende-se que a categoria da mediação é essencial no processo de investigação das relações constitutivas das múltiplas determinações do objeto. Para Nozaki, a mediação tem

[...] um caráter de complexidade, de unidade intrínseca e de criação do outro. Um elemento mediado pelo outro não pode sobreviver sem ele, que o determina, mas que também é determinado pelo primeiro, transformando-se constantemente, em razão da relação criada. (NOZAKI, 2004, p. 24)

Sendo assim, este estudo buscará as mediações que possam explicar os nexos e as determinações do conglomerado estrangeiro Adtalem Global Education e de seu grupo Wyden Educacional no mercado do ensino superior brasileiro, com o objetivo de reconstruir as diversas totalidades que os envolvem. Sem perder de vista a função que o Estado neoliberal tem cumprido no gerenciamento dos interesses da classe dominante, que, conforme Marx e Engels (2010), é o de administrar os negócios comuns da burguesia.

Gramsci define o Estado num sentido ampliado como sendo “[...] sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2016, p. 248). Ou seja, o Estado ampliado, para se manter enquanto grupo no poder, exerce um papel hegemônico, seja por meio do consentimento (convencimento ideológico), seja por meio da coerção (uso da força) sobre as classes subalternas, perpetuando os domínios das classes dominantes e as relações contraditórias de exploração da sociedade capitalista.

Parte-se da compreensão de que as contradições não se expressam ao homem em suas múltiplas determinações, ou seja, em sua totalidade concreta. Para Kosik (2002, p. 43-44), “[...] totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Assim, afirma-se que este objeto de investigação se manifesta na realidade contraditória do sistema capitalista e expressa um projeto histórico, político, econômico e social de determinada classe (burguesia ou trabalhadores), reflexo da rede de governança que o constituiu.

A fim de efetivar tal investigação, foram analisados os documentos dos organismos multilaterais como forma de identificar as recomendações utilizadas para obter o consenso em torno de um modelo de governança educacional a ser adotado pelos Estados-nações, sobretudo, nos países subalternizados, como o Brasil, que possui um mercado educacional em expansão e altamente rentável para os detentores do capital.

Chamando atenção para o cuidado no processo de análise dos discursos presentes nos documentos, Evangelista e Shiroma (2019, p. 93) enfatizam que “[...] o pesquisador precisa ter claro que o discurso sobre o real não é o real, um discurso é histórica e concretamente produzido e seu conteúdo e forma de disseminação obedecem à determinada intencionalidade”.

Busca-se apreender a totalidade das implicações da atuação do conglomerado Adtalem Global Education por meio da Wyden Educacional no ensino superior privado brasileiro, para além do discurso de ser um grupo educacional estrangeiro atuante no país, que visa ofertar ensino superior com qualidade internacional e oportunizar uma formação que garanta carreiras profissionais em nível mundial.

Dessa forma, apresenta-se sua essência com base nos ordenamentos legais e concepções das redes de governança (OMs, Estado e mercado – empresas educacionais). Nesse sentido, é importante desvelar como um grupo estrangeiro que faz parte de um conglomerado com atuação em nível global se consolida ao se beneficiar das desregulamentações, das políticas públicas educacionais como o Fies e o ProUni e da liberdade econômica do país para auferir grandes lucros com a venda de serviços educacionais.

Para compreender as implicações da atuação de grupos estrangeiros no ensino superior brasileiro, sobretudo, por meio do estudo do conglomerado Adtalem Global Education e de seu grupo Wyden Educacional para além de sua manifestação fenomênica, elegem-se as categorias de conteúdo financeirização, oligopólio e governança educacional como essenciais



para captar e desvelar como se dá o movimento real desse objeto na sociedade capitalista em tempos neoliberais.

A financeirização é uma categoria de análise fundamental para compreensão dos diferentes mecanismos utilizados nas disputas pela apropriação da mais-valia e da valorização pelo capital financeiro, dos quais se destacam as políticas sociais, como educação, saúde, habitação, previdência, entre outras.

Conforme ensina Marx (2004), a riqueza extraída na esfera da produção, por meio da mais-valia produzida e não paga ao trabalhador, não sofre mudanças em sua natureza, independentemente do estágio de domínio do capitalismo. As experiências do tempo histórico presente demonstram que as relações capitalistas aprofundaram a superexploração da força de trabalho, para expropriar o valor gerado na esfera da produção e obter grandes lucros através das aplicações financeiras (BRETTAS, 2020).

Partindo dessa mesma perspectiva, Van der Zwan conceitua a financeirização como sendo uma

[...] rede de processos inter-relacionados – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais etc. – por meio dos quais as finanças estenderam sua influência para além do mercado e para outros domínios da vida social. (VAN DER ZWAN, 2014, p. 3, tradução nossa)

De acordo com a autora, os estudos sobre financeirização ganharam força entre o final dos anos de 1990 e o início dos anos 2000, entre pesquisadores de vários campos da Ciência Política, das Ciências Sociais, da Geografia e da Economia, tendo como escopo de análises as mudanças do capitalismo industrial para o capitalismo financeiro (VAN DER ZWAN, 2014).

Van der Zwan (2014) relaciona o processo de financeirização a três abordagens: a primeira como sendo um novo “regime de acumulação” que surgiu em substituição ao regime fordista, caracterizado pela liderança das finanças, da expansão dos sistemas de créditos e da flexibilização do mercado e dos processos de trabalho; a segunda centrada nas “corporações modernas”, tendo a maximização do valor acionário como sendo o principal objetivo das corporações; e a terceira abordagem referida à “financeirização do cotidiano”, relacionada à incorporação das famílias no mercado financeiro por meio das políticas sociais.

Neste estudo, adota-se a abordagem relacionada à financeirização das corporações. Considera-se que o objeto da pesquisa se materializa no movimento de valorização acionária, com utilização de estratégias de maximização por meio do desempenho em Bolsa de Valores, fusões e aquisições, governança corporativa, redução de custos, intensificação e precarização dos trabalhadores das atividades produtivas (docentes).

Algumas das características que definem o processo de financeirização das corporações são as mudanças relacionadas às novas formas de investimentos. Os resultados operacionais deixam de ser reinvestidos exclusivamente na produção da corporação para serem distribuídos entre os acionistas através de dividendos ou recompra de ações. Contraditoriamente, o aumento do valor acionário está diretamente ligado à maior intensificação do trabalho, na redução dos salários e até mesmo com a perda de empregos (VAN DER ZWAN, 2014).

Outra categoria que fornece elementos para entender as influências da financeirização para grandes corporações ou conglomerados que atuam no ensino superior privado é oligopólio. De acordo com Possas (1985), oligopólio é uma estrutura de mercado que pode ser definida por meio do número de empresas concorrentes, pela existência da oferta de produtos homogêneos dentro de um mesmo mercado, pela concentração do mercado (compras e/ou vendas) e pelo poder de exercer influência sobre a concorrência e os preços de mercado.

Segundo o autor, oligopólio diferencia-se dos demais termos por possuir como elemento básico de sua estrutura a “[...] intensidade das barreiras à entrada como um indicador-chave do poder de mercado das empresas oligopolistas e codeterminante do nível de preços” (POSSAS, 1985, p. 95).

Chesnais (1996) afirma que os oligopólios criam um espaço que estimula a rivalidade e as barreiras que dificultam a entrada de novos concorrentes no setor. Esse espaço é a base da expansão desses grandes grupos, que também atuam de forma colaborativa e interdependente, ligando-se aos grupos que deles fazem parte.

A estrutura de oligopólio é formada por empresas que detêm o controle de um determinado mercado, podendo a natureza do produto ser homogênea ou diferenciada, com a existência ou não de cooperação entre os concorrentes (BOFF, 2002). No mercado do ensino superior privado brasileiro, como já mostrado, há um domínio de um grupo reduzido de empresas nesse nível de ensino. Entre as empresas, destacam-se os conglomerados nacionais de capital aberto na Bolsa de Valores e os conglomerados estrangeiros, a exemplo da Adtalem Global Education.

Nesse movimento da financeirização e da formação de uma estrutura de oligopólio, outra categoria fundamental para a compreensão da atuação de grupos estrangeiros é o de governança educacional enquanto recomendação de um modelo a ser desenvolvido pelos Estados-nação, como o Brasil.

Conforme Santos (2018), a partir da década de 1990, o termo governança ganhou notoriedade no Brasil, sob os modos de regulação neoliberal, sendo utilizado como inspiração

para promover a redução da intervenção do Estado e ampliar a participação de redes de atores privados na gestão dos assuntos públicos, dentre os quais se destaca a educação.

No âmbito das novas formas de governança, sob os auspícios neoliberais, o Estado não é mais o único responsável pelo campo educacional. Dale ressalta que a governança educacional conta com a combinação de quatro categorias de atividades (financiamento, fornecimento ou oferta, propriedade e regulação) que podem ser realizadas pelo Estado e outros atores/agentes independentemente uns dos outros, em escala do local ao global. Logo, “[...] as políticas educacionais não podem ser vistas como reserva exclusiva de Estados-nações individuais” (DALE, 2010, p. 1111).

Nesse sentido, compreende-se que o envolvimento crescente de atores no processo de financiamento, regulação e oferta do ensino superior tem transferido a governança da educação da responsabilidade dos Estados-nação para uma rede de governança educacional com atuação em nível global, com a participação dos OMs, das corporações, de fundos de *private equity*, de fundações, das Organizações da Sociedade Civil (OSC), dos conglomerados nacionais e estrangeiros, etc.

Essa rede de governança educacional é responsável por construir, conduzir e decidir os processos que envolvem a educação em nível mundial, como poderá ser observado no desenvolvimento desta tese, com a materialização desse modelo de governança educacional no Brasil, com destaque para as formas de financiamento do ensino superior privado.

Partindo dos pressupostos teóricos metodológicos do materialismo histórico-dialético, adota-se a pesquisa documental e a revisão de literatura como procedimentos para a apreensão da realidade concreta do objeto investigado. A pesquisa documental relaciona-se às fontes primárias, como legislações, relatórios, editais, portarias, reportagens de jornais, revistas, etc. E a revisão de literatura, ao levantamento das produções acadêmico-científicas que circunscrevem o objeto analisado.

Conforme Evangelista e Shiroma e (2019), as fontes documentais, ao mesmo tempo que anunciam, ocultam a essência do objeto pesquisado. Portanto, cabe ao pesquisador tomar as fontes não como único ponto de partida ou resultado, mas como uma unidade de análise necessária para se compreender suas múltiplas determinações.

A revisão de literatura<sup>21</sup> limitou-se às produções acadêmico-científicas (teses e dissertações) que tratavam sobre o processo de financeirização, formação de oligopólio e

---

<sup>21</sup> A revisão de literatura foi apresentada anteriormente, e as análises estão nas páginas de 29 a 35 desta introdução.

governança educacional, mais especificamente no ensino superior privado brasileiro, no período de 2007 a 2019, pois ele demarca um processo histórico caracterizado pela

[...] redução do crescimento das IES privadas, tanto as universidades como as *Outras IES*, o que pode ser explicado pelo movimento de fusões das IES desse setor, como consequência do processo de financeirização que o atingiu, a partir do ano de 2007, com a criação de redes de empresas por meio da compra e/ou fusão de IES privadas do país. Essas empresas tiveram seu capital ampliado após aderirem ao mercado de ações (Bolsa de Valores de São Paulo – BOVESPA), o que possibilitou a compra de instituições de menor porte como também a fusão de grandes universidades, formando vultosos grupos empresariais cuja tendência é a formação de oligopólios que terão o monopólio do mercado desse nível educacional, no país [...] (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 58)

No segundo momento, realizou-se uma análise documental dos relatórios publicados pelos OMs Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tratam sobre governança no ensino superior e, também, do documento balizador do Código das melhores práticas de governança corporativa do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC), das Diretrizes de governança corporativa da BM&FBovespa e das recomendações da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) sobre governança corporativa, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos sobre governança educacional no ensino superior

| ORGANIZAÇÃO  | DOCUMENTO   | ANO    |
|--|---|--------|
| <b>Banco Mundial</b>   | Governance and development  | 1992   |
|  | Higher Education: the lessons of experience   | 1994   |
|  | Benchmarking the Governance of Tertiary Education Systems   | 2012   |
| <b>Bolsa de Valores de São Paulo</b>                             | Diretrizes de governança corporativa da BM&FBovespa   | [2022] |
| <b>Comissão de Valores Mobiliários</b>                           | Recomendações sobre governança corporativa  | 2002   |
| <b>Instituto Brasileiro de Governança Corporativa</b>            | Código das melhores práticas de governança corporativa  | 2015   |
| <b>Organização Mundial do Comércio</b>                           | Education services: background notes by the secretariat   | 1998   |
| <b>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico</b> | Principles of Corporate Governance  | 1999   |
|  | Education Policy Analysis   | 2003   |
|  | Governance and quality guidelines in Higher Education: a review of governance arrangements and quality assurance guidelines | 2010   |
|  | Dilemma of central governance and distributed autonomy in education   | 2018   |

Fonte: elaboração própria.

A partir desses relatórios, buscou-se identificar conceitos, prescrições, comparações entre diversos sistemas de ensino superior público e privado, com objetivos de alcançar consensos na forma como o ensino superior vem sendo governado em nível transnacional.

Posteriormente, realizou-se uma análise documental de fontes primárias referentes ao conglomerado estrangeiro Adtalem Global Education e ao seu grupo Wyden Educacional, no período de 2009 a 2019. A escolha pelo ano de 2009 deve-se ao início das atividades da Wyden no Brasil; e o período final, o ano de 2019, compreende o último ano de atividades do grupo Wyden enquanto pertencente à Adtalem Global Education, pois, em 2020, ocorreu o anúncio de sua aquisição pela *holding* Yduqs<sup>22</sup>.

Os principais documentos estudados foram: relatórios anuais para acionistas/investidores e documentos de organização da governança da Adtalem Global Education; relatórios de autoavaliação institucionais; e editais de bolsas e dos programas ofertados pelo grupo Wyden, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2 – Documentos sobre a atuação da Adtalem Global Education e Wyden Educacional – 2009 a 2019

| ORGANIZAÇÃO                     | DOCUMENTO  | ANO         |
|---------------------------------|--|-------------|
| <b>Adtalem Global Education</b> | <i>Annual Report</i>   | 2009 a 2019 |
|                                 | <i>DeVry Inc. Completes Acquisition of Majority Stake in Fanor</i> | 2009        |
|                                 | <i>DeVry Acquire</i> Faculdade Boa Viagem                          | 2012        |
|                                 | <i>DeVry Acquires</i> Faculdade do Vale do Ipojuca                 | 2012        |
|                                 | <i>DeVry Acquire</i> Faculdade Diferencial Integral                | 2013        |
|                                 | <i>Academic Quality Committee Charter</i>                          | 2017        |
|                                 | <i>Charter of the audit and finance committee</i>                  | 2018        |
|                                 | <i>Compensation Committee Charter</i>                              | 2019        |
|                                 | <i>Nominating &amp; Governance Committee Charter</i>               | 2019        |
|                                 | <i>External Relations Committee Charter</i>                        | 2019        |
|                                 | <i>Governance Principles</i>                                       | 2020        |
|                                 | <i>Director Nominating Process</i>                                 | s.d.        |
| <b>Wyden Educacional</b>        | Relatório de Autoavaliação ÁREA 1                                  | 2012 a 2018 |
|                                 | Relatório de Autoavaliação FACI                                    | 2015 a 2018 |
|                                 | Relatório de Autoavaliação FBV                                     | 2013 a 2016 |
|                                 | Relatório de Autoavaliação UniFBV                                  | 2017 a 2018 |
|                                 | Relatório de Autoavaliação Rui Barbosa                             | 2016 a 2017 |
|                                 | Relatório de Autoavaliação FACID                                   | 2017        |
|                                 | Relatório de Autoavaliação UniRuy                                  | 2018 a 2019 |
|                                 | Bolsa Meritocracia – Faculdade Integral DeVry                      | 2016        |
|                                 | Bolsa Superação – DeVry  | 2016        |
|                                 | Bolsa Transferidos – DeVry   | 2016        |

<sup>22</sup> No dia 13 de abril de 2020, o Conselho de Administração e Defesa Econômica publicou seu parecer, aprovando, sem restrições, a aquisição da Adtalem Brasil Holding pela Estácio Participações (Companhia Yduqs), por meio do ato de concentração nº 08700.005827/2019-42 (YDUQS, 2020).

|  |   |      |
|--|---|------|
|  | Bolsa <i>Alumni</i> – Adtalem Educacional do Brasil   | 2018 |
|  | <i>China Executive Program</i> – Adtalem Educacional do Brasil                                    | 2018 |
|  | <i>EnglishPro</i> – Adtalem Educacional do Brasil   | 2019 |
|  | Programa Internacional e Interdisciplinar da <i>Chamberlain College of Nursing</i> – UniFBV Wyden | 2019 |
|  | Programa <i>Top España</i> – Wyden Educacional  | 2019 |
|  | Programa Ibero-Americanas – Wyden Educacional   | 2019 |
|  | Programa <i>Semester Abroad</i> – Wyden Educacional   | 2019 |
|  | <i>Academic Award</i> – FACID Wyden   | 2019 |

Fonte: elaboração própria.

Além desses documentos primários, realizou-se uma análise dos dados dos Censos da Educação Superior das IES que fazem parte do grupo Wyden no período de 2009 a 2019. Sobre as informações do Censo da Educação Superior, buscou-se, a partir das análises dos microdados por meio do *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), ter acesso às informações referentes ao número de matrículas por IES, incluído: ingressantes e concluintes; modalidades de ensino, grau acadêmico e cursos com maiores números de matrículas e concluintes; formas de ingresso; tipos de financiamento estudantil dos matriculados; situação dos docentes; atuação, escolaridade e regime de trabalho; escolaridade e recursos financeiros (receitas e despesas) das instituições do grupo Wyden, com o objetivo de investigar sua atuação e suas fontes de financiamento.

No que diz respeito à estrutura do texto, ele está organizado em seis seções, sendo a primeira a introdução e a sexta, as considerações finais. A segunda seção, intitulada “A financeirização e a entrada de grupos estrangeiros no ensino superior privado brasileiro”, apresenta o processo de financeirização do capital e as implicações no ensino superior privado brasileiro, evidenciando a intensificação da privatização, da mercantilização e da financeirização por meio do livre comércio dos serviços educacionais defendido pela OMC.

Evidencia, também, a formação de uma estrutura de mercado em oligopólio, com participação de grupos estrangeiros no Brasil, devido aos intensos processos de fusões e aquisições das IES, especialmente os realizados pela Adtalem Global Education, assim como a estrutura legal e as ações que normatizam as F&A.

A terceira seção, intitulada “A governança educacional e a governança em redes no ensino superior privado”, analisa a constituição das diferentes redes de governança ou governação, de políticas e sociais, assim como as diferentes concepções e práticas hegemônicas em torno da governança educacional e corporativa, com o objetivo de compreender as implicações das recomendações dos organismos multilaterais na construção e na materialização desse modelo de governança nas IES brasileiras.

A quarta seção, intitulada “A participação de grupos estrangeiros na governança do ensino superior privado brasileiro”, aborda o modelo de governança do conglomerado estrangeiro Adtalem Global Education, sua forma de atuação, os segmentos de mercado, as formas de financiamento estudantil, o regime de trabalho docente, os recursos financeiros, a organização e a composição da governança corporativa. Revela, ainda, as atividades desse grupo estrangeiro no Brasil, por meio dos grupos Wyden Educacional, Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBMEC) e Damásio Educacional, que são administrados pela *holding* Adtalem Educacional do Brasil, tendo em vista explicitar a forma de participação na governança do ensino superior privado brasileiro.

A quinta seção, intitulada “O grupo estrangeiro Wyden Educacional e suas estratégias de lucro no ensino superior privado brasileiro”, trata da atuação do grupo Wyden Educacional no Brasil no ensino superior privado a partir dos relatórios de autoavaliação e da coleta de dados obtidos nos microdados do Censo da Educação Superior, no período de 2009 a 2019, tendo como base os seguintes dados: financiamento estudantil, matrículas, vagas, ingressos, concluintes, cursos, regime de trabalho, escolaridade, situação e atuação dos docentes. Busca-se desvelar as estratégias de lucros utilizadas pela Wyden, que contribuiram para torná-la um dos maiores grupos educacionais estrangeiros que já atuaram no Brasil.

## **2 A FINANCEIRIZAÇÃO E A ENTRADA DE GRUPOS ESTRANGEIROS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO**

Vivenciam-se com mais intensidade, neste início de século, profundas contradições que são fruto do sistema capitalista em sua fase financeirizada, que, de forma desigual e combinada, amplia sua reprodução, extraindo da força de trabalho e de todas as dimensões da vida humana a riqueza socialmente produzida.

No plano ideológico, essas contradições são intensificadas com a desmontagem dos direitos sociais fundamentais, como educação, saúde, previdência social, trabalho, habitação, segurança, entre outros, por meio de justificativas sobre uma suposta necessidade dos indivíduos de se ajustarem a uma nova sociedade em tempos de mundialização do capital.

Chesnais (1996) aponta a mundialização do capital como algo que tem uma base estritamente financeira com enfoque numa “conduta global”, mas que, no conjunto das relações internacionais, não se limita às operações do plano econômico. Interferindo em todas as dimensões sociais: “[...] o capitalismo parece ter triunfado e parece dominar todo o planeta” (CHESNAIS, 1996, p. 14).

Partindo da compreensão de que o processo de financeirização do ensino superior é uma das facetas da mundialização do capital, na primeira subseção, intitulada “A financeirização do ensino superior privado no Brasil”, realiza-se uma breve contextualização do processo de financeirização do capital e de suas repercussões nas políticas sociais, mais especificamente no ensino superior privado. Na segunda subseção, intitulada “As implicações da financeirização e da abertura comercial transnacional do serviço educacional”, apresentam-se tais implicações dos serviços educacionais promovidos pela OMC.

Na terceira e última subseção, intitulada “Fusões e aquisições por grupos estrangeiros no mercado educacional brasileiro”, evidenciam-se a estrutura legal e as ações que normatizam os processos de F&A, assim como os processos realizados por grupos estrangeiros, e as implicações na formação de uma estrutura de mercado em oligopólio com participação de grupos estrangeiros nesse nível de ensino no Brasil.

### **2.1 A financeirização do ensino superior privado no Brasil**

Antes de se iniciar a discussão sobre o processo de financeirização na educação, especialmente no ensino superior, é necessário realizar alguns apontamentos acerca da relação



entre as finanças e o desenvolvimento das forças produtivas. Parte-se do pressuposto de que o trabalho é a única atividade capaz de garantir a sobrevivência do conjunto da humanidade.

A sua forma de objetivação nas sociedades capitalistas em nada se assemelha ao processo social de existência e de humanização de civilizações inteiras no e pelo trabalho. Ao contrário, a classe trabalhadora, para satisfazer suas necessidades básicas de sobrevivência, necessita vender sua força de trabalho, transformando o intercâmbio produtivo entre os homens e a natureza numa relação “estranhada”.

Estranhada por ser o trabalhador o único responsável pela geração de toda riqueza na esfera da produção. E por não possuir os meios de produção, “[torna-se] tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador [torna-se] uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz” (MARX, 2004, p. 111).

Isto quer dizer que qualquer valor investido na esfera financeira é derivado da apropriação da mais-valia produzida pelos trabalhadores, esta que se realiza somente na esfera da circulação, quando a mercadoria é consumida ou vendida, sendo convertida novamente em capital acrescido (MARX, 2004). Nesse movimento, uma parte do capital valorizado com a mais-valia retorna para a produção, a outra fica de posse do capital comercial, podendo uma parcela de ambos os capitais ser investida na esfera financeira, encurtando as etapas de valorização do capital.

Um dos mecanismos utilizados para aumentar a valorização do capital é o sistema de crédito, fenômeno que ocorre quando um proprietário empresta ou financia uma certa quantia em dinheiro que, ao ser empregada como capital, recebe do devedor o valor emprestado acrescido de juros. Esta operação é chamada de capital portador de juros (SANTOS FILHO, 2016). O capital acrescido de juros materializa-se na aparência como um movimento autônomo, resultado de um “[...] negócio específico daquele que passa a se configurar como o comerciante de dinheiro” (BRETTAS, 2020, p. 47).

A relação capitalista que se constitui a partir das instituições financeiras, que visam o lucro sob a forma de empréstimo, de dividendos e pagamentos recebidos a título de posse de ações, é uma relação fetichizada, pois tem a aparência de valorizar-se na esfera financeira. O dinheiro, além de possuir a propriedade de ser uma mercadoria na qual todas as outras expressam seu valor, aparenta, nesse contexto, possuir outro valor de uso: produzir lucro, ou seja, transformar-se em capital. (ROMA, 2014, p. 16)

Partindo dessa “relação fetichizada” de valorização na esfera financeira, os capitalistas objetivam uma maior rapidez nos processos de produção e circulação para a realização da mais-valia, como os obtidos pelo capital portador de juros e a especulação financeira na Bolsa

de Valores. Nesse sentido, “[...] o capital monetário se autonomiza em relação ao capital industrial para realizar suas funções peculiares e desempenhar seu papel no processo de reprodução, ou seja, funcionar como meio de circulação e meio de pagamento” (BRETTAS, 2020, p. 47).

Segundo Brettas (2020), no tempo histórico em que Marx escreveu *O Capital* (MARX, 2004), ele tratou, em seu estudo, no capítulo 19, de questões sobre o comércio de dinheiro e não do capital financeiro enquanto categoria assumida posteriormente na tradição marxista. Entretanto, as análises de Marx e as derivadas dela, como a do austríaco Rudolf Hilferding e a do russo Vladimir Ilitch Lenin, foram fundamentais para caracterizar o capital financeiro, sendo os bancos os principais administradores do capital monetário gerado no comércio de dinheiro.

De acordo com a autora, atualmente, além dos bancos, fazem parte do sistema de crédito as instituições financeiras relacionadas a fundos de pensão e seguradoras. Sendo que estas “[...] instituições financeiras, no geral, contribuem para canalizar o capital monetário, que se encontra ocioso, e direcioná-lo para a atividade produtiva” (BRETTAS, 2020, p. 48). Verificam-se, nesse processo, mediações entre capital industrial, monetário e bancário.

A partir do estudo de Hilferding ([1910] 1985), Brettas caracteriza a formação do capital financeiro “[...] a partir da fusão dos grandes bancos com a grande indústria [...] na transformação do capital monetário em capital produtivo, e não da sua atuação através da simples concessão do crédito” (BRETTAS, 2020, p. 58-59). O imbricamento dessas diferentes frações do capital disputa as parcelas da mais-valia e os valores derivados dela na forma de juros ou lucros, desvelando a contradição da autonomia da valorização do capital de se realizar predominantemente na esfera financeira.

Para Brettas (2020), a passagem do século XIX para o século XX é marcada pelo aprofundamento das relações de acumulação capitalista, denominada imperialismo por Lenin ([1917] 2012), estágio de desenvolvimento do capital, caracterizado pela “[...] transformação da concorrência em monopólio” (BRETTAS, 2020, p. 57), cujas principais características são a maior concentração e a centralização de capitais<sup>23</sup>.

As diferentes estruturas de mercado monopolísticas, na busca por novas alternativas de lucratividade, expandem-se para além das fronteiras do Estado-nação, através de novos

---

<sup>23</sup> A concentração de capital é “[...] um processo que consiste na reprodução ampliada propriamente dita do capital. Uma situação em que a massa da riqueza, ao funcionar como capital, é multiplicada, permitindo o crescimento de muitos capitais individualizados. [Enquanto a] centralização consiste na junção de diversos capitais em um só. Um processo decorrente da intensificação da concorrência e que leva a uma redução no número de capitalistas, pois estes passam a controlar um volume maior de capital [...]” (BRETTAS, 2020, p. 56).

investimentos que ampliem sua atuação e lhes garantam a extração da mais-valia nos países dependentes e a exportação de capitais para seu local de origem (BRETTAS, 2020).

Desde o final do século XX, vivencia-se o fenômeno contemporâneo chamado de mundialização do capital, com implicações que incidem no processo de financeirização. Para Chesnais (1996), a mundialização do capital refere-se ao termo inglês “globalização”, e traduz a conduta adotada por grupos oligopolistas globais sobre a produção ou a prestação de serviços entre os países do capitalismo, centrais e dependentes.

O autor apresenta a internacionalização e a desregulamentação como resultados da abertura dos mercados nacionais, o que influenciou a ascensão do capital financeiro e das formas mais agressivas para aumentar a produtividade do capital, cuja base é a apropriação da mais-valia gerada pelo trabalho (CHESNAIS, 1996).

Conforme Harvey, a desregulamentação faz parte do “[...] slogan político da era da acumulação flexível<sup>24</sup>” (HARVEY, 2013, p. 150), cujo efeito significou o aumento da competição, da dispersão, da mobilidade geográfica e da flexibilização dos mercados e processos de trabalho em escala global.

Segundo o autor, a desregulamentação do sistema financeiro teve início nos anos 1970 nos Estados Unidos, expandindo-se, na década seguinte, para todos os centros financeiros do mundo. O autor ressalta que a desregulamentação e a inovação financeira permitiram a “[...] completa reorganização do sistema financeiro global e a emergência de poderes imensamente ampliados de coordenação financeira”, resultando na “[...] criação de um único mercado mundial de dinheiro e de crédito” (HARVEY, 2013, p. 152).

Assim, já nos anos 1980, a liberalização, a desregulação, a abertura dos mercados financeiros nacionais, bem como a desintermediação bancária, intensificaram-se de forma indubitável, constituindo o que Chesnais chama de “mundialização do capital”. Estes fatores propagaram-se de forma a favorecer os interesses capitalistas de caráter rentista e a obrigar os demais Estados a se alinharem às práticas estadunidenses, configurando um mercado mundial fortemente hierarquizado. (BRETTAS, 2020, p. 75).

Bastos entende por financeirização o processo contemporâneo da mundialização financeira originada na década de 1980,

[...] marcada pela importância da lógica da especulação, ou seja, por decisões de compra (venda) de ativos comandadas pela expectativa de revenda (recompra) com lucros em mercados secundários de ações, imóveis, moedas, créditos, *commodities* e vários outros ativos. (BASTOS, 2013, p. 1)

---

<sup>24</sup> A acumulação flexível “Caracteriza-se pelo surgimento de setores da produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2005, p. 140).

Uma das características fundamentais do processo de financeirização do capital é a mudança na forma de rentabilidade (lucros), o que antes era realizado fundamentalmente por meio de investimentos produtivos passa a se concentrar em aplicações do dinheiro excedente na esfera financeira (títulos, ações, empréstimos, entre outras) (SANTOS FILHO, 2016; BRETTAS, 2020).

Para Brettas (2020), o processo de financeirização é uma das características de dominação da burguesia para retomar a rentabilidade, que encontrou terreno propício no neoliberalismo e nas conduções políticas tomadas pelos Estados-nação, a exemplo do Brasil. Nas palavras da autora:

No Brasil, a particularidade é que este impulso às finanças foi conduzido por meio do Estado via fundo público, dado que nosso mercado de capitais não é robusto o suficiente para sustentar este fluxo. Daí a importância do crescimento exponencial da dívida pública e de um conjunto de alterações na gestão dos recursos para permitir o direcionamento de volumosos montantes para o capital portador de juros. (BRETTAS, 2020, p. 22)

A financeirização no Brasil teve seu processo expansionista ligado à crise fiscal e à dívida externa dos anos de 1980, tendo em vista que o Estado esteve, desde então, segundo Lavinias, Araújo e Bruno (2017, p. 10), “[...] fortemente endividado em moeda estrangeira e sem possibilidades de conter a desvalorização monetária, o desenvolvimento bancário-financeiro nesse período teve como principal eixo a acumulação rentista”.

Esse endividamento trouxe como consequências para o país “[...] uma pressão por reformas de liberalização do mercado financeiro, fundamentais para o surgimento do processo de financeirização” (ANDRADE, 2018, p. 50), assim como a entrada e a atuação de corporações estrangeiras, com o objetivo de realizar aplicações financeiras, para remunerar os acionistas, “[...] através de dividendos e juros sobre capital próprio e de terceiros” (ANDRADE, 2018, p. 67).

É relevante ressaltar que as características do processo de financeirização do capital dos principais centros financeiros do mundo já se faziam presentes na economia do país. Conforme Lavinias, Araújo e Bruno (2017, p. 11), são elas:

[...] a) elevação do setor bancário-financeiro à condição de setor hegemônico, deslocando o centro da acumulação industrial para os ativos financeiros líquidos de curto e curtíssimo prazo; b) perda de autonomia do Estado na formulação da política econômica e nas demais intervenções públicas; c) forte aumento da concentração pessoal e funcional da renda e do estoque de riqueza, aumentando as desigualdades sociais; e d) forte queda da taxa de investimento produtivo e consequente tendência à estagnação do produto; e) afirmação de comportamentos rentistas em empresas não financeiras e famílias de alta renda que reduzem suas alocações produtivas de capital.

Dessa forma, o processo de financeirização tem intensificado as contradições em torno da lógica especulativa, incentivando investimentos em novos segmentos de mercado, sobretudo, a oferta privada de serviços, como educação, saúde, previdência social, que eram predominantemente providos pelo Estado. Essa nova fase, de dominância financeira das políticas sociais, é incentivada pelo discurso ideológico da oferta reprimida por parte do Estado e pela necessidade de universalização da oferta para a sociedade (LAVINAS; ARAÚJO; BRUNO, 2017).

Conforme Brettas, os desdobramentos das estratégias corporativas dos grandes conglomerados em tempos de financeirização das políticas sociais não são com a venda da mercadoria ou com a oferta do serviço para a sociedade, mas com a produção de “[...] lucros para os seus investidores, mesmo que isso comprometa a qualidade da atividade fim da empresa” (BRETTAS, 2020, p. 28). É nesse cenário que se insere a financeirização do ensino superior.

Seki evidencia que o marco do processo de financeirização do ensino superior brasileiro se deu a partir do “[...] arcabouço normativo da LDBEN (BRASIL, 1996a) – seus ajustamentos pelos decretos subsequentes (BRASIL, 1997a, 1997b, 1997c), incluindo o de nº 3.860, de 9 de julho de 2001 (BRASIL, 2001)” (SEKI, 2020, p. 187), por terem construído um “ambiente de negócio”.

Conforme o autor, esse ambiente de negócio é mediado “[...] pela proliferação de faculdades privadas, massificação das ofertas de matrículas, expansão das IES para estados e municípios do interior, abertura dos campi fora de sede, entrada de capitais estrangeiros no Ensino Superior brasileiro, entre outras” (SEKI, 2020, p. 188).

Essas normatizações regulamentaram os tipos de IES privadas (particulares com ou sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais e filantrópicas), permitindo a diversificação institucional. No caso das IES com fins lucrativos, permitiu-se a forma jurídica mercantil com base nos “[...] marcos do Código Civil Brasileiro vigente à época, ou seja, a Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916 (BRASIL, 1916) e demais leis regulatórias do mercado” (SEKI, 2020, p. 185).

De acordo com Andrade, para uma empresa poder negociar seus ativos no mercado acionário, precisa se tornar uma Sociedade Anônima (S.A.) de capital aberto para aderir às práticas do mercado financeirizado, mudando o foco “[...] de uma simples expansão do lucro para a valorização acionária pautada, em grande medida, por movimentos e estratégias especulativas” (ANDRADE, 2018, p. 79-80).

Brettas destaca a ampliação do poder dos grandes capitalistas a partir da constituição do capital financeiro e ressalta a aquisição de ações entre investidores financeiros (bancos e acionistas) e empresas no formato de Sociedades Anônimas<sup>25</sup> como uma das características que têm estimulado a intensificação da concentração monopolista, em especial, nos países de capitalismo dependente como o Brasil. Para a autora, “[...] a vinculação do grande capital estrangeiro à estrutura produtiva destes países estimula a desnacionalização e impulsiona a constituição dos monopólios” (BRETTAS, 2020, p. 57).

A primeira vez que uma empresa educacional passou a ofertar ações na Bolsa de Valores foi em 1991, nos Estados Unidos, quando a então denominada *DeVry inc.* negociou suas ações na *Association of Securities Dealers Automated Quotations (NASDAQ)*<sup>26</sup>. Em 1994, foi a vez do conglomerado *Apollo Educational Group*, que realizou sua oferta de ações na bolsa de valores de *New York Stock Exchange (NYSE)*. A *DeVry inc.* ampliou suas oportunidades passando a negociar suas ações na NYSE, em 1995, e na Bolsa de Valores da *Chicago Stock Exchange*, em 1996 (COSTA, 2016).

Conforme o autor, os conglomerados *DeVry inc.* e *Apollo* foram as pioneiras na abertura de capital em Bolsas de Valores, sendo que os resultados incentivaram a entrada posterior de outras empresas educacionais no mercado acionário, por permitir

[...] a capitalização de importantes somas de recursos financeiros, que muitas vezes são gastos nos processos de aquisições e de fusões com outras empresas, ou na reestruturação e na abertura de novas unidades para a expansão do negócio. (COSTA, 2016, p. 184)

O movimento da financeirização iniciado em 2007 no Brasil impulsionou o crescimento dos conglomerados educacionais nacionais que adentraram o mercado financeiro da BM&FBovespa, como, por exemplo, a Cogna/Kroton e a Yduqs/Estácio.

A Anhanguera possuía 14 IES em 2006, e foi durante esse mesmo ano que ela iniciou sua reestruturação para realizar a oferta pública de ações na BM&FBovespa. No ano seguinte, o grupo passou a ofertar seus ativos, obtendo uma receita líquida de R\$ 330 milhões, possibilitando a aquisição de 7 novas mantenedoras de IES privadas e sua entrada no mercado do ensino a distância, por meio de 452 polos em todos os Estados e no Distrito Federal (SEKI, 2020).

---

<sup>25</sup> Conforme o art. 1º da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, que dispõe sobre as Sociedades por Ações, o que caracteriza ser Companhia ou Sociedade Anônima é “[...] ter o capital dividido em ações, e a responsabilidade dos sócios ou acionistas será limitada ao preço de emissão das ações subscritas ou adquiridas” (BRASIL, 1976b). A Companhia pode ser aberta ou fechada, a primeira forma admite a negociação no mercado de valores mobiliários e a segunda forma não admite esse tipo de negociação (BRASIL, 1976b).

<sup>26</sup> Em português, Associação Nacional de Corretores de Títulos de Cotações Automáticas.

Entre 2007 e 2014, a Anhanguera teve uma valorização de seus ativos de “[...] aproximadamente, R\$ 2 bilhões para R\$ 8 bilhões, ou seja, quase um bilhão por ano” (SEKI, 2020, p. 217). Esses resultados transformaram a Anhanguera no maior grupo educacional do Brasil e um dos maiores do mundo até 2014, ano em que foi adquirida pela Kroton. Esse negócio envolveu um valor de mercado correspondendo a R\$ 16,46 bilhões da Kroton e R\$ 8,02 bilhões da Anhanguera, totalizando R\$ 24,48 bilhões.

A Kroton realizou a primeira oferta de ações na BM&FBovespa em julho de 2007, tendo encerrado em agosto do mesmo ano com uma receita de R\$ 478,8 milhões (SEKI, 2020). Conforme o autor, nesse mesmo ano, o conglomerado Kroton iniciou um ciclo de fusões e aquisições, tendo investido aproximadamente R\$ 3,61 bilhões entre 2007 e 2017, totalizando, em 2018, um portfólio de 126 IES privadas, responsáveis por mais de 800 mil matrículas no ensino superior brasileiro.

Segundo Seki (2020), a emissão dos ativos do conglomerado Estácio Participações, iniciada em julho e prevista para ser encerrada em setembro de 2007, previa um resultado líquido de R\$ 426,8 milhões. De acordo com o autor, esse processo possibilitou a aquisição de várias IES dentro e fora do país. Em 2007, a Estácio possuía 1 universidade, 1 centro universitário e 12 faculdades, passando para 67 IES em 2018.

O autor ressalta, ainda, que, apesar de o marco da financeirização do ensino superior ser o ano de 2007, com a entrada de grupos educacionais no mercado público de ações, esse processo já estava em curso desde a década de 1990, quando fundos de investimentos estrangeiros realizaram investimentos no mercado do ensino superior brasileiro, a exemplo do Grupo Pitágoras, que recebeu aporte financeiro do Grupo Opportunity em 1998 e, posteriormente, em 2001, do fundo Apollo International (SEKI, 2020).

Os maiores fundos de investimentos atuantes no Brasil, por meio dos conglomerados Kroton (Cogna), Estácio (Yduqs), Ser Educacional e Ânima, e no mundo são:

Opportunity Gestora de Recursos Ltda., Coronation Fund Managers Ltda., Fidelity Management and Research LLC., Oppenheimer Funds Inc., Blackrock, Inc., The Capital Group Companies, Inc. e Advent International (Advent Educação Básica Participações S.A., Advent Ensino a Distância Participações S.A. e Advent Ensino Presencial Participações S.A.). (SEKI, 2020, p. 277)

Segundo o autor, a abertura do mercado de capitais foi a forma preponderante da entrada do capital estrangeiro no país, incentivando o processo de fusões e aquisições de instituições no ensino superior brasileiro, por meio de “[...] uma espécie de autofagia das IES privadas com enormes vantagens para os gigantes capitais de ensino” (SEKI, 2020, p. 202). Nas palavras do autor:

A análise histórica demonstra que o modelo de articulação dos capitais estrangeiros com o capital interno, pela via dos fundos privados e outros tipos de investidores institucionais (fundos de pensão, seguradoras, bancos de investimentos, entre outros), foi a forma predominante de associação intercapitalista. A alternativa encontrada pelos grandes grupos de ensino foi justamente por se converterem em uma espécie de plataforma de valorização de capitais monetários disponíveis para colocações financeiras. Esse fator teve como efeito a limitação da concorrência direta com grandes capitais de ensino maiores à época, abrindo caminho para a associação dos fundos de investimentos com as empresas de ensino e, inclusive, para a exportação desses capitais para outros países da América Latina (Paraguai, Uruguai, Argentina e México, principalmente). Nesses países, a regra foi a compra de pequenas instituições pelos capitais brasileiros. (SEKI, 2020, p. 202)

A entrada do capital estrangeiro intensificou a financeirização das políticas sociais no país, como educação, saúde e previdência social, sendo incentivadas pelos acordos negociados pela Organização Mundial do Comércio sobre o comércio de serviços no mercado transnacional.

No caso dos serviços educacionais, o Brasil não formalizou nenhum acordo oficial com a OMC, mas, ao não impor limites à concorrência e à participação do capital estrangeiro, contribuiu para a concentração e a centralização de capitais nas mãos de um reduzido grupo de empresas nacionais e estrangeiras no país.

Segundo Sousa, não há regulamentação específica que incida sobre o processo de financeirização da educação superior, assim como regulamentação que restrinja a participação de investimentos estrangeiros no país. Pelo contrário, o autor constatou a tendência a uma “[...] política indutiva à desregulamentação incentivada pelo mercado e orientada pelas alterações na base produtiva, política, econômica e organizacional do capitalismo a partir de meados da década de 1970” (SOUSA, 2018, p. 18).

Em suas palavras:

A dificuldade de encontrar leis, projetos de lei, decretos, resoluções e mesmo portarias diretamente relacionadas às fusões e incorporações de instituições privado-mercantis por setores com capital nas bolsas de valores se trata de indício de que há uma forte tendência a uma desregulamentação intencional, com vistas à garantia da manutenção e expansão da financeirização na educação superior (SOUSA, 2018, p. 18-19)

No processo de financeirização do ensino superior, além da falta de regulamentação específica relacionada ao mercado financeiro, ao movimento das Bolsas de Valores e da participação estrangeira, verifica-se que, na essência, o Estado assume o papel de “[...] promover os mercados financeiros e incentivar a mercantilização da vida, em conformidade com a lógica neoliberal do tudo pelo mercado (mais desregulamentação, flexibilização e privatização)” (LAVINAS; ARAÚJO; BRUNO, 2017, p. 8).



No campo educacional brasileiro, mais especificamente no ensino superior, destaca-se o fenômeno da financeirização, materializando-se nas mudanças flexíveis do mercado, dos processos de trabalho e das formas de governança (a exemplo da governança corporativa), que são atravessadas pelo setor financeiro. Tais mudanças intensificam-se com o controle do mercado educacional nas mãos dos grandes conglomerados com característica oligopolista.

Há que se concordar com Chaves, Santos e Kato (2020) sobre o fato de que a imbricação da lógica especulativa, financeira, bem como do modelo de governança corporativa das instituições privadas com fins lucrativos que tem favorecido a oligopolização do setor na oferta do ensino superior privado, não está de acordo com um projeto que defende a educação como um direito e não como um bem comercializável.

O desenvolvimento do capital em sua fase atual, isto é, sob a lógica financeira mundial, tem criado inúmeras estratégias para intensificar os fluxos financeiros e a valorização do capital, culminando na mercantilização, na privatização e na financeirização das políticas sociais. Nesse movimento, não se pode perder de vista que a centralidade da acumulação do capital segue sendo a intensificação da extração da mais-valia, cujas implicações se materializam em todas as dimensões da vida humana.

## **2.2 As implicações da financeirização e da abertura comercial transnacional do serviço educacional**

No Brasil, a financeirização da economia exigiu uma reforma no aparelho do Estado com a reconfiguração das políticas sociais a partir dos anos de 1990, esta que foi implementada pelo Estado brasileiro por meio de um conjunto de reformas que se materializou com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), elaborado por aquele que ocupava o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), José Carlos Bresser-Pereira, em 1994, sendo aprovado em 21 de setembro de 1995, no primeiro mandato de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

O PDRAE teve como meta principal o ajuste fiscal e o estabelecimento de reformas em todas as áreas da administração pública brasileira (BRASIL, 1995). A centralidade da reforma tinha como eixo a adoção da administração gerencial, voltada para a eficiência, o controle e o enxugamento do aparelho estatal, e para o estabelecimento de parcerias entre o setor público e o privado (BRESSER-PEREIRA, 2000).

A administração gerencial está relacionada com o papel assumido pelo Estado de apenas gerenciar os negócios de interesses do capital sob a justificativa de contenção dos

gastos dos serviços públicos, em especial, com as políticas sociais. Nesse contexto, o Estado passou a partilhar a oferta desses serviços com a iniciativa privada em troca do compartilhamento do controle e do financiamento. Essa reforma incidiu sobre o projeto político, econômico e social brasileiro. Nas palavras de Brettas (2020, p. 233),

O Estado dependente brasileiro, em sua fase neoliberal, acentua sua capacidade de tornar lucrativas as ações privadas na prestação de serviços públicos, apontando caminhos para enfrentar as crises de acumulação e de hegemonia. Contrarreformas foram implementadas neste período, de modo que as conquistas mencionadas acima não ofuscam a força do projeto burguês. Apesar das tensões, trata-se da emergência de mecanismos cada vez mais sofisticados de expropriação dos meios de subsistência da classe trabalhadora, os quais se combinam com a superexploração – alimentando a acumulação capitalista e a retirada de direitos. O neoliberalismo representa, como saldo final, uma vitória das classes dominantes e impõe inúmeras perdas para a classe trabalhadora.

Em linhas gerais, o PDRAE é um alinhamento concreto de ajustes fiscais exigidos pela política neoliberal, com desdobramentos que incidem na abertura comercial, na desindustrialização, na desregulamentação, nas privatizações, no enxugamento do Estado e no acirramento da competição pelo fundo público entre o mercado nacional e o externo, situações recomendadas pelo Consenso de Washington<sup>27</sup>, aprovado em 1989, nos Estados Unidos.

Para Batista, o Consenso de Washington consagrou, por um lado, “[...] a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco” (BATISTA, 1994, p. 18). Os princípios estabelecidos foram implementados na Reforma do Estado, transfigurando a atuação do poder público nos setores sociais, dos quais se destaca a educação, por influência dos organismos multilaterais, como o BM, a OCDE, a OMC, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros.

Nesse cenário, a educação brasileira, em especial, o ensino superior, assumiu um lugar estratégico na expansão do mercado global, deixando de ser um direito humano fundamental e um bem público nacional para ser vista como um “[...] bem comum mundial” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016), ou seja, transformar-se numa mercadoria com “[...] valor de uso e valor de troca” (MARX, 2004).

---

<sup>27</sup> Batista destaca os 10 eixos que foram incluídos na proposta do Consenso de Washington: “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).

De acordo com essa concepção, a educação seria um bem comum mundial, ou seja, uma mercadoria comercializável sem barreiras por parte dos Estados-nação. Em outras palavras, a educação transformou-se em terreno fértil para os investidores financeiros nacionais e estrangeiros, interessados na produção e na expropriação da mais-valia, implicando o processo de desnacionalização.

A desnacionalização no campo do ensino superior é caracterizada como um fenômeno de “[...] crescente interesse de investidores internacionais” (BORGES, 2012, p. 5) na compra de instituições privadas brasileiras. Trata-se de um processo que “[...] representa apenas uma transação do capital especulativo internacional, interessado somente em expandir seus lucros” (BORGES, 2012, p. 5).

De acordo com Leher (2019), a desnacionalização da educação, em virtude das fusões e aquisições financiadas por fundos de investimentos estrangeiros, não estava na agenda das preocupações na década de 1990. Durante esse período, o foco estava

[...] na possibilidade de abertura de filiais de empresas estrangeiras nos mercados educacionais locais. O Acordo Geral de Comércio de Serviços da OMC preconizava justamente essa forma de liberalização comercial da educação. (LEHER, 2019, p. 168)

Os acordos negociados pela OMC, conforme Silva, Gonzalez e Brugier (2008, p. 90), “[...] não contribuem apenas para a liberalização, mas também para regular o comércio no mundo”. Para Chaves, a entrada crescente do capital estrangeiro nos anos 2000 está relacionada ao processo de financeirização e ao *boom* da entrada de empresas de ensino superior brasileiro no mercado de ações das bolsas de valores, “[...] introduzindo, efetivamente, a educação no setor de serviços a serem negociados na OMC” (CHAVES, 2010, p. 496).

Contraopondo-se ao movimento de expansão de instituições de ensino superior privadas, à entrada de empresas lucrativas nas Bolsas de Valores e à participação crescente de grupos empresariais estrangeiros no controle de instituições educacionais brasileiras, entidades nacionais de estudantes e dos trabalhadores da educação realizaram, em 2006, um manifesto<sup>28</sup> denunciando o processo de desnacionalização da educação superior e exigiram

---

<sup>28</sup> Assinaram esse manifesto a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT).

do governo federal medidas para regulamentar esse setor de ensino (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, 2006).

Esse manifesto tecia críticas à intensificação da educação como mercadoria e à falta de um marco regulatório que enfrentasse a mercantilização do ensino superior brasileiro, sobretudo, por empresas estrangeiras. Nesse sentido, as entidades signatárias do manifesto se posicionaram contra a liberalização da educação brasileira enquanto serviço a ser negociado na OMC. Por fim, no documento, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) associou esses processos ao movimento da desnacionalização e exigiu medidas urgentes do governo para barrar as “[...] ingerências estrangeiras no campo da educação no País” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO, 2006).

Seguindo a racionalidade dos processos que fazem parte da desnacionalização da educação, com destaque para o nível do ensino superior privado, apresentada pelos autores Silva, Gonzalez e Brugier (2008), Chaves (2010), Borges, (2012) e Leher (2019), expõe-se a forma como a OMC vem trabalhando para consolidar os acordos comerciais em torno dos serviços educacionais.

Cabe destacar a diferença entre acordos transnacionais e globais. Conforme Cóssio (2018), na transnacionalidade, os acordos transnacionais ultrapassam as fronteiras nacionais, enquanto os globais são realizados entre as nações. No caso específico da OMC, os acordos vêm sendo realizados a partir de instrumentos de regulação transnacional.

A OMC publicou, em 23 de setembro de 1998, um documento chamado *Education Services*, que trata da definição, da importância econômica e da estrutura do mercado; de algumas características do comércio internacional; da visão geral dos compromissos do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (GATS); e fornece fontes com informações adicionais sobre o setor de serviços educacionais (WORLD TRADE ORGANIZATION, 1998).

A educação enquanto serviço no âmbito do GATS é definida para além das “atividades de instrução” (educação primária, educação secundária, educação superior, educação de adultos e outros serviços educacionais<sup>29</sup>) ofertadas nas instituições escolares. Ela

---

<sup>29</sup> Outros serviços educacionais referem-se a “[...] todos os outros serviços de educação não classificados em outra parte e excluindo os serviços de educação em matéria de recreação, por exemplo, os prestados por escolas de esportes e jogos, que se enquadram nos serviços de recreação e esporte” (WORLD TRADE ORGANIZATION, 1998, p. 5).

é compreendida como um item de *public consumption*<sup>30</sup>, fornecido gratuitamente ou por preços a baixo custo, e de *private consumption*<sup>31</sup> ofertado livremente com preços determinados pelo setor privado (WORLD TRADE ORGANIZATION, 1998).

A exceção é a educação básica, que, em geral, é ofertada gratuitamente pelo Estado e classificada pelo GATS como um serviço fornecido “[...] fora da concorrência comercial” (WORLD TRADE ORGANIZATION, 1998, p. 5). Os demais níveis de ensino (como educação superior e Educação de Jovens e Adultos – EJA) podem ser ofertados e negociados pelo mercado.

Apesar de o GATS fornecer um parâmetro para as negociações, de acordo com Silva, Gonzalez e Brugier (2008, p. 92), “[...] cada país é livre para propor o grau de liberalização que aceita dentro de cada setor, no que diz respeito ao acesso ao mercado e ao trato nacional”. No entanto, a educação enquanto um serviço comercializável no âmbito da OMC, deve “[...] obedecer ao critério de máxima liberalização e abertura para o capital estrangeiro” (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008, p. 92).

Conforme os autores, a liberalização máxima e a abertura comercial ao capital estrangeiro, no que tange aos serviços educacionais, são mediadas por discursos ideológicos que relacionam contraditoriamente o livre comércio com uma maior qualidade da educação superior. Tais discursos enfatizam que o aumento da concorrência entre IES privadas nacionais e estrangeiras contribuiria para o estabelecimento de parcerias e para a melhoria da qualidade do ensino ofertado (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008).

Quanto ao modo de fornecimento do comércio de serviços educacionais, o GATS classifica quatro tipos de modalidades: oferta transfronteiriça; consumo no exterior; presença comercial; e presença de pessoas físicas (WORLD TRADE ORGANIZATION, 1998).

A oferta transfronteiriça é a prestação de serviços de um membro do GATS em outro país que não é de sua origem. Pode ser realizada tanto como exportação (origem no país e transferido para outro território) como importação (origem em outro território e destinado para outro país) dos serviços educacionais produzidos entre os países membros (DUARTE; COSTA, 2011).

Dessa modalidade de ensino, destaca-se a oferta do ensino a distância, que vem crescendo consideravelmente, devido à mobilidade e à diversificação propiciadas pelas novas tecnologias da informação, sendo considerada pelo GATS uma fonte de fácil disponibilidade

---

<sup>30</sup> Em português, consumo público.

<sup>31</sup> Em português, consumo privado.

para as instituições públicas e privadas dentro e fora das fronteiras nacionais (WORLD TRADE ORGANIZATION, 1998).

A OMC defende a necessidade de eliminar barreiras na oferta transfronteiriça da educação, tais como: restrições às importações de materiais didáticos, limitações na transmissão das atividades por empresas nacionais ou estrangeiras e na instalação de empresas fora do seu território nacional (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008).

O consumo no exterior é aquele serviço realizado por um membro em seu país para outros membros de territórios diferentes consumirem no país de origem. Dessa modalidade, destaca-se a mobilidade estudantil realizada em cursos de graduação e pós-graduação. No Brasil, o exemplo dessa mobilidade estudantil pode ser observado no extinto programa Ciências sem Fronteiras para os cursos de graduação, assim como nos programas de mobilidade acadêmica internacional, os de mestrado e de doutorado sanduíche no exterior para os cursos de pós-graduação, entre outros.

As principais dificuldades apresentadas pelo GATS para alavancar o consumo no exterior estão relacionadas à língua e à moeda estrangeira, ao controle de imigração e à validação dos diplomas obtidos no exterior (WORLD TRADE ORGANIZATION, 1998).

A presença comercial é a prestação de serviços educacionais de um membro de um país em outro território a partir da presença em instalações comerciais físicas. Essa presença comercial é verificada por meio dos processos de abertura, fusões e aquisições de IES por empresas de capital estrangeiro, como é o caso da Laureate, da Ilumno e da Adtalem Global Education (Wyden, Damásio, IBMEC).

Outra forma de prestação de serviços a partir da presença comercial ocorre através dos “acordos de germinação”, por meio da adoção por uma instituição-membro de um modelo de programa de outra instituição tida como “parceira” no exterior para padronizar os exames e validar os métodos de instrução (WORLD TRADE ORGANIZATION, 1998).

As dificuldades apresentadas pelo GATS para essa modalidade estão relacionadas às barreiras para se obter a licença nacional (o reconhecimento da instituição para conceder diploma/certificado), às medidas que limitam os investimentos por provedores estrangeiros (tetos do patrimônio), aos requisitos de nacionalidade, ao recrutamento e aos testes de professores estrangeiros (por exemplo, provas de língua estrangeira), aos monopólios governamentais (universidades estatais) e aos altos subsídios das instituições locais (WORLD TRADE ORGANIZATION, 1998).

Caso houvesse a eliminação das dificuldades apresentadas pela OMC para a livre comercialização dos serviços educacionais, isso provocaria grandes implicações para o

sistema público de ensino. Silva, Gonzalez e Brugier (2008, p. 99) citam como exemplo a eliminação de barreiras da presença comercial de instituições estrangeiras fora do seu território nacional.

Para os autores, o recebimento de tratamento semelhante entre instituições estrangeiras e nacionais com fins lucrativos reduziria as diferenças entre as instituições públicas e privadas, devido à “[...] tendência cada vez mais marcada de comercialização das instituições de ensino públicas (cobrança de taxas ou busca de outros financiamentos que não públicos)” (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008, p. 99).

Essa tendência apresentada pelos autores supracitados faz parte das recomendações dos organismos multilaterais, cujo objetivo é a diversificação do financiamento do ensino superior, pois este é o campo educacional com mais chances de lucros para o setor privado. Contraditoriamente, defende-se mais participação do fundo público para incentivar a expansão do sistema de ensino privado, e maior captação do fundo privado para o financiamento do ensino público.

No Brasil, a presença comercial de empresas estrangeiras não encontra barreiras para atuação, levando em consideração que elas optam em adquirir empresas já consolidadas no país, evitando, assim, a burocracia para a obtenção da licença para funcionamento.

A presença de pessoas físicas corresponde ao serviço de um prestador de um país-membro realizado em outro território. Nessa modalidade, encontram-se professores, pesquisadores, rede de atores que desenvolvem temporariamente um serviço no campo acadêmico no exterior. As barreiras mencionadas pelo GATS são: requisitos de imigração, idioma e testes de credenciamento (WORLD TRADE ORGANIZATION, 1998).

Como se pode observar nos termos dos acordos comerciais no âmbito do GATS, é a materialização do projeto neoliberal que tem a finalidade de submeter a educação às exigências da lucratividade do capital (CHAVES, 2015) e abre, em nível transnacional, a possibilidade de regulação dos diferentes tipos de serviços educacionais (DUARTE; COSTA, 2011), contribuindo para o processo de desnacionalização do ensino superior privado.

Apesar de o Brasil não ter assinado formalmente o “acordo comercial” no âmbito da OMC, observa-se que as políticas adotadas no ensino superior brasileiro materializam esse nível da educação como serviço comercializável de forma transnacional. As quatro modalidades de comercialização de serviços educacionais definidas pelo GATS, oferta transfronteiriça, consumo no exterior, presença comercial e presença de pessoas físicas, são realizadas no país com implicações na concepção de educação, na qualidade da oferta, no

direito do acesso à educação de forma gratuita, assim como na discussão sobre a soberania nacional.

Esta abordagem da educação como serviço tem impactos também na discussão sobre soberania nacional e autonomia dos Estados para definirem a política nacional mais adequada. A capacidade do setor público de elaborar políticas públicas de educação é, portanto, inseparável da liberdade que cada país tem de elaborar um projeto de desenvolvimento humano social e econômico, ou seja, da soberania nacional. (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008, p. 97)

Apresenta-se, a seguir, o processo de fusões e aquisições por grupos estrangeiros no ensino superior privado brasileiro realizado pela Adtalem Global Education (2009 a 2019), pela Laureate (2005 a 2020) e pela Ilumno (a partir de 2006). Destaca-se que esses três conglomerados realizavam as quatro modalidades de serviços educacionais no âmbito do GATS, por meio de seus diversos grupos educacionais localizados em todos os continentes. Tais características são indícios importantes para se compreender as implicações da financeirização e da formação de uma estrutura de oligopólio no ensino superior privado brasileiro.

### **2.3 Fusões e aquisições por grupos estrangeiros no mercado educacional brasileiro**

O ensino superior brasileiro tornou-se uma mercadoria desde o arcabouço jurídico da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que vem atraindo bancos e fundos de investimentos em busca de lucratividade, seja por meio da participação como membros dos conselhos de administração, seja até mesmo na direção financeira das empresas educacionais, que visam instituir o controle e o poder de decisões sobre os rumos da gestão das IES brasileiras.

Conforme Seki, a entrada de investimentos de capital estrangeiro oriundos dos países de capitalismo central cresceu em meados da década de 2000, em virtude da crise mundial entre os anos de 2007 e 2008. Desse modo, foram direcionados aos países periféricos “[...] com a perspectiva de elevação das taxas de lucro e de rentabilidade em curto e médio prazos oferecidas pelas economias latino-americanas na esteira do aumento dos preços internacionais de produtos primários” (SEKI, 2021, p. 49), tais como minérios, petróleo, sementes, açúcar, carnes, couros, etc.

O autor ressalta que a inserção de capitais nas economias latino-americanas também se deu por meio das privatizações das políticas sociais, mediadas por “[...] parcerias público-privadas, ofertas públicas de ações de empresas estatais, concessões, grandes obras de infraestrutura e programas sociais como o Programa de Aceleração do Crescimento” (SEKI, 2021, p. 49).



Nesse cenário, o capital privado passou a dividir o fundo público e os espaços ocupados pelas instituições públicas. Com destaque para o setor educacional que, após o processo de privatização e mercantilização, por meio da citada Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), possibilitou, como consequência, a transformação de empresas de ensino superior privadas em grandes conglomerados, principalmente, após a abertura de capitais nas Bolsas de Valores e dos intensos processos de fusões e aquisições, realizados por meio de investimentos do capital financeiro, dos quais se destacam os de origem estrangeira.

Conforme Chesnais (1996), os investimentos externos diretos podem ser realizados de forma direta, quando detêm 10% ou mais das ações ordinárias da empresa adquirida, bem como através de carteiras com a aquisição de um percentual inferior a 10% das ações, não havendo influência do investidor sobre a gestão da empresa. As formas mais comuns de investimentos estrangeiros no mercado educacional brasileiro são as fusões e as aquisições.

As fusões e as aquisições são estratégias de negócios utilizadas por grandes grupos nacionais, internacionais e globais para se consolidarem num determinado mercado, seja pelo crescimento externo ou pelo compartilhado, podendo obter vantagens competitivas, tais como: crescimento (do mercado e do valor da empresa); estabilidade (manutenção do conjunto atual de empresas); e redução (*turnaround*<sup>32</sup>, desinvestimento ou liquidação) (BOTREL, 2017).

Botrel ressalta que, isoladamente, o termo fusão significa “[...] um negócio jurídico por meio do qual duas ou mais sociedades se unem para a formação de uma terceira, que as sucederá em todos os direitos e obrigações, extinguindo-se as corporações fundidas” (BOTREL, 2017, p. 23).

A aquisição é um negócio que ocorre com “[...] a transferência da propriedade de um bem, mediante o pagamento de um preço” para a empresa adquirente (BOTREL, 2017, p. 23). Nesse negócio, a empresa adquirida mantém sua razão social e sua estrutura legal, podendo passar por mudanças posteriores à aquisição, tais como: transferência de mantença, unificação de mantidas, alteração de denominação, etc.

No caso específico dos conglomerados do ensino superior privado brasileiro, as estratégias corporativas da F&A concentram-se visando ao crescimento. Conforme Botrel, essa estratégia pode ser implementada nos seguintes termos:

---

<sup>32</sup> Em português, “inversão de marcha”. Trata-se de um processo que “[...] visa tornar a empresa mais enxuta e eficaz ao eliminar resultados não lucrativos, diminuir ativos, reduzir o tamanho da força de trabalho, cortar custos de distribuição e reconsiderar as linhas de produtos e os grupos de clientes” (BOTREL, 2017, p. 24).

(1) *interno* - aumento das vendas e da capacidade de produção da força de trabalho; (2) *integração horizontal* - expansão da empresa por meio da aquisição de outras que atuam na mesma unidade de negócios; (3) *diversificação horizontal relacionada* - aquisição de outra empresa de um setor externo a seu campo de atuação atual, mas relacionada às suas competências essenciais, para aproveitar sinergias e criar valor; (4) *diversificação horizontal não relacionada* - aquisição de outra empresa do setor não relacionado, geralmente por motivos de investimento financeiro, para aproveitar oportunidades de investimento; (5) *integração vertical de empresas relacionadas* - aquisição de empresa por meio da transferência ou partilha de competências essenciais semelhantes ou complementares no canal de distribuição vertical; (6) *integração vertical não relacionada* - aquisição de empresa com diferentes competências essenciais, o que limita a sua transferência ou partilha; (7) *fusões* - união de duas empresas por meio de uma permuta de ações, com o objetivo de partilha ou transferência de recursos e ganho em força competitiva; (8) *alianças estratégicas* - parcerias em que duas ou mais empresas realizam um projeto específico ou cooperam em determinada área de negócios. (BOTREL, 2017, p. 24)

Destacam-se como exemplos os negócios realizados pela *holding* Cogna/Kroton com a aquisição da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), em 2011, e da Anhanguera, em 2013, através da *integração horizontal* e também da *diversificação horizontal* relacionada com a aquisição da Vasta Educação/Somos Educação, em 2018, que atua na educação básica, dedicando-se também à gestão e à oferta de livros didáticos.

As F&A efetuadas pela *holding* Cogna/Kroton contribuíram também para a estratégia de crescimento interno, por propiciarem o crescimento das vendas de seus produtos e da produção da força de trabalho docente, tornando esse conglomerado líder no setor educacional, tanto na educação básica quanto no ensino superior, alcançando o objetivo das combinações de negócios.

O objetivo das combinações de negócios é, de acordo com Botrel (2017, p. 32), “[...] uma melhor posição no mercado, que permita não somente o crescimento do faturamento, o aumento do portfólio de clientes, a contabilização de um maior número de contratos, mas principalmente que contribua para o aumento do [...] lucro por ação”.

Frequentemente, os grandes conglomerados nacionais e estrangeiros administram suas mantidas por meio de *holdings* que atuam como sede de várias filiais em uma determinada localização geográfica. Chesnais (1996, p. 56) conceitua *holding* como uma “sociedade financeira”, responsável por “[...] deter investimentos ou créditos de outras firmas, no mesmo ou num terceiro país”, a exemplo da *holding* Adtalem Educacional do Brasil, que administra três grupos educacionais da ATGE.

Conforme o autor, uma das vantagens financeiras da *holding* é a contenção dos custos, pela possibilidade de “[...] empregar apenas um pequeno número de pessoas, o necessário para manter os livros em dia” (CHESNAIS, 1996, p. 56). A escolha da instalação de uma

*holding* é feita de acordo com as “[...] vantagens fiscais oferecidas pelos países receptores” (CHESNAIS, 1996, p. 56).

Nesse contexto de vantagens de negócios, o mercado educacional brasileiro foi alvo de inúmeros processos de F&A, possibilitando aos grandes conglomerados e às *holdings* a prática de estratégias de crescimento, de redução nos custos operacionais, de maior poder de negociações entre fornecedores e concorrentes, de diversificação da oferta, etc.

Ressalta-se que a concentração e a centralização de capitais por grandes conglomerados nacionais e estrangeiros num determinado segmento de mercado pode resultar num processo de oligopolização (CHAVES, 2010), como pode ser observado na concentração de 45% do total das matrículas do ensino superior privado brasileiro no ano de 2018<sup>33</sup>, sob o domínio de apenas 12 conglomerados, dos quais 3 são de origem estrangeira.

De acordo com Possas (1985), o oligopólio é convencionalmente definido como poucos concorrentes numa determinada estrutura de mercado, compreendida pela existência de produtos homogêneos ou diferenciados. No entanto, o autor chama atenção para essa conceituação simplista de interpretação, ressaltando a necessidade de compreensão da estrutura de mercado dentro de um modelo de “estrutura-conduta-desempenho”, caracterizado pela

[...] ênfase na evolução da estrutura frente às condições da concorrência, efetiva ou potencial, que abrangem os fatores responsáveis pela transformação dessa estrutura como o ritmo de acumulação interna de lucros potencialmente destinados à expansão, o grau de concentração do mercado e seus determinantes, a mudança nas formas de concorrência, o progresso técnico e a vinculação com outras indústrias e com a economia em conjunto. (POSSAS, 1985, p. 94)

Segundo o autor, a coordenação da estrutura de mercado oligopolista pode ser realizada por meio de “acordos formais para fixação de preços e divisão de mercados” (POSSAS, 1985, p. 28), por meio de “acordos informais e tácitos” devido às legislações de defesa da concorrência, e também por meio da “[...] liderança dos preços, muitas vezes exercida por uma empresa dominante no mercado, mas geralmente através da liderança colusiva entre as principais firmas – quase sempre as maiores” (POSSAS, 1985, p. 28).

Logo, a determinação dos preços é uma característica importante para a manutenção ou para as mudanças nas condições do mercado oligopolista. Para Rocha (2002), os acordos em relação ao preço, ao mesmo tempo que podem manter a cooperação entre as empresas

---

<sup>33</sup> Ver a Tabela 1 na Introdução.

oligopolistas, impedindo o estabelecimento de preços acima de um determinado nível, funcionam também como barreira à entrada de novos concorrentes.

Possas (1985) afirma que a barreira à entrada é o principal componente da estrutura de mercado oligopolista, sendo responsável pela determinação das margens de lucro em decorrência da liderança dos preços e do controle ou da dominação do mercado. Nas palavras do autor:

As barreiras à entrada, por sua vez, entram não mais como um dos componentes da estrutura do mercado, ou ainda como uma das possíveis explicações da determinação de preços em oligopólio (na chamada teoria dos “preços-limite”), mas como a síntese da natureza e dos determinantes da concorrência num dado mercado oligopolístico, abrangendo tanto a concorrência potencial como a interna. Coerentemente com o que foi dito acima, a magnitude das barreiras à entrada é a principal responsável pela determinação das margens de lucro, como reflexo das condições de concorrência, ao fixar-lhes um limite superior. (POSSAS, 1985, p. 172)

Com relação às barreiras à entrada da concorrência, Chesnais evidencia que o futuro dos oligopólios na fase de mundialização do capital

[...] depende da capacidade de levar a concorrência às bases da retaguarda de seus adversários [...]. Como oligopólios nacionais ou mesmo continentais, sua existência, a longo prazo, estará ameaçada, se eles não forem capazes de manejar a rivalidade num contexto mundial. (CHESNAIS, 1996, p. 113)

O autor ressalta que os grandes grupos optam pelas F&A como uma das vantagens competitivas para se inserirem em outros mercados em “[...] momentos de farta disponibilidade e contando com novos instrumentos criados no contexto de globalização financeira” (CHESNAIS, 1996, p. 64), driblando algumas barreiras à entrada da concorrência.

Partindo dessa compreensão, o conceito de oligopólio deve ser analisado “[...] como uma classe de estruturas de mercado caracterizada pela existência de importantes barreiras à entrada, senão para todos os tipos (ou tamanhos) de empresas que o compõem, ao menos para as maiores e/ou ‘progressivas’” (POSSAS, 1985, p. 172).

Nessa estrutura de mercado oligopolística,

[...] a formação dos preços de “equilíbrio” deixa de ser o objeto central da teoria, que se volta para as margens de lucro como variável mais geral [expressando] as condições da concorrência e de seu potencial de transformação da estrutura de mercado – esta sim preocupação teórica principal. (POSSAS, 1985, p. 172)

O autor, em sua obra intitulada *Estruturas de mercado em oligopólio* (POSSAS, 1985), apresenta uma proposta de tipologia para a estrutura de mercado em oligopólios, a partir de estudos realizados nas atividades produtivas e industriais, são elas: *oligopólio*

*concentrado, oligopólio diferenciado, oligopólio diferenciado-concentrado ou misto e oligopólio competitivo.*

*Oligopólio concentrado* é caracterizado pela natureza homogênea da produção, com baixa possibilidade de diferenciação; pela alta concentração técnica em poucas unidades produtivas que detêm grande parcela da produção no mercado; pela disputa pelo mercado, que se dá com base no comportamento do investimento, visando ao crescimento da demanda; e pela concentração, geralmente, em estruturas produtivas de fabricação de insumos básicos industriais e de bens de capital (POSSAS, 1985).

O *oligopólio diferenciado* é configurado pela natureza diferenciada da fabricação de seus produtos; pela forma predominante da concorrência, que decorre da diferenciação do produto (exclusividade) no mercado; pela competição, centrada na publicidade, na comercialização e na inovação dos produtos, na qualidade e nos preços; e pela associação a estruturas de mercados de bens de consumo duráveis ou não duráveis (POSSAS, 1985).

O *oligopólio diferenciado-concentrado ou misto* é definido por combinar dois tipos de oligopólios, resultando na diferenciação de produtos como principal forma de competição, com graus de concentração podendo atingir a mesma grandeza que os oligopólios concentrados, mas com coeficientes de capital inferior à média deste último. As barreiras à entrada e a concorrência combinam os condicionantes desses dois tipos de oligopólios (POSSAS, 1985).

O *oligopólio competitivo* é determinado pela alta concentração da produção e de participação no mercado; pela disputa do mercado, que ocorre visando a maiores fatias para ampliar as unidades mais produtivas, com foco em concorrentes pouco resistentes, mas que ocupam espaços não desprezíveis; pela competição, efetuada por diferenciação do produto, mais especialmente em torno dos preços, subordinada às normas de liderança dos preços e aos ajustes de demanda; e pela localização em inúmeras atividades, especialmente na produção de bens de consumo não duráveis (POSSAS, 1985).

Na tipologia apresentada pelo autor e numa comparação realizada com a estrutura do mercado do ensino superior privado, pode-se perceber uma correspondência entre ela e o modelo de oligopólio competitivo, devido à forma de organização com alta concentração do mercado sob o domínio de poucos conglomerados.

As frequentes F&A realizadas pelos conglomerados educacionais de empresas de pequeno e médio porte, mas com significativa presença (marcas, localização, segmentos de produtos) como forma de ampliar a participação no mercado; a utilização da diferenciação de produtos (educação básica, livros didáticos, plataformas digitais, gestão profissionalizada,

cursos preparatórios, profissionalizantes, de graduação e pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* nos formatos presencial, a distância e híbrido) e da liderança de preços como principal forma de competição e de imposição de barreiras à entrada de novos concorrentes correspondem às características de uma estrutura de mercado oligopolista competitiva.

Para Possas (2002, p. 425), seja qual for a conduta adotada pelas empresas que atuam em oligopólio ou a tipologia escolhida por elas, os preços e os lucros praticados serão “supracompetitivos”, devido ao “exercício de poder de mercado” e à pressão exercida aos concorrentes. Nesse contexto, é imprescindível uma política de defesa da concorrência como forma de manter as condições de competição e a “[...] maior eficiência econômica como resultado do funcionamento dos mercados” (MELLO, 2002, p. 485).

Uma política de defesa da concorrência tem como objetivo limitar o exercício do poder de mercado como forma de evitar abusos e danos à concorrência. De acordo com Mello, o poder de mercado caracteriza-se pela “[...] capacidade de restringir a produção e aumentar preços de modo a, não atraindo novos competidores, obter lucros *acima do normal*; é definido como poder de fixar preços significativa e persistentemente acima do nível competitivo, *isto é*, dos custos médios” (MELLO, 2002, p. 496).

A lei de defesa da concorrência (antitruste) é juridicamente regulamentada pela Lei nº 8.884/1994, que dispõe sobre a prevenção e a repressão às infrações contra a ordem econômica (BRASIL, 1994). Contraditoriamente, essa lei não impõe aos agentes envolvidos a obrigação dos resultados positivos relacionados à concorrência, pois sua função é regular os atos que possam prejudicar a concorrência (MELLO, 2002).

Destaca-se, também, que tal lei foi responsável por transformar o CADE em autarquia (BRASIL, 1994). Esse conselho é responsável, no Brasil, por autorizar os atos de concentração dos mercados através de fusões e aquisições.

O CADE vincula-se ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), sendo componente do Sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência (SBDC)<sup>34</sup>. O CADE foi criado pela Lei nº 4.137/1962 (BRASIL, 1962), como órgão do Ministério da Justiça (MJ), responsável pela “[...] fiscalização da gestão econômica e do regime de contabilidade das empresas” (BRASIL, 2020b).

Após a transformação do CADE em autarquia, suas funções passaram a ser de “[...] julgar os processos administrativos relativos a condutas anticompetitivas e apreciar os atos de

---

<sup>34</sup> Até 1994, o SBDC era formado pela SDE, pela SEAE e pelo CADE, vinculados ao MJ (BRASIL, 2020b).

concentração (fusão, aquisição, etc.)” (BRASIL, 1994), depois de aprovados pela Secretaria de Direito Econômico (SDE) e pela Secretaria de Acompanhamento Econômico (SEAE).

No ano seguinte, o CADE<sup>35</sup> foi reestruturado após aprovação da nova Lei de Defesa e Concorrência, Lei nº 12.529/2011 (BRASIL, 2011), assumindo a responsabilidade de “[...] instruir os processos administrativos de apuração de infrações à ordem econômica, assim como os processos de análise de atos de concentração, competências que eram antes da SDE e da Seae” (BRASIL, 2020b).

Conforme a Lei nº 12.529/2011, um ato de concentração ocorre quando:

- I - 2 (duas) ou mais empresas anteriormente independentes se fundem;
- II - 1 (uma) ou mais empresas adquirem, direta ou indiretamente, por compra ou permuta de ações, quotas, títulos ou valores mobiliários conversíveis em ações, ou ativos, tangíveis ou intangíveis, por via contratual ou por qualquer outro meio ou forma, o controle ou partes de uma ou outras empresas;
- III - 1 (uma) ou mais empresas incorporam outra ou outras empresas; ou
- IV - 2 (duas) ou mais empresas celebram contrato associativo, consórcio ou joint venture. (BRASIL, 2011)

De acordo com o CADE, as principais mudanças introduzidas pela nova Lei nº 12.529/2011 (BRASIL, 2011) foram a “[...] segurança jurídica às empresas e maior agilidade à análise dos atos de concentração, sendo que o Cade passou a ter prazo máximo de 240 dias para analisar as fusões, prorrogáveis por mais 90 dias em caso de operações complexas” (BRASIL, 2020b). Trata-se de uma mudança significativa, pois, anteriormente a essa lei, o controle da concentração de capital era realizado no Brasil a posteriori.

As principais infrações que podem provocar a ordem econômica são:

- I - limitar, falsear ou de qualquer forma prejudicar a livre concorrência ou a livre iniciativa;
- II - dominar mercado relevante de bens ou serviços;
- III - aumentar arbitrariamente os lucros; e
- IV - exercer de forma abusiva posição dominante. (BRASIL, 2011)

Conforme o CADE, sua função não é regular as condutas da concorrência, tais como as atribuições de preços e os efeitos negativos ao consumidor, mas de analisar os atos de concentração e aplicar multas àqueles que praticam infrações contra a ordem econômica, a fim de amenizar os efeitos negativos de determinado mercado (BRASIL, 2020b).

Partindo dessa perspectiva, Mello ressalta que a lei antitruste, que transformou o CADE em autarquia, visa “[...] defender o *processo concorrencial*, e não os concorrentes

---

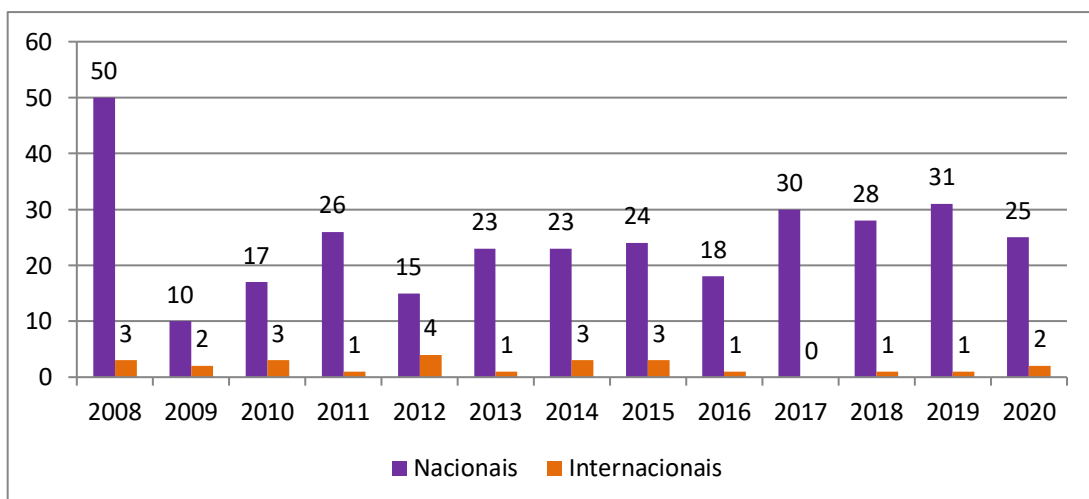
<sup>35</sup> A partir de 2012, o “Cade também ganhou uma nova estrutura, sendo constituído pelo Tribunal Administrativo de Defesa Econômica, pela Superintendência-Geral e pelo Departamento de Estudos Econômicos. A SDE foi extinta e a Seae deixou de atuar na instrução processual e passou a ter a função de promover a advocacia da concorrência perante órgãos do governo e a sociedade” (BRASIL, 2020b).

individualmente considerados e tampouco, de forma direta, os consumidores” (MELLO, 2002, p. 489, grifo da autora). Nesse contexto, supõe-se que a proteção do processo competitivo gere resultados socialmente aproveitáveis (bem-estar) pela sociedade.

Uma política de defesa da concorrência pode contribuir para evitar que medidas e condutas de concentração sejam prejudiciais à concorrência, por isso, é importante ressaltar a importância de legislações específicas para tratar das operações de F&A, assim como da concentração de investimentos de capital estrangeiro no país.

Os processos de fusões e aquisições no mercado educacional por empresas estrangeiras teve início em 2001, através da participação acionária do grupo Pitágoras pelo conglomerado Apollo International, *holding* da *University of Phoenix*. Esses processos se intensificaram a partir dos anos 2005, com a entrada da Laureate e da Adtalem em 2009, conforme se pode ver no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Fusões e aquisições no setor educacional brasileiro – 2008 a 2020



Fonte: adaptado de KPMG, 2020.

Nota: as transações realizadas anteriormente a 2008, eram classificadas como outras.

De acordo com a KPMG (2020), o setor educacional ocupou o 12º lugar no *ranking* acumulado das transações de F&A no mercado nacional no período de 2008 a 2020. Durante esses 13 anos, foram registradas 345 transações. Destas, 320 foram operações domésticas (entre empresas nacionais) e 25 operações em *Cross Border* (CB)<sup>36</sup>, que envolvem processos transfronteiriços (entre empresas internacionais).

<sup>36</sup> Legendas das operações: d = doméstica e cb = total *cross border*; As operações em *cross border* dividem-se em: cb1 = (empresa de capital majoritário estrangeiro adquirindo, de brasileiros, capital de empresa estabelecida no Brasil); cb2 = (empresa de capital majoritário brasileiro adquirindo, de estrangeiros, capital de empresa estabelecida no exterior); cb3 = (empresa de capital majoritário brasileiro adquirindo, de estrangeiros, capital de



No período analisado no Gráfico 1, o ano de 2008 se destacou no *ranking* setorial acumulado, com 53 transações, ocupando o 3º lugar geral, chegando a 2020 na 10ª colocação, com 27 transações. O ano de 2012 se destacou com o maior número de transações realizadas entre empresas de capital estrangeiro, sendo um total de quatro operações, três pelo conglomerado Adtalem e uma pela Laureate.

Dentre as operações realizadas pelos conglomerados citados, destacam-se: a aquisição realizada pela Laureate Education Inc. de 92% do capital da Universidade Anhembi Morumbi (SP), sendo 51% em 2005, e os outros 41% em 2013; mais 90% do centro universitário do Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR) (RJ) em 2010; e 100% do grupo formado pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), as Faculdades Integradas Alcântara Machado (FIAM) e a Faculdade de Artes Alcântara Machado (FAAM) – FMU/FIAM-FAAM (SP) em 2014; a aquisição de 69% da Faculdade do Nordeste (FANOR), e 100% da Faculdade de Boa Viagem (FBV) em Pernambuco (PE) pela Adtalem Global Education em 2012. Outros destaques envolvem a Ilumno, que adquiriu 60% do Centro Universitário Jorge Amado em Salvador-Bahia (BA), em 2005, e 80% da Universidade Veiga de Almeida no Rio de Janeiro, em 2010 (KOIKE, 2011).

Nesse cenário, os grandes protagonistas que atuaram no setor educacional brasileiro foram os conglomerados americanos: Ilumno (ex-Whitney Education Group), com 2 IES, tendo iniciado suas atividades em 2006 (ainda em atuação no país); Laureate Education Inc., com 12 IES (de 2005 a 2020); seguidas pela Adtalem Global Education (ex-DeVry inc.), com 17 IES (de 2009 a 2019)<sup>37</sup>.

A Laureate Education Inc. é um conglomerado educacional global de capital aberto, que negocia suas ações na Bolsa de Valores de Nova York e na NASDAQ, sob o símbolo de LAUR. A sede da Laureate está localizada em Baltimore, Maryland, nos Estados Unidos, concentrando a oferta de serviços educacionais no nível superior, por meio de cursos de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado, entre outros), cuja missão é “[...] tornar o ensino superior de qualidade acessível para melhorar vidas e ajudar a tornar o mundo um lugar melhor” (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES, 2021).

A entrada desse conglomerado estrangeiro no Brasil teve início em 2005, com a primeira aquisição da UAM (SP), cujo investimento lhe custou US\$ 69 milhões. Entre 2007 e

---

empresa estabelecida no Brasil); cb4 = (empresa de capital majoritário estrangeiro adquirindo, de estrangeiros, capital de empresa estabelecida no Brasil); e cb5 = (empresa de capital majoritário estrangeiro adquirindo, de brasileiros, capital de empresa estabelecida no exterior) (KPMG, 2020, p. 6).

<sup>37</sup> Ver Anexo D.

2010, a Laureate realizou 10 aquisições, são elas: Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), Universidade Potiguar (UNP) do Rio Grande do Norte (RN), Universidade dos Guararapes (UNIFG) em Recife (PE), Business School São Paulo (BSP), Centro Universitário do Norte (UNINORTE) no Amazonas (AM), Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS), Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR) no Rio de Janeiro (RJ), Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER) no Rio Grande do Sul (RS), Universidade de Salvador (UNIFACS) (BA), CEDEPE Business School (CBS) em Boa Vista (PE). E finalizou suas aquisições, em 2014, com o grupo FMU/FIAM-FAAM (SP) por R\$ 1 bilhão, o maior investimento em termos financeiros (MACEDO *et al.*, 2017).

De acordo com os autores, a entrada da Laureate no Brasil representou a experiência mais efetiva de grupos estrangeiros. Sua presença mundial já tinha atendido mais de 1 milhão de estudantes por meio de 80 instituições. Até 2017, a Laureate se localizava em todos os continentes, a saber: América Latina (Brasil, Chile, Costa Rica, Honduras, Panamá, México e Peru); América do Norte (Estados Unidos); Europa (Espanha, Portugal, Reino Unido e Turquia); Ásia – países do Pacífico (Austrália, China, Índia, Malásia, Nova Zelândia e Tailândia) e do Oriente Médio (Arábia Saudita); e África (África do Sul).

Em sua pesquisa de mestrado, Monteiro evidenciou que a maioria dos empreendimentos do conglomerado Laureate encontrava-se na América Latina, um total de 24, das quais 12 instituições, 78 *campi* e 682 polos se concentravam no Brasil, estando localizadas “[...] nos estados de São Paulo (23), Rio de Janeiro (5), Rio Grande do Norte (7), Pernambuco (4), Paraíba (1), Bahia (14), Rio Grande do Sul (12) e Amazonas (12)” (MONTEIRO, 2020, p. 82). Conforme a autora, cada IES era administrada por um diretor, que gerenciava de acordo com os princípios da governança corporativa e dos valores da missão global da Laureate.

A Laureate, assim como a Adtalem Global Education, utilizava o termo global como estratégia para se diferenciar entre suas concorrentes em nível mundial. Para Chesnais, esse tipo de estratégia utilizada por muitas empresas pode ser “[...] global para ela, mas é integradora ou excludente para os demais atores, quer sejam países, outras empresas ou trabalhadores” (CHESNAIS, 1996, p. 37). Este é um movimento propício à expansão global, resultante de fusões e aquisições.

Monteiro (2020) evidenciou, em seu estudo, o grande potencial do conglomerado Laureate no que se referia à atração de estudantes, sobretudo, por meio da oferta de cursos na modalidade a distância. Entre 2009 e 2018, a Laureate cresceu 290%, saindo de 68.544 para

267.539 matrículas<sup>38</sup>. Com relação ao percentual de crescimento por modalidade de ensino, as matrículas a distância cresceram 7.642%, enquanto as presenciais, apenas 235%.

O grande crescimento das matrículas na Laureate se deu em virtude dos processos de fusões e aquisições, atraídos pelo lucrativo mercado do ensino superior e pelos recursos financeiros concedidos pelo governo brasileiro, por meio de programas de financiamento estudantil – como o Fies – e de bolsa estudantil – como o ProUni.

No entanto, em 2020, em meio à crise sanitária mundial causada pelo Covid-19 e a crise política que assolou particularmente o Brasil, a Laureate colocou à venda seus negócios no país e fechou um acordo com a rede Ânima Educação por, aproximadamente, R\$ 4,4 bilhões. O gigantismo dessa operação trouxe como implicação uma maior concentração do mercado de ensino superior brasileiro e o fortalecimento desse conglomerado nacional nesse nível de ensino.

A Ilumno iniciou suas atividades no Brasil em 2006, por meio da aquisição da Faculdade Jorge Amado, em Salvador (BA). Em 2011, adquiriu a Universidade Veiga de Almeida, no Rio de Janeiro (RJ). A sede da Ilumno localiza-se nos Estados Unidos e, anteriormente, o conglomerado se chamava *Whitney International University System*.

Conforme Macedo *et al.* (2017), a Ilumno estava presente no Norte da África, no Oriente Médio e na América Latina, e contou com o apoio de R\$ 23 milhões do fundo de investimento americano *Best Associates* para adquirir a Faculdade Jorge Amado. Os autores ressaltam que, em 2015, houve um acordo de fusão com o grupo Ânima pelo montante de R\$ 1 bilhão, mas foi desfeito devido às mudanças nas regras do Fies, tais como: redução dos contratos e imposição de nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio pelo estudante para obtenção do financiamento.

A mídia nacional anunciou, em 2016, a mudança no foco da Ilumno. De acordo com Juliana Schincariol, que publicou na agência de notícias britânicas Reuters, a expansão da Ilumno deixou de ser realizada através de F&A de IES para ser empreendida através da oferta de serviços de assessoria para as IES (SCHINCARIOL, 2016).

Segundo o *Chief Executive Officer* (CEO) da Ilumno na época, Pete Pizarro, fazer contratos de serviços de assessoria é mais eficiente do que realizar aquisições, pois requer

---

<sup>38</sup> Não estão inclusos os dados referentes às matrículas realizadas pelas instituições Business School São Paulo e CEDEPE Business School, devido ao fato de não atuarem com a oferta de cursos de graduação (MONTEIRO, 2020).

menos capital financeiro e humano. No entanto, ele não descartava a possibilidade de realizar novas aquisições (SCHINCARIOL, 2016).

Conforme a autora, a Ilumno tinha como meta inicial “[...] 15 clientes de serviços no Brasil ao final de 2020, em um total de 40 a 50 em toda a América Latina, chegando a 100 em 10 anos” (SCHINCARIOL, 2016), tendo como planejamento investir R\$ 173 milhões no Brasil até 2020 para o desenvolvimento dos serviços de assessoria. A mudança fazia parte das estratégias desenvolvidas em meio à “[...] redução do crescimento de matrículas e [à] revisão dos preços dos ativos de educação no Brasil” (SCHINCARIOL, 2016).

No início de 2020, novas conversas entre Ilumno e Ânima foram retomadas, mas voltaram a ser canceladas devido à pandemia do Covid-19. Nesse mesmo ano, a Ilumno realizou a contratação de José Maria de Vasconcellos e Sá como novo CEO, e divulgou o planejamento de “[...] investimentos em ferramentas e tecnologias de educação para preparar as duas universidades para a era pós-pandemia, em que o ensino a distância e o híbrido devem prevalecer sobre o presencial” (BARBOSA, 2020).

Conforme apresentou Barbosa, o novo CEO José Maria Sá evidenciou que “[...] diante do cenário de crise, pandemia e fim do Fies afetando o setor como um todo, ou a gente investe ou vai encolher” (BARBOSA, 2020), apostando, dessa forma, no plano de trazer a tecnologia e a experiência que possuem globalmente para fazer o negócio crescer, mantendo a possibilidade de analisar propostas para venda futura.

Verifica-se que as mudanças nas regras do Fies a partir de 2015, que resultaram na redução dos contratos, impactou o crescimento das matrículas no ensino superior privado, especialmente dos grandes conglomerados educacionais, dos quais destacam-se a Laureate, a Ilumno e a Adtalem. Esse cenário foi apresentado pelos três conglomerados como uma das justificativas e/ou tentativas de venda de suas IES no mercado brasileiro, comprovando a importância do fundo público para a expansão do setor privado.

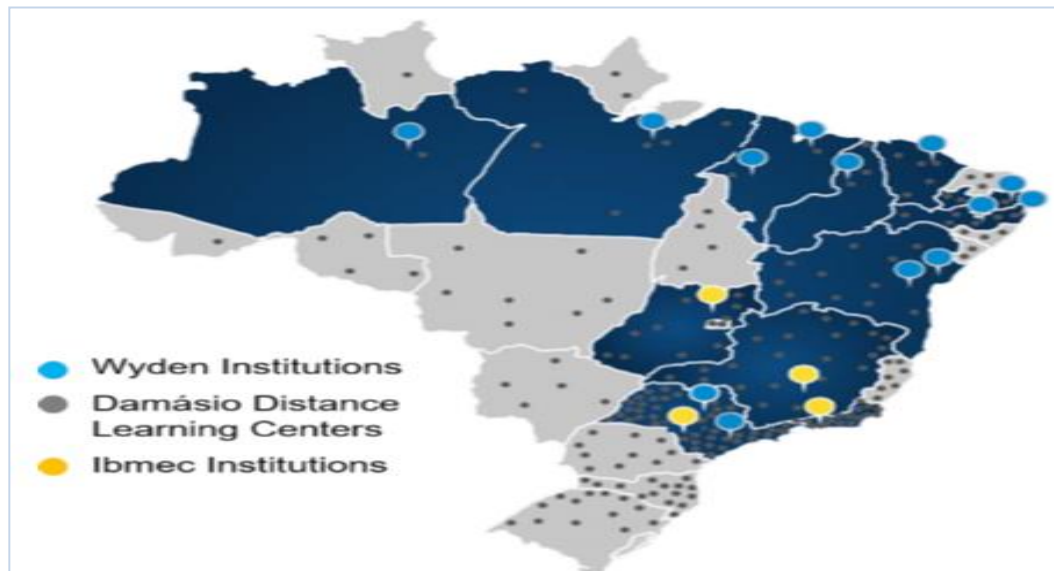
No Brasil, a ATGE atuou por meio da *holding* Adtalem Educacional do Brasil<sup>39</sup> (ATB), responsável pelos grupos IBMEC Educacional, Damásio Educacional e Wyden Educacional. Em 2018, a Adtalem Brasil era responsável por 17 instituições, sendo 12 do grupo Wyden (ex-DeVry Brasil), 4 do grupo IBMEC, e 1 do grupo Damásio, responsáveis

---

<sup>39</sup> Utiliza-se, a partir desta seção, a denominação Adtalem Brasil para se referir à atuação do conglomerado estrangeiro Adtalem Global Education no Brasil, englobando os três grupos: Wyden Educacional, Damásio Educacional e IBMEC. Em alguns momentos, utiliza-se DeVry Brasil para respeitar o tempo e as mudanças de nomenclatura da *holding* no Brasil. As seções 4 e 5 estarão voltadas somente ao estudo do conglomerado Adtalem e do seu grupo Wyden Educacional, objetos específicos desta pesquisa.

por 23 *campi*, 211 centros, que atendiam mais de 110.000 estudantes no seu leque de cursos de preparação, graduação e pós-graduação presencial e a distância, como ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Localização das instituições da Adtalem Educacional no Brasil por regiões



Fonte: Adtalem Global Education, 2018b.

Entre as marcas da Adtalem Brasil, o grupo Wyden foi o grupo que deteve a atuação majoritária no que se refere ao número de instituições, seguido pelo IBMEC. A Damásio destacava-se na oferta do ensino a distância e de seus múltiplos polos. As marcas da Adtalem Brasil localizavam-se todas no segmento de Negócios e Direitos, e o objetivo da *holding* era o de se tornar uma provedora líder de educação pós-secundária, compartilhando padrões acadêmicos internacionais, preparando seus alunos para o sucesso em suas profissões (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2018b).

A entrada da Adtalem Brasil teve início em 2009, a partir da aquisição majoritária da Faculdade do Nordeste (FANOR), da Faculdade Ruy Barbosa (FRB) e da Faculdade Área 1 (ÁREA 1). Entre 2012 e 2017, adquiriu mais nove instituições que fizeram parte do grupo Wyden Educacional, são elas: Faculdade Vale do Ipojuca (FAVIP), Faculdade Boa Viagem (FBV), Faculdade Integral Diferencial (FACID), Faculdade de João Pessoa (FJP), Faculdade Ideal (FACI), Faculdade Martha Falcão (FMF), Faculdade Internacional de São Luís (ISL), Faculdade de Imperatriz (FACIMP) e Faculdade Metropolitana de Campinas (METROCAMP), sob o nome de DeVry.

Em 2014, adquiriu o grupo Damásio Educacional, localizado em São Paulo (SP), onde oferecia cursos livres com foco na área jurídica e preparatória para concursos na modalidade a distância, por meio de 4 *campi* e 214 centros de ensino. Em 2015, a Adtalem Brasil comprou

todas as unidades da rede IBMEC, localizadas em Brasília, Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro.

O objetivo da Adtalem Brasil era adquirir grupos reconhecidos e de excelência acadêmica. As aquisições realizadas através dos grupos Wyden, Damásio e IBMEC proporcionaram à *holding* diversificação geográfica e expansão no mercado educacional brasileiro.

Percebeu-se que a presença dos três conglomerados estrangeiros se concentrou nas regiões norte, nordeste e sudeste, a fim de ocupar um mercado que estava em crescimento. Dessa forma, optaram por realizar F&A de empresas que já tinham escala de produção e distribuição no campo do ensino.

Conforme Silva, Gonzalez e Brugier (2008, p. 117):

A maioria dos investimentos estrangeiros feitos até agora foi direcionada aos setores nos quais o investimento é baixo e a demanda é alta. Isso mostra que os investimentos estrangeiros em educação estão seguindo o mesmo modelo de expansão que o dos setores privados nacionais. Essa forma de expansão institucional seguida pelos provedores privados gerou distorções nos sistemas de ensino nacionais em termos de disciplinas e tipos de investimento. É, portanto, de se esperar que as distorções criadas pelas universidades privadas sejam acentuadas pela introdução no cenário da educação superior de provedores estrangeiros.

Com relação ao número de matrículas, a Laureate, a Ilumino e a Adtalem ocuparam o *ranking* entre os 12 maiores grupos do ensino superior privado, o que representou mais de 6% do total das matrículas do setor. Ainda que a participação não pareça tão significativa, demonstrara a força de atuação que tiveram os três conglomerados estrangeiros no processo de formação da estrutura de mercado oligopolista no ensino superior privado brasileiro.

Neste sentido, é possível dizer que os oligopólios são os representantes mais ativos e com maior potencial para sustentar a continuidade da expansão da educação superior brasileira, o que leva a financeirização da educação ser a principal tendência do mercado educacional relacionado a este segmento. Entretanto, este avanço do mercado financeiro na educação superior não está sendo acompanhado de uma regulamentação condizente. Isto, porém, não parece ser avesso aos ditames neoliberais de diminuição da regulamentação, pois, em geral, o capital financeiro tem interesse na derrubada de barreiras para seu florescimento. (SOUSA, 2018, p. 42)

Alguns Projetos de Leis (PLs) já foram encaminhados ao Congresso Nacional como forma de regulamentar a entrada de capital por grupos estrangeiros no Brasil. São eles: o PL nº 2.138/2003 (BRASIL, 2003b), que visa à proibição do capital estrangeiro nas instituições educacionais brasileiras; o PL nº 7.200/2006 (BRASIL, 2006b), que pretende limitar a 30% a participação do capital estrangeiro no ensino superior brasileiro; o PL nº 6.358/2009 (BRASIL, 2009), que propõe a participação acionária do capital estrangeiro no ensino

superior ao limite de 49%; e o PL nº 7.040/2010 (BRASIL, 2010b), que dispõe o limite da participação estrangeira a 10% do capital total das instituições do ensino superior (SANTOS, 2018).

De acordo com Silva, Gonzalez e Brugier (2008), o PL nº 2.138/2003 (BRASIL, 2003b), de autoria do Deputado Ivan Valente, do Partido Socialista e Liberdade (PSOL-SP), recebeu, em 2004, parecer negativo do Deputado Severiano Alves, do Partido Democrático Trabalhista (PDT-BA), sendo retirado da pauta e incluído na discussão da Reforma Universitária – PL nº 7.200/2006 (BRASIL, 2006b).

Segundo os autores, o texto da Reforma Universitária de 2006 recebeu 368 emendas, das quais 12 tratam do parágrafo sobre a participação do capital estrangeiro nas IES privadas com fins lucrativos no país. Destas, apenas uma proíbe o ingresso, uma não altera a limitação, uma estende a limitação para as IES privadas sem fins lucrativos, e o restante suprime a limitação dos 30% da participação do capital estrangeiro (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008).

Os autores ressaltam que o argumento utilizado pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), a partir de um texto elaborado pelo Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação, é de que a restrição ao capital estrangeiro configura xenofobia, comprometendo a melhoria do ensino ofertado nas instituições brasileiras (SILVA; GONZALEZ; BRUGIER, 2008).

Cabe ressaltar que todos os PLs se encontram arquivados na Câmara dos Deputados, comprovando a intenção à desregulamentação apresentada por Sousa (2018). Nas palavras do autor:

Houve e há no Brasil, portanto, uma política voltada à manutenção do formato com que vem se dando a financeirização, o que significa a continuidade da inexistência de legislação relacionada a: investimentos estrangeiros em educação superior; à mitigação de sua venda, bem como alterações estatutárias em IES que permitam a fácil oligopolização e entrada no mercado financeiro. Mas, além disso, há outro aspecto importante. Embora haja essa indução à desregulamentação de forma bastante incisiva, conjuntamente a esta política, também existe um grande investimento na criação de novos mecanismos legais facilitadores do lucro de curto prazo e da utilização do fundo público para crescimento destas IES, a exemplo dos já citados FIES e PROUNI. (SOUSA, 2018, p. 78)

É nesse contexto das implicações da financeirização do ensino superior privado e da formação de uma estrutura de mercado oligopolista do tipo competitiva que se compreende a falta de regulamentação ou a desregulamentação como parte do modelo de governança deste Estado-nação.

Com o objetivo de desvelar a forma como vem sendo realizada a governança no ensino superior brasileiro, a próxima seção apresenta os conceitos e as práticas hegemônicas em torno da governança e da constituição de redes, assim como as recomendações dos OMs em torno de um modelo de governança educacional e as influências nesse nível de ensino no país.



### 3 A GOVERNANÇA EDUCACIONAL E A GOVERNANÇA EM REDES NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Muitos são os usos do termo governança no campo das ciências políticas e sociais; os debates estão relacionados às mudanças nas formas de governança das funções do Estado, no âmbito nacional e internacional (AMOS, 2010). No campo educacional, evidencia-se a utilização do termo na política e na pesquisa, assim como nas transformações nos modos de controle e de gestão desse campo de estudo.

Conforme Shiroma e Evangelista, essas mudanças se referem à “[...] noção de *Governo* [que] aparece na literatura examinada mais associada às estruturas do Estado, enquanto que *Governança* ou *Governação* às ações e aos processos, mecanismos e estratégias de governo” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 26).

Como já mencionado, a reforma na aparelhagem estatal brasileira iniciada na década 1990 incidiu em transformações nos modos de controle e gestão da administração pública. Nesse contexto, todas as áreas (políticas e sociais) de atuação do Estado passaram a ser desenvolvidas com a participação de atores privados organizados (individuais e coletivos), tendo em vista maior eficiência e flexibilidade na forma de governar os serviços públicos.

Partindo dessa perspectiva, busca-se desvelar as mudanças nas formas de governança estatal, com foco na atuação e na organização desses atores privados no envolvimento da governança educacional, sobretudo, no ensino superior brasileiro. Dessa forma, esta seção foi organizada em três subseções.

A primeira subseção, intitulada “A constituição das redes de governança”, expõe uma análise da constituição dessas redes em seus diferentes tipos, sejam redes de governação e/ou governança educacional, sejam redes de políticas ou até mesmo redes sociais, especialmente como categoria ou técnica de análise com o objetivo de identificar e distinguir os atores envolvidos.

A subseção seguinte, intitulada “As concepções hegemônicas sobre governança”, apresenta tais concepções e práticas em torno dos termos governança, governança corporativa e governança educacional a fim de desvelar as formas ideológicas que são generalizadas e divulgadas pelos defensores da governação em rede e pelos adeptos da mercantilização e da financeirização da educação.

Por fim, a última subseção, intitulada “As recomendações dos organismos multilaterais para um modelo de governança educacional”, aponta tais recomendações dos OMs a partir da análise de relatórios oficiais do BM e da OCDE em torno da governança do

ensino superior, tendo como objetivo identificar as contradições e as mediações que envolvem as múltiplas relações entre os diferentes atores e as influências das redes na realidade concreta da governança educacional.

### **3.1 A constituição das redes de governança**

Nas últimas décadas, um consenso sobre a ineficiência dos Estados-nação nas suas formas de governar as políticas sociais, em particular, no setor da Educação, vem sendo fortemente construído, devido à forma de “governança” e ao fato de o poder de decidir sobre a administração do setor público estar centrado no Estado. Conforme Ianni (2001), durante grande parte do século XX, a prioridade do Estado era com o bem-estar da sociedade nacional. Em suas palavras:

[...] o papel dos Estados era concebido como o de um aparato protetor das economias nacionais, em face das forças externas perturbadoras, de modo a garantir adequados níveis de emprego e bem-estar nacionais. A prioridade era o bem-estar. Nas últimas décadas, a prioridade modificou-se, no sentido de adaptar as economias nacionais às exigências da economia mundial. (IANNI, 2001, p. 22-23)

Em contraposição à soberania de governança do Estado, os reformistas neoliberais defendem um modelo político inspirado no livre mercado, com abertura ao comércio exterior em nível global, simultaneamente a um movimento de descentralização da esfera estatal e a um fortalecimento das Organizações da Sociedade Civil como condições necessárias para manter a hegemonia do capital.

Nessa forma de governança, não existe um centro coordenador das atividades desenvolvidas no e pelo mercado. Nesse modelo de “nova gestão pública”, o Estado não se retira da obrigação de fornecer as políticas sociais, pelo contrário, busca aumentar a eficiência da ação governamental ao compartilhar tarefas para esferas locais, por meio das parcerias público-privadas que passam a ter corresponsabilidades na definição e na execução das políticas para a classe trabalhadora (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014).

Conforme Castro, a Nova Gestão Pública (NGP) deve ser compreendida como a “[...] nova função assumida pelo Estado” (CASTRO, 2015, p. 1) no âmbito das reformas neoliberais, com a substituição “[...] do modelo de gestão burocrática, por uma gestão de cunho gerencial” (CASTRO, 2015, p. 1), esta última definida da seguinte maneira:

A reforma gerencial caracteriza-se pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos e pela descentralização administrativa, dando maior autonomia às agências e departamentos. Exige-se dos gerentes habilidades e criatividade para encontrar

novas soluções, sobretudo para aumentar a eficiência, utilizando, para isso (entre outras estratégias), a avaliação do desempenho. (CASTRO, 2015, p. 2)

Cóssio ressalta que a reforma gerencial busca inserir no setor público o modelo organizacional e de gestão do setor privado, implicando maior eficiência, eficácia, flexibilidade, competitividade e produtividade. A autora destaca que as concepções e os modelos privados possuem como objetivo “[...] a obtenção de lucro e que, portanto, [dispensam] pouca atenção para as finalidades sociais” (CÓSSIO, 2018, p. 68).

O modelo da Nova Gestão Pública não deve ser confundido com uma mera implementação pura do modelo do mercado na regulação da vida social. O recuo do Estado na provisão directa de serviços públicos não significa necessariamente, como sublinha Afonso (2003), o enfraquecimento do seu controlo sobre esta provisão, pois ele socorre-se de novos mecanismos de regulação que lhe permitem manter e até aprofundar o seu controlo sobre o funcionamento global do sistema e as relações que se estabelecem entre os diferentes actores nele envolvidos. (LIMA, 2007, p. 160)

Rhodes sintetiza a Nova Gestão Pública (NGP) como a “[...] transformação do setor público que envolve menos governo (ou menos remo) e mais governança (ou mais direção)” (RHODES, 1996, p. 655, tradução nossa). Nesse sentido, compreender as modificações nas políticas sociais no Brasil após as reformas neoliberais que incidiram sobre a gestão pública requer compreender, segundo Shiroma e Evangelista (2014, p. 24-25), “[...] que o Estado não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo dos serviços públicos – entendidos como atendimento ao público –, e sim como regulador”.

Foi nesse movimento da NGP que a sociedade civil assumiu papel estratégico no modelo de governança do Estado brasileiro,

[...] tanto para realizar os serviços entendidos como “não exclusivos do Estado” quanto para legitimar o modelo através do controle a distância (avaliações, conselhos, agências reguladoras) das ações realizadas, dando a ideia de transparência e controle social (CÓSSIO, 2018, p. 68).

Complementando, segundo Lima (2007, p. 166):

O abandono da concepção central do governo enquanto função assegurada exclusivamente pelo Estado central, em favor de uma actividade de coordenação da vida social garantida por múltiplas entidades, de forma descentralizada e até autónoma, está associado ao crescente uso do conceito de “governança”, que não é tido como sinónimo de governo, mas antes utilizado para sinalizar uma mudança no significado de governo, ou seja, para referir “um novo processo de governar”, ou “um novo método através do qual a sociedade é governada” (Rhodes, 1996: 652-653). (LIMA, 2007, p. 166)

Com a descentralização das atividades (garantia dos direitos sociais) que eram asseguradas exclusivamente pelo Estado, a vida social da classe trabalhadora tornou-se

regulada pela atuação de múltiplos atores e entidades organizados em redes de governação para ofertar os serviços públicos, enquanto o Estado passou a exercer as funções de “[...] regulador, supervisor, mediador e avaliador [...]” (LIMA, 2007, p. 167).

Nesse sentido, cabe questionar o que são redes de governação e/ou governança. Como elas se constituem? Quais são as influências dessas redes na governança da educação, especialmente, no ensino superior?

O conceito de rede é comumente utilizado para referir-se a uma estrutura que envolve relações sociais entre diversos atores individuais ou coletivos que compartilham objetivos comuns. Conforme Ball, o conceito de redes vem sendo usado de forma abstrata na literatura, referindo-se às “[...] mudanças gerais na forma de governo” (BALL, 2014, p. 30).

O autor apresenta duas formas diferentes e correlacionadas da utilização do conceito de rede. A primeira, “[...] método, uma técnica analítica para olhar a estrutura das comunidades de políticas e suas relações sociais” (BALL, 2014, p. 30). A segunda, também “[...] utilizada para representar um conjunto de mudanças ‘reais’ nas formas de governança da educação, nacional e globalmente”. Esta última é, geralmente, chamada de “governança em rede<sup>40</sup>” (BALL, 2014, p. 30).

Conforme Santos (2012), o termo governança passou a ser utilizado no campo educacional a partir da década de 1980, tendo se difundido na década seguinte, a partir do documento *Governance and Development* (THE WORLD BANK, 1992), que propunha um “modelo de boa governança educacional”<sup>41</sup>. Tal “[...] modelo estabeleceu um novo caminho para o desenvolvimento mundial através das reformas educacionais” (SANTOS, 2012, p. 44).

Na estrutura das redes de governança, há uma distinção entre o modelo de centralismo burocrático estatal e o modelo político inspirado no mercado, destacando três níveis. São eles: rede; estatal; e de mercado. As distinções ocorrem em torno das relações estabelecidas entre os atores, a tomada de decisões e os meios utilizados para assegurar o cumprimento de decisões importantes (SORENSEN; TORFING, 2005, p. 197 *apud* LIMA, 2007).

Esses três níveis materializam-se das maneiras apresentadas a seguir. O modelo de governação em redes tem as relações desenvolvidas por vários centros e de forma interdependente, centra-se numa racionalidade negociada quando se refere à tomada de decisões e utiliza-se da confiança e da obrigação política como meios para garantir o

---

<sup>40</sup> Neste trabalho, “governança em rede” e “rede de governança” são utilizados como sinônimos, assim como “rede de governação” e “governação em rede”.

<sup>41</sup> Este assunto será aprofundado na próxima seção deste capítulo.

cumprimento dos acordos e das tomadas de decisões entre os participantes integrantes da rede.

O modelo de governação do Estado é realizado num único centro, e todos os indivíduos estão sujeitos à mesma lei; centra-se numa racionalidade substantiva em valores e leis e impõe sanções por meio das leis para garantir o cumprimento de suas decisões. Já o modelo de governação do mercado é caracterizado pela rivalidade de múltiplos atores individuais sem quaisquer afinidades; centra-se numa racionalidade procedimental relacionada ao ambiente competitivo e baseia-se nas mesmas sanções legais impostas pelo Estado para garantir a tomada de decisões importantes que assegurem a livre concorrência.

Esses três diferentes níveis apresentados em cada modelo de governação em rede, estatal e de mercado podem, em algum momento, assumir características dos outros modelos entre si. No caso das redes de governação, a ideia de parcerias público-privadas se faz presente, e seus princípios são de flexibilidade, diversidade, cooperação e colaboração entre os atores envolvidos nas redes de trabalho (LIMA, 2007).

Conforme Shiroma e Evangelista (2014), a profusão das parcerias público-privadas vem alimentando a ideia de que o governo será substituído por um tipo governança em rede. Para as autoras,

[...] o Estado não ficou mínimo e o governo não foi substituído, entretanto, constitui um importante nó nas redes. As organizações estatais não agem nem definem isoladamente as políticas e as redes não se limitam às fronteiras nacionais. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24-25)

Corroborando, Lima afirma que,

Num contexto deste tipo, a governação é entendida como a gestão pública de complexas redes interorganizacionais que se substituem às unidades tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população e que cruzam frequentemente as fronteiras dos setores público, privado e cooperativo. (LIMA, 2007, p. 167)

De acordo com o autor, a organização de redes de governação não é um fenômeno novo, nem mesmo no campo da educação. O que há de novo é o crescimento exponencial dessas entidades e o crescente interesse dos governos nesses tipos de organizações. Conforme Lima (2007), as redes de governação possuem quatro vantagens que podem justificar os interesses estatais, são elas: *especialização* dos serviços por empresas terceirizadas; *inovação* – maior leque de alternativas de ação e experimentação; *rapidez e flexibilidade* na satisfação das necessidades dos cidadãos; *maior alcance* em atingir os setores sociais.

Segundo Lima, o setor público, especialmente, na esfera educacional, tem introduzido os mecanismos de mercado difundidos por meio da nova gestão pública que, por sua vez, tem

vido “[...] arquétipo estruturador das transformações operadas recentemente na forma de o Estado assegurar a regulação da vida social e a gestão dos corpos e entidades que tem sob a sua responsabilidade directa” (LIMA, 2007, p. 158). O autor ressalta, ainda, que:

A penetração deste modelo nos modos de governo de educação tem sido concretizada, sobretudo, enquanto parte integrante de estratégias gerencialistas mais globais que visam modificar o modo dominante de intervenção do Estado, sem com isso provocar sua retirada total da arena educativa. (LIMA, 2007, p. 157)

Foi nesse contexto que grupos e fundações empresariais organizados em redes passaram a intervir e exigir reformas na educação brasileira, com o objetivo de transformá-la definitivamente em mercadoria. Conforme Santos, os marcos legais da governança ocorreram, no Brasil, a partir da

[...] difusão do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, em 1995 [...], e da criação do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, em 1999, cujo intuito era divulgar e disseminar as práticas da “boa governança” proclamadas pelo BM. (SANTOS, 2018, p. 47)

Essa reforma possibilitou a privatização em larga escala, ações políticas e de mercados baseadas na ideia da competitividade, da eficiência e da eficácia, questões que se fizeram sentir também no contexto das políticas educacionais, dentre as quais se destaca a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que regulamentou a oferta do ensino superior com fins lucrativos, implicando, anos depois, a nova dinâmica de fusões e aquisições, a abertura de capitais na Bolsa de Valores e a inserção de capital internacional em IES no país (SANTOS, 2018).

Com relação às redes, Lima alerta para a necessidade de evitar a utilização do termo como um conceito livre, como habitualmente é utilizado pela literatura, e de privilegiar seu uso enquanto categoria analítica. O autor adverte, sobretudo, para a necessidade de se compreender as redes no campo de análise de redes sociais, em que são tratadas “[...] como um conjunto de actores e relações que se estabelecem entre eles” (LIMA, 2007, p. 173).

Ball também chama atenção para a generalização no uso do termo governança em rede, pois ele se refere ao “[...] tratamento de problemas de políticas públicas aparentemente intratáveis [...] por meio de respostas gerenciais, organizacionais e empresariais” (BALL, 2014, p. 31) em torno de uma rede de trabalho.

O autor faz um alerta sobre as perdas e os ganhos na utilização de formas de governança em rede, em áreas de atividades desenvolvidas pelo Estado. Geralmente, há uma redução da capacidade do Estado em conduzir seus sistemas de ensino em âmbito global e nacional, contudo, é mais comum ocorrer em Estados pequenos e frágeis.

Quando há o enfraquecimento dos Estados, as “Agências multilaterais, ONGs e interesses e influências de empresas podem constituir, separadamente ou em conjunto, uma poderosa alternativa de políticas para o ‘fracasso’ do Estado” (BALL, 2014, p. 34). Contudo, nos casos de ganhos maiores, o Estado adquire novas formas de poder, não devendo ser superestimado e nem diferenciado.

Shiroma e Evangelista, ao analisarem as redes de políticas, afirmam que estas ganharam impulso com as novas formas de governança, “[...] com as mudanças no ideário social-democrata clássico que incorporou elementos desenvolvimentistas às formulações e às práticas neoliberais” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 22). Para Ball, as redes políticas “[...] constituem uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...]” (BALL, 2014, p. 34).

Conforme as autoras, essa nova forma de governança pode ser compreendida como as transformações no modo de governar do aparelho do Estado. O Estado, enquanto único governante soberano, passou a compartilhar a governança com uma rede de múltiplos atores, entre eles, as agências supranacionais (SHIROMA, EVANGELISTA, 2014).

As relações entre agências supranacionais, Estados e grandes corporações se estreitaram, conduzindo a um movimento externo de integração a blocos econômicos, simultaneamente a um movimento interno de descentralização, flexibilização e fortalecimento de Organizações da Sociedade Civil, direcionadas à composição de novos pactos para assegurar condições de governabilidade sob os auspícios do Capital. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24)

De acordo com Ball (2014), as redes políticas são constituídas por um conjunto de relações políticas que envolvem atores nacionais e supranacionais, com interesses públicos e privados, que se organizam para pensar, elaborar e introduzir políticas que ganham legitimidade e credibilidade por meio de discursos a tal ponto de serem transferidas, multiplicadas e implementadas em escala global.

Uma outra organização de redes que vem contribuindo para a disseminação de informações e discursos, tendo em vista a credibilidade e a participação da sociedade, é apresentada por Shiroma como redes sociais. Segundo as autoras, essas redes são formadas por “[...] um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade” (SHIROMA, 2011, p. 18).

No âmbito das redes, as políticas são elaboradas por *expertise* (*think tanks*<sup>42</sup>) e utilizadas pelos organismos multilaterais como parâmetros para regulação, como é o caso das políticas educacionais que são produzidas e disseminadas sem barreiras transfronteiriças. Ball (2014) denomina nóculo central a contradição existente entre mercados e Estados, que se conectam de forma antagônica e dependente em relação à política educacional global.

[...] o Estado age como um “agente mercantilizador”, transformando a educação em mercadoria e em formas contratáveis, desse modo “reajustando instituições” para torná-las homólogas a empresas e criando, dentro do setor público, as condições econômicas e extraeconômicas necessárias para que os negócios possam operar. Aqui os interesses do mercado e do Estado são conjugados. (BALL, 2014, p. 72-73)

Como forma de desvelar os reais interesses que são ideologicamente difundidos pelos defensores da “educação-mercadoria e mercadoria-educação<sup>43</sup>” (RODRIGUES, 2007), serão apresentadas, na próxima subseção, as concepções hegemônicas que circunscrevem as formas de governança, pois se compreende que sua importância na identificação das contradições e mediações envolve a atuação das redes na materialização da governança educacional.

### 3.2 As concepções hegemônicas sobre governança

O termo governança está sujeito a má aplicabilidade quando utilizado de forma associada à governabilidade, fato que descaracteriza uma conceituação ligada à gestão das organizações. Em geral, a governança no âmbito das organizações significa: “[...] administrar, gerir, dirigir, comandar, reger, controlar um sistema e/ou uma organização” (ALVES, 2012, p. 134).

Para Cóssio (2018), o conceito de governança se difere de governabilidade, por ter um significado “[...] mais aberto e distintivo, na medida em que se refere à análise dos padrões de articulação e cooperação entre os atores e os arranjos institucionais que coordenam os sistemas sociais” (p. 68).

Conforme Jessop (1998), apesar do crescente interesse dos teóricos em explicar o seu significado, apenas recentemente o termo governança entrou no dicionário oficial das ciências

<sup>42</sup> Os *think tanks* são os especialistas na elaboração e na formulação de ideias, políticas, publicações em defesa do livre mercado, da liberdade política, social e econômica (BALL, 2014).

<sup>43</sup> De acordo com Rodrigues (2007), existem duas formas básicas de os empresários encararem esse mercado educacional. A primeira é denominada “educação-mercadoria” e acontece quando o capital empresarial cresce através da venda de serviços educacionais. Nesse caso, os apropriadores desse capital são os empresários do comércio educacional. A segunda forma se efetiva quando a educação e o conhecimento são tidos como insumos necessários e indispensáveis à produção de novas mercadorias. Nesse caso, são os empresários industriais que se apropriam da mercadoria-educação para ampliarem seus capitais.



sociais nos países anglófonos. O autor assinala que, originalmente, o termo governança vem do latim e do grego, utilizado para referir-se à direção de barcos. Mais recentemente, vem sendo utilizado para designar as ações e os modos de governar do Estado (JESSOP, 1998).

Para Levi-Faur, a governança pode ser muitas coisas: uma palavra da moda, um conceito-chave, um enquadramento, uma abordagem, uma teoria. Contudo, o autor considera a governança como uma

[...] agenda de pesquisa interdisciplinar sobre ordem e desordem, eficiência e legitimidade, tudo no contexto da hibridização de modos de controle que permitem a produção de ordem fragmentada e multidimensional dentro do estado, pelo estado, sem o estado e além do estado. (LEVI-FAUR, 2011, p. 3, tradução nossa)

O termo governança, para Rhodes (1996), é popular e possui distintos usos, tais como: estado mínimo; governança corporativa; nova gestão pública; boa governança; sistemas sócio-cibernéticos; e redes auto-organizadas. Contudo, o autor compreende a governança como auto-organizações ou redes interorganizacionais, que complementam mercados e hierarquias, assim como estruturas de governança para alocar recursos e exercício de controle e de coordenação.

Jessop (1998) compartilha da compreensão de governança apresentada por Rhodes (1996). Conforme o autor, a governança está ligada a dois significados: o primeiro, relacionado a um modo de coordenação de atividades interdependentes; e o segundo refere-se à heterarquia formada por redes interpessoais auto-organizadas, com coordenação negociada interorganizacional e descentralizada (JESSOP, 1998).

Rhodes (1996) define quatro principais características que são compartilhadas com os diferentes significados do conceito de governança, sobretudo, entre as redes auto-organizadas. São elas:

- (1) Interdependência entre organizações. Governança é mais ampla do que governo, abrangendo atores não estatais. Mudar os limites do estado significava tornar as fronteiras entre os setores público, privado e voluntário inconstantes e opacas.
- (2) Interações contínuas entre os membros da rede, causadas pela necessidade de trocar recursos e negociar propósitos compartilhados.
- (3) Interações do tipo jogo, enraizadas na confiança e regulamentadas pelas regras do jogo negociado e acordado pelos participantes da rede.
- (4) Um grau significativo de autonomia do estado. As redes não são responsáveis perante o estado; elas são auto-organizadas. Embora o estado não ocupe uma posição privilegiada e soberana, pode, indiretamente, orientar a direção imperfeita das redes. (RHODES, 1996, p. 660, tradução nossa)

Conforme o autor,

[...] as redes são compostas por organizações que precisam trocar recursos (por exemplo, dinheiro, informações, conhecimentos) para alcançar objetivos,

maximizarem suas influências sobre os resultados e evitarem se tornar dependentes de outros jogadores no jogo. (RHODES, 1996, p. 658, tradução nossa)

A ideia de organização de múltiplos atores públicos e privados independentes e auto-organizados em rede foi objeto de estudos de Rhodes (1996), Jessop (1998), Lima (2007), Ball (2014), Shiroma e Evangelista (2014), e Santos (2012, 2018).

De acordo com Alves (2012), o conceito de governança vem sendo ampliado nas pesquisas e nas publicações, especialmente, no âmbito das Ciências Gerenciais, com destaque para o conceito de governança corporativa e sua utilização relacionada à gestão e à organização de processos e estruturas das organizações, como poderá ser observado em sua utilização no campo educacional. Com relação à governança educacional, o autor ressalta ser um tema ainda pouco discutido.

### 3.2.1 A governança corporativa e as repercussões no setor educacional

O conceito de governança (*governance*) foi impulsionado a partir do relatório intitulado *Governance and Development* (THE WORLD BANK, 1992), sendo associado à gestão pública (ALVES, 2012). A difusão da concepção de gestão/governança pública pelos OMs baseia-se nos princípios: “[...] da eficiência, estrutura legal, *accountability* e transparência” (SANTOS, 2018, p. 50).

Esses princípios são utilizados no âmbito da governança corporativa e, conforme Santos (2012), ganharam centralidade a partir do documento da OCDE, intitulado: *Principles of Corporate Governance*, lançado em 2004, no qual a considera como “[...] elemento central para melhorar a eficiência econômica e o crescimento, bem como fortalecer a confiança dos investidores” (SANTOS, 2012, p. 47-48).

A primeira versão desse documento, publicada em 1999, enfatiza a importância do setor privado no desenvolvimento econômico e na criação de empregos dos países-membros, assim como a relevância da governança corporativa para o crescimento desse setor (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 1999).

De acordo com a Organisation for Economic Co-operation and Development (1999, p. 5, tradução nossa), “[...] a governança corporativa refere-se aos meios internos por quais empresas são operadas e controladas”. A governança adequada é aquela que

[...] deve fornecer incentivos adequados para o conselho e a gerência perseguirem objetivos que estão nos interesses da empresa e dos acionistas, e deve facilitar o monitoramento eficaz, incentivando, assim, as empresas a usar os recursos com mais

eficiência. (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 1999, p. 9, tradução nossa)

Cabe destacar a relevância dada à governança corporativa e a sua relação com os investimentos internacionais. Conforme a Organisation for Economic Co-operation and Development (1999), os arranjos da Governança Corporativa passam credibilidade aos investidores e às empresas que atraem maior capital internacional.

Dessa forma, a adoção pelos OMs tornou a governança corporativa referência internacional para os formuladores de políticas, investidores, corporações e outras partes interessadas em todo mundo (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 1999). Conforme Shultz (2012, p. 35), “A autoridade concedida às instituições, como o Banco Mundial, a OECD e a UNESCO, destaca o poder de atores econômicos na formulação de políticas que fazem da educação algo simpático ao sistema de mercado global” (SHULTZ, 2012, p. 35).

No Brasil, o principal promotor das práticas de governança corporativa é o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC). Esta organização foi fundada em 1995, tendo como propósito ser a

[...] referência em governança corporativa, contribuindo para o desempenho sustentável das organizações e influenciando os agentes de nossa sociedade no sentido de maior transparência, justiça e responsabilidade. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA, 2015, p. 3)

O IBGC compreende a governança corporativa como um

[...] sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre proprietários, Conselho de Administração, Diretoria e órgãos de controle” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA, 2015, p. 20).

A governança corporativa difundida pelo IBGC baseia-se em quatro princípios:

**Transparência** - Consiste no desejo de disponibilizar para as partes interessadas as informações que sejam de seu interesse e não apenas aquelas impostas por disposições de leis ou regulamentos. Não deve restringir-se ao desempenho econômico-financeiro, contemplando também os demais fatores (inclusive intangíveis) que norteiam a ação gerencial e que conduzem à preservação e à otimização do valor da organização.

**Equidade** - Caracteriza-se pelo tratamento justo e isonômico de todos os sócios e demais partes interessadas (*stakeholders*), levando em consideração seus direitos, deveres, necessidades, interesses e expectativas.

**Prestação de Contas (*accountability*)** - Os agentes de governança devem prestar contas de sua atuação de modo claro, conciso, compreensível e tempestivo, assumindo integralmente as consequências de seus atos e omissões e atuando com diligência e responsabilidade no âmbito dos seus papéis.

**Responsabilidade Corporativa** - Os agentes de governança devem zelar pela viabilidade econômico-financeira das organizações, reduzir as externalidades negativas de seus negócios e suas operações e aumentar as positivas, levando em

consideração, no seu modelo de negócios, os diversos capitais (financeiro, manufaturado, intelectual, humano, social, ambiental, reputacional, etc.) no curto, médio e longo prazos. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA, 2015, p. 21)

Segundo o IBGC, a governança corporativa torna-se um elemento importante para o gerenciamento de “[...] qualquer tipo de organização, independentemente de porte, natureza jurídica ou tipo de controle” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA, 2015, p. 18), na medida em que tanto os acionistas como os credores poderão ter acesso à prestação de contas e ao desempenho gerencial de forma transparente.

Logo, o princípio geral que norteia a GC é conceder maior segurança ao investidor. Com isso, a sociedade anônima que adota a governança corporativa acaba agregando um valor ideológico maior à sua empresa, uma vez que os indivíduos que investem em uma determinada sociedade se preocupam com um ressarcimento justo e com transparência dos negócios. (SEBIM, 2014, p. 70)

Sob essa lógica, a transparência na prestação de contas aumenta a confiabilidade da empresa, gerando maior segurança para os acionistas e possíveis novos investidores. Isto porque os agentes da governança corporativa serão responsabilizados nos casos de omissões e não resolução dos problemas organizacionais, conforme o controle corporativo estabelecido que visa a um tratamento justo (equitativo) para os *stakeholders*.

Nessa mesma lógica de compreensão sobre a governança corporativa, cita-se a função da Comissão de Valores Mobiliários (CVM), uma entidade autárquica criada pela Lei nº 6.385/1976, que possui atribuições normativas e fiscalizatórias dentro do mercado de valores mobiliários (BRASIL, 1976a). Botrel (2017) assinala que a intervenção da CVM se aplica às companhias abertas e aos veículos de investimentos que negociam tanto na Bolsa de Valores como fora dela, o que é chamado de mercado de balcão.

A CVM lançou uma cartilha intitulada *Recomendações da CVM sobre governança corporativa*, evidenciando os princípios das práticas de governança corporativa mencionados acima como determinantes para o desempenho dos investimentos, especialmente por contribuírem para o objetivo de “[...] aumento do valor da companhia (BRASIL, 2002a, p. 2).

Para essa entidade, a finalidade da cartilha é estimular o mercado de capitais por meio da divulgação das boas práticas da governança corporativa, de modo “[...] a orientar nas questões que podem influenciar significativamente a relação entre administradores, conselheiros, auditores independentes, acionistas controladores e acionistas minoritários” (BRASIL, 2002a, p. 2).

A orientação relacionada à maximização do valor da companhia, cujo resultado é o crescimento dos lucros aos acionistas, também é evidenciada pela BM&FBovespa por meio

de diretrizes sobre a governança corporativa, estas que são utilizadas pelos investidores no âmbito da companhia. Conforme a BM&FBovespa (2021), a governança corporativa é um conjunto de mecanismos que visam assegurar as tomadas de decisões pelas organizações, contando com o apoio de:

- conselho de administração ativo e que atue com independência;
- sistema de remuneração dos administradores e colaboradores alinhado com os interesses da Companhia e de seus acionistas;
- controles internos que assegurem procedimentos e práticas de acordo com os regulamentos da Companhia e exigências legais; e
- práticas transparentes e sistemáticas de reporte dos resultados para os acionistas e demais partes interessadas. (BM&FBOVESPA, 2021, p. 2)

A BM&FBovespa enfatiza que o sucesso dos investidores a longo prazo é ainda mais presente naquelas “[...] estruturas de propriedade pulverizada, sem a existência de um acionista controlador” (BM&FBOVESPA, 2021, p. 2), estas que devem adotar voluntariamente as boas práticas da governança corporativa como forma de cumprir as regras de adesão consolidadas no Regulamento de Listagem do Novo Mercado (BM&FBOVESPA, 2021), segmento próprio da companhia.

Nesse contexto, a governança corporativa cumpre a função de retomar o crescimento e a valorização das empresas capitalistas (SEBIM, 2014), tornando-se decisiva para o alcance do objetivo da criação e da maximização de valor acionário de qualquer setor, dentre o qual enfatiza-se, nesta pesquisa, o setor educacional.

Segundo Alves (2012), a difusão da governança corporativa no campo educacional é, principalmente, mas não exclusivamente, realizada na rede privada. O autor evidencia que, tanto na rede pública quanto na privada de ensino, o termo relaciona-se à gestão das organizações, aos processos decisórios e às formulações de políticas.

Os princípios da governança corporativa no âmbito dos negócios em educação superior visam, conforme Carvalho (2017, p. 110)

[...] perpetuar o negócio; melhorar a imagem institucional; garantir desempenho acima da média do mercado; facilitar a entrada de investimentos; reduzir os conflitos de interesses e os conflitos familiares; e garantir maior segurança quanto aos direitos dos proprietários.

A autora ressalta que os instrumentos de *private equity* e a abertura de capital na Bolsa de Valores por empresas educacionais comprometem a gestão da empresa, uma vez que os objetivos das empresas ficam subordinados à maximização do valor acionário, interferindo também em seu processo decisório (CARVALHO, 2017).

Roma (2014) apresenta algumas características desse comprometimento no modelo de gestão, tendo como base os princípios da governança corporativa:

Essa nova forma de gestão exigiu reformas gerenciais, criação de ciclos básicos com a finalidade de diminuir o número de disciplinas, reestruturação dos cursos (com a finalidade de deixá-los mais vendáveis), aumento dos cursos de ensino a distância (considerados mais lucrativos), gestão de controle de custos; relativa economia de escala (evidente na compra de insumos educacionais), backoffice integrado e padronização acadêmica, comunicação com o mercado mais intensiva, e mais disponibilidade de capital para investimentos em expansão, entre outros elementos. Essas medidas têm o intuito de tornar essas instituições de ensino superior mais atraentes no mercado financeiro e garantir lucratividade aos seus investidores. (ROMA, 2014, p. 71)

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CSTs) são considerados como uma grande oportunidade de obtenção de um diploma de nível superior, devido à possibilidade de conclusão num período mais curto (variam entre dois e três anos), com disciplinas mais enxutas com foco nas competências e nas habilidades de um determinado segmento de mercado.

O crescimento nesse tipo de curso foi evidenciado por Monteiro (2020) ao analisar o conglomerado Laureate, com destaque para a oferta desses cursos na modalidade a distância. A autora ressalta que, apesar das suas limitações, os CSTs têm contribuído para o acesso da classe trabalhadora a um curso de nível superior, contudo, o modelo de formação ocorre de forma aligeirada, flexibilizada, na modalidade a distância e no turno da noite, o que compromete a qualidade da aprendizagem.

No que se refere à gestão do controle de custos, a principal interferência se dá, na vida dos trabalhadores, devido aos processos de rebaixamento salarial, com a substituição de docentes com diplomas de doutorados e mestrados por outros com formações inferiores, com a superexploração a partir das mudanças nas formas de contratação (temporários e contratados) e com os regimes de trabalho (parciais e horistas), no aumento do número de demissões. Sevim (2014) evidenciou, em sua tese de doutorado, a materialização desses três processos em duas IES do grupo Kroton, como resultado do modelo de gestão da governança corporativa.

A padronização de materiais acadêmicos, realizada entre as empresas mantidas por uma mesma mantenedora ou *holding*, também se insere na gestão do controle de custos, pois permite a compra de insumos em grande escala e, conseqüentemente, a redução dos preços da aquisição, contribuindo economicamente para o objetivo de maior acumulação do capital da empresa.

Nesse sentido, há que se concordar com Santos (2018) quando afirma a necessidade de se compreender o conceito de governança em nível global para além de sua concepção

enquanto governança corporativa utilizada como forma de desvendar as contradições do modelo hegemônico de governança educacional que, ao apresentar a forma de gestão das IES privadas como eficiente e segura, transforma o direito social (educação) em mercadoria.

### 3.2.2 A governança educacional em nível transnacional

O termo governança, como apresentado, é polissêmico. Em sua tese, Santos (2018) ressalta que não há um consenso quanto a uma definição que aprofunde os estudos sobre a governança no campo educacional, tendo sido introduzido no Brasil, apenas recentemente, no campo de pesquisas sobre gestão da educação. No entanto, “[...] as ações de governança no sistema educacional já estavam presentes nas agendas das políticas públicas” (ALVES, 2012, p. 133), desde a década de 1980, nos países anglófonos, a exemplo dos Estados Unidos.

Conforme Robertson (2013), os modelos de governança educacional implementados nos diferentes territórios são mediados por projetos políticos. A autora cita as bases ideológicas em torno da privatização na e da governança educacional como integrantes do projeto político comum, o conhecido por neoliberalismo.

Aponta, ainda, a governança educacional como a forma de condução das atividades da educação pública sob a lógica gerencial, com maior participação de atores não-governamentais, dentre eles: “[...] empresas multilaterais, transnacionais e internacionais que cada vez mais operam acima e através das fronteiras territoriais nacionais” (ROBERTSON, 2013, p. 685), com destaque para as recomendações dos OMs em torno das formas de governança educacional.

A OCDE publicou, em 2018, um documento intitulado *Dilemmas of central governance and distributed autonomy in education*, apresentando quatro perspectivas sobre governança da educação a partir das experiências do sistema holandês, quais sejam: *Traditional Public Administration (TPA)*<sup>44</sup>, *New Public Management (NGP)*<sup>45</sup>, *Network Governance (NG)*<sup>46</sup> e *Societal Resilience (SR)*<sup>47</sup> (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018).

De acordo com o documento, uma característica importante desse sistema de ensino é o “[...] alto grau de autonomia distribuída de instituições de ensino e participação de múltiplos

---

<sup>44</sup> Em português, Administração Pública Tradicional.

<sup>45</sup> Em português, Nova Gestão Pública.

<sup>46</sup> Em português, Governança em Rede.

<sup>47</sup> Em português, Resiliência Social.

atores e, conseqüentemente, um governo altamente dependente da colaboração das partes interessadas” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2018, p. 4, tradução nossa).

Partindo desse princípio, as quatro perspectivas se organizam da forma apresentada a seguir. A Administração Pública Tradicional baseia-se na centralidade do papel do governo, na legalidade do Estado de direito, no processo de políticas e na separação entre sistema político representativo e serviço público. No caso da TPA, a lei é o principal método de coordenação, e a criação de um quadro jurídico é o que garantiria diretrizes relacionadas a autonomia e padrões de qualidade.

A Nova Gestão Pública centra-se no debate da eficiência e da eficácia das organizações públicas e adota valores e técnicas de gestão do setor privado. São eles: metas por desempenho, desregulamentação e gerenciamento de contratos para otimizar a gestão do setor público. A NGP, apesar de não depender tanto de medidas legais, investiria num sistema de gerenciamento de desempenho para maximizar os espaços de autonomia e avaliar a qualidade das escolas.

A Governança em Rede concentra-se na colaboração de organizações governamentais e atores sociais e reflete o deslocamento do governo como ator central para governança em redes, ou seja, na passagem do governo à governança. No modelo NG, os espaços tendem a ser mais colaborativos e construídos com base em desempenho, metas em busca de resultados, acordos e convênios específicos.

A Resiliência Social concentra-se na perspectiva social de produção de valor pelos cidadãos empreendedores independentes e em redes auto-organizadas, que se reproduzem dentro dos limites das responsabilidades dos governos. Na SR, a autonomia pode ser uma fonte muito produtiva, pois, nessa perspectiva, o ator central depende dos atores autônomos para atingir seus objetivos.

Conforme a Organisation for Economic Co-operation and Development (2018), nenhuma dessas perspectivas é um ideal de prática, mas servem de parâmetros para verificar em que nível a governança está concentrada e até que ponto a relação entre o governo (ator central) e os atores autônomos descentralizados interferem na prática da governança dos sistemas de ensino.

Para Amos (2010), faz-se necessária uma distinção entre as formas tradicionais de governança educacional num contexto burocrático relacionado às medidas para garantir a qualidade e a autonomia educacional das escolas, e as novas formas de governança orientadas para o mercado, que estão focadas no controle dos resultados educacionais através das



avaliações. Como é o caso do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), coordenado pela OCDE, que avalia, a cada três anos, o desempenho escolar de jovens com 15 anos de idade, por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências (BRASIL, 2021c).

Com base nos postulados de Jones e Coleman, a autora assinala que os sistemas educacionais não devem mais ser estudados em um contexto de Estado-nação, mas como parte de uma rede mais ampla de governança global. Nesse cenário, as organizações como a Unesco, a OCDE e o Banco Mundial desempenham um papel muito importante não apenas nas recomendações de políticas educacionais, mas na criação de suas próprias agendas em nível transnacional (JONES; COLEMAN, 2005 *apud* AMOS, 2010).

O controle dos resultados educacionais tornou-se um componente importante das novas formas de se governar a educação em nível transnacional. A OCDE tem mediado “[...] a construção de um espaço de harmonização educacional em nível mundial, [...] por meio do seu trabalho de indicadores e através do PISA” (SANTOS, 2018, p. 65).

De acordo com Cóssio (2018), a política de avaliação de indicadores educacionais em larga escala, dos quais se destaca o PISA, é um instrumento que, além de servir para monitorar as ações dos OMs, implica o fortalecimento da governança transnacional.

Observa-se que a governança do ensino superior não está centrada em um modelo único, mas adota características das diferentes perspectivas apresentadas pela OCDE, concentrando-se, na atualidade, nas ações que buscam a cooperação entre redes de atores públicos e privados, como forma de tornar os sistemas descentralizados mais autônomos e menos dependentes do fundo público para financiar o ensino público.

### **3.3 As recomendações dos organismos multilaterais para um modelo de governança educacional**

[...] o ensino superior está caminhando para um novo sistema de governança, onde o poder dos mercados e o poder do Estado se combinam. O governo geralmente está se retirando da gestão direta de instituições, mas ainda, ao mesmo tempo, introduzindo novas formas de controle e influência, baseadas, principalmente, em manter as instituições responsáveis pelo desempenho através de poderosos mecanismos de execução, incluindo o financiamento e o reconhecimento da qualidade. (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2003, p. 75, tradução nossa)

Partindo da compreensão da OCDE, apresentada no estudo *Changing Patterns of Governance in Higher Education*, publicado em 2003 no capítulo terceiro do livro *Education Policy Analysis*, verifica-se o reconhecimento de um novo sistema de governança no ensino superior, com menor participação dos Estados-nação e maior participação do mercado,

sobretudo, no que tange à gestão e ao financiamento desse nível de ensino (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2003).

A partir da análise de alguns relatórios do Banco Mundial e da OCDE divulgados nas últimas três décadas, observa-se que esses OMs, com base em caracterização de indicadores e monitoramento de performance, passaram a recomendar maior colaboração de atores privados, para participarem do processo de governança do ensino superior em escala global.

Os estudos divulgados pelos OMs apresentam análises de experiências desenvolvidas por países membros quanto à adoção de um modelo de governança para o ensino superior, assim como recomendações políticas para implementação de reformas que sirvam de parâmetros para o desenvolvimento e a prestação de serviços educacionais, sobretudo, em países em crise ou em desenvolvimento.

O Banco Mundial lançou, em 1992, o relatório intitulado *Governance and Development* (THE WORLD BANK, 1992), para tratar de suas preocupações com a eficácia de seus esforços para o desenvolvimento dos países-membros. Nesse estudo, a governança é compreendida como “[...] a maneira pela qual o poder é exercido na administração e gestão dos recursos econômicos e sociais de um país para o seu desenvolvimento” (THE WORLD BANK, 1992, p. 3, tradução nossa). O BM apresenta quatro dimensões principais para uma boa governança: capacidade e eficiência na gestão, *accountability*, quadro jurídico (legislações) e transparência nas informações.

De acordo com o documento, as dimensões para uma boa governança devem ser a base para as reformas a serem implantadas no setor público, tais como: contenção de gastos, fortalecimento da gestão de pessoal e eficiência dos órgãos públicos (privatização, reestruturação e/ou liquidação de empresas públicas), tendo em vista o aumento dos retornos dos investimentos realizados pelo governo no setor público.

Segundo Rhodes (1996), para alcançar a eficiência do setor público, o BM busca

[...] incentivar a competição e os mercados; privatizar empresas públicas; reformar o serviço público, reduzir o excesso de pessoal; introduzir disciplina orçamentária; descentralizar administração; e fazer maior uso de organizações não governamentais. Em suma, a “boa governança” une a nova gestão pública com a defesa da democracia liberal. (RHODES, 1996, p. 656, tradução nossa)

Tais reformas se resumem em recomendações a serem seguidas em cada Estado-nação de acordo com a necessidade de tornar mais eficiente e eficaz a gestão do setor público. Segundo essa lógica, “[...] a ênfase na eficiência e eficácia deu lugar a uma concepção particular de *accountability*, bem como uma nova forma de se pensar e praticar a governança educacional” (SANTOS, 2012, p. 52).

A reforma no ensino superior foi pauta de outro estudo do BM, intitulado: *Higher Education: the lessons of experience*, em 1994. Nesse estudo, o ensino superior é considerado um setor importante para o desenvolvimento social e econômico dos países, sendo que as IES são responsáveis por produzir conhecimentos e habilidades para formar os futuros profissionais do mundo do trabalho (THE WORLD BANK, 1994), especialmente, nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Contraditoriamente, apesar da centralidade dada ao ensino superior, o BM justifica a importância da reforma para o enfrentamento do cenário de crise vivenciado por diferentes governos, ressaltando a necessidade de tornar o ensino superior eficiente e de qualidade, sobretudo, no setor público, por depender prioritariamente do financiamento público na maioria dos países (THE WORLD BANK, 1994).

Segundo essa perspectiva, a responsabilidade do Estado deveria centrar-se na educação básica, cabendo a diversificação da oferta e do financiamento para o ensino superior, chamado de “educação terciária”. Nesse sentido, o Estado teria seu papel redefinido no que tange ao governo das políticas para o ensino superior, priorizando os incentivos das chamadas parcerias público-privadas, resultando na intensificação do processo de mercantilização, que se materializa com a nova designação dada pelo BM para esse nível de ensino. Nas palavras de Mota Júnior (2016, p. 170):

A noção de educação “terciária” busca comportar num único conceito toda a diversidade de instituições que ofertam educação superior, independente de categoria administrativa e de objetivos e missões estratégicas (seja faculdade, seja centro universitário, ou seja, universidade) distintas, diluindo as diferenças entre a oferta de educação e suas características particulares de modo a impulsionar a expansão do setor privado e dos modelos institucionais não universitários que são menos onerosos e estão mais sintonizados com as exigências de um mercado de trabalho mais flexível, isto é, com cursos mais aligeirados, exigências legais de autorização de funcionamento e (re)credenciamento menos rígidos e com ênfase no ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão.

Para o BM, o ensino superior público beneficia, principalmente, famílias ricas, e o incentivo às IES privadas e instituições não universitárias (politécnicos, profissionais, comunitárias e de ciclo curto) pode ajudar a atender à crescente demanda social pelo ensino superior, especialmente, para estudantes de baixa renda (THE WORLD BANK, 1994).

Seguindo essa lógica, a expansão das IES privadas é mais eficiente, pois se desenvolve com pouco ou quase nenhum recurso público e pode ofertar um ensino com baixos custos. Enquanto as instituições não universitárias podem oferecer, de forma mais flexível, mão de obra para atender às demandas do mercado de trabalho.

Conforme Mota Júnior, a diferenciação institucional apresentada pelo Banco Mundial (THE WORLD BANK, 1994) foi introduzida no Brasil pelo governo FHC, especialmente, a diferenciação relacionada às instituições não universitárias, pela possibilidade de “[...] satisfazer às demandas de acesso à educação superior de grupos menos privilegiados, sem onerar o Estado, pois a sua oferta é realizada preferencialmente pelo setor privado” (MOTA JÚNIOR, 2016, p. 107).

No que tange à diversificação do financiamento das IES públicas, o BM incentiva os governos a implementarem reformas que mobilizem maior financiamento privado, tais como: compartilhamento de custos com os alunos, cobranças de taxas que podem ser realizadas sem a interferência do governo; redução de subsídios com alojamentos e alimentação; financiamento por meio de empréstimos com agências externas de assistência estudantil; doações privadas ou de ex-alunos; e atividades geradoras de renda (exemplos: cursos, pesquisas, serviços de consultorias, etc.) (THE WORLD BANK, 1994).

Em outras palavras, a governança da educação é transferida da responsabilidade dos Estados-nação para uma rede de atores globais que passam a conduzir os processos relacionados ao financiamento, à regulação e à oferta, dentre os quais destacam-se os OMs, as organizações, os fundos de investimentos e os grandes conglomerados educacionais privados. Nesse sentido, em concordância com Santos (2012, p. 45), relaciona-se a governança “[...] aos processos políticos de tomada de decisão baseados em uma rede de organizações e atores em várias arenas políticas”, e o Estado compartilha com essas redes as responsabilidades, os custos e os riscos da educação.

O BM recomenda que os governos melhorem a eficiência das políticas destinadas ao ensino superior, por meio da ampliação de programas de empréstimos destinados a estudantes talentosos e de baixa renda, que implementem mudanças na alocação de recursos públicos com base em orçamentos negociados para financiamentos com critérios de desempenho (número de alunos de alta qualidade). Tais mudanças são consideradas pelo BM como estímulos à competição e à qualidade do ensino ofertado pelas IES (THE WORLD BANK, 1994).

O incentivo à oferta de empréstimos estudantis se dá pela necessidade de conter o abandono dos alunos de baixa renda, tendo em vista a implementação da cobrança de taxas nas IES públicas e o aumento da oferta do ensino pelas IES privadas. O BM, ao prever tal feito, incentiva a “[...] criar um mercado de empréstimos para a educação e um sistema de bolsas” (VIOR; OREJA CERRUTI, 2014, p. 119), como forma de reordenar a “[...] demanda

pelo ingresso no ensino superior em razão das vagas disponíveis” (VIOR; OREJA CERRUTI, 2014, p. 119).

No caso brasileiro, o mercado de empréstimos vem sendo incentivado pelo Fies, que é ofertado pelo setor público e também por instituições privadas, como o Banco Bradesco e as IES, a exemplo do Parcelamento Estácio (PAR) e do Parcelamento Privado Próprio da Kroton, enquanto o sistema de bolsas é realizado pelo ProUni. Conforme Mota Júnior (2016), o BM recomenda que o governo brasileiro incentive a criação de linhas de crédito privadas e aprimore as políticas de financiamento estudantil público, devido aos baixos níveis de reembolsos.

No que tange ao controle da qualidade do ensino, os OMs utilizam-se da perspectiva da competição para aprofundar o processo de mercantilização do ensino superior. Conforme Santos (2012, p. 50), “Os critérios supranacionais de definição e de controle da qualidade, nos moldes de um serviço comercializável, aprofundam a tensão entre cooperação e competição e representam um duro golpe à autonomia universitária e à soberania nacional”.

Desse modo, considera-se, neste estudo, que as recomendações do BM para implementar uma reforma no ensino superior, contraditoriamente, implicam a redução de recursos para o setor público, este que precisa se tornar empreendedor para gerar rendas e captar recursos privados, taxar e reduzir os subsídios estudantis e competir pelos recursos públicos com as IES privadas.

As recomendações para o setor privado se materializam pela diversificação e pela expansão das IES privadas, por meio da oferta crescente de cursos, sobretudo, na modalidade do ensino a distância. E também pelo crescimento da oferta do ensino superior por IES estrangeiras e de empréstimos estudantis para financiar o setor privado, o que deveria exigir maior controle da qualidade do ensino por parte dos Estados-nação.

No que se refere à governança no ensino superior, a OCDE realizou um estudo intitulado: *Governance and quality guidelines in Higher Education: a review of governance arrangements and quality assurance guidelines* (HÉNARD; MITTERLE, 2010). Nesse estudo, a OCDE define a governança no ensino superior como:

[...] estruturas, relacionamentos e processos através dos quais, nos níveis nacional e institucional, são desenvolvidas políticas para o ensino superior, implementado e revisado. A governança compreende uma rede complexa, incluindo a estrutura legislativa, as características das instituições e como elas se relacionam com todo o sistema, como o dinheiro é alocado às instituições e como elas são responsáveis pela maneira como são gastos, bem como estruturas e relacionamentos menos formais que orientam e influenciam o comportamento (OCDE, 2008, p. 68). (HÉNARD; MITTERLE, 2010, p. 26, tradução nossa)

De acordo com os autores, a governança se tornou uma questão crucial para o ensino superior, devido às mudanças enfrentadas pelo setor, quais sejam: expansão e internacionalização dos sistemas de ensino superior; diversificação das provisões; grupos de estudantes mais heterogêneos; pesquisa, inovação e produção do conhecimento.

Sobre essa lógica, a implementação das medidas de “boa governança” poderá combater problemas institucionais, disfunções gerenciais, devido ao delineamento das responsabilidades das IES e dos gestores/administradores, ao desenvolvimento da autonomia (mesmo que não absoluta) e ao incentivo à qualidade como questão chave para a vantagem competitiva dos países na economia global (HÉNARD; MITTERLE, 2010).

Conforme Santos (2012), nas últimas décadas, ocorreram mudanças significativas nas formas de liderança, de organização e de tomada de decisões nas IES, devido às novas formas de governança educacional. Tais mudanças tornaram o ensino superior mais internacionalizado, contando com o envolvimento de uma rede de atores (instituições, pesquisadores, estudantes, empresas, etc.). No que se refere ao Estado, seu papel foi reorientado ao fomento das parcerias entre as redes de atores público-privados, tendo em vista o fortalecimento de um modelo de governança educacional para o mercado global.

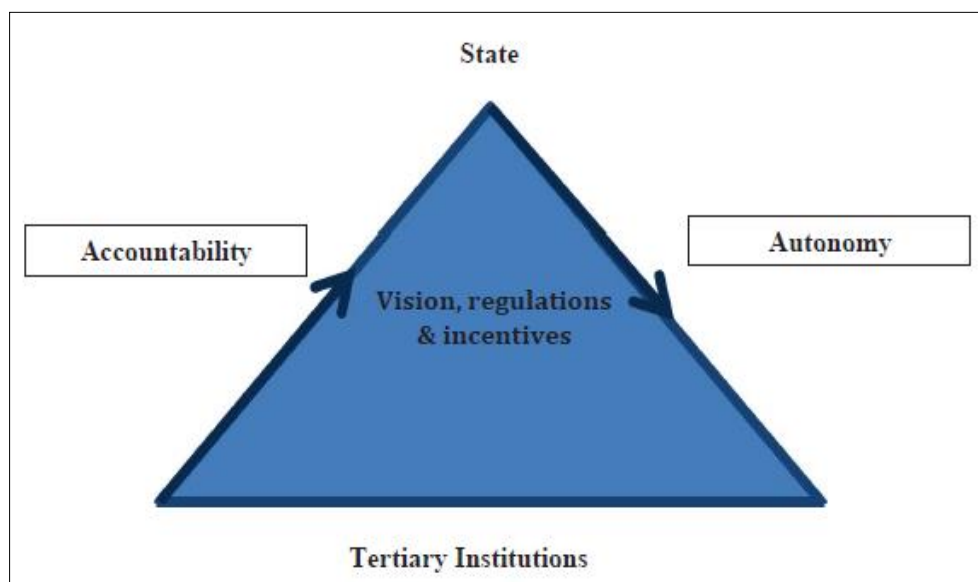
Segundo o estudo realizado pelo Banco Mundial e publicado com o título *Benchmarking the Governance of Tertiary Education Systems*, as instituições que têm maior autonomia na gestão e não são limitadas por padrões, conseguem “[...] gerenciar seus recursos (financeiros ou humanos) com mais flexibilidade e agilidade para responder às mudanças no mercado global de Educação” (FISZBEIN; RINGOLD, 2012, p. 1, tradução nossa).

Nesse relatório, o Banco Mundial apresenta uma estrutura de governança por meio de uma ferramenta de avaliação comparativa entre sistemas de ensino superior com o objetivo de “[...] orientar os formuladores de políticas na identificação dos aspectos específicos da governança que podem ser reformados, a fim de melhorar o desempenho dos sistemas de ensino superior” (FISZBEIN; RINGOLD, 2012, p. 7, tradução nossa).

Uma das mudanças na estrutura de governança seria a alteração de um modelo de ensino *state-controlled* (controlado pelo Estado) para um modelo de ensino *state-supervised* (supervisionado pelo Estado), com a justificativa da “[...] impraticabilidade de um órgão central administrar efetivamente as operações diárias das instituições universitárias” (FISZBEIN; RINGOLD, 2012, p. 7, tradução nossa), tendo em vista o crescimento da demanda nesse nível de ensino em instituições públicas e privadas, o que, segundo o BM, requer maior autonomia das instituições de ensino, exigindo maior descentralização da governança dos sistemas de ensino pelos Estados-nação.

Para o BM, o ensino superior deve ser estruturado da forma apresentada na Figura 2.

Figura 2 – Estrutura da governança do ensino superior pelo Banco Mundial



Fonte: Fielden e Salmi *apud* Fiszbein e Ringold, 2012, p. 6.

Nessa estrutura, o Estado tem como função estabelecer os regulamentos que permitam maior autonomia e responsabilidades às IES, sobretudo, quando relacionados à prestação de contas. Cabe ressaltar que, nas recomendações do BM, o Estado deve continuar promovendo o ensino superior, mas se concentrando nas funções de supervisão e regulação desse nível de ensino. Nas palavras de Mota Júnior, o Banco Mundial

[...] orienta que essa promoção se concentre em políticas voltadas para o estabelecimento de uma marco regulatório em que o governo assuma o papel de supervisor do sistema, ao mesmo tempo em que incentive mecanismos orientados para o mercado na aplicação das políticas, tais como disponibilizar informações, visando fortalecer a qualidade da educação e mecanismos de certificação da qualidade, além de promover uma maior autonomia administrativa das instituições públicas, de maneira que possam diversificar suas fontes de financiamento e utilizar, de forma mais eficiente, os seus recursos e avaliar o desempenho das instituições públicas e privadas de educação superior. (MOTA JÚNIOR, 2016, p. 108)

O documento do BM divide a governança dos sistemas de ensino superior em duas dimensões, a saber: *System-wide Governance* (Governança em todo o Sistema); e *Institutional Governance* (Governança Institucional). A primeira dimensão, conforme Fiszbein e Ringold (2012, p. 10, tradução nossa) “[...] está relacionada às leis, políticas e processos em nível macro que estejam em vigor com o objetivo de fornecer um contexto favorável para que as instituições de ensino superior possam operar com eficiência e eficácia”. Enquanto a

governança institucional está relacionada às políticas e às práticas em vigor para permitir que as instituições possam operar autonomamente.

Na dimensão da governança em todo o sistema, o papel do Estado é o de promover um quadro regulamentar, modalidades de alocação de recursos, um sistema de controle da qualidade e de prestação de contas que favoreçam a autonomia das IES, com incentivo ao setor privado de ensino (FISZBEIN; RINGOLD, 2012).

Na dimensão da governança institucional, a autonomia é medida pelas capacidades organizacionais da equipe de liderança e do conselho administrativo; financeiras, para mobilizar e gerenciar os recursos com eficiência; de recursos humanos, para recrutar e definir os salários de seus funcionários; e acadêmicas, medidas pelo grau de autonomia que a IES tem para definir sua própria estratégia de educação e pesquisa (FISZBEIN; RINGOLD, 2012).

Dessa forma, objetiva-se que o Estado tenha menos gastos mantendo o ensino superior “[...] e que a competição por recursos e por resultados seja estimulada entre instituições, pesquisadores e estudantes, tudo alimentado e avalizado por sistemas de avaliação rigorosamente produtivistas” (MOTA JÚNIOR, 2016, p. 179). Promovendo, assim, a competição e a privatização do conhecimento, da ciência e da tecnologia produzida nas IES públicas e a mercantilização do ensino superior entre instituições públicas e privadas de um mesmo país e entre diferentes países.

O Banco Mundial, apoiado nos estudos de Aghion *et al.*, apresenta a importância da autonomia para a pesquisa e a inovação bem-sucedidas nas universidades da Europa e da América Central, ressaltando que os graus de autonomia da governança institucional têm um melhor desempenho na Europa, devido aos seguintes fatores: independência financeira, já que as universidades não precisam procurar ajuda governamental para aprovar seu orçamento; seleção de alunos realizada de forma independente do governo; flexibilidade na forma de pagamento dos professores; contratação de funcionários realizada de forma interna; estrutura e currículo próprios; baixa porcentagem dos orçamentos provenientes de fundos públicos; e alta porcentagem de recursos provenientes de subsídios competitivos à pesquisa (AGHION *et al.* 2009 *apud* FISZBEIN; RINGOLD, 2012).

No caso brasileiro, as universidades públicas e privadas gozam de autonomia acadêmica, podendo definir novos programas e conteúdo para os cursos ofertados, assim como autonomia para fazer a admissão dos estudantes. As universidades privadas têm autonomia financeira para contratar, definir os salários e demitir os funcionários, enquanto as universidades públicas dependem de concursos públicos e não podem definir os salários de



sua equipe. No entanto, as universidades públicas elegem democraticamente seus conselhos e líderes, enquanto as privadas possuem seu próprio sistema de seleção, sendo que muitas delas são empresas familiares. Tanto as IES públicas quanto as privadas dependem e/ou recebem algum tipo de recurso proveniente do Estado.

Os diferentes resultados apresentados pelo Banco Mundial apontam que a governança do ensino superior nos países da Ásia e da América Central dependem da capacidade do governo de planejar e fazer reformas, da força das leis, das modalidades de alocação e prestação de contas dos recursos como dimensão crítica de responsabilidade e autonomia em todos os sistemas de ensino (FISZBEIN; RINGOLD, 2012).

Essa liberdade está relacionada ao grau de autonomia que o ensino superior precisa ter, sendo necessárias a regulamentação do mercado através da definição de padrões de desempenho dos sistemas de ensino; a internacionalização do ensino, com a abertura de fronteiras por meio da educação *on-line*; e a abertura de *campi* em outros países (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2003).

Tais graus de autonomia materializam-se no Brasil com a intensificação da oferta do ensino a distância, que, em 2019, representou 88,8% (35.898) dos cursos ofertados, sendo responsável por 28,5% (2.450.264) do total das matrículas no ensino superior, assim como pela entrada de redes estrangeiras nesse nível de ensino no país.

Na perspectiva de explicitar as influências da atuação de grupos estrangeiros na governança do ensino superior privado brasileiro, a próxima seção apresenta a estrutura organizativa, a forma de atuação e gestão do conglomerado Adtalem Global Education, que oferta um modelo de educação em nível transnacional, com destaque para sua atuação através da *holding* Adtalem Educacional do Brasil.

#### **4 A PARTICIPAÇÃO DE GRUPOS ESTRANGEIROS NA GOVERNANÇA DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO**

As metamorfoses do capitalismo concorrencial para um capitalismo financeiro, sob controle de redes oligopolizadas e dispersas em várias cadeias produtivas no mundo, têm deslocado o controle da governança dos Estados-nação para redes globais, “[...] de maneira articulada, sobre um conjunto de países simultaneamente, com capacidade de mudar as leis nacionais em função de interesses transnacionais” (DOWBOR, 2020, p. 87).

Para Shultz, essa concentração do controle por redes globais no cenário educacional se intensificou

Com o neoliberalismo e o corporativismo aplicados à educação de forma global, presenciamos uma gama muito maior de atores interessados nos programas e políticas educacionais. Por exemplo, as companhias de tecnologia, serviços, fundos privados e as instituições multilaterais são agora atores políticos regulares no cenário educacional não apenas global, mas também regional e nacional. (SHULTZ, 2012, p. 34)

Conforme Dowbor, o poder nas mãos das grandes corporações traz como riscos o controle do mercado mundial, pois “[...] na ausência de governo global, no sentido político de governo legítimo e representativo, o que temos é o poder do único sistema que funciona de forma organizada no espaço global, que são as corporações e, em particular, os gigantes financeiros [...]” (DOWBOR, 2020, p. 86).

O poder desses gigantes financeiros e corporativos não se limita aos Estados-nação, mas influencia as decisões políticas transnacionais, quando estes participam ativamente da condução da vida da classe trabalhadora por meio da governança em rede da oferta dos serviços públicos (direitos sociais) em nível transnacional. Partindo dessa perspectiva, buscase desvelar a forma de participação da Adtalem Global Education na governança educacional em nível transnacional, por meio da oferta educacional privada em todos os continentes, especialmente, no ensino superior privado brasileiro.

Dessa forma, esta seção está organizada em duas subseções. A primeira, intitulada “A atuação da Adtalem Global Education na oferta educacional privada transnacional”, apresenta tal atuação da ATGE por meio da análise dos relatórios anuais para investidores no período de 2009 a 2019, demonstrando a localização, os segmentos de mercado e as marcas institucionais, assim como as fontes de financiamento dos estudantes, os resultados operacionais, o regime de trabalho dos docentes e a organização da governança corporativa.

A segunda subseção, intitulada “A constituição da *holding* Adtalem Educacional do Brasil”, analisa tanto a constituição quanto a inserção da ATB no setor educacional brasileiro, que administra os grupos IBMEC, Damásio e Wyden Educacional, com destaque para os valores investidos nas aquisições e como elas contribuíram estrategicamente para o crescimento da Adtalem Global Education.

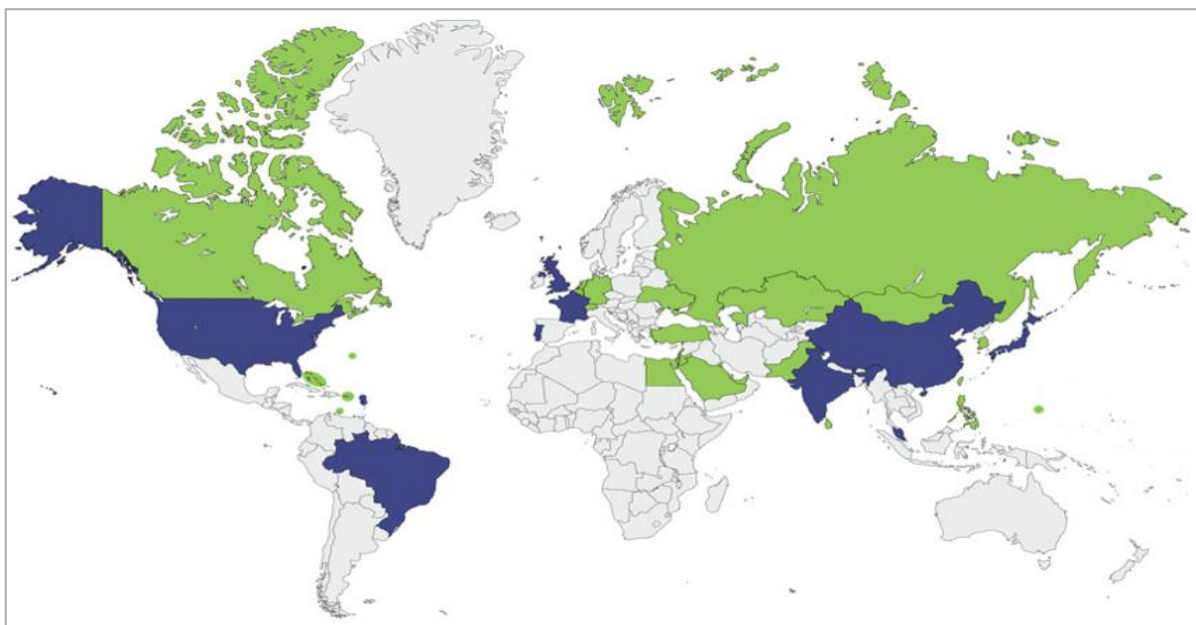
#### **4.1 A atuação da Adtalem Global Education na oferta educacional privada transnacional**

A Adtalem Global Education é um conglomerado com fins lucrativos que atua transnacionalmente com a comercialização de serviços educacionais. Sua sede está localizada em Chicago, nos Estados Unidos. Originalmente, a ATGE chamava-se  *DeVry*, nome originário de seu fundador Herman DeVry, e foi criada em 1931, a partir da fundação da *DeForest Training School* (Escola de Treinamento DeForest), sendo transformada em  *DeVry Technical Institute* (Instituto Técnico Devry) na década de 1940 (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2018b).

O  *DeVry Technical Institute* foi adquirido pelo *Bell & Howell Education Group* (Grupo Educacional Bell & Howell) em 1966, convertendo-se em  *DeVry Institute of Technology* (Instituto DeVry de Tecnologia) em 1968. No ano seguinte, a empresa abriu o capital e transformou-se na sociedade anônima  *DeVry Inc.*, criada por meio da fusão entre o  *DeVry Institute of Technology* e a *Keller Graduate School of Management* (Keller Escola de Graduação em Administração) (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2018b).

O  *DeVry Institute of Technology* e a *Keller Graduate School of Management* tornaram-se, em 2013, a  *DeVry University* (Universidade DeVry). Nesse mesmo ano, a  *DeVry Inc.* tornou-se  *DeVry Education Group* (Grupo Educacional DeVry). Em 2017, transformou sua denominação para a atual Adtalem Global Education. De acordo com ATGE, a mudança do nome “[...] significa seu propósito focado no aluno, e fornecendo uma plataforma mais flexível que suporta sua diversificação contínua em saúde, educação profissional, tecnologia e negócios” (BUSINESS WIRE, 2017). Em 2018, o conglomerado ATGE estava localizado em todos os continentes, como se pode ver na Figura 3.

Figura 3 – Localização geográfica do conglomerado Adtalem Global Education em 2018



Fonte: Adtalem Global Education, 2018b.

O mapa identifica dois grupos de instituições destacados em azul e em verde. No primeiro, na cor azul, estão os países que possuíam matrizes institucionais em operação, são eles: Brasil; Cingapura; China e Hong Kong; Barbados; Estados Unidos; França; Índia; Japão; São Cristóvão; São Martinho e Reino Unido. Os países<sup>48</sup> situados na porção verde não detinham *campus* instalados, sendo que suas relações com a ATGE são firmadas por meio de parcerias internacionais com a Becker Professional Education.

Em 2019, a ATGE renomeou dois de seus segmentos de oferta: “[...] a educação profissional foi renomeada para Serviços financeiros e Tecnologia e negócios passou a se chamar Negócios e Direito” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019, p. 2, tradução nossa).

Essa mudança de nomenclatura faz parte das estratégias de crescimento, realizada por meio da diversificação e da expansão de novos programas e em novas áreas geográficas, tendo em vista a construção de marcas de qualidade e de infraestrutura necessária para a competição em um mercado global (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019).

Com base nessas estratégias, a ATGE operou em 21 países por meio de 9 matrizes institucionais em 2019, conforme mostra o Quadro 3.

<sup>48</sup> Alemanha; Antígua; Arábia Saudita; Aruba; Bahamas; Bahrain; Bélgica; Bermudas; Canadá; Catar; Cazaquistão; Macau; Coreia; Curaçao; Dominica; Egito; Emirados Árabes Unidos; Filipinas; Guam; Jordânia; Kuwait; Líbano; Luxemburgo; Malásia; Mongólia; Países Baixos; Paquistão; Porto Rico; Rússia; Sri Lanka; Suíça; Taiwan; Territórios palestinos; Turquia; e Ucrânia.

Quadro 3 – Matriz institucional da Adtalem Global Education em 2019

| Segmentos            | Matriz Institucional  | Especialidades   | Localização   |
|----------------------|---|--|---|
| Medicina e Saúde     | <i>Chamberlain University</i>                                     | Saúde e Enfermagem   | Estados Unidos (América do Norte)   |
|                      | <i>American University of the Caribbean School of Medicine</i>    | Medicina   | Ilha Caribenha de São Martinho (América do Norte)   |
|                      | <i>Ross University School of Medicine</i>                         | Medicina   | Barbados (América Central)  |
|                      | <i>Ross University School of Veterinary Medicine</i>              | Medicina Veterinária   | São Cristóvão e Nevis (América Central)   |
| Serviços Financeiros | <i>Association of Certified Anti-Money Laundering Specialists</i> | Perícia, prevenção e detecção de crimes financeiros  | Estados Unidos - sede (América do Norte)<br>Hong Kong, Cingapura, China, Taiwan, Japão, Índia (Ásia), Reino Unido e França (Europa) |
|                      | <i>Becker Professional Education</i>                              | Contabilidade, Finanças, Gerenciamento e Projetos de Saúde   | Estados Unidos (América do Norte)   |
|                      | <i>OnCourse Learning</i>  | Educação continuada e profissional nos setores bancário e hipotecário  |   |
|                      | <i>EduPristine</i>  | Contabilidade, Finanças, Saúde e Marketing   | Índia (Ásia)  |
| Negócios e Direito   | Adtalem Educacional do Brasil                                     | <b>Wyden</b> - Administração, Arquitetura, Ciências Contábeis, Direito, Engenharias, Tecnologia, Gestão e Negócios, Pedagogia e Saúde  | Brasil (América do Sul)   |
|                      |   | <b>IBMEC</b> - Administração, Arquitetura, Ciências Contábeis e Econômicas, Comunicação, Direito, Engenharia, Gestão e Negócios        |   |
|                      |   | <b>Damásio</b> - Gestão Educacional, Direito e Relações Internacionais. Cursos Preparatórios para exames de ordem e concursos públicos |   |

Fonte: adaptado de Adtalem Global Education, 2019.

Conforme a Adtalem Global Education (2019), suas matrizes institucionais operavam no mercado nacional e internacional por meio de 11 grupos, sendo 4 ligados ao campo de Medicina e Saúde, localizados na América do Norte (Estados Unidos e Ilha Caribenha de São Martinho) e na América Central (Barbados, São Cristóvão e Nevis), 4 relacionados aos Serviços Financeiros, localizados nos Estados Unidos – sede (América do Norte), Hong

Kong, Cingapura, China, Taiwan, Japão, Índia (Ásia), Reino Unido e França (Europa) e 3 grupos que atendem ao campo de Negócios e Direito, localizados no Brasil (América do Sul).

Os grupos que se encontravam nos campos de Medicina e Saúde são: *Chamberlain University*; American University of the Caribbean School of Medicine (AUC); Ross University School of Medicine (RUSM); e Ross University School of Veterinary Medicine (RUSVM).

A *Chamberlain University* foi fundada em 1889 com o nome Faculdade de Enfermagem Deaconess, foi adquirida pela ATGE em 2005, transformando-se em *Chamberlain*. A *Chamberlain* é formada pela Faculdade de Enfermagem, que oferece cursos de Bacharelado em Enfermagem com duração de três anos, especialização, mestrado e doutorado, e pela Faculdade de Profissões em Saúde, que oferta mestrado em Saúde Pública. Atualmente, a *Chamberlain* possui 21 *campi* nos Estados Unidos.

A AUC foi fundada em 1978, possuía mais de 7.000 mil ex-alunos, e está localizada no *campus* de São Martinho, no Caribe. Conta com o apoio de hospitais afiliados nos Estados Unidos e no Reino Unido e, em 2011, tornou-se integrante da ATGE. Já a RUSM foi fundada em 1978 por Robert Ross, foi adquirida pela ATGE em 2003. Oferece cursos de graduação em Medicina, sendo responsável pela formação de mais de 14.000 mil médicos.

A RUSVM foi fundada em 1982, localiza-se em São Cristóvão, na América Central. Atualmente, oferece cursos de graduação, especialização, mestrado e PhD em Medicina Veterinária. Foi adquirida pela ATGE em 2003, tendo formado mais de 5.000 veterinários.

Os grupos dedicados ao segmento dos Serviços Financeiros são: Association of Certified Anti-Money Laundering Specialists (ACAMS)<sup>49</sup>; Becker Professional Education; OnCourse Learning (OCL); e EduPristine.

A ACAMS foi fundada em 2001 e adquirida pela ATGE em 2016. É uma organização internacional de associados dedicada a aprimorar o conhecimento, as habilidades e a experiência dos profissionais de prevenção e detecção de crimes financeiros, com certificação contra lavagem de capitais e financiamento do terrorismo. Possui mais de 75.000 membros em 175 países, que representam uma ampla variedade de instituições financeiras, órgãos reguladores, órgãos policiais e setores industriais.

A Becker Professional Education foi fundada em 1957, é considerada “[...] líder global em educação profissional” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019, p. 5) e foi adquirida pela ATGE em 1996. Oferece curso preparatório para exames da área contábil e de Educação Profissional Continuada (EPC). Os cursos são ofertados no formato *on-line* para,

---

<sup>49</sup> Em português, Associação de Especialistas Certificados em Antilavagem de Dinheiro.

aproximadamente, 35 países estrangeiros, com aulas ministradas pela Becker e por “[...] mais de 2.900 parceiros, incluindo empresas de contabilidade, sociedades, corporações, agências governamentais e universidades” (BECKER, 2022).

A OCL foi fundada em 2007 e adquirida pela ATGE em 2019. Oferece EPC para os setores bancários e hipotecários dos Estados Unidos. Seus programas são ofertados no formato *on-line* para a preparação para o exame de certificação do *Lending Officer* e da educação continuada.

A EduPristine é um dos principais fornecedores de treinamento profissional da Índia. Oferece programas *on-line* e presenciais nas áreas da Contabilidade, Finanças, Saúde e *Marketing*. Foi fundada em 2008, e a ATGE realizou a aquisição de 69% de sua participação em 2018.

Os grupos que atuam no campo de Negócios e Direitos são aqueles que compõem a Adtalem Educacional do Brasil, uma *holding* fundada em 2001, com sede em São Paulo. A ATGE realizou uma aquisição de 97,9% da ATB em 2009, tendo concluído, em 1º de julho de 2019, a compra das ações remanescentes dos membros dos quadros de acionistas, tornando-se possuidora de 100% da participação.

Em 2019, a ATB detinha 14 instituições<sup>50</sup> em atuação por meio de 3 marcas, são elas: Wyden Educacional, Damásio Educacional e IBMEC. A Wyden Educacional atuava no ensino superior e foi adquirida pela ATB em 2009. Em 2019, possuía dez instituições<sup>51</sup> localizadas quase inteiramente nas regiões norte e nordeste do Brasil (somente o UniMetrocamp estava localizado no Sudeste), e oito de suas instituições foram classificadas entre as três principais em suas cidades (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2019a).

A Damásio Educacional conduzia os serviços educacionais no campo do treinamento em carreiras jurídicas e diplomáticas, atuava por meio de quatro *campi* próprios e uma rede de 214 centros de ensino a distância (franqueados). Seus programas eram ofertados no formato *on-line* e via satélite. As franquias foram utilizadas como uma forma de distribuição para outros grupos da ATB, como o *Master of Business Administration* (MBA)<sup>52</sup> *on-line* e programas de graduação. A Damásio passou a integrar a ATGE em 2015 (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2019a).

O IBMEC era especializado em escolas de negócios, sendo responsável pelo primeiro MBA em Finanças do Brasil. Oferecia cursos de graduação e pós-graduação em áreas como

---

<sup>50</sup> Até 2017, a Adtalem Brasil detinha 17 (dezessete) instituições.

<sup>51</sup> Até o final do ano fiscal de 2017, a Wyden possuía 12 (doze) instituições.

<sup>52</sup> Em português, Mestrado em Administração e Negócios.

Engenharia, Direito e Relações Internacionais. Em 2015, a ATGE concluiu a aquisição do IBMEC (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2019a).

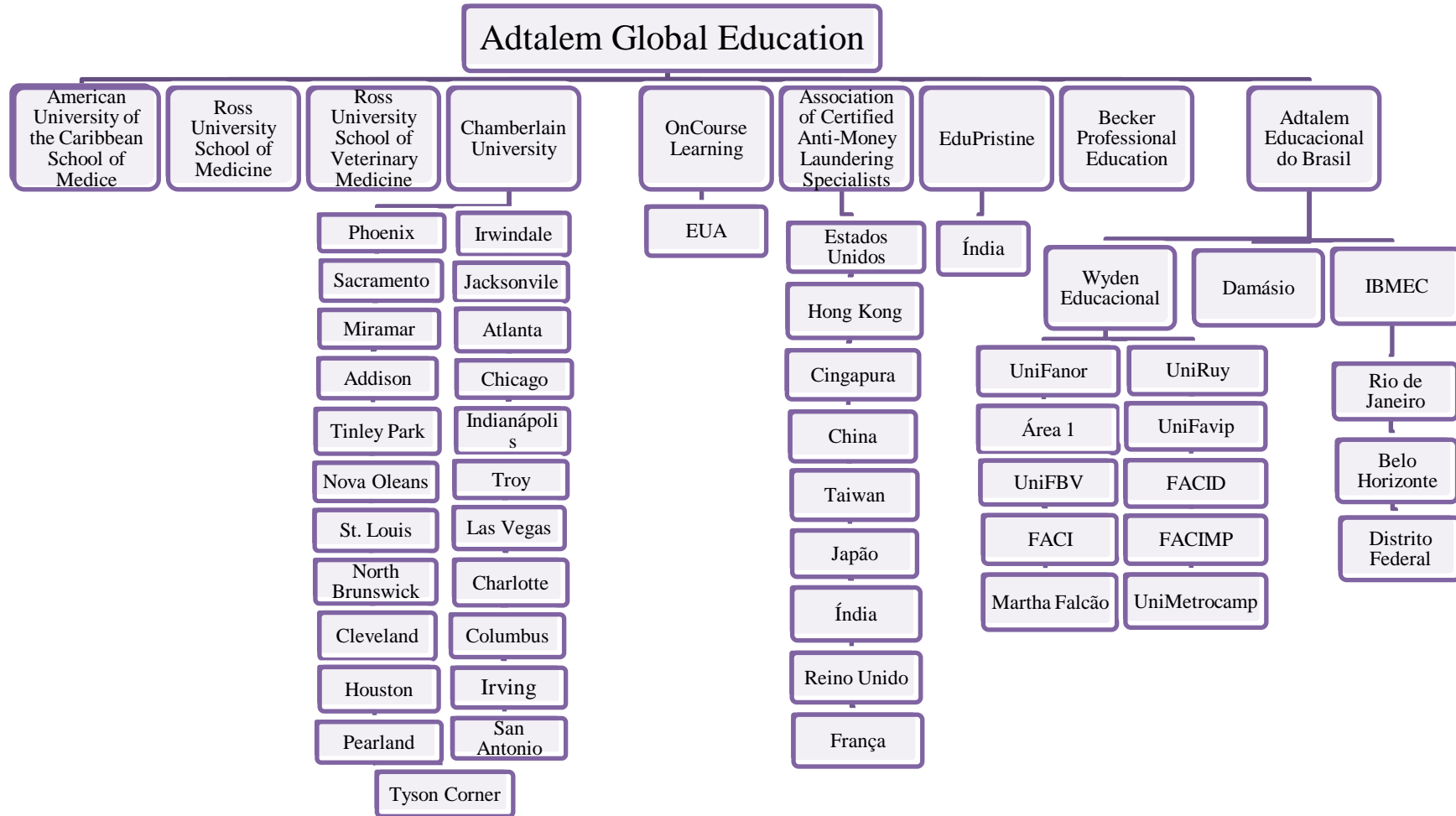
A visibilidade da ATGE consiste em adquirir grupos com marcas já consolidadas no mercado educacional. Em nível internacional, cita-se o caso da aquisição realizada em 1996, da *Becker CPARreview*, agora, *Becker Professional Education*, líder global em educação profissional, atendendo às profissões de Contabilidade, Finanças e Gerenciamento de Projetos (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2018b).

No caso brasileiro, evidencia-se a aquisição realizada em 2012, do Centro Universitário Ruy Barbosa, instituição criada em 1989, na Bahia. Essa IES foi apontada como uma das melhores universidades de Salvador, segundo o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2019a), ofertando cursos de graduação, pós-graduação e MBA nas áreas de Engenharia, Administração e Tecnologias de Processamentos de Dados.

O foco da Adtalem Brasil era adquirir faculdades que fossem referência no país, como é o caso do IBMEC, e de ensino com nível acima da média nacional, que atende menos alunos com mensalidades mais altas. A Figura 4, a seguir, apresenta a estrutura do conglomerado Adtalem Global Education, em 2019.



Figura 4 – Estrutura do conglomerado Adtalem Global Education em 2019



Fonte: adaptado de Adtalem Global Education, 2019.

De acordo com a Adtalem Global Education (2019, p. 75), ela “[...] é uma provedora global de serviços educacionais e uma das maiores empresas de educação de capital aberto no mundo”, sendo a única no segmento de Medicina e Saúde a ter capital aberto. Seu objetivo é “[...] capacitar os alunos a atingir seus objetivos, encontrar o sucesso e fazer contribuições inspiradoras para a nossa comunidade global” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019, p. 2, tradução nossa), a partir da oferta de uma “[...] ampla variedade de programas nos setores médico e de saúde, serviços financeiros, negócios e direito” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019, p. 2, tradução nossa).

Partindo dessa perspectiva, observa-se que, até 2019, a ATGE participava da governança educacional por meio da oferta privada realizada por 9 marcas, que detinha mais de 50 *campi*, localizados em 21 países. Essas marcas ofertavam três segmentos de mercado em diferentes níveis de ensino (cursos preparatórios, profissionais, de graduação e pós-graduação – especialização, mestrado e doutorado), com possibilidade de acesso aos cursos através de diversificadas fontes de financiamento.

Os estudantes que frequentam a Chamberlain, AUC, RUSM, RUSVM e Adtalem Brasil pagam por seus estudos através de uma variedade de fontes. Essas fontes incluem ajuda financeira patrocinada pelo governo, bolsas de estudo privadas e universitárias, bolsas de estudos fornecidas pelo empregador para assistência escolar, benefícios para veteranos, empréstimos privados e pagamentos em dinheiro. Alunos que estudam na Becker, ACAMS e OCL, seus cursos e programas não são elegíveis para auxílio financeiro federal ou estadual, mas podem receber reembolso parcial ou total da taxa ou do curso de seus empregadores. Além disso, o Curso de Revisão de Exames CPA da Becker pode ser financiado através de um programa de empréstimo por um período de 18 meses. (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019, p. 13, tradução nossa)

Com relação às fontes de financiamento das mensalidades para os estudantes, estas geram resultados financeiros positivos para a ATGE, sem a interferência do Estado em suas tomadas de decisões, conforme indicam as recomendações dos OMs. Isto não quer dizer que a ATGE não necessite da ajuda financeira dos Estados-nação, como poderá ser visto adiante.

O Quadro 4, a seguir, apresenta a descrição das fontes de financiamento e de ajuda financeira utilizadas pelos estudantes vinculados às IES do grupo ATGE no ano de 2019, das quais ressaltam-se os empréstimos estudantis e os subsídios dos governos dos Estados Unidos da América (EUA), do Canadá e do Brasil.

Quadro 4 – Fontes de financiamento e de ajuda financeira utilizadas pelos estudantes das IES dos grupos da Adtalem Global Education – 2019

| TIPO DE FONTE   | DESCRIÇÃO  |
|---|--|
| Subvenções  | <p><b>Federal Pell Grants:</b> Esses fundos não precisam ser reembolsados e estão disponíveis para estudantes de graduação qualificados que demonstrarem necessidade financeira e que ainda não tenham um diploma de Bacharelado. As doações federais da <i>Pell</i> variam de US\$ 312 a US\$ 9,292 dólares.</p> <p><b>Subsídio Federal de Oportunidade Educacional Suplementar (“FSEOG”):</b> Este fundo está disponível apenas para os alunos de graduação mais carentes, sendo um complemento ao Subsídio <i>Federal Pell Grants</i>. O valor máximo individual do FSEOG é estabelecido pela instituição, mas não pode exceder US\$ 4,000 dólares por ano acadêmico. Instituições educacionais são obrigadas a complementar os fundos federais com uma contrapartida de 25%.</p> |
| Empréstimo direto subsidiado                          | É um empréstimo subsidiado pelo governo federal. Os estudantes de graduação contemplados devem pagar as taxas de juros e o pagamento do valor principal. Os limites anuais dos empréstimos variam de US\$ 3,500 (estudantes do 1º ano) a US\$ 5,500 dólares (estudantes do 3º ano).  |
| Empréstimo direto não subsidiado                      | É um empréstimo com juros e sem subsídio governamental. Os juros ocorrem a partir do momento em que os valores são desembolsados, mas o pagamento do valor principal e dos juros pode ser adiado até seis meses após o término do curso. Os limites anuais dos empréstimos variam de US\$ 2,000 (estudantes do 1º e 2º ano), para US\$ 7,000 dólares (estudantes dos anos posteriores).  |
| Empréstimos diretos aos pais PLUS e Direct Grad PLUS  | São empréstimos com juros e sem subsídios governamentais. Os juros e as obrigações com os pagamentos começam imediatamente após o empréstimo ser totalmente desembolsado, mas pode ser adiado até o término dos estudos. Os empréstimos devem cobrir os custos com pagamento das taxas e despesas de subsistência.   |
| Programas favorecidos por impostos                    | Os EUA têm vários programas que visam promover economias para futuras despesas da faculdade, tais como: planos de poupança, planos de aula pré-pagos, contas de custódia para menores, créditos de <i>Hope and Lifetime Learning</i> e deduções fiscais por juros sobre empréstimos estudantis.  |
| Programas de auxílio financeiro do governo brasileiro | O governo brasileiro oferta empréstimos com baixos juros para estudantes de baixa renda em IES privadas, no âmbito do programa Fies. E também subsidia bolsas parciais e integrais por meio do ProUni.   |
| Programas de ajuda financeira do governo canadense    | Cidadãos canadenses ou residentes permanentes no país (exceto estudantes dos Territórios do Noroeste, Nunavut ou Quebec) são elegíveis para o Programa de Empréstimos para Estudantes do Canadá, financiado pelo governo. Os empréstimos são isentos de juros enquanto o aluno estiver realizando o curso, e o reembolso começa seis meses após sua conclusão.   |
| Assistência financeira fornecida por Adtalem          | Os empréstimos institucionais, geralmente, possuem uma taxa de juros fixa e a maioria tem taxas anuais máximas   |

|   |  |
|---|--|
|   | agregadas que garantam que eles sejam apenas uma fonte suplementar de financiamento e que não sejam invocados como fonte principal de pagamento das mensalidades. Os mutuários devem estar atualizados em seus pagamentos para serem elegíveis para desembolsos subsequentes.                                  |
| <b>Assistência mensal fornecida pelo empregador</b> | Os estudantes da <i>Chamberlain</i> que recebem assistência do empregador podem escolher entre vários planos de pagamento. Atualmente, o valor máximo anual da assistência é de US\$ 5,250 dólares.  |
|   | Os estudantes da Becker não são elegíveis para auxílio financeiro federal ou estadual, mas muitos recebem assistência parcial ou integral de seus empregadores. Além disso, o Curso de Revisão de Exames CPA da Becker pode ser financiado através de um programa próprio da Becker de empréstimo de 18 meses. |
| <b><i>Federal work-study</i></b>                    | É um programa que oferece oportunidades de trabalho, dentro ou fora do <i>campus</i> , em regime de meio período para os alunos que comprovem necessidades financeiras. Os salários são pagos em parte com fundos federais e em parte com fundos do empregador.  |
| <b>Programas de empréstimos privados</b>            | Alguns estudantes da <i>Chamberlain</i> , da AUC, da RUSM e da RUSVM contam com programas de empréstimos privados (não federais). Os empréstimos privados são aprovados com base no histórico de crédito do estudante ou do mutuário, e os valores variam de acordo com cada credor privado.                   |

Fonte: adaptado de Adtalem Global Education, 2019.

As subvenções são um tipo de financiamento não reembolsável realizado por meio da concessão de bolsas. Os estudantes da *Chamberlain*, da AUC, da RUSM e da RUSVM participam de programas de ajuda financeira por meio de programas federais ofertados pelo governo dos EUA, dentre eles, destacam-se os programas de subvenções *Federal Pell Grants* e *Federal de Oportunidade Educacional Suplementar*.

Os programas de empréstimos são outra forma de diversificação das fontes de financiamento utilizadas pelos estudantes da ATGE. Desse tipo de fonte, podem ser citados: o empréstimo direto subsidiado; o empréstimo direto não subsidiado; o empréstimo direto aos pais PLUS e Direct Grad PLUS; e o empréstimo por credores privados. As principais diferenças entre eles são as condições de pagamentos e as taxas de juros.

Nos empréstimos subsidiados diretamente pelo governo dos EUA, os juros são mais baixos (sendo uma parte subsidiada pelo governo federal), e os prazos de pagamentos dos juros e do valor principal podem ser adiados até seis meses após a conclusão do curso (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019).

O empréstimo direto não subsidiado pode ser realizado por qualquer estudante, mas também pode ser concedido de forma complementar ao empréstimo direto

subsidiado, e com prazo de pagamento semelhante a ele, no entanto, os juros sobre o valor emprestado começa a contar a partir do desembolso dos fundos e da transferência para a instituição (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019);

O empréstimo direto aos pais, PLUS e Direct Grad PLUS, concede empréstimos para qualquer estudante ou diretamente para seus pais, estando sujeito à aprovação do crédito pelo solicitante. A forma de pagamento e o prazo se assemelham com os empréstimos direto não subsidiados (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019);

A Adtalem Global Education (2019) ressalta que os custos dos empréstimos com credores privados são mais altos, sua aprovação e o valor concedido ficam condicionados ao histórico de pagamentos do estudante na instituição a que está vinculado.

A Adtalem Global Education (2019) contava também com a fonte de auxílio financeiro brasileiro – o ProUni e o Fies. O documento salientava a oferta de bolsas de estudo para estudantes de graduação de baixa renda por meio do ProUni, em troca do fornecimento de renúncias fiscais para instituições de ensino concedidos no Brasil.

Contudo, o Fies é uma forma de empréstimo estudantil com incidência de juros anuais de 6,5%, com prazo de carência de 18 meses. As IES recebem os valores financiados pelos estudantes em forma de títulos da dívida pública, que podem ser usados para pagar impostos federais e contribuições sociais.

O programa de ajuda financeira do governo canadense é um outro tipo de empréstimo, elegível para estudantes que frequentam um curso *on-line* da *Chamberlain* durante sua estadia nos EUA ou que frequentam a AUC, a RUSM ou a RUSVM, com juros mais baixos e condições de pagamento até seis meses após a conclusão do curso (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019).

A Adtalem Global Education (2019) também oferece programas de empréstimos institucionais para os estudantes da *Chamberlain* de até US\$ 2,500; da AUC, que variam de US\$ 5,000 a US\$ 55,000, da RUSM, no valor de US\$ 2,500 a US\$ 40,000; e da RUSVM, entre US\$ 600 e US\$ 24,000 dólares. Esses empréstimos não cobrem todos os custos, e são concedidos como fonte suplementar para o custeio de mensalidades, livros e taxas.

Uma categoria de oferta de empréstimos que se aproxima deste institucional é o realizado exclusivamente para os estudantes da Becker em um programa de empréstimo durante 18 meses (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019).

Para completar a diversidade de fontes de financiamento dos estudantes, a ATGE conta com a assistência fornecida por empregadores, esta que é ofertada para os estudantes da *Chamberlain*. De acordo com a Adtalem Global Education (2019), as despesas pagas pelos empregadores, geralmente, são descontadas da renda mensal do estudante/empregado ou conforme acordo de assistência entre as partes. No caso dos estudantes da Becker, o relatório não informa se o tipo de assistência recebida é um tipo de empréstimo que precisa ser reembolsado ao empregador.

A assistência estudantil é realizada por meio de programas que oferecem oportunidades de trabalho para os estudantes com necessidades financeiras, dentro ou fora do *campus*, com regime de trabalho de meio período, sendo que uma parte dos salários é paga com fundos federais e a outra parte, pelo empregador (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019).

A Tabela 2, a seguir, apresenta o percentual da distribuição dos recursos da ATGE por fonte de financiamento dos estudantes, nos períodos de 2009 a 2019.

Tabela 2 – Distribuição das fontes de recursos financeiros destinadas aos estudantes da Adtalem Global Education – 2009 a 2019

| <b>Fontes de Financiamento</b>   | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>2015</b> | <b>2017</b> | <b>2018</b> | <b>2019</b> |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Financiamento do Programa de Assistência Federal (Título IV): Subvenções e Empréstimos                                       | 73%         | 71%         | 73%         | 69%         | 66%         | 60%         | 59%         | 46%         | 47%         | 59%         |
| <i>Federal work-study</i>  | 1%          | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           |
| Subsídios do Estado  | 2%          | 2%          | 2%          | 1%          | 1%          | 1%          | 1%          | -           | -           | -           |
| Programa de Empréstimo Públicos do FIES no Brasil  | -           | -           | -           | -           | -           | 3%          | 2%          | 6%          | 7%          | -           |
| Empréstimos Privados   | 3%          | 1%          | 1%          | 1%          | 1%          | 1%          | 1%          | 1%          | 1%          | 2%          |
| Contas de estudantes, pagamento em dinheiro, bolsas privadas, empregador e militares, prestarem assistência escolar e outras | 21%         | 26%         | 24%         | 29%         | 32%         | 35%         | 37%         | 47%         | 45%         | 39%         |
| <b>Total</b>   | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> | <b>100%</b> |

Fonte: adaptado de Adtalem Global Education, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014a, 2015a, 2017, 2018a, 2019.

A ATGE organizou, em seus relatórios anuais (2009-2019), as fontes de financiamento em 6 tipos, das quais destacam-se: o financiamento federal, com uma média de 62% dos recursos; e os financiamentos realizados diretamente pelos estudantes, sem subvenções públicas, representando uma média de 33% durante o

período analisado, excluindo-se o ano fiscal de 2016<sup>53</sup>. As demais fontes de financiamento totalizaram uma média de 5% dos recursos da ATGE.

Conforme a ATGE, qualquer redução nos fundos ou atrasos no repasse dos pagamentos “[...] podem ter efeitos adversos em nossos negócios, condição financeira, resultados das operações e fluxos de caixa e na imposição de restrições sobre nós e nossa capacidade de operar” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019, p. 25, tradução nossa).

O programa de empréstimo brasileiro passou a ser contabilizado nos exercícios fiscais a partir de 2014, alcançando, em 2018, 7% do total das receitas da ATGE advindas dos estudantes do país. Conforme a Adtalem Global Education (2019), nesse exercício fiscal, aproximadamente 16% dos estudantes da ATB detinham financiamento do Fies, o que representou em torno de 15% do total da sua receita no Brasil. Com relação ao ProUni, o relatório apresentou apenas a informação de que 37% dos estudantes da ATB recebiam bolsas desse programa.

A ATGE evidenciou que, a partir de 2015, enfrentou problemas com relação aos recursos do Fies, devido às mudanças nas regras dos contratos, a exemplo da inclusão de limites máximos mensais nas rendas familiares, o que resultou numa redução do número de contratos (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2015a).

Além da redução dos contratos do Fies, a Adtalem Global Education (2019) destacou também o aumento das deduções periódicas sobre os custos dos contratos para as IES, que passou de 5,81%, em 2017, para 15% em 2018, dos quais 2% são reservados para as despesas administrativas e 13% para a inadimplência dos estudantes. E que, apesar do aumento das deduções, nenhum custo a mais é cobrado caso os estudantes deixem de pagar seus empréstimos (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019), devido ao Fundo Garantidor do Fundo de Financiamento Estudantil (FG-FIES).

Restrições ou limitações nos programas de empréstimos e bolsas de estudos apoiadas pelo governo no Brasil podem ter um impacto material e adverso na capacidade da Adtalem Brasil de atrair e reter estudantes e executar seus planos de crescimento orgânico e inorgânico, o que poderia ter um efeito adverso relevante em nossas atividades e condições de financiamentos, resultados operacionais e fluxos de caixa. (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2015a, p. 47, tradução nossa)

---

<sup>53</sup> No relatório fiscal de 2016, não constam as informações referentes ao percentual dos financiamentos dos estudantes da Adtalem Global Education.

Nesse sentido, a ATGE ressaltou a necessidade de atenuar os impactos da Adtalem Brasil com relação à dependência do programa de empréstimo do Fies. As estratégias adotadas foram a aquisição de um novo grupo chamado Damásio Educacional, que tinha uma pequena exposição com relação ao programa, e também parcerias “[...] com credores privados para aumentar as fontes de financiamento [...]” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2015a, p. 10, tradução nossa), ampliando as receitas operacionais da ATGE.

Verificou-se que a ATGE seguiu à risca as recomendações dos OMs no que tange à eficiência da governança educacional, ao alocar os recursos com a participação de uma rede com múltiplos atores públicos e privados, coletivos e individuais (governos, empresas privadas, Organizações da Sociedade Civil, estudantes, entre outros) para colocar em curso suas estratégias de maximização de lucros de forma autônoma, sem dependência ou limitações dos Estados-nações, estes que se concentram nas funções de garantir, supervisionar e regular o ensino de nível superior.

A Tabela 3, a seguir, apresenta os resultados operacionais da Adtalem Global Education no período de 2009 a 2019.

Tabela 3 – Resultados operacionais da Adtalem Global Education – 2009 a 2019  
(Valores nominais em dólares)

| <b>ANO</b>    | <b>TOTAL DAS RECEITAS</b> | <b>Δ (%) ANUAL</b> | <b>LUCRO LÍQUIDO</b> | <b>Δ (%) ANUAL</b> |
|---------------|---------------------------|--------------------|----------------------|--------------------|
| <b>2009</b>   | 1.461.453.000,00          | -                  | 165.613.000,00       | -                  |
| <b>2010</b>   | 1.915.181.000,00          | 31,0               | 279.909.000,00       | 69,0               |
| <b>2011</b>   | 2.182.371.000,00          | 14,0               | 330.403.000,00       | 18,0               |
| <b>2012</b>   | 2.089.781.000,00          | -4,2               | 141.565.000,00       | -57,2              |
| <b>2013</b>   | 1.964.375.000,00          | -6,0               | 106.786.000,00       | -24,6              |
| <b>2014</b>   | 1.923.371.000,00          | -2,1               | 134.032.000,00       | 25,5               |
| <b>2015</b>   | 1.909.943.000,00          | -0,7               | 139.899.000,00       | 4,4                |
| <b>2016</b>   | 1.843.537.000,00          | -3,5               | -3.166.000,00        | -102,3             |
| <b>2017 *</b> | 1.809.800.000,00          | -1,8               | 122.283.000,00       | -3962,4            |
| <b>2018</b>   | 1.231.211.000,00          | -32,0              | 33.769.000,00        | -72,4              |
| <b>2019</b>   | 1.239.687.000,00          | 0,7                | 95.168.000,00        | 181,8              |

Fonte: adaptado de Adtalem Global Education, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014a, 2015a, 2016, 2017, 2018a, 2019<sup>54</sup>.

Durante o ano fiscal de 2009, ocorreu uma receita total de US\$ 1.46 bilhão, com o crescimento de 33,9% em comparação ao ano anterior, que foi de US\$ 1.09 bilhão. Houve um aumento de 31,9% do lucro líquido, que registrou US\$ 165.6 milhões, em

<sup>54</sup> Todos os relatórios anuais da ATGE utilizam o dia 30 de junho como data de fechamento dos seus exercícios fiscais.



relação a 2008, que chegou a US\$ 125.5 milhões (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2009).

Conforme a Adtalem Global Education (2009), o crescimento das receitas foi resultado dos segmentos de Negócios, Tecnologia e Gestão (18,8%), Medicina e Saúde (113,6%), Educação Profissional (3,8%) e outros serviços educacionais (210,4%). Cabe destacar, que “[...] a Fanor<sup>55</sup>, adquirida em 1º de abril de 2009, contribuiu com US\$ 8.9 milhões em crescimento de receita” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2009, p. 50, tradução nossa).

Em 2010, a ATGE registrou recordes nos seus resultados operacionais, totalizou US\$ 1.91 bilhão de receita e US\$ 279.9 milhões de lucro líquido, um crescimento de 31% e 69%, respectivamente. A participação da Adtalem Brasil “[...] contribuiu com US\$ 30.3 milhões para o crescimento da receita” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2010, p. 51, tradução nossa). Já o ano fiscal de 2011 registrou a maior receita do período analisado, um montante superior a US\$ 2.18 bilhões de receita e US\$ 330.4 milhões de lucros líquidos, crescendo 14% e 18% no total da receita e do lucro líquido, respectivamente, em comparação ao ano anterior (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2011).

A receita do ano fiscal de 2012 diminuiu US\$ 92.6 milhões, ou 4,2%, em comparação ao ano de 2011, registrando US\$ 2.08 bilhões. De acordo com a ATGE, esse decréscimo foi resultado da queda das receitas nos segmentos de Negócios, Tecnologia e Gestão, ocasionado pelas formas de gerenciamento dos grupos, tais como: “[...] declínio nas matrículas de estudantes e um aumento de bolsas de estudo devido ao ambiente econômico desafiador, desemprego persistente e aumento da concorrência” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2012, p. 51, tradução nossa).

A tendência de queda permaneceu no ano fiscal de 2013, com decréscimo de 6% das receitas e 24,6% do lucro líquido, totalizando US\$ 1.96 bilhão e US\$ 106.7 milhões, respectivamente, em comparação ao ano anterior. A ATGE justificou o efeito significativo nos resultados devido “[...] ao impacto nas baixas matrículas de 2013 na

---

<sup>55</sup> “Fundada em 2001 e sediada em Fortaleza, Ceará, Brasil, a Fanor é a organização controladora das Faculdades Nordeste, Faculdade Ruy Barbosa e Faculdade FTE ÁREA1” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2009, p. 89). FANOR foi o primeiro nome dado à Adtalem Educacional do Brasil (a partir de 2017), que também já se chamou Devry Brasil (2010 até meados de 2017), por este motivo, em algumas citações dos relatórios, serão utilizadas nomenclaturas diferentes para tratar da Adtalem Brasil, nome adotado nas análises desta tese.

Universidade DeVry, que representam metade da nossa organização” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2013, p. 1, tradução nossa).

Os resultados financeiros de 2014 mostraram uma redução no percentual de queda das receitas: de 6%, caiu para 2,1%, em comparação ao ano de 2013, mantendo-se a receita superior a US\$1.9 bilhão e um lucro líquido de US\$ 134 milhões. A aquisição da FAVIP, em 2012, e da FACID, em 2013, contribuiu com as demais IES da Adtalem Brasil para um crescimento de US\$ 23.9 milhões das receitas. Para a ATGE, essa recuperação inicial deveu-se ao efeito combinado das compensações realizadas pelo crescimento no lucro das receitas e pelo controle dos custos para gerar fluxo de caixa que permitiria futuros investimentos (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2014a).

No ano fiscal de 2015, a receita total da ATGE foi de US\$ 1.90 bilhão, registrando um novo decréscimo de 0,7% em comparação a 2014. Para a Adtalem Global Education (2014a), essa redução é resultado da desvalorização do real em relação ao dólar, pois, sem esse declínio as receitas teriam aumentado 1% no ano. Contudo, o lucro líquido cresceu 4,4%, registrando US\$ 139.8 milhões em comparação com o ano anterior.

Como forma de atenuar a queda dos resultados, a Adtalem Global Education (2015a) investiu na diversificação realizada através da sua expansão em nível internacional. A ATGE, mesmo enfrentando taxas de câmbios desfavoráveis, o aumento da concorrência, atrasos e dificuldades no repasse dos recursos concedidos pelo governo brasileiro por meio do Fies<sup>56</sup>, continuou investindo no Brasil por reconhecer a potencialidade do seu mercado educacional.

O mercado brasileiro de ensino superior privado – pós-secundário – cresceu 76,4% entre 2003 e 2013 (cursos on-line e presenciais), atingindo R\$ 32 bilhões (aproximadamente US \$ 10,2 bilhões) em receita em 2013, segundo a Hoper Educational Consulting. Espera-se que isso tenha aumentado ainda mais em 2014 para aproximadamente R\$ 35,6 a R\$ 40,1 bilhões até 2015. Até recentemente, esse mercado era altamente fragmentado. Nos últimos anos, empresas de *private equity*, empresas internacionais e grupos educacionais têm investido nas instituições de ensino do país, resultando na consolidação do mercado. As instituições privadas desempenham um papel importante no mercado educacional brasileiro. Segundo o Censo do Ensino Superior de 2013, 7,3 milhões de estudantes estavam matriculados no ensino

---

<sup>56</sup> As alterações implementadas no Fies a partir de 2015, entre elas o prolongamento do período de repasse para as IES de 8 para 12 meses, impactaram as contas a receber “[...] de R\$ 49 milhões (aproximadamente US \$ 16 milhões) para R\$ 94 milhões (aproximadamente US \$ 30 milhões), em 30 de junho de 2015” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2015a, p. 68, tradução nossa).

superior no Brasil, dos quais 73,5% eram matriculados em instituições privadas. (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2015a, p. 16, tradução nossa)

Nesse mesmo ano de 2015, a ATGE investiu em mais três instituições no Brasil, tendo adquirido a Faculdade Martha Falcão, em Manaus, a Faculdade Ideal, em Belém e a Damásio Educacional, que operava com *campi* no Rio de Janeiro, em Brasília e em São Paulo. Esses investimentos resultaram num crescimento da receita da Adtalem Brasil em aproximadamente 54% no ano, excluindo o efeito da desvalorização do real. Deste crescimento, 60% foram provenientes da expansão dos programas ofertados pelas IES e 40% das novas aquisições (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2015a).

A receita fiscal do ano de 2016 foi de US\$ 1.84 bilhão, registrando um declínio de US\$ 66.4 milhões, ou 3,5% em comparação ao ano de 2015. Deste percentual, aproximadamente 2,3%, ou seja, US\$ 44 milhões foi resultado da queda no valor do real em relação ao dólar, e 1,2% refere-se ao declínio das matrículas no setor de Negócios, Tecnologia e Gestão, com 23%, e Medicina e Saúde, com 3,8%. Somente o segmento da educação profissional e internacional apresentou 13% de crescimento (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2016).

Com relação aos investimentos realizados internacionalmente, a ATGE (ex-DeVry) reconheceu os riscos cambiais das moedas estrangeiras, como as dos países da Europa, da Ásia, além do Canadá e do Brasil.

À medida que o DeVry Group se expande internacionalmente, o DeVry Group realiza mais transações em moedas diferentes do dólar americano. O volume das transações em várias moedas estrangeiras pode continuar a aumentar, e assim aumenta-se a exposição do Grupo DeVry às flutuações de taxas na troca de moeda estrangeira. A posição financeira e os resultados das operações do investimento do Grupo DeVry na DeVry Brasil são medidos usando o real como moeda funcional. Os ativos baseados no Brasil constituem uma parte significativa dos ativos gerais do Grupo DeVry, e os passivos brasileiros constituem uma parte significativa de nosso passivo geral. Desvalorizações significativas do real resultarão em desvalorização significativa em relação ao dólar americano. Flutuações nas taxas de câmbio de moeda estrangeira podem ter um efeito adverso relevante em nossos negócios, condição financeira, resultado das operações e fluxos de caixas. (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2016, p. 52, tradução nossa)

O ano fiscal de 2016 registrou queda na receita e um prejuízo no lucro líquido de US\$ 3.166 milhões e, ainda assim, gerou rendimentos de “[...] aproximadamente US\$ 56 milhões aos acionistas através de uma combinação de recompras de ações e dividendos” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2016, p. 3, tradução nossa).

A Adtalem Global Education (2016) evidenciou que, apesar do prejuízo com a volatilidade da moeda brasileira, no exercício fiscal de 2016, a Adtalem Brasil gerou um

crescimento de 23,2% das receitas do segmento da educação, resultado das aquisições da Faculdade de Imperatriz e do grupo IBMEC.

Conforme a Adtalem Global Education (2016), esses resultados provaram a eficiência do plano de recuperação realizado pelo conselho de acordo com o plano da governança corporativa como forma de melhorar os resultados operacionais. Ou seja, trata-se da maximização do valor acionário, que também é uma das características do modelo de governança educacional transnacional.

Em 2017, a receita fiscal da ATGE foi de US\$ 1.80 bilhão, ou seja, US\$ 33.7 milhões menor em comparação a 2016. O lucro líquido cresceu, encerrando com US\$ 122.2 milhões. A receita fiscal de 2018 continuou a decrescer, registrando US\$ 1.23 bilhão em receita e US\$ 33.7 milhões em lucro líquido. Observa-se que, nesse ano, houve uma redução de aproximadamente US\$ 579 milhões no valor da receita e US\$ 88.5 milhões de lucro líquido em comparação a 2017.

A ATGE justificou esse decréscimo como sendo resultado da exclusão das receitas “[...] da Universidade DeVry, Carrington College (“Carrington”) e Advanced Academics, Inc. (“AAI”), que estão incluídos em operações descontinuadas” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2018a, p. 3, tradução nossa). A partir desse exercício fiscal, os valores operacionais referentes às receitas desses grupos foram corrigidos e lançados em combinações de negócios nos relatórios<sup>57</sup>.

Conforme a ATGE, o ano fiscal de 2019 foi marcado por transições ousadas, por terem sido concluídas as alienações referentes à *Universidade DeVry*<sup>58</sup> e à *Carrington College*<sup>59</sup>, bem como foi anunciada a abertura das negociações da venda da Adtalem Brasil e realizada a aquisição da rede *OnCourse Learning*, que integrou o segmento das finanças. A receita registrada em 2019 foi US\$ 1.23 bilhão, um crescimento de US\$ 8.5

---

<sup>57</sup> Não foi possível obter maiores informações sobre os exercícios fiscais dos anos de 2013, 2017 e 2018, pois os relatórios se encontram incompletos no *site* da Adtalem Global Education.

<sup>58</sup> “Em 11 de dezembro de 2018, a Adtalem concluiu a venda da Universidade DeVry para Cogswell Education, LLC (“Cogswell”) de acordo com ao contrato de compra de 4 de dezembro de 2017. Para apoiar o futuro sucesso da Universidade DeVry, a Adtalem transferiu a DeVry Universidade com saldo de capital de giro de US\$ 8.75 milhões na data de fechamento. Além disso, a Adtalem concordou em indenizar Cogswell por certas perdas, incluindo aquelas relacionadas a certa defesa de pré-fechamento de pedidos de reembolso” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019, p. 6, tradução nossa).

<sup>59</sup> “Em 4 de dezembro de 2018, a Adtalem concluiu a venda da Carrington College (“Carrington”) para a San Joaquin Valley College, Inc. (“SJVC”) de acordo com o Contrato de Compra de Participação dos Sócios (o “MIPA”), datado em 28 de junho de 2018. Para apoiar a sucesso futuro, a Adtalem fez uma contribuição de capital de US\$ 7.5 milhões para a Carrington, com base em um saldo de capital de giro acordado US\$ 11,5 milhões na data de fechamento” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019, p. 6, tradução nossa).

milhões, ou 0,7%, em comparação ao ano de 2018 (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019).

Os segmentos Medicina e Saúde e Serviços Financeiros foram os grandes responsáveis por manter o crescimento das receitas em 4,2% e 13,6%, respectivamente. Enquanto as receitas do segmento de Negócios e Direito diminuíram 16,6%, de US\$ 45.1 milhões para US\$ 225.8 milhões em comparação ao ano anterior. Cabe ressaltar que, em 2019, o segmento de Negócios e Direito foi composto exclusivamente pela Adtalem Brasil (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019).

A Adtalem Global Education (2019) atribuiu a redução dos recursos da Adtalem Brasil a dois principais movimentos: a queda no valor do real em comparação ao dólar, provocando um declínio de US\$ 36.8 milhões das receitas (R\$ 140.9 milhões de reais); e os atrasos nos repasses do Fies, que registraram saldos a receber de US\$ 26.2 milhões (R\$ 101 milhões de reais) e US\$ 35.9 milhões (aproximadamente R\$ 137.5 milhões de reais), apresentados nos relatórios fiscais, nas datas dos dias 30 de junho de 2018 e 30 de junho de 2019, respectivamente.

Nesse mesmo relatório, a ATGE assinalou sobre as possibilidades de perdas com relação às volatilidades da moeda brasileira e dos ajustes de conversão para o dólar, este que, em 30 de junho de 2019, “[...] com base no valor atual da rede ativos nas operações da Adtalem Brasil, [sofreu] uma mudança de US\$ 0.01 no valor do dólar americano em relação ao real [resultante] em ajuste de conversão para outros prejuízos abrangentes acumulados de aproximadamente US\$ 17.2 milhões” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019, p. 63, tradução nossa).

No entanto, na medida em que as flutuações das taxas de câmbio, dos riscos da política monetária – das oscilações de preços como inflação, hiperinflação e deflação – e da instabilidade política e econômica interferiam nos rendimentos dos grandes conglomerados, verificava-se o processo de vendas e transferências para novos segmentos de mercado mais atraentes e lucrativos para os acionistas, a exemplo da venda da *holding* Adtalem Brasil para a Yduqs *holding* que administra o conglomerado Estácio Participações, por aproximadamente R\$ 2,2 bilhões de reais, em 20 de abril de 2020.

Ainda de acordo com o mesmo relatório anual de 2019, a ATGE enfatizou que os custos com o pagamento dos colaboradores que apoiam as operações educacionais, sobretudo os docentes, representam os maiores custos do item “serviços educacionais”. Em 2019, esses custos foram de US\$ 623.5 milhões, uma redução de US\$ 22.1 milhões

(3,4%) em comparação ao ano anterior. Estão incluídos, ainda, no item dos serviços educacionais “[...] os custos de instalações, professores adjuntos, suprimentos, livraria e outros materiais educacionais, atividades de apoio à educação dos alunos e provisão para devedores duvidosos” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019, p. 50, tradução nossa).

Segundo a ATGE, o salário dos docentes representou seus maiores custos relacionados aos serviços educacionais, quando na essência ocultam que são eles, os trabalhadores (docentes), os verdadeiros responsáveis pela geração dos lucros desse conglomerado. Conforme Marx (2004), é por meio do trabalho assalariado que os trabalhadores participam da distribuição da riqueza. De um lado, os proprietários dos meios de produção e, do outro lado, os proprietários apenas da força de trabalho, que a convertem, no ato da produção, em mercadoria e trocam pelo salário.

Ressalta-se que o valor pago pelos proprietários dos meios de produção (capitalistas) através do salário para o trabalhador equivale apenas ao valor de troca pela venda da força de trabalho, e não ao valor criado por ele durante a jornada de trabalho. Dessa forma, o trabalho assalariado é a forma de exploração que pode ser controlada por diversos mecanismos na sociedade capitalista.

Braga assinala que, nessa fase de financeirização das empresas,

[...] o trabalho transformou-se no principal instrumento do ajuste anticíclico e anti-inflacionário da rentabilidade dos ativos. Os trabalhadores foram subsumidos a um regime de acumulação mundializado, organizado em torno dos mercados financeiros [...]. (BRAGA, 2012, p. 186)

Nesse ambiente, cuja maximização do valor acionário é objetivo principal das empresas financeirizadas, a exemplo da ATGE, o controle sobre os trabalhadores incide em diferentes formas de contratação e regimes de trabalho, com intensificação e flexibilização das jornadas de trabalho, aumento da rotatividade e das demissões, maiores exigências de produtividade e metas, implicando o crescimento da concorrência, da individualização, e o amoldamento de trabalhadores submissos e resilientes às regras capitalistas vigentes.

A Tabela 4, a seguir, apresenta o regime de trabalho dos colaboradores da ATGE.

Tabela 4 – Regime de trabalho dos colaboradores da Adtalem Global Education e da Adtalem Educacional no Brasil – 2009 a 2019

| ANO         | TEMPO INTEGRAL |         |                |         | TEMPO PARCIAL  |         |                |         | TEMPORÁRIO     |         |                |         |
|-------------|----------------|---------|----------------|---------|----------------|---------|----------------|---------|----------------|---------|----------------|---------|
|             | Adtalem Global | % Anual | Adtalem Brasil | % Anual | Adtalem Global | % Anual | Adtalem Brasil | % Anual | Adtalem Global | % Anual | Adtalem Brasil | % Anual |
| <b>2009</b> | 8.399          | 82,3%   | 391            | 34,3%   | 999            | 9,8%    | 615            | 54,0%   | 802            | 7,9%    | 133            | 11,7%   |
| <b>2010</b> | 10.009         | 82,6%   | 610            | 45,0%   | 1.047          | 8,6%    | 628            | 46,3%   | 1.061          | 8,8%    | 117            | 8,6%    |
| <b>2011</b> | 10.262         | 81,5%   | 552            | 39,8%   | 1.113          | 8,8%    | 727            | 52,4%   | 1.224          | 9,7%    | 109            | 7,9%    |
| <b>2012</b> | 10.863         | 80,3%   | 1.213          | 48,0%   | 1.487          | 11,0%   | 1.174          | 46,4%   | 1.171          | 8,7%    | 141            | 5,6%    |
| <b>2014</b> | 9.509          | 76,0%   | 1.670          | 51,2%   | 1.699          | 13,6%   | 1.453          | 44,6%   | 1.309          | 10,5%   | 136            | 4,2%    |
| <b>2015</b> | 10.136         | 75,6%   | 2.629          | 56,1%   | 2.118          | 15,8%   | 1.921          | 41,0%   | 1.150          | 7,9%    | 133            | 2,8%    |
| <b>2016</b> | 10.062         | 73,4%   | 3.557          | 59,0%   | 2.445          | 17,8%   | 2.268          | 37,6%   | 1.197          | 8,8%    | 199            | 3,3%    |
| <b>2019</b> | 6.113          | 67,5%   | 2.194          | 46,9%   | 2.444          | 27,0%   | 2.392          | 51,1%   | 499            | 9,7%    | 97             | 2,1%    |

Fonte: adaptado de Adtalem Global Education, 2009, 2010, 2011, 2012, 2014a, 2015a, 2016, 2019<sup>60</sup>.

<sup>60</sup> Os relatórios de 2013, 2017 e 2018 estão incompletos e não apresentam a informação sobre o regime de trabalho de seus colaboradores.

A ATGE empregava seus “colaboradores” com base em três regimes de trabalho: tempo integral, tempo parcial e temporário. Cabe ressaltar que não foi possível identificar informações sobre o quantitativo de colaboradores que exerciam a função docente, devido ao fato de os relatórios anuais de 2009 a 2019 apresentados na Tabela 4 considerarem outras funções, como as dos técnicos educacionais, que cumpriam o regime de tempo integral, e a dos estudantes vinculados aos programas que ofertavam oportunidades de trabalho com o regime de trabalho temporário.

Em 2009, a ATGE contava com 10.200 colaboradores, destes, 82,34% trabalhavam sob o regime integral, 9,8% no regime parcial, e 7,9% eram temporários. Houve uma redução significativa do percentual do regime integral e um aumento no regime parcial em 2019, com 67,5% e 27%, concomitantemente, com decréscimo também dos temporários, com 5,5%, totalizando 9.056 colaboradores vinculados à Adtalem Global.

Durante o ano fiscal de 2009, a Adtalem Brasil tinha 34,3% de seus colaboradores em regime de tempo integral, 54% trabalhando em tempo parcial e 11,7% com vínculos temporários, totalizando 1.139 colaboradores. Em 2019, cresceu o número de colaboradores para 4.683, registrando aumento no percentual de 12,6% no regime de tempo integral. Enquanto os percentuais do tempo parcial e temporário reduziram para 2,9% e 9,6%, respectivamente.

Ressalta-se que o significativo número de colaboradores no regime de tempo integral na ATGE, entre os anos de 2009 e 2019, teve relação com as diferentes funções e com os regimes de trabalho considerados nos relatórios, estes que não se restringem à função docente.

De acordo com a ATGE, os professores brasileiros trabalhavam da seguinte forma:

A maioria dos professores do DeVry Brasil trabalham em período parcial (menos de 40 horas semanais). Porque no tempo parcial os professores ensinam de acordo com um contrato com sua instituição, eles recebem os mesmos direitos e benefícios que os funcionários em período integral, de acordo com as leis trabalhistas brasileiras. (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2014a, p. 38, tradução nossa)

Sob o discurso de igualdade dos direitos e benefícios trabalhistas, a ATGE priorizou a contratação de docentes no regime parcial, com a justificativa de que esses colaboradores “[...] são cobertos pelos respectivos acordos coletivos de negociação com sindicatos locais” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019, p. 21, tradução nossa).



Observou-se que o total de colaboradores na ATGE diminuiu em, aproximadamente, 1.144 entre 2009 e 2019. A redução se apresenta ainda maior quando comparado com o total de 13.704 colaboradores em 2016, resultando numa redução de 4.648 no ano de 2019. Esse mesmo cenário ocorreu na Adtalem Brasil, com a diminuição de 1.341 colaboradores, quando comparados os anos de 2016 e 2019.

A queda do número de colaboradores entre os anos de 2016 e 2019 pode estar associada não apenas às demissões, mas também à venda de grupos e instituições realizada pela ATGE, por exemplo, a venda da Faculdade de João Pessoa (2017); da Universidade DeVry, da Carrington College e da Faculdade Internacional de São Luiz (2018).

Conforme Chesnais (1996.1.1 A governança corporativa), as questões relacionadas à orientação dos investimentos e à intensidade da exploração dos assalariados (demissões, rebaixamento salarial) são fundamentais para o alcance da valorização dos rendimentos dos ativos financeiros como um todo. No caso da ATGE, verifica-se que a intensificação dos trabalhadores no regime parcial e no temporário não é exclusividade do Brasil, mas se materializa de forma mais acentuada no país, como poderá ser observado na seção 5 desta tese.

#### 4.1.1 A governança corporativa da Adtalem Global Education

Com o intuito de atrair mais investidores para otimizar o valor das suas marcas, a ATGE buscou boas práticas de governança corporativa ao divulgar informações sobre sua eficiência através da prestação de contas. Em seu relatório anual de 2019, os resultados demonstram um fluxo de caixa operacional de US\$ 204.9 milhões e um lucro líquido de US\$ 95.2 milhões. Houve, pois, um crescimento de US\$ 61.4 milhões em comparação ao ano fiscal de 2018 (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019).

A governança corporativa da ATGE se dá alinhada as regras da Bolsa de Nova York – NYSE – e da bolsa de Chicago, cujas ações são negociadas sob a sigla “ATGE”. A *Computershare Investor Services* é o agente responsável pela transferência e pelo registro das ações da ATGE (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019).

A governança corporativa, para a Organisation for Economic Co-operation and Development (2004, p. 12), “[...] é apenas parte do contexto econômico mais amplo no qual as empresas operam e inclui, por exemplo, políticas macroeconômicas e o grau de concorrência nos mercados de produtos e fatores”. Portanto, a adoção da governança

corporativa pelas empresas deve promover um ambiente atraente e confiante para os investidores nacionais e estrangeiros.

Eficiência e competitividade também fazem parte dos princípios da governança corporativa, pois, segundo Castello e Vidal (2017, p. 171-172):

Eficiência é a obtenção do resultado que corresponde aos objetivos pré-estabelecidos pela organização. O dever de agir de forma eficaz, que deriva do princípio da eficácia a que nos referimos, também deriva na necessidade de atuação eficiente e econômica, ou seja, os critérios de eficácia também resultam dos critérios eficiência e economia.

Nesse contexto, a eficiência se relaciona com a capacidade do conselho de gestores (diretores e líderes) em alocar recursos para serem investidos nas melhores oportunidades, sendo determinante para aumentar o bem-estar econômico e a formação de capital das instituições que compõem os grandes grupos, nesse caso, no mercado educacional.

De acordo com o Relatório Anual (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019), compõem a governança corporativa da ATGE cinco comitês permanentes, são eles: Comitê de Qualidade Acadêmica; Comitê de Auditoria e Finanças; Comitê de Remuneração; Comitê de Relações Externas e Comitê de Nomeação e Governança.

O Comitê de Qualidade Acadêmica apoia a melhoria da qualidade acadêmica, supervisionando cada uma das políticas acadêmicas da ATGE, incluindo a avaliação da qualidade acadêmica e do processo de avaliação dos currículos e programas, oferecendo recomendações à diretoria e à gerência para a melhoria das atividades acadêmicas.

O Comitê de Auditoria e Finanças auxilia o Conselho no cumprimento de suas responsabilidades de supervisão. Sua principal responsabilidade é supervisionar o processo de relatórios financeiros, incluindo o controle interno e os resultados das auditorias, e recomendar políticas de financiamento ao Conselho da ATGE.

O Comitê de Remuneração monitora e avalia assuntos relacionados à estrutura de remuneração (salário-base, remuneração anual, incentivos e patrimônios), assim como às metas e aos objetivos do Conselho Executivo, conforme o julgamento apropriado do Comitê.

O Comitê de Relações Internacionais realiza o gerenciamento efetivo de legislações, conformidade regulatória, políticas públicas e tendências de reputação, questões e riscos, de modo a proporcionar conhecimento e supervisão da estratégia, da política e da prática de relações internacionais (externas) da ATGE.

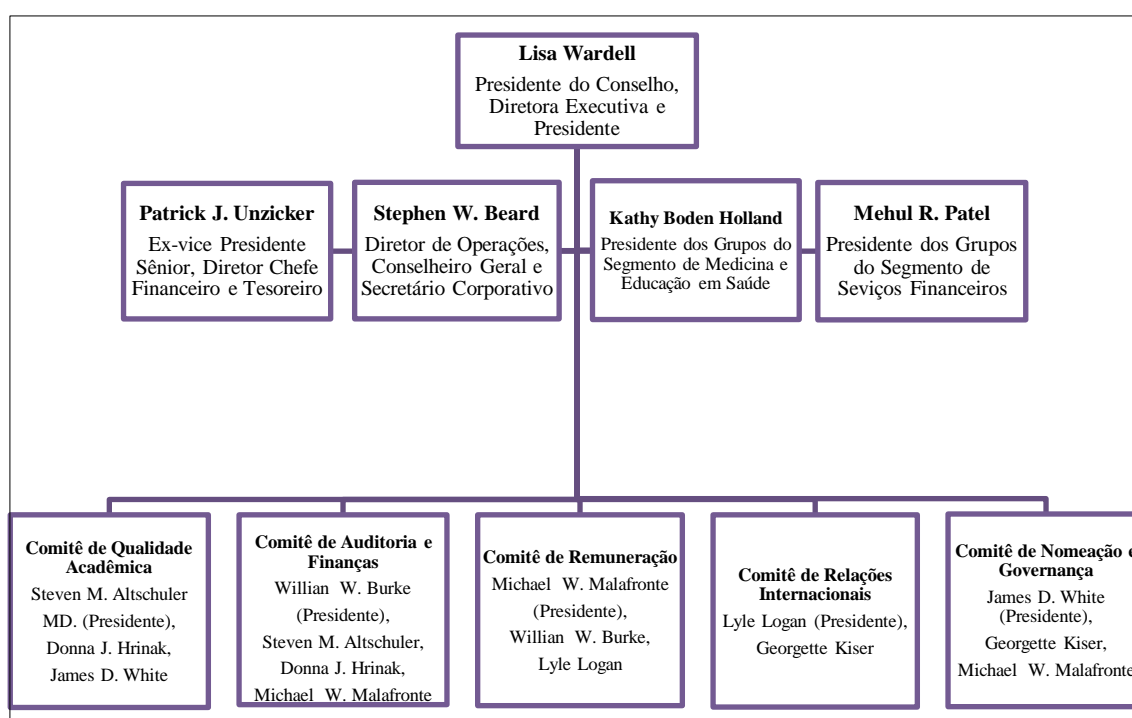
O Comitê de Nomeação e Governança é responsável por fazer recomendações de indicados (pessoas qualificadas) para fazer parte do conselho de diretores. Cabe ressaltar que o Comitê deve considerar, em sua escolha, os indicados pelos acionistas, de acordo com as normas do estatuto.

O Conselho de Administração é responsável por definir a visão, o planejamento e o direcionamento estratégico da ATGE, e supervisionar as políticas, as operações, as finanças e os possíveis riscos, conforme estabelecido nos artigos de incorporação, nos estatutos e em quaisquer outros documentos de apoio. Os diretores são responsáveis por exercer suas funções de forma a realizar os julgamentos necessários sobre os negócios de acordo com o que eles acreditam ser o melhor para os interesses da ATGE e seus acionistas (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2021).

O Presidente e Chefe Executivo do Conselho é a autoridade responsável por “[...] gerenciar os negócios de acordo com as políticas aplicáveis a quaisquer diretrizes específicas da Diretoria” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2021, p. 1, tradução nossa).

A Figura 5, a seguir, apresenta a forma como estava organizada a estrutura e a composição do Conselho da ATGE, em 2019.

Figura 5 – Organograma da estrutura e da composição do Conselho da Adtalem Global Education em 2019



Fonte: adaptado de Adtalem Global Education, 2019.

Conforme os princípios das boas práticas de governança corporativa<sup>61</sup> da ATGE, a responsabilidade da diretoria do Conselho é, basicamente, a de exercer seu julgamento comercial, analisar e discutir os relatórios sobre o desempenho, seus planos e perspectivas, bem como questões imediatas que a ATGE enfrenta. Os diretores devem comparecer às quatro reuniões da diretoria e às reuniões dos comitês em que atuam para cumprir adequadamente suas responsabilidades (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2021).

De acordo com a Organisation for Economic Co-operation and Development (2003), as IES necessitam de um grau de autonomia para administrar seus negócios e suas fontes de recursos, assim como necessitam de autonomia para criar, garantir e controlar a qualidade da oferta dos serviços educacionais e administrar as relações estabelecidas e os papéis de seus líderes, como forma de fortalecer a governança do ensino superior.

Foi nesse contexto de autonomia para administrar seus negócios e fontes de recursos que os diretores e a presidente dos comitês e do conselho de administração da ATGE encontraram, no mercado financeiro na Bolsas de Valores e nas estratégias de diversificação da oferta educacional, os resultados necessários para a maximização do valor acionário.

Entre as estratégias adotadas pela Adtalem Global Education (2016) para aumentar sua eficiência e sua competitividade, estão a diversificação vertical através das áreas curriculares e a diversificação horizontal por meio dos processos de F&A realizadas transnacionalmente, com destaque para as aquisições realizadas pela *holding* Adtalem Brasil, o que refletiu em 11 anos de participação na oferta educacional privada do país.

A diversificação realizada pela localização em todos os continentes permitiu que os investimentos da ATGE pudessem ser transferidos de uma localidade produtiva para outra, buscando maior eficiência dos rendimentos para os acionistas, principalmente, quando algum de seus investimentos sofriam interferência de normas, leis, taxas de câmbios das moedas internacionais e aumento da concorrência.

---

<sup>61</sup> “As boas práticas de governança corporativa convertem princípios básicos em recomendações objetivas, alinhando interesses com a finalidade de preservar e otimizar o valor econômico de longo prazo da organização, facilitando seu acesso a recursos e contribuindo para a qualidade da gestão da organização, sua longevidade e o bem comum” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA, 2015, p. 20).

Com relação ao mercado de ações, Ruas e Oliveira (2016) apontam que a competição mercadológica aumentou entre as IES inseridas na Bolsa de Valores. E para que pudessem garantir os resultados aos acionistas, seria necessário adotar um modelo de gestão seguindo as diretrizes da governança corporativa, cujo gerenciamento permite vencer a concorrência e aumentar o valor acionário, como é o caso da ATGE. No Brasil, a Adtalem sofreu com a concorrência com os conglomerados Kroton, Estácio, Ânima, Ser Educacional, Unip e Laureate (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019).

Essas novas formas de gestão implementadas por meio de reformas gerenciais estão em consonância com os princípios da boa governança apresentados pelo BM. por cumprirem os preceitos que visam uma gestão eficiente, com prestação de contas, informações transparentes e quadro jurídico favoráveis aos grandes conglomerados, como é o caso da ATGE (THE WORLD BANK, 1994).

No relatório anual da Adtalem Global Education (2020), o comitê de remuneração reconheceu o desempenho da presidente do conselho, Lisa Wardell, na transformação da ATGE durante esse ano fiscal, especialmente, pela conclusão da venda da Adtalem Brasil para a Yduqs, em meio a uma crise sanitária mundial.

O comitê de remuneração ressaltou, ainda, que a venda foi concluída devido ao risco cambial, permitindo a redução dos riscos, a complexidade do portfólio e o crescimento dos investimentos nos segmentos de Medicina e Saúde e de Serviços Financeiros do conglomerado ATGE (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2021).

Esse cenário confirma o que Chesnais evidenciou quanto ao compromisso dos gestores, relacionando suas obrigações apenas com a busca de “[...] maior rentabilidade, mas também o máximo de mobilidade e flexibilidade” (CHESNAIS, 1996, p. 293) para seus investimentos, mesmo que isso implicasse efeitos negativos sobre o nível de empregos, provocados pela contenção de custos ou pelas vendas de estabelecimentos, como pode ser evidenciado com a redução de colaboradores no quadro da ATGE, de 9.056, em 2019, para 4.299 em 2020 (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2020), demonstrando uma das possíveis repercussões da venda da *holding* Adtalem Brasil.

Nesse sentido, o que se evidencia é o seguinte: com base nos princípios da governança corporativa e na visão dos OMs, o essencial são os resultados das empresas em todas as etapas do processo de investimento, mesmo que seja necessária a gestão de controle de custos com demissões e, inclusive, a venda dos seus estabelecimentos. Esta é a forma de garantir a maximização do valor acionário, com evidências, nesta pesquisa,

para os grandes conglomerados transnacionais, como é o caso da Adtalem Global Education.

#### **4.2 A constituição da *holding* Adtalem Educacional do Brasil**

Os primeiros passos para a constituição da *holding* estrangeira Adtalem Brasil, atuante no setor educacional brasileiro, tiveram início em 2009, quando a então denominada *DeVry Education Group* adquiriu 82,3% da participação de um grupo de faculdades na Região Nordeste (FANOR, ÁREA 1 e Faculdade de Tecnologia Empresarial – FTE) pelo montante de US\$ 40.8 milhões (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2009).

Em 2010, a Adtalem Brasil realizou a fusão da FTE com a Faculdade Ruy Barbosa (FRB), também de Salvador/BA (FACULDADE RUY BARBOSA, 2010). A primeira aquisição da Adtalem Brasil incluiu 3 faculdades e 5 *campus* do grupo nordestino, ofertando 28 programas para mais de 11.000 alunos, por meio de programas de graduação e pós-graduação nas áreas de Gestão de Negócios, Direito e Engenharia. Nesse mesmo ano, a FANOR mudou sua denominação para DeVry Brasil para ser associada ao padrão acadêmico internacional de seu conglomerado americano ATGE (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2010).

Conforme a ATGE, a DeVry Brasil era reconhecida como “[...] uma provedora líder de educação pós-secundária no nordeste do Brasil” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2010, p. 14). Como forma de continuar sua expansão no país, o conglomerado adquiriu mais 1,2% da participação acionária por uma quantia de US\$ 2.5 milhões, totalizando 83,5% das ações no Brasil. Esse investimento representou uma transação significativa para o início de sua atuação, tendo contribuído com US\$ 30.3 milhões para o crescimento da ATGE.

Na tentativa de alcançar seu objetivo de ser o grupo líder na oferta do ensino superior privado, a Adtalem Brasil continuou com os processos de aquisições pela Região Nordeste, solicitando, em 2011, o credenciamento da Faculdade de São Luís (ISL), a ser instalada no novo *campus* em construção, representando a primeira expansão do grupo em outro Estado brasileiro. A ISL recebeu licença de funcionamento em janeiro de 2015 (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2011).

Em 2012, a Adtalem Brasil chegou ao Estado de Pernambuco por meio de duas aquisições. A primeira foi a aquisição da Faculdade de Boa Viagem (FBV), em Recife,

realizada no dia 29 de fevereiro, pelo valor aproximado de US\$ 24.2 milhões em dinheiro e mais US\$ 21.9 milhões adicionais em parcelamentos que foram pagos durante quatro anos (2013 a 2016). A aquisição da FBV agregou 1.263 alunos novos, totalizando aproximadamente 5.800 estudantes, ofertando cursos de graduação e pós-graduação em Negócios, Direito, Engenharia, Comunicação, Design de Moda e Tecnologia da Informação (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2012).

A segunda aquisição no estado pernambucano foi a Faculdade Vale do Ipojuca (FAVIP), em Caruaru, pela quantia estimada de US\$ 32.2 milhões, em 3 de setembro de 2012. A FAVIP oferecia, na época da aquisição, mais de 30 cursos de graduação e pós-graduação em dois *campi*, atendendo aproximadamente 5.000 estudantes, sobretudo, nos cursos das áreas de Direito, Negócios, Psicologia e Nutrição (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2012).

No ano seguinte, realizou a aquisição da Faculdade Integral Diferencial (FACID), em Teresina, no Piauí (PI), no dia 1º de julho de 2013, pelo montante de US\$ 16.1 milhões em dinheiro e US\$ 9 milhões adicionais em parcelamentos que também foram pagos durante 4 anos (2014-2017). A FACID, por meio de seus dois *campi*, oferecia cursos de graduação na área da Saúde, inclusive de Medicina, atendendo aproximadamente 2.500 estudantes (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2014a).

Em 1º de maio de 2014, adquiriu a licença de funcionamento da Faculdade de João Pessoa (FJP), no Estado da Paraíba, pagando por essa aquisição um valor estimado em US\$ 1,2 milhão em dinheiro. No momento da aquisição, a FJP não possuía alunos matriculados e não estava gerando receitas, e tinha como previsão de funcionamento o mês de agosto de 2014 (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2014a).

Conforme a ATGE, as aquisições realizadas até o ano de 2014 consolidavam “[...] a estratégia de crescimento e diversificação do Grupo DeVry, aumentando sua presença internacional no Brasil” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2014, p. 111), atendendo mais de 33.000 alunos, por meio de 13 *campi*, localizados nos Estados da Bahia (1), Fortaleza (2), Recife (2), Piauí (1), São Luís (1) e João Pessoa (1), representando, aproximadamente, 9,6% dos ativos e 8,1% dos passivos. Cabe ressaltar que cada IES da Adtalem era liderada por um presidente, sendo que, nos locais menores, a gestão ficava a cargo de um diretor.

A escolha da Adtalem para atuação na Região Nordeste não foi realizada de forma aleatória, pelo contrário, justifica-se por ser uma área de mercado em crescimento.

A DeVry Brasil opera na região nordeste do Brasil, uma área com maior crescimento no número total de estudantes que frequentam escolas particulares de nível superior. Embora o mercado educacional brasileiro tenha passado por uma consolidação, como mencionado acima, ainda é bastante fragmentado, com um grande número de organizações familiares. (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2014a, p. 16).

Conforme a Adtalem, as perspectivas de crescimento do mercado de ensino superior são grandes. Com base em estudos realizados pela Hoper Educação em 2012, as receitas desse setor atingiram US\$ 13.5 bilhões (R\$ 28.2 bilhões), e “[...] as iniciativas governamentais relacionadas à ajuda financeira, como FIES e PROUNI, impactaram as tendências de crescimento das matrículas” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2014a, p. 16).

Sem dúvidas, as iniciativas governamentais foram fundamentais para o crescimento do grande capital no Brasil. Segundo Brettas (2020, p. 34):

[...] o Estado e os recursos do fundo público foram fundamentais para garantir um ambiente com uma legislação mais favorável para atuação do setor privado e recursos para viabilizar as estratégias de concentração e centralização do capital. Estes recursos públicos foram destinados de variadas formas, dentre elas, a política de desoneração fiscal. Também contribuiu o incentivo ao endividamento familiar por meio de políticas de crédito, que estimularam a bancarização e a ampliação do consumo de serviços privados. E, assim, ampliou-se o acesso aos serviços de uma maneira extremamente lucrativa para o grande capital, que cresceu e se fortaleceu com estas políticas.

No caso do setor educacional privado, a transferência de recursos do fundo público pelo Estado, através de políticas de crédito e de desoneração fiscal como o Fies e o ProUni, foi fundamental para garantir a concentração e a centralização de grandes capitais pelos conglomerados oligopolistas no país, como é o caso da ATGE.

Para a Adtalem Global Education (2015a), uma das principais formas utilizadas para manter as matrículas em crescimento foi a diversificação horizontal, principalmente, pelas F&A, o que contribuiu para uma arrecadação de um quarto de suas receitas terem sido provenientes dos investimentos realizados fora dos Estados Unidos. Seguindo essa estratégia, a ATGE deu passos largos em direção ao alcance de seus objetivos ao realizar a compra da Faculdade Martha Falcão (FMF), em Manaus (AM), e da Faculdade Ideal (FACI), em Belém (PA), ambas localizadas na Região Norte.

A FMF foi adquirida no final de 2014, pelo valor estimado de US\$ 11.4 milhões em dinheiro e US\$ 1.6 milhões em pagamentos agregados, pagos durante dois anos (2015-2016). Detinha aproximadamente 3.500 alunos e ofertava cursos nas áreas dos



“[...] negócios, contabilidade, direito, tecnologia da informação e engenharia” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2015a, p. 90).

A aquisição da FACI foi concluída em janeiro de 2015, pelo montante de US\$ 0.1 milhão. A faculdade atendia aproximadamente 2.500 alunos, através de “[...] cursos de graduação em áreas de alta demanda na carreira, como direito, educação, contabilidade, tecnologia e engenharia” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2015a, p. 90). Com essas duas aquisições, a ATGE realizou dez investimentos, adquirindo, posteriormente, as Faculdades METROCAMP e a FACIMP, totalizando doze instituições que integraram o grupo Wyden Educacional.

Na busca por novos espaços geográficos e de mercado, ainda em 2015, a ATGE chegou à Região Sudeste por meio da aquisição do grupo Damásio Educacional, localizado em São Paulo, pelo valor aproximado de US\$ 81,4 milhões em dinheiro, com pagamentos parcelados agregados em torno de US\$ 15.4 milhões, que foram pagos durante 5 anos (2016 a 2020). A Damásio possuía quatro *campi* e mais de 220 centros de ensino, ofertava cursos profissionais e preparatórios na área jurídica na modalidade a distância, tendo atendido mais de 50.000 alunos (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2015a).

A Damásio era controlada desde 2008 pelo fundo de investimento de *private equity* Victoria Capital Partners. Sua aquisição pela ATGE representou mais um passo para sua consolidação no país, tendo contribuído com um aumento importante do total da base de alunos e a diversificação da oferta no segmento da educação profissional, para além do ensino superior, como parte de suas prioridades na alocação de capital global (AYRES, 2015).

No anúncio oficial de aquisição da Damásio, realizado no dia 16 de dezembro de 2014, a Adtalem ressaltou que esperava a obtenção de lucros favoráveis para o ano de 2015, com aumentos progressivos para os anos posteriores, levando em consideração que, no ano fiscal de 2014, a Damásio gerou uma receita de, aproximadamente, US\$ 50 milhões (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2014b).

Para aumentar seus lucros, os conglomerados como a Adtalem Brasil buscavam adquirir vantagens com as compras de IES privado-mercantis que possuíam cursos já autorizados pelo MEC e com marcas consolidadas no mercado (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2014). Conforme Sebim (2014, p. 56), as marcas são “[...] uma estratégia capitalista de mercado [...], na medida em que os recursos de publicidade cumprem um papel importante no que tange ao aspecto ideológico que a marca agrega ao produto”.

Logo, a propaganda publicitária é uma estratégia essencial para gerar valor à marca pela indução ao consumo. Segundo Almeida e Losekann (2002), os gastos realizados com propagandas por empresas já consolidadas para promover suas marcas também podem criar barreiras à entrada de novos concorrentes.

De acordo com os atores, os novos concorrentes, ao tentarem entrar no mercado, precisam arcar com altos custos com propagandas, “[...] muitas vezes, as empresas entrantes não detêm capacidade financeira para arcar com estes custos irrecuperáveis ou estes tornam a entrada não atrativa em termos econômicos” (ALMEIDA; LOSEKANN, 2002, p. 463).

A aquisição do grupo IBMEC, em São Paulo, realizada em 15 de dezembro de 2015, pelo valor de US\$ 191 milhões (R\$ 699 milhões), tornou-se a maior aquisição de uma marca consolidada no mercado educacional brasileiro efetuada pela Adtalem no país.

A compra de 96,4% da marca IBMEC envolveu todas as suas unidades, localizadas em Brasília, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, sendo que a última operava com a marca METROCAMP<sup>62</sup>. Esse investimento agregou 4.364 novos alunos e um total de 16.348 matrículas em março de 2016 (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2015b).

Segundo Carlos Degas, diretor executivo da Adtalem Brasil, em entrevista à Reuters divulgada no *site* do G1 em 15 de dezembro de 2015, a entrada da Adtalem na Região Sudeste era a chance de ocupar o espaço provocado pela recessão do Fies. A Adtalem “[...] estimou a receita do Ibmec em R\$ 235 milhões neste ano, com alunos vinculados ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), do governo federal, representando cerca de 11% do faturamento total” (REUTERS, 2015). Esta afirmação comprovou que a Adtalem buscava aumentar o faturamento de suas receitas provenientes desse programa.

Em 1º de julho de 2016, a Adtalem adquiriu a Faculdade de Imperatriz (FACIMP), no Maranhão, pela quantia estimada em US\$ 6.3 milhões em dinheiro e mais US\$ 2.8 milhões em pagamentos agregados a serem pagos pelo período de 4 anos (2017-2020). No período de fechamento do negócio, a FACIMP ofertava 11 programas nas áreas de Negócios, Direito, Enfermagem, Farmácia e Odontologia, atendendo aproximadamente 2.000 estudantes (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2016).

---

<sup>62</sup> Após a compra do IBMEC pela Adtalem Brasil, a unidade de São Paulo, a Faculdade Integrada Metropolitana de Campinas (METROCAMP) foi incorporada ao rol de instituições do grupo Wyden Educacional. Sua denominação atual é Centro Universitário Metrocamp.

Sua última aquisição foi realizada em 1º de novembro de 2017, por meio do Centro Universitário São Judas Tadeu (STJ), em São Paulo, pelo montante estimado em US\$ 6 milhões. Conforme a Adtalem, a especialidade da STJ era a oferta de cursos preparatórios para exames nas áreas médicas, atendendo aproximadamente 2.700 estudantes (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019).

Nesse mesmo ano, a então denominada DeVry Educacional Brasil mudou sua marca institucional para Adtalem Educacional do Brasil para incorporar a mudança do novo nome global do conglomerado nomeado Adtalem Global Education. Por estratégia de *marketing* e com o intuito de atrair mais investidores em 2018, um dos grupos administrados pela *holding*, até então chamada DeVry Brasil, também mudou sua denominação e tornou-se a Wyden Educacional.

A Adtalem Brasil, como forma de se manter forte no mercado nacional, realizou a diversificação e a transformação de algumas instituições em centros universitários<sup>63</sup>. São elas: FAVIP, FBV, FANOR, FMF, FRB e FACID, do grupo Wyden, e Faculdade de Economia e Finanças (FEF), do grupo IBMEC. Para a Adtalem, a aquisição do *status* de centro universitário permite que as IES possam “[...] lançar novos programas e aumentar o número de vagas, sem a necessidade de obter autorização prévia do Ministério da Educação (MEC)” (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2014a, p. 9).

De acordo com o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre a regulação, a supervisão e a avaliação das IES no Brasil, para uma instituição privada adquirir o *status* de centro universitário, precisa estar funcionando regularmente como faculdade, tendo sido aprovada com padrão de qualidade satisfatório, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (BRASIL, 2006a).

A transfiguração de faculdades em centros universitários faz parte das estratégias adotadas pelos grandes grupos do ensino superior privado para enfrentarem a concorrência, ao mesmo tempo que se isentam da obrigatoriedade de implementar ações de pesquisa e extensão (atividades indissociáveis das universidades), ofertando quase que exclusivamente cursos de graduação presencial e a distância.

Uma característica importante dos centros universitários é a autonomia para criar, alterar e extinguir cursos e programas de educação superior, com destaque para a

---

<sup>63</sup> A mudança de credenciamento para centros universitários foi realizada nas seguintes instituições que passaram a ser denominadas no grupo Adtalem como: UniFavip, em 2014, UniFBV; UniFanor, ambos em 2017; UniRuy/Wyden, UniMetrocamp/Wyden e IBMEC/RJ, em 2018; e UniFacid/Wyden, em 2020 (BRASIL, 2022c).

oferta do ensino na modalidade a distância. Essa autonomia traz implicações para os estabelecimentos de pequeno porte, que acabam sendo adquiridos por empresas de grande porte, por não conseguirem sobreviver à concorrência predatória (CHAVES; REIS; GUIMARÃES, 2018).

De acordo com a Adtalem Global Education (2019), a regulamentação do ensino na modalidade a distância tornou o segmento educacional do país mais atraente economicamente para as grandes empresas educacionais, devido à redução dos custos com a instalação. E a aquisição da Damásio com sua infraestrutura de mais de 180 centros de aprendizado permitiu a oferta de vários programas de graduação e pós-graduação na modalidade a distância a partir de 2018, em parceria com o grupo Wyden Educacional.

Entre as regulamentações realizadas pelo governo brasileiro que têm contribuído com a expansão do ensino na modalidade a distância, especialmente, no nível superior, cita-se a Lei nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017), que regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que incentiva “[...] o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2017).

Monteiro (2020) constatou, ao analisar a Laureate, maior conglomerado estrangeiro no que compete ao número de matrículas, que seu crescimento no Brasil se deu predominante por meio do ensino a distância, com cursos mais aligeirados e no horário noturno, o que caracterizou uma demanda por essa modalidade pelos estudantes trabalhadores. É no bojo dessa contradição que se inscreve a concepção de formação que vem sendo incentivada pelo Estado e ofertada pelos grupos e conglomerados que atuam no ensino superior privado através da modalidade a distância no Brasil.

Sob o discurso da necessidade de mão de obra qualificada de forma mais rápida para o mercado de trabalho, esses grupos investem na expansão de cursos aligeirados, fragmentados em especialidades, cujo caráter é compensatório e emergencial, para criar uma reserva de trabalhadores para a execução de tarefas simples e com menor remuneração, sendo eles, contudo, indispensáveis para a reprodução ampliada e para a lucratividade do capital.

Conforme a Adtalem Global Education (2019, p. 8), o “Brasil possui o maior mercado privado de ensino superior da América Latina, que até recentemente era altamente fragmentado”. O vultoso crescimento das receitas dos conglomerados nacionais, estrangeiros e até globais, permitem que elas consigam realizar “[...]”

movimentações em busca de aplicações financeiras como forma de alimentar o processo de financeirização” (BRETTAS, 2020, 31), transformando esse nível de ensino mais concentrado e competitivo, devido aos grandes processos de aquisições e fusões realizados no país.

Para que os grupos educacionais possam realizar aplicações financeiras no mercado da Bolsa de Valores, necessitam realizar mudanças na natureza jurídica de seus empreendimentos, transformando-se em empresas de sociedade anônima ou sociedade por ações, de acordo com a Lei nº 6.404/1976 (BRASIL, 1976b). Cabe ressaltar que essa possibilidade surgiu da adoção da IES, da natureza jurídica com fins lucrativos (BRASIL, 1996) e, posteriormente, com a regulamentação a partir da Lei nº 9.870/1999, que admite a qualquer mantenedora de IES o direito de assumir a natureza civil ou comercial (BRASIL, 1999a), impulsionando as S.A.s da educação (BRETTAS, 2020).

Após a mudança de natureza jurídica, as S.A.s precisam realizar seu registro na Comissão de Valores Mobiliários, conforme dispõe o artigo 4º da referida lei:

Art. 4o Para os efeitos desta Lei, a companhia é aberta ou fechada conforme os valores mobiliários de sua emissão estejam ou não admitidos à negociação no mercado de valores mobiliários.

§ 1º Somente os valores mobiliários de emissão de companhia registrada na Comissão de Valores Mobiliários podem ser negociados no mercado de valores mobiliários.

§ 2o Nenhuma distribuição pública de valores mobiliários será efetivada no mercado sem prévio registro na Comissão de Valores Mobiliários. (BRASIL, 1976b)

Uma empresa com natureza jurídica em S.A. aumenta sua possibilidade de valorização do capital, em detrimento de uma empresa individual que “[...] precisaria acumular o seu próprio lucro para garantir as condições necessárias para viabilizar a produção futura” (BRETTAS, 2020, p. 49). Enquanto a primeira, ao realizar aplicações financeiras no mercado de capitais, encurta o processo de produção, investindo “[...] o menor capital próprio possível [e extraíndo] o maior capital alheio disponível” (BRETTAS, 2020, p. 49).

Das 17 IES da *holding* Adtalem Brasil, 6<sup>64</sup> possuem natureza jurídica de Sociedade Anônima, conforme se pode ver no Quadro 5.

---

<sup>64</sup> São elas: UniFanor Wyden, Área 1 Wyden, UniFBV Wyden, UniFavip Wyden, Facid Wyden e UniMetrocamp Wyden.

Quadro 5 – Instituições da *holding* Adtalem Educacional do Brasil – 2009 a 2017

| Nº | Instituição  | Organização Acadêmica | Mantenedora  | Tipo de Credenciamento    | Natureza Jurídica          |
|----|--|-----------------------|--|---------------------------|----------------------------|
| 1  | Centro Universitário Fanor Wyden (UniFanor Wyden) (1772)         | Centro Universitário  | Adtalem Educacional do Brasil S.A.                         | EaD e Presencial Superior | Sociedade Anônima          |
| 2  | Centro Universitário Ruy Barbosa Wyden (UniRuy Wyden) (396)      | Centro Universitário  | Academia Baiana de Ensino Pesquisa e Extensão Ltda. (ABEP) | Presencial Superior       | Sociedade Empresária Ltda. |
| 3  | Faculdade Área 1 Wyden (Área 1 Wyden) (1410)                     | Faculdade             | Adtalem Educacional do Brasil S.A.                         | Presencial Superior       | Sociedade Anônima          |
| 4  | Centro Universitário FBV Wyden (UniFBV Wyden) (1255)             | Centro Universitário  | Adtalem Educacional do Brasil S.A.                         | Presencial Superior       | Sociedade Anônima          |
| 5  | Centro Universitário Favip Wyden (UniFavip Wyden) (1775)         | Centro Universitário  | Sociedade Educacional do Vale do Ipojuca S.A.              | EaD e Presencial Superior | Sociedade Anônima          |
| 6  | Centro Universitário Facid Wyden (Facid Wyden) (1734)            | Faculdade             | Adtalem Educacional do Brasil S.A.                         | Presencial Superior       | Sociedade Anônima          |
| 7  | Faculdade Internacional de São Luís Wyden (ISL Wyden) (16894)    | Faculdade             | Adtalem Educacional do Brasil S.A.                         | Presencial Superior       | Sociedade Empresária Ltda. |
| 8  | Faculdade de Boa Viagem Wyden (FBV Wyden) (15839)                | Faculdade             | Sociedade Educacional da Paraíba Ltda.                     | Presencial Superior       | Sociedade Empresária Ltda. |
| 9  | Faculdade Martha Falcão Wyden (FMF Wyden) (1381)                 | Faculdade             | Instituto de ensino superior da Amazônia                   | Presencial Superior       | Sociedade Simples Ltda.    |
| 10 | Faculdade Ideal Wyden (Faci Wyden) (1423)                        | Faculdade             | Sociedade Educacional Ideal Ltda.                          | Presencial Superior       | Sociedade Empresária Ltda. |
| 11 | Faculdade IBMEC São Paulo (2465) - Damásio                       | Faculdade             | IBMEC Educacional S.A.                                     | EaD e Presencial Superior | Sociedade Empresária Ltda. |
| 12 | Centro Universitário Metrocamp Wyden (UniMetrocamp Wyden) (2279) | Centro Universitário  | Grupo IBMEC Educacional                                    | Presencial Superior       | Sociedade Anônima          |
| 13 | Centro Universitário IBMEC - Rio de Janeiro (1030)               | Centro Universitário  | IBMEC Educacional S.A.                                     | EaD e Presencial Superior | Sociedade Empresária Ltda. |
| 14 | Faculdade IBMEC - Belo Horizonte (1484)                          | Faculdade             | IBMEC Educacional S.A.                                     | Presencial Superior       | Sociedade Empresária Ltda. |
| 15 | Faculdade IBMEC Distrito Federal (12803)                         | Faculdade             | IBMEC Educacional S.A.                                     | Presencial Superior       | Sociedade Empresária Ltda. |
| 16 | Faculdade de Imperatriz Wyden (Facimp Wyden) (1717)              | Faculdade             | A. Região Tocantina de Educação e Cultura Ltda.            | Presencial Superior       | Sociedade Empresária Ltda. |
| 17 | Faculdade IBMEC São Paulo (2465)                                 | Faculdade             | IBMEC Educacional S.A.                                     | EaD e Presencial Superior | Sociedade Empresária Ltda. |
| 18 | Centro Universitário São Judas Tadeu (502)                       | Centro Universitário  | Instituto de Educação, Cultura e Ensino Superior S.A.      | EaD e Presencial Superior | Sociedade Anônima Fechada  |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022c.

No quadro acima, não é possível identificar a IES representante do grupo Damásio, devido à mudança de nomenclatura da mantida e da mantenedora, que passaram a fazer parte do grupo IBMEC Educacional S.A. Em 1º de novembro de 2017, a instituição passou a ser chamada de Faculdade IBMEC São Paulo, sendo mantida pelo Grupo IBMEC Educacional S.A. Apesar de tais mudanças, a instituição continuou utilizando, em seu *site* e nos contratos dos alunos, a marca da Damásio já consolidada no mercado.

Apesar de a Adtalem demonstrar, em seu Relatório Anual de 2019, a aquisição da São Judas Tadeu apresentada no Quadro 5, assinalou um total de apenas 17 IES em seu portfólio no Brasil, assim como não apresentou outras informações específicas sobre esta última aquisição, dificultando a análise.

Os grandes conglomerados que participam do mercado financeiro e compõem o oligopólio do mercado do ensino superior privado brasileiro tornaram-se mais concentrados devido à injeção de recursos do fundo público, a exemplo do Fies. Segundo a Adtalem Global Education (2019), a redução dos contratos do Fies em 31% para toda a rede privada, que ocorreu em 2018, impactou seu crescimento no país. Cabe ressaltar que a íntima relação desses conglomerados com o Estado, a exemplo da Adtalem Brasil, que participou do modelo de governança educacional do país, por meio da oferta educacional privada, com destaque para

[...] uma redução nos orçamentos das universidades públicas – especialmente em proporção à quantidade de matrículas – e um crescimento do destino dos recursos públicos por meio de subsídios fiscais e política de crédito para os grandes conglomerados privados. (BRETTAS, 2020, p. 29)

Com todas as aquisições e estratégias desenvolvidas em busca de fatias cada vez maiores no mercado nacional, em um período de 11 anos, a Adtalem Brasil se destacou na oferta de cursos de nível superior, sobretudo na Região Nordeste, ficando atrás apenas da Laureate no que tange ao número de matrículas. Em 2019, a Adtalem Brasil gerou US\$ 225.8 milhões de receitas e US\$ 17.5 milhões de lucros para a ATGE nos EUA (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2020).

Logo, a expansão da *holding* Adtalem Brasil em regiões com segmentos de mercado estratégicos fortaleceu a concentração e a formação de uma estrutura de mercado competitivo com características oligopolistas no ensino superior privado brasileiro, processo evidenciado no contexto da financeirização e da governança educacional do país.

## **5 O GRUPO ESTRANGEIRO WYDEN EDUCACIONAL E SUAS ESTRATÉGIAS DE LUCRO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO**

Serão analisadas, nesta seção, a atuação do grupo Wyden Educacional e suas estratégias de maximização dos lucros no ensino superior privado brasileiro. Na primeira subseção, intitulada “A atuação do grupo Wyden no ensino superior privado brasileiro”, verifica-se a atuação da Wyden nesse nível de ensino por meio dos microdados do Censo da Educação Superior no período de 2009 a 2019, com ênfase nos dados sobre matrículas, cursos, vagas, ingressos e concluintes.

Na segunda subseção, intitulada “O trabalho docente no grupo Wyden Educacional”, apresenta-se a organização do trabalho docente através de indicadores relacionados ao regime de trabalho, à escolaridade, à situação e à atuação dos docentes, com base nos microdados do Censo da Educação Superior e nos relatórios de autoavaliação das IES do grupo Wyden. A terceira subseção, intitulada “As estratégias de *marketing* e de lucro do grupo Wyden Educacional”, evidencia as estratégias de maximização do valor acionário apresentadas pelo grupo Wyden, por meio dos benefícios internacionais, a partir de um mapeamento de editais lançados e divulgados nos *sites* das instituições mantidas pelo grupo.

E também por intermédio dos “Benefícios nacionais: financiamentos e resultados operacionais da Wyden Educacional”, analisa-se o financiamento estudantil público e privado, a concessão de bolsas e a oferta desses financiamentos no Brasil e no grupo Wyden, com objetivo de verificar a importância e a representatividade dos programas públicos por meio do ProUni e do Fies para a atuação desse grupo estrangeiro no país, com base nos microdados do Censo da Educação Superior, assim como os resultados operacionais, com base nos relatórios de autoavaliação das IES disponibilizados nos *sites* do grupo Wyden.

### **5.1 A atuação do grupo Wyden no ensino superior privado brasileiro**

A Wyden Educacional atuou no ensino superior privado brasileiro durante 11 anos (2009 a 2019), enquanto grupo pertencente ao conglomerado estrangeiro Adtalem



Global Education, tendo realizado, nesse período, um total de 12 aquisições<sup>65</sup> até 2016, chegando, em 2019, a apenas 10 instituições. A redução justificou-se pelas transferências da Faculdade de João Pessoa para a mantenedora Sociedade Educacional da Paraíba Ltda. (SEPA), no dia 13 de outubro de 2017, e a Faculdade Internacional de São Luís para a mantenedora Annar Empreendimento e Participações Ltda., no dia 16 de outubro de 2018.

A governança das instituições do grupo Wyden era composta por uma estrutura organizacional desenvolvida pelos seguintes órgãos:

Conselho Superior (órgão normativo), Diretoria (executivo), Colegiados de Curso (consultivos e deliberativos em matéria didático-pedagógica e científica) e Coordenações de Curso (executivo das atividades didático-pedagógicas). (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL, 2017, p. 7)

As funções do Conselho Superior estavam relacionadas ao planejamento, à administração geral, ao ensino, à pesquisa e à extensão, enquanto a diretoria acompanhava e realizava avaliações dos planejamentos institucionais. Os colegiados eram responsáveis pela coordenação e pelo assessoramento didático-pedagógico e científico dos cursos. As coordenações eram encarregadas da gestão dos cursos, dos docentes, dos discentes e da representatividade nos colegiados superiores (CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFBV WYDEN, 2018).

A *holding* Adtalem Educacional do Brasil detinha a responsabilidade de elaborar e aprovar o orçamento anual, sendo informado para o gestor de cada instituição, devendo ser gerenciado e acompanhado pela Controladoria. Esse orçamento era aprovado no ano anterior, para execução no ano vigente, e contava “[...] com a participação dos Coordenadores de Curso, Coordenação Geral Acadêmica, Gerência de Operações e Direção Geral” (FACULDADE IDEAL WYDEN, 2018, p. 52).

O grupo Wyden atuava no Brasil por meio do conglomerado ATGE, utilizando como estratégias: venda de vagas em cursos de ensino superior privado (graduação, pós-graduação e extensão), nas modalidades presencial, semipresencial e a distância; oferta diversificada de formas de ingressos (vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), transferência externa, segunda graduação, processos seletivos internacionais e

---

<sup>65</sup> Nesta subseção, optou-se por utilizar apenas a última denominação das instituições do grupo Wyden, independentemente do tempo cronológico em que foram transformadas em Centros Universitários.

reingresso); benefícios internacionais com parceria de estudos entre empresas educacionais estrangeiras; e bolsas e financiamentos públicos e privados.

Com relação às matrículas efetuadas nas IES do grupo Wyden, pode-se observar a predominância em cursos na modalidade presencial, conforme a Tabela 5.

Tabela 5 – Evolução das matrículas nos cursos de graduação no grupo Wyden por modalidade de ensino – 2009 a 2019

| ANO                    | PRESENCIAL |           | DISTÂNCIA  |           | TOTAL GERAL  | Δ % ANUAL |
|------------------------|------------|-----------|------------|-----------|--------------|-----------|
|                        | Total      | Δ % Anual | Total      | Δ % Anual |              |           |
| <b>2009</b>            | 7.500      | -         | -          | -         | 7.500        | -         |
| <b>2010</b>            | 11.762     | 56,8      | -          | -         | 11.762       | 56,8      |
| <b>2011</b>            | 12.863     | 9,4       | -          | -         | 12.863       | 9,4       |
| <b>2012</b>            | 23.216     | 80,5      | -          | -         | 23.216       | 80,5      |
| <b>2013</b>            | 27.622     | 19,0      | -          | -         | 27.622       | 19,0      |
| <b>2014</b>            | 35.403     | 28,2      | -          | -         | 35.403       | 28,2      |
| <b>2015</b>            | 44.832     | 26,6      | 54         | -         | 44.886       | 26,8      |
| <b>2016</b>            | 47.673     | 6,3       | 18         | -66,7     | 47.691       | 6,2       |
| <b>2017</b>            | 47.521     | -0,3      | 11         | -38,9     | 47.532       | -0,3      |
| <b>2018</b>            | 46.976     | -1,1      | 2          | -81,8     | 46.978       | -1,2      |
| <b>2019</b>            | 44.085     | -6,2      | 2.941      | 146.950   | 47.026       | 0,1       |
| <b>Δ % (2009-2019)</b> | <b>527</b> | <b>-</b>  | <b>488</b> | <b>-</b>  | <b>5.346</b> | <b>-</b>  |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Os dados da Tabela 5 mostram que, no ano de 2009, o grupo Wyden possuía um total de 7.500 matrículas na modalidade presencial. Em um período de seis anos, o crescimento de matrículas se mostrou imensamente vertiginoso, tendo, em 2015, um total de 44.886 matrículas registradas. De 2009 a 2015, esse crescimento representou, em percentual, 498%. Em 2018 e 2019, houve reduções nas matrículas presenciais devido à venda de duas IES, reunindo 44.085 matrículas em 2019.

Por todo esse período analisado, quanto às matrículas presenciais, o grupo Wyden manteve um crescimento considerável (527%). Esse movimento de elevação também se revelou com a modalidade de ensino a distância. Destaca-se que o grupo passou a ofertar matrículas no ensino a distância somente a partir do ano de 2015.

Em 2015, a Wyden registrou 54 matrículas na modalidade a distância e, em 4 anos, de 2015 a 2019, o crescimento se mostrou mais expressivo do que no ensino presencial, efetuando 2.941 matrículas, em 2019. Esses números apontam que a variação do crescimento foi de 146.950% em relação a 2018.

Não foi possível identificar se houve algum erro nas informações prestadas pelas IES do grupo Wyden ao Censo da Educação Superior, referente ao número de matrículas a distância no período de 2015 a 2018, pois verificou-se uma discrepância

desse número quando comparado ao das matrículas do ano de 2019, com destaque para o ano de 2018, em que foram registradas apenas duas matrículas.

O crescimento, tanto na oferta de vagas quanto no número de matrículas no setor privado, na modalidade a distância, intensificou-se a partir de 2020, sobretudo, devido à crise sanitária e ao isolamento social provocado pela COVID-19.

**EaD** – O número de matriculados em cursos a distância aumentou exponencialmente ao longo dos últimos anos. Em 2020, pela primeira vez na história, a quantidade de alunos que ingressou nessa modalidade ultrapassou o total de ingressos em cursos de graduação presenciais – esse fenômeno havia sido constatado, em 2019, apenas na rede privada. Dos mais de 3,7 milhões de ingressantes de 2020 (instituições públicas e privadas), mais de 2 milhões (53,4%) optaram por cursos a distância e 1,7 milhão (46,6%), pelos presenciais. (INEP, 2022e)

Esse cenário levou as IES privadas a intensificarem suas estratégias, dentre as quais destacam-se: a massificação da oferta de disciplinas na modalidade a distância; a flexibilização do calendário acadêmico; e a política de descontos, planos com negociação de dívidas estudantis, demissões de professores<sup>66</sup>, entre outras, para atrair e reter os estudantes. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2022e), o crescimento da oferta na modalidade a distância constatado no Censo da Educação Superior de 2020 foi positivo durante o período pandêmico e refletiria nos anos subsequentes, especialmente, pela contribuição do Estado, por meio de regulamentações que incentivam essa modalidade de ensino.

Dentre as IES do grupo Wyden, somente o Centro Universitário UniFanor e o UniFavip realizaram matrículas no ensino a distância. Entre os anos de 2015 e 2018, o UniFanor realizou um total de 85 matrículas, e a UniFavip registrou 2.941 matrículas no ano de 2019. Como apenas essas duas instituições efetuaram matrículas nessa modalidade, optou-se, na Tabela 6, a seguir, por apresentar apenas a evolução das matrículas por IES em cursos de graduação presenciais.

---

<sup>66</sup> A folha de São Paulo publicou, em 8 de julho de 2020, uma matéria sobre a relação do Coronavírus com o ensino remoto e a crise, em que faculdades particulares de São Paulo demitiram mais de 800 professores devido à saída de alunos e ao aumento da inadimplência durante a pandemia (PALHARES, 2020).

Tabela 6 – Evolução das matrículas nos cursos de graduação presencial por IES no grupo Wyden – 2009 a 2019

| <b>IES</b>               | <b>2009</b>  | <b>2010</b>   | <b>2011</b>   | <b>2012</b>   | <b>2013</b>   | <b>2014</b>   | <b>2015</b>   | <b>2016</b>   | <b>2017</b>   | <b>2018</b>   | <b>2019</b>   |
|--------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| ÁREA 1                   | 3.175        | 3.591         | 3.852         | 4.086         | 3.269         | 3.181         | 3.114         | 3.022         | 2.822         | 2.469         | 1.653         |
| UniFanor                 | 2.931        | 4.363         | 4.944         | 5.796         | 7.400         | 8.841         | 9.012         | 8.747         | 8.124         | 7.828         | 6.604         |
| UniRuy                   | 1.394        | 3.808         | 4.067         | 4.686         | 5.099         | 5.847         | 6.109         | 6.415         | 6.016         | 5.546         | 4.696         |
| UniFavip                 | -            | -             | -             | 5.179         | 5.646         | 7.033         | 8.217         | 8.825         | 9.000         | 9.023         | 8.997         |
| UniFBV                   | -            | -             | -             | 3.469         | 3.636         | 4.172         | 4.769         | 4.957         | 4.605         | 4.432         | 4.018         |
| FACID                    | -            | -             | -             | -             | 2.572         | 3.031         | 3.252         | 3.604         | 4.153         | 4.665         | 5.150         |
| Faculdade de João Pessoa | -            | -             | -             | -             | -             | 8             | 104           | 241           | 486           | -             | -             |
| Martha Falcão            | -            | -             | -             | -             | -             | 3.290         | 3.500         | 3.138         | 2.972         | 2.973         | 2.586         |
| FACI                     | -            | -             | -             | -             | -             | -             | 1.951         | 2.400         | 2.800         | 2.229         | 3.077         |
| ISL                      | -            | -             | -             | -             | -             | -             | 179           | 366           | 476           | 743           | -             |
| UniMetrocamp             | -            | -             | -             | -             | -             | -             | 4.625         | 3.952         | 3.945         | 4.598         | 4.105         |
| FACIMP                   | -            | -             | -             | -             | -             | -             | -             | 2.006         | 2.122         | 2.470         | 3.199         |
| <b>TOTAL GERAL</b>       | <b>7.500</b> | <b>11.762</b> | <b>12.863</b> | <b>23.216</b> | <b>27.622</b> | <b>35.403</b> | <b>44.832</b> | <b>47.673</b> | <b>47.521</b> | <b>46.976</b> | <b>44.085</b> |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Em 2009, apenas três IES faziam parte do grupo Wyden, a Faculdade Área 1 e os Centros Universitários Fanor (UniFanor) e Ruy Barbosa (UniRuy). Essas três IES juntas realizaram 7.500 matrículas. Observa-se um crescimento de, aproximadamente, 80,5% das matrículas em 2012 em relação ao ano anterior, em virtude da aquisição dos Centros Universitários Favip (UniFavip) e Boa Viagem (UniFBV).

Destaca-se que o ano de 2016 apresenta a maior quantidade de estudantes matriculados nos cursos presenciais no grupo, motivo que pode ser explicado pelas aquisições da FACIMP, da FACI, da ISL e do UniMetrocamp.

A Wyden passou a contar, nesse ano, com 12 IES que, juntas, efetuaram 47.673 matrículas, um crescimento percentual de 535,64% em comparação a 2009. No ano subsequente, evidenciou-se uma pequena redução das matrículas em seis IES do grupo, exceto no UniFavip, no UniFacid, na FJP, na FACI, na ISL e na FACIMP. Sendo que, em 2018, a FJP foi vendida e, em 2019, a ISL deixou de integrar o grupo.

Além da venda dessas duas IES, outra hipótese para que tenha ocorrido a diminuição das matrículas no grupo Wyden pode ser atribuída às alterações na regra do Fies, feitas em 2015, que reduziram o número de contratos por esse financiamento estudantil. Em 2019, com apenas 10 IES, a Wyden registrou uma redução de 6,16% no total das matrículas presenciais em comparação a 2018, quando detinha 11 instituições.

As 5 instituições do grupo Wyden com o maior número de matrículas foram os seguintes Centros Universitários: UniFavip, em Caruaru (PE), que teve 20,41% do total das matrículas em 2019; UniFanor, em Fortaleza (CE), com 14,98%; UniFacid, em Teresina (PI), com 11,68%; UniRuy, em Salvador (BA), com 10,65%; e UniMetrocamp, em Campinas (SP), com 9,31% das matrículas. Juntos, concentraram 67,03% do total das matrículas. Cabe destacar que quatro dessas IES estão localizadas na Região Nordeste, foco de atuação do grupo estrangeiro no Brasil.

Com relação ao grau acadêmico dos cursos ofertados pela Wyden, observou-se uma predominância no número de matrículas no grau de bacharelado e menor incidência nos cursos de licenciatura, conforme mostra a Tabela 7.

Tabela 7 – Evolução das matrículas por grau acadêmico no grupo Wyden – 2009 a 2019

| ANO  | BACHARELADO |      | LICENCIATURA |       | TECNOLÓGO |       | TOTAL GERAL | Δ % ANUAL |
|------|-------------|------|--------------|-------|-----------|-------|-------------|-----------|
|      | Total       | Δ %  | Total        | Δ %   | Total     | Δ %   |             |           |
| 2009 | 7.207       | -    | 60           |       | 233       |       | 7.500       |           |
| 2010 | 10.889      | 51,1 | 58           | - 3,3 | 815       | 249,8 | 11.762      | 56,8      |
| 2011 | 11.611      | 6,6  | 53           | - 8,6 | 1.199     | 47,1  | 12.863      | 9,4       |

|                        |            |       |              |       |                |       |            |      |
|------------------------|------------|-------|--------------|-------|----------------|-------|------------|------|
| <b>2012</b>            | 21.601     | 86,0  | 52           | - 1,9 | 1.563          | 30,4  | 23.216     | 80,5 |
| <b>2013</b>            | 25.501     | 18,1  | 40           | -23,1 | 2.081          | 33,1  | 27.622     | 19,0 |
| <b>2014</b>            | 31.760     | 24,5  | 175          | 337,5 | 3.468          | 66,7  | 35.403     | 28,2 |
| <b>2015</b>            | 40.266     | 26,8  | 485          | 177,1 | 4.135          | 19,2  | 44.886     | 26,8 |
| <b>2016</b>            | 43.312     | 7,6   | 621          | 28,0  | 3.758          | - 9,1 | 47.691     | 6,2  |
| <b>2017</b>            | 43.027     | - 0,7 | 582          | - 6,3 | 3.923          | 4,4   | 47.532     | -0,3 |
| <b>2018</b>            | 41.728     | - 3,0 | 532          | - 8,6 | 4.718          | 20,3  | 46.978     | -1,2 |
| <b>2019</b>            | 40.130     | - 3,8 | 541          | 1,7   | 6.355          | 34,7  | 47.026     | 0,1  |
| <b>Δ % (2009-2019)</b> | <b>457</b> |       | <b>801,7</b> |       | <b>2.627,5</b> |       | <b>527</b> |      |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

O grau acadêmico com maior número de matrículas realizadas no grupo Wyden durante os anos de 2009 a 2019 foi o de bacharelado, seguido dos cursos tecnológicos e das licenciaturas. Em 2019, foram registradas 40.130 matrículas nos cursos de bacharelado, 6.355 e 541 nos cursos tecnológicos e nas licenciaturas, respectivamente. Com relação à variação de crescimento, destacam-se os cursos tecnológicos, com 2.627,5%, as licenciaturas, com 801,7%, e os bacharelados, com 457%.

Ressalta-se que os cursos das áreas da Engenharia e da Saúde que abrangem o grau de bacharelado e os cursos de formação de professores que envolvem as licenciaturas são áreas prioritárias para o recebimento de contratos pelo Fies, particularmente, os localizados nas Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste (exceto o Distrito Federal).

Nesse sentido, depreende-se que a predominância de matrículas nos cursos de bacharelado e tecnológicos registrados pelo grupo Wyden pode estar relacionada a três movimentos: o fato de o segmento de mercado do grupo no Brasil estar concentrado nas áreas das Tecnologias, dos Negócios e do Direito; a influência de as matrículas serem realizadas por meio do Fies nos cursos de bacharelado; e a possibilidade de conclusão do ensino superior em menor tempo e com custos mais baixos, nos casos dos cursos tecnológicos.

Os cursos de bacharelado e de tecnologia se diferenciam dos cursos em licenciatura, sobretudo, por possibilitarem uma formação especializada em determinado campo do conhecimento e/ou áreas profissionais. Os cursos tecnológicos são ofertados, predominantemente, pelo setor privado, este que vem sendo expandido sob os discursos da necessidade de investimento em capital humano a ser realizado pelos estudantes de maneira mais rápida, como forma de aumentar as chances de se tornarem empregados.

Assim, a noção de empregabilidade aliada à Teoria do Capital Humano desempenha a função ideológica fundamental de naturalizar a questão do desemprego

como um problema individual, passível de resolução com o aumento da qualificação. É nesse contexto que os cursos superiores de Tecnologia têm se destacado entre o menu ofertado pelas IES privadas.

Os resultados da Tabela 8, a seguir, confirmam o foco do grupo Wyden em atender aos segmentos de mercado nas áreas de Tecnologias, Negócios e Saúde, portanto, concentrando-se nos cursos com graus de bacharelado e superiores de tecnologia.

Tabela 8 – Cursos de bacharelado com maiores números de matrículas no grupo Wyden – 2009 a 2016

| <b>CURSOS</b>                      | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>2015</b> | <b>2016</b> | <b>TOTAL</b> |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Administração                      | 556         | 1.493       | 1.366       | 2.459       | 2.382       | 2.522       | 3.722       | 3.617       | 18.117       |
| Arquitetura e Urbanismo            | -           | -           | -           | 926         | 1.218       | 1.591       | 2.478       | 2.832       | 9.045        |
| Ciências Contábeis                 |             |             | 322         | 953         | 1.001       | 1.643       | 2.653       | 2.821       | 9.393        |
| Direito                            | 838         | 2.379       | 2.596       | 4.862       | 5.489       | 6.733       | 9.144       | 9.781       | 41.822       |
| Engenharia Civil                   | -           | -           | -           | 732         | 1.100       | 1.618       | 4.000       | 4.705       | 12.155       |
| Engenharia da Computação           | 415         | 454         | 446         | -           | -           | -           | -           | -           | 915          |
| Engenharia de Controle e Automação | -           | 452         | 519         | -           | -           | -           | -           | -           | 971          |
| Engenharia de Produção             | 879         | 1.174       | 1.284       | 2.453       | 2.231       | 2.484       | 3.534       | 3.435       | 17.474       |
| Engenharia Elétrica                | 789         | 875         | 973         | 1.150       | 1.084       | 1.219       | 1.762       | 2.032       | 9.884        |
| Engenharia Ambiental e Sanitária   | 658         | 801         | 929         | 1.048       | 1.054       | -           | -           | -           | 4.490        |
| Engenharia Mecatrônica             | 434         | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           | 434          |
| Enfermagem                         | -           | 384         | 452         | 1.135       | 1.445       | 1.718       | 1.998       | 2.318       | 9.450        |
| Fisioterapia                       | -           | 364         | 303         | -           | -           | -           | -           | -           | 667          |
| Psicologia                         | -           | 678         | 802         | 1.662       | 2.213       | 2.903       | 3.558       | 3.533       | 15.349       |
| Nutrição                           | -           | -           | -           | -           | -           | 1.291       | 1.981       | 2.211       | 5.483        |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Dentre os cursos de bacharelado com maior número de matrículas entre 2009 e 2016, destacam-se: Direito (41.822); Administração (18.117); Engenharia de Produção (17.474); Psicologia (15.349); Engenharia Elétrica (9.884); Enfermagem (9.450); Ciências Contábeis (9.393); e Arquitetura e Urbanismo (9.045).

A Tabela 8 apresenta os 15 cursos de bacharelado com maior número de matrículas, no período de 2009 a 2016. Destes, destacam-se os 5 cursos mais acessados no grupo Wyden em 2016: Direito (9.781); Engenharia Civil (4.705); Administração (3.617); Psicologia (3.533); e Engenharia de Produção (3.435).

Constata-se que a concentração de matrículas nas áreas da Engenharia e da Saúde efetuadas pelo grupo pode ter relação com a forma de acesso dos estudantes por

meio do Fies, como já mencionado anteriormente, com destaque para a localização de suas IES, que se concentravam nas regiões prioritárias (Norte e Nordeste).

A partir de 2017, os microdados do Censo da Educação Superior foram atualizados com a identificação das matrículas pelos nomes dos cursos, pois passaram a ser informadas somente por meio de códigos, o que impossibilitou a análise referente aos anos de 2017 a 2019.

A Tabela 9, a seguir, apresenta informações referentes aos tipos de ingressos (vestibular, ENEM e outras formas) dos estudantes do grupo Wyden, no período de 2009 a 2019. Na tentativa de organizar os dados em forma de síntese para melhor compreensão da análise, foi necessário agrupar, na coluna “outras formas”, as seguintes bases de dados dos tipos de ingressos: outra forma de seleção, seleção simplificada, vagas remanescentes, programa especial, avaliação seriada, transferência *ex-offício*, decisão judicial, processo outras formas e convênio Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Tabela 9 – Tipo de ingresso dos estudantes no grupo Wyden – 2009 a 2019

| <b>ANO</b>  | <b>VESTIBULAR</b> | <b>ENEM</b> | <b>OUTRAS FORMAS</b> | <b>TOTAL</b> |
|-------------|-------------------|-------------|----------------------|--------------|
| <b>2009</b> | 3.299             | 361         | 3.840                | 7.500        |
| <b>2010</b> | 5.363             | 2.037       | 4.362                | 11.762       |
| <b>2011</b> | 6.530             | 632         | 5.701                | 12.863       |
| <b>2012</b> | 8.533             | 1.452       | 13.231               | 23.216       |
| <b>2013</b> | 20.091            | 3.175       | 4.356                | 27.622       |
| <b>2014</b> | 31.564            | 2.155       | 1.684                | 35.403       |
| <b>2015</b> | 36.164            | 5.606       | 3.116                | 44.886       |
| <b>2016</b> | 32.721            | 10.182      | 4.788                | 47.691       |
| <b>2017</b> | 28.182            | 13.550      | 5.800                | 47.532       |
| <b>2018</b> | 24.218            | 15.574      | 7.186                | 46.978       |
| <b>2019</b> | 30.860            | 11.070      | 5.096                | 47.026       |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

O vestibular realizado na própria IES era a forma tradicional e o tipo de ingresso de maior procura pelos estudantes do grupo Wyden Educacional, representando 43,97% do total dos ingressos em 2009, e 65,62% em 2019. A soma das outras formas de ingresso representou 51,20% em 2009, registrando apenas 10,84% em 2019, um decréscimo considerável.

Em 2019, o ENEM foi a segunda maior forma de ingresso, com 23,54%. Essa forma passou a aumentar a partir de 2015, contabilizando 5.606 ingressos, um crescimento de 160,15% em comparação a 2014, que obteve um total de 2.155



ingressos. Em 2018, apresentou um percentual de 33,15% do total das formas de ingressos.

É importante frisar que as matrículas pelo tipo de ingresso que utilizam o processo seletivo do ENEM cresceram nas IES privadas, principalmente, a partir de 2015, quando passaram a ser exigência para a candidatura ao Fies, tendo como critérios a pontuação mínima de 450 pontos na prova objetiva e não ter zerado a redação (PRAVALER, 2021), sendo também a forma básica de seleção e ingresso para bolsistas do ProUni.

As instituições privadas destacam-se na oferta de vagas no turno noturno, tanto que foram responsáveis, em 2019, por 67% (3.544.909) das matrículas nos cursos de graduação presencial noturno, enquanto 33% (2.608.651) foram realizadas no turno diurno (BRASIL, 2020a). A oferta de vagas novas no grupo Wyden entre os anos de 2009 e 2019 apresentou a predominância de concentração de vagas no turno noturno, seguido do diurno e do vespertino, conforme a Tabela 10.

Tabela 10 – Novas vagas por turno nos cursos de graduação do grupo Wyden – 2009 a 2019

| ANOS  | INTEGRAL | DIURNO  | VESPERTINO | NOTURNO | EaD    | TOTAL   |
|-------|----------|---------|------------|---------|--------|---------|
| 2009  | 0        | 870     | 550        | 2.400   | 0      | 3.820   |
| 2010  | 0        | 3.510   | 500        | 4.570   | 0      | 8.580   |
| 2011  | 0        | 4.450   | 550        | 5.280   | 0      | 10.280  |
| 2012  | 0        | 5.560   | 624        | 8.880   | 0      | 15.064  |
| 2013  | 380      | 6.770   | 960        | 9.480   | 0      | 17.590  |
| 2014  | 414      | 8.332   | 2.098      | 13.972  | 0      | 24.816  |
| 2015  | 0        | 11.780  | 2.118      | 20.579  | 1.750  | 36.227  |
| 2016  | 2.968    | 16.382  | 2.370      | 21.604  | 2.000  | 45.324  |
| 2017  | 150      | 16.907  | 2.239      | 24.682  | 1.500  | 45.478  |
| 2018  | 290      | 19.857  | 2.310      | 30.229  | 100    | 52.786  |
| 2019  | 270      | 15.834  | 2.486      | 25.433  | 16.300 | 60.323  |
| TOTAL | 4.472    | 110.252 | 16.765     | 167.109 | 21.650 | 320.248 |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Em 2009, a Wyden ofertou um total de 3.820 vagas novas, destas, 62,83% foram no turno noturno, 22,77% no diurno e 14,40% no vespertino. Somente em 2013, as IES da Wyden passaram a ofertar vagas em tempo integral e, a partir de 2015, também foram ofertadas vagas na modalidade do ensino a distância.

Cabe destacar que, no ano de 2018, o Censo registrou a oferta de apenas 100 vagas em EaD no grupo, o que pode ter sido um erro de registro. Em 2019, foram disponibilizadas 60.323 vagas, sendo destinados 42,16% para o turno noturno, 27,02%

para o ensino a distância, 26,25% para o turno diurno, 4,12% para o vespertino e apenas 0,45% de vagas para os cursos em tempo integral.

Conforme Vale (2011), a predominância da oferta de vagas no turno da noite pelo setor privado visa atender os alunos trabalhadores, estes que, em sua maioria, precisam trabalhar para estudar e chegam ao ensino superior com grandes dificuldades de aprendizagem ocasionadas pelo cansaço, pela falta de tempo para dedicar-se aos estudos, refletindo na baixa qualidade da formação dos egressos.

Destaca-se, também, na Tabela 10, o aumento considerável na oferta de vagas para os cursos de ensino a distância, saindo de 1.750 vagas, em 2015, para 16.300 em 2019. Ressalta-se que, dessas vagas em EaD, foram realizadas 2.946 matrículas nessa modalidade durante o mesmo ano, equivalendo a 18,07% do total das vagas ofertadas.

Cabe evidenciar que muitos dos jovens e adultos trabalhadores também optam pelos cursos a distância, devido ao baixo custo, à possibilidade de concluir a graduação em menor tempo e de realizá-la distante do ambiente acadêmico, ou seja, de forma adaptada a sua realidade de estudante trabalhador. Essas facilidades aparentes resultam numa formação deficitária e em dificuldades para concorrer e assumir possibilidades melhores no mercado de trabalho após a conclusão da graduação.

A grande oferta de vagas em cursos noturnos faz parte de estratégias dos grupos educacionais privados para atender à demanda por formação de nível superior com custos baixos. O mesmo ocorre com as vagas na modalidade a distância, a exemplo do crescimento exponencial ocorrido na Wyden.

A Tabela 11, a seguir, apresenta uma síntese dos dados referentes ao total de vagas, aos ingressos, às matrículas e aos concluintes durante os 11 anos de atuação do grupo Wyden Educacional no ensino superior privado brasileiro.

Tabela 11 – Vagas, ingressos, matrículas e concluintes dos cursos de graduação da Wyden – 2009 a 2019

| ANO  | VAGAS NOVAS * | Δ %   | INGRESSOS | Δ %   | MATRÍCULAS | Δ %   | CONCLUINTES | Δ %   |
|------|---------------|-------|-----------|-------|------------|-------|-------------|-------|
| 2009 | 3.820         | -     | 1.814     | -     | 7.500      | -     | 1.029       | -     |
| 2010 | 8.580         | 124,6 | 3.106     | 71,2  | 11.762     | 56,8  | 1.050       | 2,0   |
| 2011 | 10.280        | 19,8  | 4.111     | 32,4  | 12.863     | 9,4   | 1.097       | 4,5   |
| 2012 | 15.064        | 46,5  | 8.242     | 100,5 | 23.216     | 80,5  | 2.197       | 100,3 |
| 2013 | 17.590        | 16,8  | 8.956     | 8,7   | 27.622     | 19,0  | 2.504       | 14,0  |
| 2014 | 24.816        | 41,1  | 12.334    | 37,7  | 35.403     | 28,2  | 2.951       | 17,9  |
| 2015 | 36.227        | 46,0  | 14.944    | 21,2  | 44.886     | 26,8  | 5.155       | 74,7  |
| 2016 | 45.324        | 25,1  | 15.391    | 3,0   | 47.691     | 6,2   | 5.953       | 15,5  |
| 2017 | 45.478        | 0,3   | 14.424    | 6,3   | 47.532     | - 0,3 | 5.611       | -5,7  |
| 2018 | 52.786        | 16,1  | 11.897    | 17,5  | 46.978     | - 1,2 | 6.999       | 24,7  |

|                                 |              |      |            |      |            |     |            |     |
|---------------------------------|--------------|------|------------|------|------------|-----|------------|-----|
| <b>2019</b>                     | 60.323       | 14,3 | 14.915     | 25,4 | 47.026     | 0,1 | 7.157      | 2,3 |
| <b>Δ %<br/>(2009-<br/>2019)</b> | <b>1.479</b> |      | <b>722</b> |      | <b>527</b> |     | <b>595</b> |     |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

\* Neste item só estão incluídas as vagas novas nos turnos diurno, vespertino, noturno, integral e EaD. Não estão incluídas as vagas novas remanescentes, nem de programas especiais e nem de outras formas de ingresso.

Observa-se que, durante os anos de 2009 a 2019, foi ofertado um grande quantitativo de vagas novas, registrando uma variação de crescimento de 1.479%, destas, o percentual de ingressantes foi de 722%. Com relação à oferta de vagas novas, os maiores percentuais de variação ocorreram entre os anos de 2010, 2012, 2014 e 2015, registrando 124,6%, 46,5%, 41,1% e 46,0%, respectivamente. Com relação ao crescimento da variação percentual de ingressantes, destacaram-se os anos de 2010, com 71,2%, e 2012, com 100,5%.

Em 2009, foram ofertadas 3.820 vagas novas, tendo ingressado 1.814 estudantes, ou seja, 47,49% de ocupação. Nos anos de 2012, 2013 e 2014, o percentual de ocupação por novos ingressantes em vagas novas foi de 54,71%, 50,92% e 49,7%, respectivamente. Nos anos posteriores, houve redução nos percentuais de ingressantes, registrando apenas 24,73% de ocupação do total das vagas novas ofertadas em 2019. Esse número grande de vagas não preenchidas pode ser explicado pelo baixo poder aquisitivo dos jovens e adultos trabalhadores, um dos alvos do grupo Wyden.

No que se refere aos concluintes, ressalta-se que, das 7.500 matrículas realizadas em 2009, o percentual foi somente de 13,72%, ou seja, de 1.029 estudantes. Entre os anos de 2010 e 2014, o percentual de concluintes ficou abaixo dos 10% dos matriculados, obtendo um leve crescimento em 2015, quando registrou 11,48%. O ano de 2019 foi o que apresentou o maior crescimento percentual de concluintes, com 15,22% de estudantes do total de matriculados nas IES do grupo.

A queda do poder aquisitivo da população atingida pela crise econômica mundial que se acentuou no Brasil a partir de 2015, com o alto desemprego e a falta de condições mínimas de permanência (transporte, moradia, alimentação estudantil, entre outros) pode ser um dos motivos, tanto da redução das vagas preenchidas como do baixo número de estudantes que conseguem concluir os cursos.

Outro motivo que pode estar relacionado com a evasão e com a ociosidade das vagas ofertadas são as mudanças ocorridas no Fies a partir de 2015. Tais mudanças limitaram o número de novos contratos, sendo condicionados ao bom desempenho dos cursos nas avaliações do MEC e dos estudantes no ENEM.

Contudo, o aumento da taxa de juros que passou de 3,4% para 6,5% ao ano e a vinculação da renda familiar bruta a no máximo 2,5 salários-mínimos por pessoa são considerados como as mudanças que mais impactaram os estudantes, sobretudo, nesse período de recessão econômica, incidindo, inclusive, no endividamento estudantil.

Na subseção seguinte, apresentam-se as repercussões da atuação da Wyden Educacional sobre o trabalho docente, sobretudo, com o aumento da relação do número de estudantes por docentes e com as mudanças no regime de trabalho, das quais destacam-se: a maior extração da mais-valia produzida pelos docentes através do ensino e, conseqüentemente, a maximização do valor acionário com a mercantilização e a financeirização do ensino superior privado.

## **5.2 O trabalho docente no grupo Wyden Educacional**

Parte-se do pressuposto de que o trabalho é a única atividade capaz de garantir a sobrevivência do conjunto da humanidade. Nos últimos três séculos, o trabalho vem sendo regulado pelas relações sociais capitalistas, tornando-se uma das bases que sustenta a organização, o funcionamento e a reprodução ampliada das sociedades regidas por esse modo de produção (SOUZA, 2017).

Seguindo essa lógica, compreende-se que os docentes compõem uma fração da classe trabalhadora e são obrigados a vender sua força de trabalho como forma de sobrevivência. Logo, os docentes sofrem as mesmas adversidades que o conjunto da classe trabalhadora: quando não estão ocupando as formas mais precárias de trabalho (terceirizado, parcial, intermitente, horistas, remoto, *on-line*, *home office*, etc.) estão, em sua maioria, vivenciando o desemprego estrutural, nestes tempos de acumulação flexível do capital, em sua fase financeirizada.

Conforme Vale (2011), os docentes que atuam no setor privado vivenciam mais duramente essas diretrizes da acumulação flexível do capital:

[...] a maior parte trabalha em regime horista, sem plano de carreira, sem estímulo à pesquisa ou à formação acadêmico-profissional, em boa parte, em condições de trabalho que correspondem ao avanço do capital na exploração do trabalhador. (VALE, 2011, p. 28)

Essa exploração do trabalho docente se intensifica na medida em que os objetivos das IES se baseiam na aquisição de lucros com a venda dos serviços educacionais, sendo o docente o criador do tão desejado mais-valor, obtido pela

apropriação do mais-trabalho<sup>67</sup> (MARX, 2004). É o caso dos grandes conglomerados educacionais nacionais e estrangeiros, a exemplo do grupo Wyden Educacional, como veremos no desenvolvimento desta subseção.

Partindo da compreensão de que as IES privadas nacionais e estrangeiras são espaços de acumulação de lucros, logo, os diferentes trabalhadores que nela atuam seguem os parâmetros pautados pela acumulação flexível do capital. No caso do trabalhador docente, “[...] sua remuneração tem como base a produtividade. Nas IES privadas, os docentes são, em sua grande maioria, horistas, apesar da exigência legal para que as universidades, especialmente, instituem um plano de carreira” (VALE, 2011, p. 207).

Os dados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2019 demonstram, claramente, esse processo de acumulação do lucro sobre o trabalho dos docentes que atuam na rede privada de ensino superior. Isso se explica pelo número de funções docentes atuantes nas IES da rede pública em cursos de graduação que, majoritariamente, é estabelecido no regime de dedicação integral, enquanto a maioria dos docentes da rede privada trabalha como horista, conforme a Tabela 12.

Tabela 12 – Regime de trabalho dos docentes dos cursos de graduação no Brasil por categoria administrativa – 2009 a 2019

| Ano  | Categoria Administrativa | REGIME DE TRABALHO      |                         |               |                | Total          |
|------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|----------------|----------------|
|      |                          | Tempo Integral com D.E. | Tempo Integral sem D.E. | Tempo Parcial | Horista        |                |
| 2009 | Pública                  | 70.285                  | 26.784                  | 17.485        | 8.423          | 122.977        |
|      | <b>Privada</b>           | <b>4.581</b>            | <b>42.313</b>           | <b>55.574</b> | <b>115.372</b> | <b>217.840</b> |
| 2010 | Pública                  | 80.266                  | 24.691                  | 16.924        | 8.908          | 130.789        |
|      | <b>Privada</b>           | <b>4.469</b>            | <b>46.944</b>           | <b>60.164</b> | <b>102.969</b> | <b>214.546</b> |
| 2011 | Pública                  | 86.753                  | 26.472                  | 17.418        | 8.941          | 139.584        |
|      | <b>Privada</b>           | <b>3.595</b>            | <b>50.894</b>           | <b>67.877</b> | <b>95.468</b>  | <b>217.834</b> |
| 2012 | Pública                  | 91.222                  | 26.767                  | 17.678        | 7.059          | 142.726        |
|      | <b>Privada</b>           | <b>3.685</b>            | <b>50.141</b>           | <b>74.335</b> | <b>91.845</b>  | <b>220.006</b> |
| 2013 | Pública                  | 97.494                  | 26.393                  | 16.491        | 6.591          | 146.969        |
|      | <b>Privada</b>           | <b>3.207</b>            | <b>52.316</b>           | <b>76.682</b> | <b>88.108</b>  | <b>220.313</b> |
| 2014 | Pública                  | 105.863                 | 26.813                  | 16.601        | 6.441          | 155.718        |
|      | <b>Privada</b>           | <b>3.185</b>            | <b>53.002</b>           | <b>91.030</b> | <b>80.451</b>  | <b>227.668</b> |
| 2015 | Pública                  | 109.125                 | 28.039                  | 18.051        | 5.939          | 161.154        |

<sup>67</sup> “O valor criado pela mercadoria ‘força de trabalho’ é sempre superior ao valor recebido por sua troca, essa diferença corresponde ao mais-trabalho apropriado pelo capitalista em forma de mais-valor, ou seja, de mais lucros. Nessa relação desigual, por maior que seja o salário recebido, os trabalhadores sempre estarão produzindo mercadorias com valores superiores ao que eles custaram ao capitalista” (SOUZA, 2017, p. 49).

|             |                |              |               |               |               |                |
|-------------|----------------|--------------|---------------|---------------|---------------|----------------|
|             | <b>Privada</b> | <b>3.333</b> | <b>53.765</b> | <b>86.107</b> | <b>83.645</b> | <b>226.850</b> |
| <b>2016</b> | Pública        | 113.930      | 28.210        | 18.176        | 4.551         | 164.867        |
|             | <b>Privada</b> | <b>3.199</b> | <b>53.951</b> | <b>86.619</b> | <b>75.458</b> | <b>219.227</b> |
| <b>2017</b> | Pública        | 117.197      | 29.100        | 18.720        | 5.312         | 170.329        |
|             | <b>Privada</b> | <b>3.280</b> | <b>51.860</b> | <b>85.048</b> | <b>70.156</b> | <b>210.344</b> |
| <b>2018</b> | Pública        | 119.564      | 29.961        | 18.008        | 4.529         | 172.062        |
|             | <b>Privada</b> | <b>3.245</b> | <b>55.183</b> | <b>90.036</b> | <b>63.948</b> | <b>212.412</b> |
| <b>2019</b> | Pública        | 122.246      | 29.284        | 18.255        | 4.851         | 174.636        |
|             | <b>Privada</b> | <b>3.122</b> | <b>58.552</b> | <b>86.423</b> | <b>63.340</b> | <b>211.437</b> |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Em 2009, as redes pública e privada de educação superior detinham 340.817 docentes, destes 63,91% (217.840) pertenciam à rede privada, e 36,09% (122.977) pertenciam à rede pública. Dos 217.840 docentes da rede privada, 52,97% (115.372) – mais da metade – trabalhavam como horistas; 25,51% (55.574), em regime parcial; e 21,52% (46.894), em regime integral. Já na rede pública, 78,93% (97.069) exerciam suas atividades no regime de dedicação integral (com dedicação e sem dedicação exclusiva); 14,21% (17.485), em regime parcial; e 6,86% (8.423), como horistas.

Esse cenário pouco mudou onze anos depois. Dos 386.073 docentes em 2019, 54,77% (211.437) estavam vinculados à rede privada e 45,23% (174.636), à rede pública. A maioria dos docentes em exercício da rede pública trabalhava em regime de dedicação integral, sendo 86,77% (151.530). E o número de docentes horistas chegou a 2,77% (4.851) em 2019.

Até o ano de 2013, os docentes da rede privada trabalhavam, em sua maioria, como horistas. A partir de 2014, o regime de tempo parcial passou a ser predominante, encerrando o ano de 2019 com 40,87% (86.423) de docentes em regime parcial; 29,96% (63.340) em regime de horistas; e 29,17% (61.674) em regime de dedicação integral.

No período de 2009 a 2014, o número total de docentes das IES privadas apresentou um crescimento de 4,51% (de 217.840, em 2009, para 227.668 em 2014). E no período de 2014 a 2019, houve uma redução de -7,13% (de 227.668, em 2014, para 211.437 em 2019). O número total de docentes das IES privadas em 2019 (211.437) foi menor que o do ano de 2009 (217.840).

Observa-se que, durante esse mesmo período (2014 a 2019), o número de matrículas no setor privado cresceu 32,44% (de 4.430.157, em 2009, para 5.867.011 em 2014), e entre 2009 (4.430.157) e 2019 (6.523.678), o aumento foi de, aproximadamente, 47,26%.

Esses resultados demonstram a redução do número total de docentes das IES privadas, assim como a predominância do regime de trabalho como horistas desses

docentes. Ao mesmo tempo, há o aumento do número de matrículas na rede privada, demonstrando que a maximização dos lucros pelos grupos educacionais privados depende e resulta em demissões, precarização e intensificação do trabalho docente.

Conforme Sebim (2014), o salário recebido pelo docente é a forma de controle do seu trabalho, que pode ser realizado em diversos regimes, como observado na Tabela 12. O trabalho assalariado é uma característica própria do setor produtivo, logo, o trabalho docente se constitui em trabalho produtivo.

O trabalho produtivo é aquele que se encontra na esfera da produção e é capaz de gerar mais-valor aos grandes empresários do ramo educacional, especialmente, dos grandes conglomerados que negociam suas ações nas Bolsas de Valores, auferindo grandes lucros e tendo como base o mais-trabalho dos docentes.

Com o processo de financeirização do capital, com destaque, nesta pesquisa, para a financeirização do ensino superior, os lucros obtidos – com o mais-trabalho e com a venda dos serviços educacionais – deixam de ser investidos exclusivamente na produção, materializada no ensino produzido pelos docentes, para serem compartilhados em outras aplicações na esfera financeira (títulos, ações, empréstimos, entre outras), como forma de maximizar os lucros, em menor tempo, aos acionistas e proprietários.

O que diferencia os regimes de trabalho dos docentes, além da carga horária, são os salários, mas, em todos os regimes, as responsabilidades, as cobranças e a capacidade de produzir mais-valor são as mesmas no setor privado. A Tabela 13, a seguir, apresenta o regime de trabalho dos docentes do grupo Wyden Educacional<sup>68</sup>.

Tabela 13 – Regime de trabalho dos docentes do grupo Wyden – 2009 a 2019

| Ano         | REGIME DE TRABALHO      |                         |               |         | Total        |
|-------------|-------------------------|-------------------------|---------------|---------|--------------|
|             | Tempo Integral com D.E. | Tempo Integral sem D.E. | Tempo Parcial | Horista |              |
| <b>2009</b> | 0                       | 65                      | 106           | 327     | <b>498</b>   |
| <b>2010</b> | 1                       | 49                      | 72            | 549     | <b>671</b>   |
| <b>2011</b> | 4                       | 53                      | 162           | 478     | <b>697</b>   |
| <b>2012</b> | 0                       | 169                     | 380           | 722     | <b>1.271</b> |
| <b>2013</b> | 1                       | 180                     | 716           | 484     | <b>1.381</b> |
| <b>2014</b> | 10                      | 221                     | 979           | 432     | <b>1.642</b> |
| <b>2015</b> | 0                       | 362                     | 1.253         | 407     | <b>2.022</b> |
| <b>2016</b> | 1                       | 463                     | 1.082         | 560     | <b>2.106</b> |

<sup>68</sup> No Brasil, a classificação utilizada para o regime de trabalho dos docentes se divide em tempo integral com dedicação exclusiva e sem dedicação exclusiva, em tempo parcial e horista. A categoria horista utilizada pela Wyden corresponde à categoria de temporários apresentada na Tabela 4, referente ao regime de trabalho dos colaboradores da Adtalem Global Education.

|             |   |     |       |     |              |
|-------------|---|-----|-------|-----|--------------|
| <b>2017</b> | 2 | 408 | 1.120 | 533 | <b>2.063</b> |
| <b>2018</b> | 7 | 399 | 1.135 | 444 | <b>1.985</b> |
| <b>2019</b> | 1 | 452 | 1.091 | 453 | <b>1.997</b> |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Na Tabela 13, observa-se que, no período de 2009 a 2019, a menor porcentagem de trabalhadores docentes no grupo Wyden tinha contrato em regime integral. Entre os anos de 2009 e 2012, a maioria dos docentes em exercício era de horistas, com destaque para o ano de 2010, em que o percentual de horistas chegou a 81,81% (549) do total.

Em 2013, o regime de tempo parcial passou a ser preponderante entre os docentes da Wyden, com 51,84% (716), saindo de 21,28% (106), em 2009, para 57,18% (1.135) em 2018. E o regime de trabalho em tempo integral passou de 13,05% (65), em 2009, para 20,45% (406) em 2018.

No ano de 2019, 22,68% (453) dos docentes tinham contrato de horistas, e a maioria, 54,64% (1.091 docentes), foi contratada em tempo parcial. Somando os contratos de horistas com os de tempo parcial, totalizaram 77,3%, o que evidencia ser a forma prioritária de contratação de docentes no grupo.

Para Vale (2011), trabalhar nesses regimes flexíveis traz incertezas e insegurança aos docentes sobre o emprego, o salário, a rotatividade e a quantidade de disciplinas a serem ministradas a cada semestre. Para Santos (2012), o desemprego é uma das grandes questões que reprimem e tornam o docente submisso às ordens das IES, inclusive, aceitando as perdas salariais.

Uma questão importante que incide sobre os regimes de trabalho docente está relacionada ao fato de a quase exclusividade das funções docentes estarem centradas apenas no ensino. Isto se deve: à não obrigatoriedade de pesquisa e extensão para grande parte das IES privadas; à tendência de as atividades relacionadas à construção de materiais didáticos e as avaliações serem transferidas para empresas especializadas; e à expansão do ensino a distância bem como das subcontratações na figura de tutores.

Nesse cenário, observa-se o esvaziamento das funções docentes cujas implicações incidem sobre as formas de contratação e os salários, com intensificação dos meios para aumentar o mais-valor (absoluto e relativo) produzido pelos docentes, devido aos novos mecanismos utilizados pelo capital para produzir em maior quantidade e em menor espaço de tempo.

Conforme Marx (2004), o mais-valor absoluto reside na apropriação, pelo capitalista, do mais-trabalho, realizado pelo prolongamento da jornada de trabalho, para além do equivalente ao custo do valor da força de trabalho despendida na produção. Já



no mais-valor relativo, o aumento da produtividade do trabalho se dá pelo prolongamento do mais-trabalho e da redução do tempo de trabalho socialmente necessário para a produção, no qual se destaca o uso das inovações tecnológicas, como, por exemplo, o EaD e as plataformas digitais.

Entre os mecanismos de intensificação para aumentar o mais-valor produzido pelos docentes, pode-se observar o aumento da quantidade de alunos por professor entre os anos de 2009 e 2019, conforme mostra a Tabela 14.

Tabela 14 – Relação matrícula/docentes nos cursos de graduação presencial do grupo Wyden – 2009 a 2019

| <b>Ano</b>  | <b>Matrículas (A)</b> | <b>Docentes (B)</b> | <b>A/B</b> |
|-------------|-----------------------|---------------------|------------|
| <b>2009</b> | 7.500                 | <b>498</b>          | 15,06      |
| <b>2010</b> | 11.762                | <b>671</b>          | 17,52      |
| <b>2011</b> | 12.863                | <b>697</b>          | 18,45      |
| <b>2012</b> | 23.216                | <b>1.271</b>        | 18,26      |
| <b>2013</b> | 27.622                | <b>1.381</b>        | 20,00      |
| <b>2014</b> | 35.403                | <b>1.642</b>        | 21,56      |
| <b>2015</b> | 44.886                | <b>2.022</b>        | 22,19      |
| <b>2016</b> | 47.691                | <b>2.106</b>        | 22,65      |
| <b>2017</b> | 47.532                | <b>2.063</b>        | 23,04      |
| <b>2018</b> | 46.978                | <b>1.985</b>        | 23,67      |
| <b>2019</b> | 47.026                | <b>1.997</b>        | 23,54      |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

A relação aluno/docente foi realizada através do número de matrículas e docentes em exercício por ano. Em 2009, a média era de 15,06 alunos por professor. Em 2019, essa média subiu para 23,54 alunos por professor, comprovando uma maior intensificação do trabalho docente.

Conforme Vale (2011), esse é um cenário comum nas IES privadas, pois os docentes desenvolvem seu trabalho para mais alunos com a mesma carga horária, ou em menor tempo, já que não são obrigados ao regime de dedicação exclusiva e/ou integral (VALE, 2011), ou seja, evidencia-se a produção do mais-valor absoluto e relativo pelos docentes.

A intensificação do trabalho docente é ainda mais alarmante nos casos dos grupos e conglomerados com grande atuação no ensino a distância como a Cogna/Kroton. Ressalta-se que, a partir de 2019, a Wyden passou a registrar um quantitativo de matrículas (2.946) significativo nessa modalidade, o que resultaria no aumento da relação aluno/docente nos anos posteriores, caso ela não tivesse sido vendida para a Yduqs/Estácio.

Para Vale, a intensificação do trabalho docente “[...] permite baixar o custo médio por aluno e ofertar cursos mais baratos para um número bastante significativo de alunos” (VALE, 2011, p. 76). Dessa forma, as IES conseguem a obtenção de lucros extraordinários com a venda da mercadoria educação, a exemplo de uma das faculdades do grupo Wyden (a FACI), localizada em Belém (PA), que obteve, em 2018, uma receita líquida de R\$ 57 milhões, sendo R\$ 31 milhões de lucro líquido (FACULDADE IDEAL WYDEN, 2018).

Com relação à educação enquanto mercadoria geradora de lucro, Santos (2012, p. 104) afirma:

A questão da mercantilização da educação é muito delicada, o aluno é visto como cliente e o professor como operário que vende sua força de trabalho. Não se pensa em alcançar as metas propostas, no art. 43 da LDB/1996 (BRASIL 1996), para o ensino superior: estimular o pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação dos conhecimentos culturais; estimular os conhecimentos do mundo presente; mas sim formar o profissional de uma forma que custe mais barato para a instituição e gere mais lucro para a própria.

A intensificação da venda da força de trabalho pode ser evidenciada com mais profundidade entre os docentes do setor privado, devido à necessidade de terem que ampliar sua carga horária. O que os leva a trabalhar, na maioria das vezes, em mais de uma IES, como forma de obterem um salário que permita, no mínimo, saciar as necessidades básicas de sua subsistência individual e familiar.

Santos (2012) evidencia que a carga de trabalho dos docentes é ainda maior na medida em que suas funções se estendem para além do horário pago pela IES, como é o caso daqueles docentes que necessitam realizar planejamentos, pesquisas, correções de provas e trabalhos, etc. O sistema capitalista sobrevive do trabalho não pago (mais-valia), no caso dos docentes, ele é gerado por meio do ensino e seus afins.

[...] na sociedade capitalista, o ensino se converte em mercadoria para o capital da mesma forma que os professores são, pela condição de trabalhadores assalariados e, portanto, produtores de mais-valia, trabalhadores produtivos. Do ponto de vista econômico, não há diferença entre o trabalho realizado em uma escola, visto que o capital penetrou em todas as áreas do trabalho se generalizando, isto é, transformando qualquer atividade ou produto em uma mercadoria indistinta para o capital (SEBIM, 2014, p. 78)

Partindo dessa lógica, todo trabalhador, independentemente de sua área de atuação, ao vender sua força de trabalho em troca de salário, transforma seu trabalho em produtivo. Assim sendo, os docentes, ao produzirem o ensino, geram mais-valia

(trabalho excedente) para os empresários educacionais, convertendo-se em produtivos para o capital.

A Tabela 15, a seguir, apresenta a escolaridade dos docentes do grupo Wyden. Durante todo o período analisado, observou-se que a maioria do quadro docente tinha formação em nível de mestrado, seguido de especialização e doutorado.

Tabela 15 – Qualificação dos docentes do grupo Wyden – 2009 a 2019

| Ano         | QUALIFICAÇÃO DOS DOCENTES |           |                |          |           | Total        |
|-------------|---------------------------|-----------|----------------|----------|-----------|--------------|
|             | Sem graduação             | Graduação | Especialização | Mestrado | Doutorado |              |
| <b>2009</b> | -                         | 66        | 175            | 231      | 26        | <b>498</b>   |
| <b>2010</b> | -                         | 87        | 258            | 311      | 40        | <b>696</b>   |
| <b>2011</b> | -                         | 27        | 293            | 335      | 52        | <b>707</b>   |
| <b>2012</b> | -                         | 1         | 452            | 692      | 127       | <b>1.272</b> |
| <b>2013</b> | -                         | -         | 442            | 778      | 175       | <b>1.395</b> |
| <b>2014</b> | -                         | -         | 365            | 1.025    | 255       | <b>1.645</b> |
| <b>2015</b> | -                         | -         | 300            | 1.342    | 382       | <b>2.024</b> |
| <b>2016</b> | -                         | -         | 314            | 1.390    | 402       | <b>2.106</b> |
| <b>2017</b> | -                         | -         | 239            | 1.413    | 411       | <b>2.063</b> |
| <b>2018</b> | 1                         | -         | 144            | 1.416    | 441       | <b>2.002</b> |
| <b>2019</b> | -                         | -         | 138            | 1.382    | 485       | <b>2.005</b> |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Em 2009, o quadro de docentes era formado por 498 profissionais, destes, 46,39% eram mestres, 35,14% eram especialistas, 13,25% eram graduados e 5,22%, doutores. A partir de 2013, todos os docentes eram pós-graduados, sendo 31,68% no âmbito *lato sensu* (especialização) e 68,32% no *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

O exercício de 2015 demonstrou um crescimento do número de docentes mestres que passaram a representar 66,3% do corpo docente. O percentual de doutores ficou em 18,9%, e o de especialistas, em 14,8%. Em 2019, o grupo detinha 2.005 docentes, cuja formação de 68,93% era constituída de mestres, 24,19% de doutores e 6,88% de especialistas.

De acordo com Vale, uma das dificuldades que o docente encontra para buscar realizar um curso de mestrado ou doutorado consiste na falta de “[...] garantia legal de direito a afastamento remunerado, ou seja, precisa se manter trabalhando no período do curso” (VALE, 2011, p. 215). O esforço do docente em conciliar sua formação continuada com o trabalho implica “[...] alguma carga extra na mesma medida do não afastamento do trabalho para fins de qualificação” (VALE, 2011, p. 215).

Logo, a sobrecarga exercida sobre o docente pode influenciar diretamente na sua qualidade de vida, muitas vezes com o surgimento de doenças ocasionadas por problemas físicos e emocionais (cansaço, estresse, ansiedade, depressão, entre outros), quando, contraditoriamente, deveriam ser estimulados e valorizados para a elevação de sua formação continuada, com condições de melhores oportunidades de empregos e salários mais decentes.

Conforme Seki (2021), o aumento da titulação acadêmica em mestrado e doutorado no quadro de docentes das IES privadas tornou-se fator de risco atualmente, pois uma maior titulação pode ser motivo de demissão, tendo em vista que os planos de cargos e salários das empresas advêm do tempo de permanência nelas e não da formação, e que os riscos aumentam conforme avança esse tempo.

Para o autor, a consequência para os docentes em realizar um curso de mestrado e/ou doutorado sem afastamentos e, muitas vezes, em sigilo, é a de não poderem usufruir da remuneração correspondente após a obtenção dos títulos. Enquanto as IES privadas aproveitam-se da experiência, da formação e da titulação desses docentes sem a obrigatoriedade de remunerá-los (SEKI, 2021).

A Tabela 16, a seguir, apresenta a situação dos docentes das IES do grupo Wyden e evidencia o número irrisório de afastamentos deles para fins de qualificação.

Tabela 16 – Situação dos docentes das instituições do grupo Wyden – 2009 a 2019

| <b>SITUAÇÃO DO DOCENTE</b>                      | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>2015</b> | <b>2016</b> | <b>2017</b> | <b>2018</b> | <b>2019</b> |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <b>Em exercício</b>                             | 498         | 671         | 697         | 1.271       | 1.381       | 1.642       | 2.022       | 2.106       | 2.063       | 1.985       | 1.997       |
| <b>Afastado para Qualificação</b>               | -           | 3           | 2           | -           | 1           | -           | -           | -           | -           | 4           | -           |
| <b>Afastado para exercício em outros órgãos</b> | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           |
| <b>Afastado por outros motivos</b>              | -           | 22          | 8           | 1           | 9           | 3           | 1           | -           | -           | 6           | 1           |
| <b>Afastado para tratamento de saúde</b>        | -           | -           | -           | -           | 4           | -           | 1           | -           | -           | 7           | 7           |
| <b>Falecido</b>                                 | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           | -           |
| <b>Total</b>                                    | 498         | 696         | 707         | 1.272       | 1.395       | 1.645       | 2.024       | 2.106       | 2.063       | 2.002       | 2.005       |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Somente nos anos de 2010, 2011, 2013 e 2018 foram identificados docentes em situação de afastamento por motivos de qualificação, registrando três, dois, um e quatro, respectivamente, no total desse tipo de afastamento.

Em 2019, dos 2.005 docentes vinculados ao grupo Wyden, apenas 1.997 estavam em exercício, 8 docentes encontravam-se afastados, sendo 7 para tratamento de saúde e 1 afastado por outros motivos, estes que não são especificados nos microdados do Censo da Educação Superior.

De acordo com o relatório de autoavaliação das IES, as atividades de capacitação desenvolvidas para os docentes organizam-se em: “Encontros Pedagógicos semestrais, reuniões pedagógicas bimestrais, e o Programa Mandacaru” (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL, 2017, p. 20). O Programa Mandacaru é realizado por meio de tarefas *on-line* (aulas, palestras e debates) para os docentes, relacionadas a “Planejamento, Aprendizagem Ativa, Didática, Tecnologia e Avaliação” (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL, 2017, p. 20).

Segundo a lógica meritocrática da governança do grupo Wyden, a participação do docente no Programa Mandacaru era “[...] estimulada através de premiação em dinheiro, distribuída ao final de cada período” (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL, 2017, p. 20), uma espécie de décimo quarto salário. O grupo também realizava premiação aos docentes que obtinham melhores avaliações acadêmicas, estas que eram realizadas pelos alunos (50%), pelo coordenador do curso (30%) e pela produção intelectual do professor (20%) (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL, 2017).

Os melhores professores avaliados no Índice de Desenvolvimento Acadêmico (IDEA) recebiam a “[...] premiação anual de mérito docente, intitulada de *Academic Stars*” (CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFBV WYDEN, 201, p. 16). Esta premiação consistia em homenagear os docentes em evento específico, concedendo também uma viagem de três dias escolhidas pela Adtalem Educacional do Brasil. O evento e a viagem reuniam os premiados de todas as IES do grupo Wyden.

Esses resultados são utilizados ideologicamente no Brasil como mensuração da qualidade do ensino e do corpo docente, tornando-se uma justificativa para os empresários educacionais concederem prêmios pelos méritos e até mesmo demissões pelos ditos descréditos obtidos nas avaliações, com consequência no acirramento da competição e do produtivismo acadêmico entre os trabalhadores docentes.

A Tabela 17, a seguir, evidencia a atuação dos docentes das instituições do grupo Wyden no período de 2009 a 2019:

Tabela 17 – Atuação dos docentes das instituições do grupo Wyden – 2009 a 2019

| ATUAÇÃO DOS DOCENTES      | 2009       | 2010       | 2011       | 2012         | 2013         | 2014         | 2015         | 2016         | 2017         | 2018         | 2019         |
|---------------------------|------------|------------|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Graduação a distância     | -          | -          | -          | -            | -            | -            | 24           | 15           | 9            | 5            | 20           |
| Graduação presencial      | 498        | 671        | 697        | 1.194        | 1.347        | 1.629        | 2.022        | 2.106        | 2.063        | 1.982        | 1.982        |
| Pós-graduação a distância | -          | 3          | -          | -            | -            | -            | 6            | -            | -            | -            | -            |
| Pós-graduação presencial  | -          | 3          | 36         | 15           | 1            | -            | -            | -            | -            | 1            | 6            |
| Cursos sequenciais        | -          | -          | -          | 97           | 63           | 35           | -            | -            | -            | -            | -            |
| Extensão                  | -          | -          | -          | -            | 40           | 11           | 14           | 8            | 11           | 11           | 190          |
| Gestão                    | 24         | 31         | 45         | 72           | 38           | 19           | 44           | 10           | 8            | 36           | 31           |
| Pesquisa                  | -          | -          | 14         | -            | 116          | 5            | 261          | 20           | 11           | 10           | 197          |
| Bolsa de pesquisa         | -          | -          | 14         | -            | 116          | 5            | 261          | 20           | 1            | 4            | 6            |
| Substituto                | -          | 3          | 1          | -            | -            | -            | -            | -            | -            | 2            | -            |
| Visitante                 | -          | 39         | -          | -            | -            | -            | -            | -            | -            | 1            | -            |
| <b>TOTAL</b>              | <b>522</b> | <b>750</b> | <b>807</b> | <b>1.378</b> | <b>1.721</b> | <b>1.704</b> | <b>2.632</b> | <b>2.179</b> | <b>2.103</b> | <b>2.052</b> | <b>2.432</b> |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Em 2009, a Wyden detinha 498 docentes atuantes na graduação presencial, destes, 4,82% ocupavam função na gestão. A partir de 2010, observou-se a atuação de três docentes na pós-graduação presencial e a distância. Nos anos de 2012, 2013 e 2014, foi registrada a atuação de 97, 63 e 35 docentes nos cursos sequenciais, respectivamente.

No exercício de 2019, estavam em atuação 1.995 docentes, destes, apenas 13 não estavam vinculados aos cursos de graduação presencial. As demais atividades assumidas pelo corpo docente durante esse período foram: 20 na graduação a distância (1%), 6 na pós-graduação presencial (0,3%), 190 na extensão (9,52%), 31 na gestão (1,55%) e 197 na pesquisa (9,87%).

As atividades de extensão passaram a ter docentes em exercício entre os anos de 2013 e 2019. E na pesquisa entre os anos de 2011 e 2019, com exceção do ano de 2012. Até o ano de 2017, a maioria dos docentes envolvidos nos projetos de pesquisa detinham bolsa de pesquisa, chegando a 2019 com apenas 3,35% de bolsas para os pesquisadores. Destaca-se que, somente a partir de 2015, os docentes passaram a exercer suas atividades na graduação a distância.

É importante ressaltar que, para além dos indicadores divulgados nos microdados do Censo da Educação Superior brasileira, existem outras formas de contratação e de regimes de trabalho nas universidades brasileiras. Mancebo evidencia a flexibilização do trabalho docente, tanto nas IES públicas como nas privadas, por meio da contratação “[...] de alunos de pós-graduação como professores substitutos, bolsistas, monitores, professores-tutores para a educação a distância, dentre outros” (MANCEBO, 2010, p. 79). Assinala-se que, nos anos de 2010, 2011 e 2018, o grupo Wyden contou com docentes em exercício contratados como substitutos e visitantes.

Como os produtores responsáveis pela geração de lucros do grupo Wyden são os trabalhadores, dentre os quais destacam-se os docentes, serão apresentadas, na próxima seção, as estratégias de *marketing* e de lucro utilizadas para atrair sua clientela e, consequentemente, aumentar a produção de capital e acumulação do conglomerado Adtalem Global Education.

### **5.3 As estratégias de *marketing* e de lucro do grupo Wyden Educacional**

O grupo Wyden Educacional investiu fortemente na gestão de estratégias para maximizar o valor de suas IES, a principal delas, como mencionado anteriormente, foi fazer parte de um conglomerado com presença global, participando da governança educacional brasileira por meio da oferta educacional privada, utilizando, no país, o *marketing* da internacionalização de suas IES.

Essa afirmação pode ser confirmada numa entrevista realizada no dia 28 de março de 2018 e divulgada no *site* Tribuna do Ceará pelo ex-presidente da *holding* Adtalem Educacional do Brasil Carlos Delgas Filgueiras, ao dizer que a “[...] marca Wyden destaca o caráter internacional que envolve a experiência do nosso aluno, emponderando-os para que possam atingir seus objetivos em uma sociedade cada vez mais global, colaborativa e integrada” (SCALIOTTI, 2018).

As instituições do grupo Wyden apresentam, em seu relatório anual de autoavaliação, uma subseção específica para tratar dos programas internacionais de ensino e intercâmbio. Como exemplo, cita-se uma passagem do relatório de 2018 da FACI Wyden, localizada em Belém, no Estado do Pará:

A FACI possui como diferencial no mercado o fato de ser a única Instituição de Ensino Superior verdadeiramente internacional, considerando que não possui convênios com instituições internacionais, mas, propriamente, faz parte da Adtalem Educacional do Brasil, parte da Adtalem Global, presente

em mais de 55 países no mundo, em todos os continentes do globo. Graças a isto o aluno poderá participar de alguns programas internacionais [...]. (FACULDADE IDEAL, 2018, p. 40)

É a partir dessa estratégia de internacionalização (benefícios internacionais), em conjunto com as concessões governamentais de programas educacionais (benefícios nacionais), que a Wyden vem atraindo seus clientes, aumentando seus lucros e acumulando capitais que são transferidos para o conglomerado ATGE para serem reinvestidos no mercado financeiro, entre eles, a Bolsa de Valores de NYSE.

### 5.3.1 Benefícios internacionais de fazer parte do grupo Wyden Educacional

Nos *websites* das IES da Wyden, os futuros clientes (estudantes) encontravam uma página específica sobre “benefícios internacionais”, sendo divulgados como exclusivos de sua *holding* e estavam relacionados à oportunidade de fazer parte de um conglomerado estrangeiro ATGE localizado em todos os continentes do mundo.

Os benefícios internacionais<sup>69</sup> apresentados pelo grupo Wyden eram: cursos de inglês subsidiados nas modalidades *on-line* e presencial; intercâmbios para os EUA e para a Europa; Jornadas para a China e para a Holanda subsidiadas pela ATGE; premiações com viagens para os alunos com os melhores coeficientes de rendimento; palestras com professores estrangeiros; experiências de aprendizagem e infraestrutura internacional direcionada ao pleno desenvolvimento do aluno, conforme se pode ver no Quadro 6, a seguir.

---

<sup>69</sup> Os documentos analisados para tratar da oferta de benefícios internacionais do grupo Wyden foram retirados de editais públicos divulgados nas instituições e em períodos diferentes.



Quadro 6 – Benefícios internacionais para estudantes do grupo Wyden Educacional

| PROGRAMA                              | DESCRIÇÃO  | PREMIAÇÃO   |
|---------------------------------------|--|---|
| <i>Academic Award</i>                 | Premiação a alunos destaques do grupo Wyden  | Três viagens 100% subsidiadas para Estados Unidos, Alemanha e Portugal  |
| <b>Bolsas Privadas</b>                | <i>Alumni</i> (Descontos para ex-alunos)   | Pós-graduação; extensão; mestrado   |
|                                       | Vestibular Tradicional e Especial; 2ª graduação; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) | Até 50% de bolsa na mensalidade   |
|                                       | Transferência Externa  | 100% de bolsa na mensalidade  |
| <i>EnglishPro</i>                     | Inglês subsidiado por semestres  | <i>On-line</i> ; Presencial.  |
| <b>Bolsas e Financiamento Público</b> | ProUni   | Aprovado pelo Edital nº 36, de 20 de maio de 2019 – Processo Seletivo 2º Sem. 2019  |
|                                       | Fies   | Aprovado pelo Edital nº 38, de 28 de maio de 2019 – Processo Seletivo 2º Sem. 2019  |
| <b>Financiamento Privado</b>          | Pravaler   | 100% financiamento; pagamento de 50% durante o curso e dos outros 50% no final curso  |
|                                       | Bradesco   | Vencimento da 1ª parcela em 30 dias; 12 meses para pagar o semestre, com débito em conta; e juros especiais   |
| <b>Intercâmbios</b>                   | Programa Internacional e Interdisciplinar da <i>Chamberlain College of Nursing</i>     | Intercâmbio cultural e profissional entre os alunos dos cursos de Saúde do grupo Wyden com os estudantes de Enfermagem da Escola de <i>Chamberlain</i> para realizar projetos de saúde com as comunidades das localidades próximas às IES – Wyden |
|                                       | Programa <i>Top España</i>   | Programa de mobilidade acadêmica com duração de três semanas na Espanha, em uma parceria com o Santander Universidades  |
|                                       | Programa Ibero-Americanas  | Programa de mobilidade acadêmica com duração de um semestre acadêmico em uma das universidades internacionais da Região Ibero-Americana, em uma parceria com o Santander Universidades  |
|                                       | <i>Semester Abroad</i>   | Convênios com universidades no exterior sem subsídios pela ATB  |
| <b>Jornadas</b>                       | <i>China Executive Program</i>   | Curso de curta duração (nove dias) na China para estudantes das áreas dos negócios com certificação internacional, subsidiado pela ATB  |

Fonte: elaboração própria.

O *Academic Award* é um programa que consistia em premiar os alunos destaques das instituições. De acordo com o Edital nº 01/2019 da FACID, a premiação concedeu três viagens patrocinadas de acordo com a respectiva área temática: Estados Unidos (Saúde), Alemanha (Engenharias e Tecnologias) e Portugal (Negócios, Direitos e Humanidades). O prêmio incluía:

[...] passagens aéreas; seguro-viagem; traslado de acordo com o itinerário; hospedagem; refeições; workshops; passeios turísticos; visitas técnicas; certificado de participação no Academic Award. (CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACID WYDEN, 2019, p. 1)

Para ter a inscrição elegível, era necessário estar regularmente matriculado, ter completado entre 40% e 85% das disciplinas, comprovar participação em dois projetos, sendo um de responsabilidade social ou internacional e um projeto acadêmico, assim como demonstrar conhecimentos em língua inglesa com nível intermediário, exceto para a viagem de Portugal. Além dos critérios obrigatórios de inscrição, o processo de seleção contava com as fases *ranking* de nota média, a análise do perfil comportamental, a prova e a entrevista em inglês realizadas pela coordenação da instituição (CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACID WYDEN, 2019).

O edital do programa *Academic Award* possuía uma cláusula referente à entrega do prêmio, a qual destacava que o resultado seria divulgado nas redes sociais e nos *sites* das instituições do grupo, assim como o candidato selecionado deveria autorizar a divulgação de

[...] sua imagem e conteúdos de vídeo e depoimentos por tempo indeterminado em nossos sites, páginas do Facebook, Twitter, Instagram e em quaisquer outros meios que a Adtalem Educacional do Brasil desejar, tanto no Brasil como no exterior. (CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACID WYDEN, 2019, p. 5)

Observa-se a imposição de autorização do uso da imagem dos premiados para fins de *marketing* como critério para o recebimento do benefício, este que era ofertado apenas para estudantes do grau acadêmico bacharelado ou tecnológico, não contemplando os matriculados em cursos de licenciatura.

As concessões de bolsas demonstraram com maior nitidez a concepção de educação meritocrática quando se observou a utilização de critérios de desconto nas mensalidades tendo como base os resultados das notas, como exemplo, cita-se a Bolsa Meritocracia, que utiliza os resultados do ENEM e do vestibular tradicional agendado,

conforme o edital lançado em 1º de novembro de 2016 (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL DEVRY, 2016).

As regras de concessão das bolsas tinham como público-alvo os novos estudantes do grupo Wyden, e o percentual de desconto variava de acordo com a pontuação e a instituição de vínculo, conforme descrito no Quadro 7.

Quadro 7 – Percentual de descontos Bolsa Meritocracia Enem e Vestibular do grupo Wyden Educacional – 2016

| INSTITUIÇÕES                      | PONTUAÇÃO                 | DESCONTO (%) |
|-----------------------------------|---------------------------|--------------|
| FMF, FBV, RUY BARBOSA e METROCAMP | Entre 525 e 600 pontos    | 10%          |
|                                   | Entre 600,01 e 650 pontos | 20%          |
|                                   | Entre 650,01 e 750 pontos | 30%          |
|                                   | Acima de 750 pontos       | 50%          |
| ÁREA 1 e ISL                      | Entre 450 e 525 pontos    | 10%          |
|                                   | Entre 525,01 e 600 pontos | 20%          |
|                                   | Entre 600,01 e 650 pontos | 30%          |
|                                   | Entre 650,01 e 750 pontos | 40%          |
|                                   | Acima de 750 pontos       | 50%          |
| FANOR                             | Entre 450 e 600 pontos    | 10%          |
|                                   | Entre 600,01 e 650 pontos | 20%          |
|                                   | Entre 650,01 e 750 pontos | 30%          |
|                                   | Acima de 750 pontos       | 50%          |

Fonte: adaptado de Faculdade Integral Diferencial Devry, 2016.

O desconto desse edital teve como vigência o primeiro e o segundo semestre do ano de 2017, para os estudantes matriculados nos cursos de graduação, bacharelado, licenciatura e tecnológico, exceto os cursos de “[...] direito, medicina, odontologia e psicologia” (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL DEVRY, 2016, p. 1).

As instituições ÁREA 1 (Salvador), Faculdade de João Pessoa (Paraíba) e ISL (São Luís) tinham os critérios de pontuações mais baixos que as demais IES do grupo Wyden, tanto que todos os cursos da FJP estavam elegíveis aos descontos da Bolsa Meritocracia ENEM e Vestibular. O grupo com maiores exigências de pontuações para os descontos eram os da Faculdade Martha Falcão, localizada na Região Norte, e da Faculdade Metrocamp, na Região Sudeste.

A Bolsa Superação consistia na oferta de 10% de desconto na matrícula e na mensalidade para estudantes novos que tinham concluído o ensino médio em escola pública de acordo com edital de 6 de dezembro de 2016. Essa modalidade de bolsa permitia a acumulação com as bolsas Meritocracia ENEM e vestibular, Bolsa Corpore e Bolsa Transferidos. A única exigência para sua manutenção era o “[...] status de adimplência no ato do faturamento da parcela e condicionada ao vencimento” (DEVRY BRASIL, 2016a).

A Bolsa Transferidos compreendia a oferta de 100% de desconto na matrícula para novos estudantes em todas as IES do grupo Wyden e Damásio em cursos superiores, exceto “[...] direito, medicina, odontologia e psicologia” (DEVRY BRASIL, 2016b, p. 1). Os estudantes contemplados nessa condição podiam acumular com as bolsas Prouni, Antecipação ou Corpore, assim como com os financiamentos privados Bradesco, Pravalor e o financiamento público por meio do Fies em conformidade com o edital de 20 de setembro de 2016 (DEVRY BRASIL, 2016b).

A Bolsa *Alumni* é uma categoria de bolsas específica para ex-alunos que tinham interesse em realizar um curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado nas instituições da Wyden e do IBMEC. Os descontos dessa modalidade de bolsa variavam de 25% a 30% para matrículas e mensalidades durante todo o curso, podendo ser acumulados apenas com outras bolsas do grupo de acordo com o edital de 21 de março de 2018 (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2018a).

O *EnglishPro* era um curso de inglês subsidiado *on-line* e *on-site* (presencial) para estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação matriculados nas instituições do grupo Wyden, assim como professores e colaboradores em qualquer regime de trabalho. De acordo com edital nº 01/2019, o programa dividia-se em quatro níveis, com dois módulos cada. São eles: Fundamental A e B (iniciantes), *Top Notch* 1A e 1B (básico), *Top Notch* 2A e 2B (intermediário) e *Top Notch* 3A e 3B (avançado) (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2019b).

Cada módulo semestral custava R\$ 390,00, recebendo, como formas de pagamento, cartão de crédito e de débito. O valor de cada módulo era considerado pelo grupo Wyden como “condição de subsídio” e, por esse motivo, não concedia descontos adicionais aos alunos que possuíam Fies e ProUni. A aprovação em cada módulo levava em consideração os critérios de 75% de presença e nota com média final mínima de 7,0 para prosseguimento em módulo e nível posterior (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2019b).

O Programa Internacional e Interdisciplinar da *Chamberlain College of Nursing* visava selecionar alunos de graduação da área da Saúde para realizar intercâmbio interdisciplinar entre a Escola de Enfermagem *Chamberlain* e o Centro Universitário UniFBV Wyden. Segundo o edital analisado, nº 01/2019, os candidatos elegíveis deveriam ser maiores de 18 anos, estar cursando no mínimo o 4º semestre, comprovar excelência acadêmica, com participação em atividades acadêmicas científicas internas e externas e ser aprovados em entrevistas (em português e inglês intermediário).

Após a conclusão, o estudante contemplado deveria apresentar um relatório final do trabalho realizado sob orientação do professor ou coordenador responsável, como critério para o recebimento de certificado de participação com carga horária e especificação das atividades desenvolvidas, assim como carga horária validada para o Programa de Experiências – 40 PEX (CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFBV WYDEN, 2019a).

O Programa *Top España* buscava selecionar estudantes e docentes para participarem de uma mobilidade acadêmica durante três semanas na Universidade de Salamanca, na Espanha. O programa era realizado em parceria com o Santander Universidades, responsável pelos custos referentes às passagens aéreas, à hospedagem e ao seguro de viagem internacional e de vida. O edital nº 02/2019 ofertou duas bolsas, sendo uma para estudante e uma para docente (WYDEN EDUCACIONAL, 2019b).

Os requisitos para seleção do estudante consistiam em estar regularmente matriculado, no mínimo no 2º período do curso de graduação, ser maior de 18 anos, comprovar coeficiente de rendimento acumulado igual ou superior a 8,00, não ter participado anteriormente de nenhum programa de mobilidade internacional promovido pelo grupo Santander e possuir conta no referido banco. De acordo com o edital, o aluno que possuísse ProUni ou Fies e comprovasse isso na inscrição receberia 0,5 ponto como forma de incentivo ao programa de bolsas de graduação (WYDEN EDUCACIONAL, 2019b).

O Programa Ibero-Americanas é um programa de mobilidade acadêmica que objetivava selecionar estudantes e docentes do grupo Wyden, com duração de um semestre acadêmico entre uma universidade parceira localizada na Região Ibero-Americana, com a parceria do Santander Universidades. O estudante contemplado tinha direito a uma bolsa no valor de três mil euros como ajuda de custo para gastos pessoais durante o intercâmbio acadêmico em conformidade com o edital nº 02/2019. Os

requisitos de seleção dos estudantes são os mesmos do Programa *Top Espanã* (WYDEN EDUCACIONAL, 2019a).

O Programa *Semester Abroad* é um programa semestral para alunos que desejavam cursar um semestre em uma universidade no exterior. Suas inscrições ocorriam duas vezes ao ano, com duração de seis meses, mas com a possibilidade de o estudante realizar pedido de extensão do intercâmbio por mais um semestre. O estudante aprovado no programa *Semester Abroad* garantia a isenção da taxa na universidade selecionada, no entanto, todas as despesas extras relativas às passagens aéreas e às estadias ficavam sob sua responsabilidade (WYDEN EDUCACIONAL, 2019c).

Como critérios de elegibilidade, exigia-se matrícula regular em curso de graduação numa das instituições dos grupos Wyden, Damásio ou IBMEC, ter média igual ou superior a 7,0, não possuir nenhum débito com sua instituição de origem, estar matriculado no mínimo no 3º período do curso, comprovar exame de proficiência no idioma da instituição de destino no momento da inscrição, realizar entrevista *on-line* junto à equipe internacional e ter aceitação da candidatura na universidade de destino (WYDEN EDUCACIONAL, 2019c).

Durante o período de intercâmbio, o candidato selecionado tinha como obrigação cursar no mínimo quatro disciplinas, que podiam ser creditadas como disciplinas eletivas, assim como o programa concedia número de horas complementares de acordo com o regulamento de seu curso de origem (WYDEN EDUCACIONAL, 2019c).

O *China Executive Program* é um programa que oferecia um curso de negócios intensivo para estudantes de graduação e pós-graduação, com duração de 20 horas, ministrado na cidade de Donghua, na China, no idioma inglês. Para participar, bastava comprovar matrícula ou ser ex-estudante de alguma instituição dos grupos Wyden, Damásio ou IBMEC, comprovar proficiência em língua inglesa, ter passaporte com validade superior a 6 meses e comprovante de pagamento da inscrição no programa entre US\$ 3,500 a US\$ 4,300, incluindo material didático do curso, hospedagem, trecho doméstico, seguro viagem, *tour* pelas cidades de Shanghai e Beijing, traslado do hotel para o local do curso (ida e volta) e em todas as atividades da agenda, apoio de equipe bilíngue e visto para a China. O valor da inscrição não incluía passagens aéreas, alimentação, deslocamentos em horários livres e quaisquer outras despesas não programadas pelo curso (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2018b).

Cabe ressaltar que todos os estudantes contemplados nos programas citados não foram eximidos de pagar as mensalidades da instituição de origem de sua matrícula durante a vigência dos ditos prêmios, intercâmbios de mobilidade acadêmica e cursos.

O *marketing* intenso com o discurso da oportunidade de os alunos matriculados desfrutarem dos benefícios internacionais, possibilitando o desenvolvimento do *knowledge* e das oportunidades individuais dos estudantes num cenário de crise contínua do capital, cujo desemprego estrutural é um dos seus resultados mais perversos, encobre, ideologicamente, a essência dos discursos e das informações, estas interessadas apenas em convencer os consumidores dos seus produtos.

As empresas hegemônicas produzem o consumidor antes mesmo de produzir os produtos. Um dado essencial do entendimento do consumo é que a produção do consumidor, hoje, precede a produção dos bens e serviços. Então, na cadeia causal, a chamada autonomia da produção cede lugar ao despotismo do consumo. Daí o império da informação e da publicidade. (SANTOS, 2021, p. 61)

A publicidade realizada pela Wyden demonstrou ter sido bem-sucedida quando se observa o crescimento anual de suas matrículas. Esse resultado deve-se, sobretudo, à concepção de educação enquanto valor a ser mensurado via mérito, com concessão de prêmios e descontos, em troca do uso indeterminado da imagem para fins de *marketing* para reter e/ou atrair estudantes/consumidores para o rol do grupo.

Os relatórios de autoavaliação das IES da Wyden afirmam que a comunicação e o *marketing* ficavam a cargo do serviço de assessoria de comunicação e *marketing* do grupo, destacando que os *sites* das faculdades são os principais canais de comunicação. A comunicação com o público externo se dava através de *folders*, cartazes, informes publicitários, matérias em jornais e revistas, entrevistas com dirigentes e docentes com a mídia local, bem como de informações enviadas por *e-mail* e redes sociais para toda a comunidade acadêmica (ÁREA 1, 2017; FACULDADE DE BOA VIAGEM, 2017; FACULDADE IDEAL, 2017; FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL, 2017; FACULDADE RUY BARBOSA, 2017).

As estratégias de *marketing*, de propagandas e de publicidade utilizadas pela Adtalem e seus grupos, como a Wyden, foram fundamentais para a promoção de suas marcas, para a diferenciação de seus produtos entre os concorrentes e, principalmente, para sua lucratividade durante o período de atuação no Brasil.

Esses supostos benefícios internacionais se juntam aos “benefícios nacionais”, que são as bolsas concedidas, com descontos em matrículas e mensalidades, ofertadas

tanto pelo setor público – na figura do Governo Federal por meio do ProUni e do financiamento estudantil pelo Fies – quanto pelo setor privado – realizada pelo programa de crédito universitário Pravalor, que oferece a possibilidade de financiar até 100% do curso, com a metade das parcelas pagas durante o curso e o restante após sua conclusão.

Essas formas de financiamento estudantis e concessão de bolsas, assim como a quantidade de matrículas realizadas e os resultados operacionais serão analisados na próxima subseção desta pesquisa.

### 5.3.2 Benefícios nacionais: financiamentos e bolsas estudantis no Brasil

A expansão do ensino superior é marcada por diferentes interesses e sucessivas lutas pelos recursos públicos, entre os setores público e privado. Desde 1930, já era possível verificar que o setor privado se beneficiava com vantagens concedidas pelo setor público, no âmbito do Estado, o que contribuiu para a expansão, a privatização, a financeirização e a consolidação de um mercado altamente lucrativo (SANTOS FILHO, 2016).

A materialização dessa expansão expressou-se por meio de uma vasta legislação que normatizou o ensino superior no Brasil. Destacando-se “[...] a Constituição de 1934, [que] em seu artigo 154 (BRASIL, 1934), já previa a isenção do pagamento de tributos para os estabelecimentos educacionais particulares que oferecessem ensino primário e profissional gratuitos” (SANTOS FILHO, 2016, p. 98); e a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), que concedeu

[...] imunidade ao lançamento de cobrança de qualquer imposto federal, estadual ou municipal [sendo] foi estendida a todas as instituições educacionais, desde que as rendas fossem aplicadas integralmente no Brasil e para fins educacionais. (SANTOS FILHO, 2016, p. 98)

Com a aprovação da Constituição em 1988, foi permitido o livre acesso à iniciativa privada na oferta do ensino, restringindo os recursos públicos somente para escolas com finalidades não lucrativas (públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas) (BRASIL, 1988). Conforme Santos Filho (2016, p. 102), “A exigência de que, para receber recursos públicos, as instituições não podem ter propósitos de rentabilidade revela a possibilidade de existência de instituições com finalidades lucrativas”.



Durante os governos de FHC (1995-2002), foi sancionada a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que inaugurou legalmente um marco na forma de conduzir a governança sobre a política pública de expansão do ensino superior privado no país. Com sua aprovação, foi regulamentada a livre oferta do ensino superior por instituições privadas com fins lucrativos, permitindo que lucrassem com a venda de serviços educacionais e recebessem estímulos financeiros do Estado e da sociedade civil.

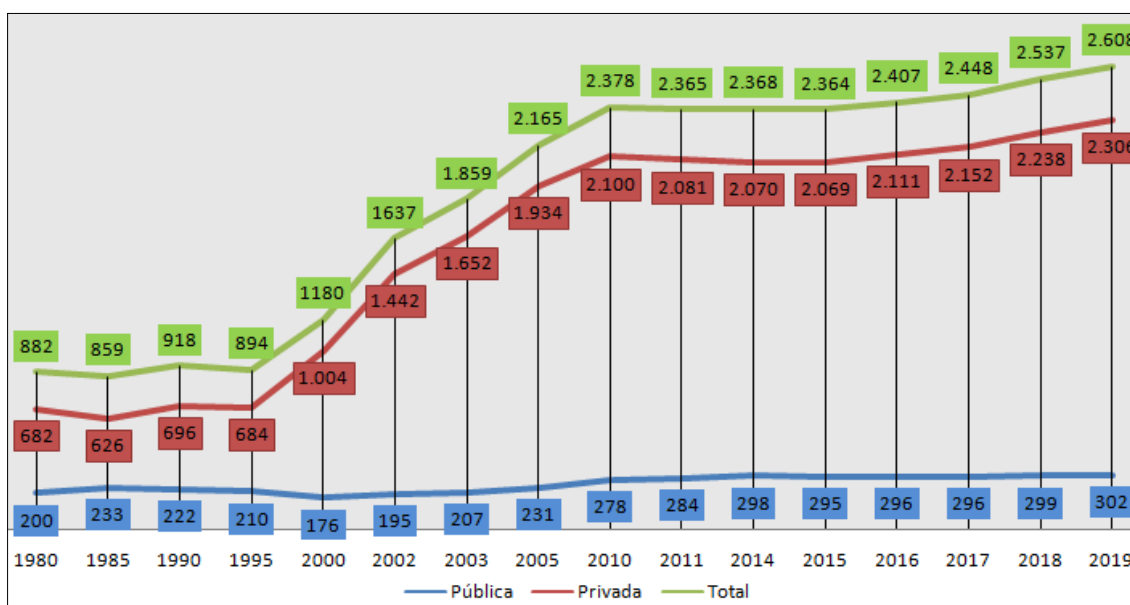
Dando continuidade ao modelo de governança, cuja base conserva os ideais da política privatista, os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) incentivaram a expansão do ensino superior pela via privada, por meio de leis e decretos, dos quais destacam-se: o Decreto nº 4.914/2003 (BRASIL, 2003a), que concedeu autonomia aos centros universitários; o Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2005a), que regulamentou o ensino a distância no país; e a Lei nº 11.096/2005, que criou o Programa Universidade para Todos (BRASIL, 2005b).

Segundo Chaves, esse conjunto de regulamentações

[...] fortalece e aprofunda a política de diversificação institucional e liberalização para a criação de instituições isoladas voltadas para o mercado, sendo decisivo para o crescimento explosivo do setor privado do ensino superior, no período pós-LDB. (CHAVES, 2010, p. 487)

Como resultado, observa-se a ampliação da privatização por meio da expansão de IES privadas no Brasil, como pode ser visto no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Evolução do número de Instituições de Ensino Superior por categoria administrativa – Brasil (1980-2019)



Fonte: Souza e Chaves, 2021.

Em 1980, o número de IES era de 882 e passou para 2.608 em 2019, um crescimento de 195,7%. Comparando o setor público com o setor privado, observa-se que, em 1980, o número de IES privadas (682) representava 77,34% do total de IES, enquanto as públicas (200) detinham 22,67% desse total. Os dados evidenciam que, de 1980 para 2019, houve um maior crescimento do setor privado em comparação com o público, pois, em 2019, o número de IES privadas passou para 2.306, um aumento de 238,1%, e as IES públicas (302) cresceram 51,0%.

Comparando os dois setores, observa-se que, em 2019, as IES privadas representavam 88,34% de todas as IES, e as públicas, apenas 11,57%. Os dados também mostram que a expansão das IES do setor privado foi acentuada a partir de 1995 (início do Governo de FHC).

Conforme Chaves e Amaral (2016), entre 1995 e 2002, houve uma redução de -7,1% (de 210 para 195) do número de instituições públicas e um aumento de 110,8% (de 684 para 1.442) de instituições privadas, período que compreende os governos de FHC. Em 2002, havia 195 instituições públicas e 1.442 instituições privadas, passando para 207 e 1.652 em 2003, concomitantemente.

Entre 2003 e 2010, nos governos de Lula, tanto o setor público como o setor privado expandiram o número de IES. Em 2003, o setor público tinha 207 IES e o privado, 1.652. Em 2010, o público passou a ter 278, um aumento de 34,3%, e o privado, 2.100, um acréscimo de 27,1%. No primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014), houve um crescimento de 7,2% no número de IES públicas, passando de 278 para 298.

Quanto ao setor privado, reduziu-se o número de IES, passando de 2.100 para 2.070 (-1,4%). Para os autores, o crescimento de IES públicas nos dois governos (Lula e Dilma) deve-se à “[...] criação de novas universidades federais e [à] transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia” (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 56).

Como bem elucidam Chaves e Amaral, a redução no número de IES privadas de 2010 para 2015 deve-se ao “[...] movimento de fusões das IES desse setor, como consequência do processo de financeirização que o atingiu, a partir do ano de 2007, com a criação de redes de empresas” (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 58), que passaram a ofertar ações na Bolsa de Valores, e com a entrada de grupos estrangeiros no ensino superior, que adquiriram várias instituições de pequeno porte no país.

Chaves, Santos e Kato (2020) afirmam que o processo de financeirização na educação superior privada segue a lógica do mercado financeiro, cujos negócios se baseiam na especulação. Assim,

A presença do capital especulativo e do capital estrangeiro também se evidencia com o ingresso de grandes grupos educacionais internacionais que passam a atuar diretamente no sistema educacional brasileiro por meio da compra de instituições nacionais. São os casos da Laureate Education (conglomerado americano de universidades, com inserção em diversos países, que têm entre seus sócios o fundo de private equity da KKR, o Banco Mundial e a Universidade Harvard) e a Wyden, ex-Devry, Internacional (empresa americana de capital aberto pertencente ao grupo Adtalem Global Education com inserção em diversos países). (CHAVES; SANTOS; KATO, 2020, p. 9)

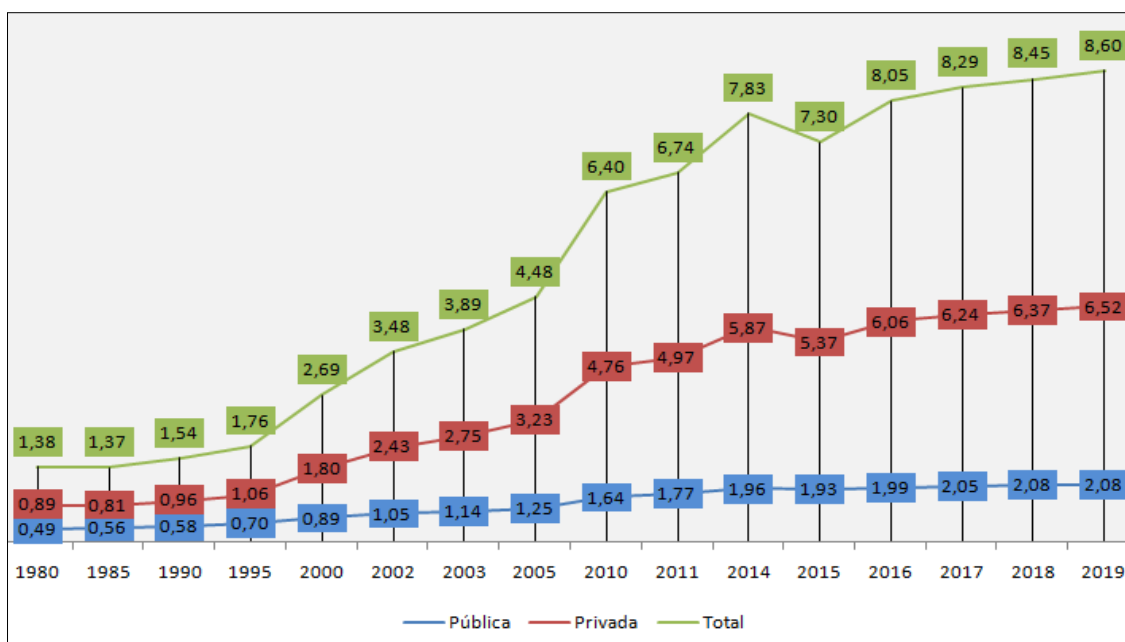
A assertiva das autoras demonstra que o capitalismo, em sua fase atual – sob a lógica financeirizada e especulativa – tem contribuído para que a movimentação do capital financeiro se faça também por meio da atuação de empresas estrangeiras no ensino superior privado brasileiro, como é o caso da Wyden Educacional.

Cabe ressaltar que esse movimento de fusões, de criação de redes e grandes conglomerados, de oferta de ações nas Bolsas de Valores e de entrada de grupos estrangeiros como a Wyden e a Laureate no país acirrou a concorrência e tem contribuído para a formação de um oligopólio no ensino superior privado constituído por grupos nacionais e estrangeiros.

Chaves e Amaral ressaltam que, apesar de o número de IES privadas não ter aumentado de 2010 a 2015, houve um forte crescimento no número de matrículas nesse setor, “[...] potencializado pelo financiamento às famílias, propiciado pelo ProUni e pelo FIES” (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 56).

Em 1980, havia 1,38 milhão de estudantes matriculados em cursos no ensino superior no Brasil, sendo 890 mil no setor privado e 490 mil no público. Em 2019, dos 8,6 milhões de matrículas, 6,52 milhões estavam no setor privado e 2,08 milhões no setor público. Significa que o setor privado detinha, nesse ano, 88% das instituições e 75% das matrículas do ensino superior brasileiro, conforme pode ser visto no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Evolução do número de matrículas no ensino superior, por categoria administrativa – Brasil (1980-2019), em milhões



Fonte: Souza e Chaves, 2021.

Vê-se o crescimento das matrículas no ensino superior brasileiro no período analisado, mas também uma redução delas em -6,8% (nos dois setores, público e privado), passando de 7,83 milhões, em 2014, para 7,3 milhões em 2015. No setor privado, a redução foi de -8,5% de estudantes matriculados, maior que no setor público, cuja redução foi de -1,5%.

Conforme Santos Filho (2016), o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior por meio de políticas como o Fies e o ProUni, prioritariamente pelo ensino a distância, em vez de possibilitar a democratização desse nível de ensino, tem penalizado as famílias com a cobrança dos empréstimos pelos bancos, implicando o endividamento dos estudantes e de seus familiares.

As afirmações de Chaves e Amaral (2016) e Santos Filho (2016) podem ser comprovadas no Gráfico 3, em que se observa o crescimento das matrículas entre 2005 e 2010, período correspondente à criação do ProUni e à expansão do Fies. O ProUni foi criado pela Lei nº 11.096/2005, destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais de 50% ou de 25% para estudantes que desejam realizar cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privadas, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005b).

Mancebo (2004) chama atenção para o aspecto privatizante do ProUni, pois o Estado, ao delegar suas responsabilidades públicas da oferta do ensino superior para IES

privadas, mesmo através de bolsas sem custos aos estudantes, contribui para a expansão da oferta desse nível de ensino de forma privada.

Em contrapartida a essa oferta, as IES privadas, com ou sem fins lucrativos, ao aderirem ao ProUni, recebem isenções fiscais nos tributos de Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ), de Contribuição Social sobre Lucro Líquido (CSLL), de Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e do Programa de Integração Social (PIS) (BRASIL, 2005b).

Essa lógica de isenções tributárias, instaurada com a imunidade restrita às IES sem fins lucrativos da Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), foi ampliada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), pois, além de permitir a redução dos tributos, contribuiu para o preenchimento de vagas ociosas nas IES privadas, “[...] tudo sob o discurso da ampliação do acesso ao ensino superior pelos mais pobres” (SANTOS FILHO, 2016, p. 149).

Conforme Guimarães, as receitas das renúncias fiscais do IRPJ vinculadas ao ProUni geram “[...] uma queda nos repasses desses fundos para manutenção e desenvolvimento do ensino público federal, estadual e municipal” (GUIMARÃES, 2018, p. 250). Apesar de as isenções dos demais tributos não estarem vinculadas à educação, os recursos deixam de ser destinados as suas áreas específicas, a exemplo da Previdência Social, para serem transferidos ao setor privado por meio do pagamento de bolsas (CHAVES; AMARAL, 2016).

Cabe ressaltar que o financiamento estudantil com recursos federais para custear as matrículas dos estudantes no ensino superior iniciou-se durante a Ditadura Militar, quando o então presidente Ernesto Geisel aprovou a criação do Programa Crédito Educativo (CREDUC), “[...] com base na Exposição de Motivos nº 393, de 18 de agosto de 1975, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 2022f), período que marcou a expansão do ensino superior privado no Brasil.

O CREDUC foi implementado a partir do primeiro semestre de 1976, sendo reformulado em 1992 e denominado Programa Crédito Educativo para estudantes carentes, através da Lei nº 8.436 (BRASIL, 1992). O Fies foi criado em 1999, pela Medida Provisória (MP) nº 1.827 (BRASIL, 1999b) e regulamentado pela Lei 10.260/2001 (BRASIL, 2001). Em substituição ao CREDUC, assumiu a finalidade de

conceder financiamento estudantil aos alunos regularmente matriculados em cursos de graduação<sup>70</sup> não gratuitos.

A Lei nº 10.260/2001, em seu artigo 7º, também autoriza a União a emitir títulos da dívida pública em favor do Fies, devendo ser usados, exclusivamente, para “[...] pagamento às mantenedoras de instituições de ensino dos encargos educacionais relativos às operações de financiamento realizadas com recursos desse Fundo” (BRASIL, 2001). Podem, ainda, ser utilizados para o pagamento de contribuições sociais (artigo 10º) e, na ausência de encargos previdenciários, “[...] para o pagamento de quaisquer tributos administrados pela Secretaria da Receita Federal do Brasil” (BRASIL, 2001).

Na Tabela 18, a seguir, apresenta-se a evolução dos recursos destinados ao Fies e dos gastos tributários com o ProUni entre 2003 e 2019. Observa-se que, nesse período, houve uma renúncia fiscal das IES privadas que aderiram ao programa, em torno de R\$ 21 bilhões. E também que as renúncias tributárias vinculadas ao ProUni apresentam crescimento anualmente, totalizando um crescimento de 1.028,6% entre 2005 (primeiro ano da execução do ProUni) e 2019.

Tabela 18 – Recursos destinados ao Fies e gastos tributários com o ProUni no período de 2003 a 2019  
Valores (R\$) a preços de janeiro de 2020 – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)

| <b>ANO</b> | <b>Fies</b>    | <b>ProUni</b> | <b>Fies + ProUni</b> |
|------------|----------------|---------------|----------------------|
| 2003       | 1.740.246.800  | 0             | 1.740.246.800        |
| 2004       | 1.605.355.082  | 0             | 1.605.355.082        |
| 2005       | 1.693.955.066  | 229.703.344   | 1.923.658.410        |
| 2006       | 1.887.510.129  | 445.947.177   | 2.333.457.306        |
| 2007       | 1.933.405.826  | 695.104.840   | 2.628.510.665        |
| 2008       | 2.204.787.387  | 818.829.805   | 3.023.617.191        |
| 2009       | 2.493.956.160  | 954.048.980   | 3.448.005.140        |
| 2010       | 2.952.616.367  | 989.624.577   | 3.942.240.944        |
| 2011       | 3.959.461.504  | 906.248.220   | 4.865.709.723        |
| 2012       | 8.159.295.188  | 1.155.063.437 | 9.314.358.625        |
| 2013       | 10.860.086.111 | 1.516.281.507 | 12.376.367.618       |
| 2014       | 16.524.357.202 | 1.523.921.359 | 18.048.278.561       |
| 2015       | 18.195.694.384 | 2.140.297.404 | 20.335.991.788       |
| 2016       | 20.348.127.048 | 2.469.469.600 | 22.817.596.648       |
| 2017       | 22.134.150.567 | 2.511.284.972 | 24.645.435.539       |
| 2018       | 13.160.113.448 | 2.539.340.483 | 15.699.453.931       |

<sup>70</sup> A partir de 2010, além dos cursos de graduação, o Fies passou a financiar cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de educação profissional técnica de nível médio, incluídos por meio da Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a).

|                        |                        |                       |                        |
|------------------------|------------------------|-----------------------|------------------------|
| 2019                   | 10.126.273.844         | 2.592.515.002         | 12.718.788.846         |
| <b>Total</b>           | <b>139.979.392.113</b> | <b>21.487.680.707</b> | <b>161.467.072.817</b> |
| <b>Δ 2003-2019 (%)</b> | <b>481,9</b>           | <b>1028,6</b>         | <b>630,86%</b>         |

Fonte: Souza e Chaves, 2021.

A Tabela 18 também mostra que o Fies teve um custo de R\$ 139 bilhões entre 2003 e 2019. Em 2017, o Fies destinou o maior volume de recursos para as IES privadas (22 bilhões). E, a partir de 2018, vem ocorrendo uma redução em cerca de 50% nos recursos destinados ao Fies, devido à mudança nos critérios para a concessão dos empréstimos ocorrida a partir de 2015, uma vez que foi detectada grande inadimplência no pagamento dos empréstimos feitos pelos estudantes e que o programa não se sustentava (SANTOS FILHO, 2016). Juntos, o Fies e o ProUni tiveram um custo de R\$ 161 bilhões. Quanto ao Fies, por ser um programa de concessão de empréstimos aos estudantes, apesar da inadimplência citada anteriormente, há um retorno de parte desses recursos aos cofres públicos.

Contraditoriamente, o Estado, com o discurso da crise fiscal, exigia maior arrecadação tributária e realizava cortes nos gastos e nos investimentos da União, a exemplo da Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que instituiu um novo regime fiscal. Contudo, ao conceder recursos por meio de isenções fiscais e previdenciárias para IES privadas, reduziu o arrecadamento e aumentou o endividamento do Estado (SANTOS FILHO, 2016).

Guimarães (2018) ressalta que a inadimplência no pagamento do Fies por parte dos estudantes pode ser explicada pelas mudanças nas regras do financiamento em 2005, quando este passou a não exigir fiador e aumentou a exigência de maior renda dos estudantes, configurando fatores contraditórios que contribuíram para o nível de inadimplência.

Segundo o autor, a tendência de inadimplência do Fies também é alta, devido à flexibilidade nos critérios de aprovação do crédito, como juros reduzidos, aos prazos mais longos e à não exigência de garantia patrimonial. Sobretudo quando a “[...] operacionalização do Fies ocorre com o Tesouro Nacional se responsabilizando mensalmente pelas despesas educacionais dos alunos com as IES privadas até o término do curso, período de utilização” (GUIMARÃES, 2018, p. 261).

Após esse período de utilização, todo egresso terá 18 meses para iniciar o pagamento (período de carência), sendo obrigado a pagar trimestralmente os mesmos juros do período anterior. Finalizada a carência, o egresso deve começar a pagar o saldo

devedor do financiamento (período de amortização), podendo parcelar por um período de até 3 vezes o tempo de permanência no curso financiado pelo Fies (BRASIL, 2021b).

A única certeza que os egressos beneficiados pelo Fies possuem ao término dos cursos é o da dívida contraída. Sendo mais problemáticos os casos dos egressos que realizaram cursos em IES com qualidade duvidosa, pois, além da dívida, são responsáveis por sua (con)formação, seu (des)emprego e/ou seu (in)sucesso profissional.

Com relação ao problema da inadimplência dos contratos do Fies, foram criados dois projetos de leis que visavam à anistia das dívidas dos estudantes, são eles: o PL nº 3.458, de 6 de outubro de 2021, de autoria do Deputado Federal José Guimarães (BRASIL, 2021d) e o PL nº 4.093, de 19 de novembro de 2021, do Senador Rogério Carvalho, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT) (BRASIL, 2021e).

Os dois documentos justificavam a importância, para os estudantes, de terem o perdão de suas dívidas, na medida em que a inadimplência do programa já atingiu mais de 50%, com o crescimento das desistências dos estudantes dos cursos e, sobretudo, com o aumento do desemprego provocado pela a crise econômica e social da pandemia do Covid-19.

O PL nº 3.458/2021 ressaltava, ainda, que o Congresso já anistiou dívidas de banqueiros, usineiros e grandes fazendeiros, e que os estudantes estão sofrendo com a grave crise, demonstrando as condições de aceitação do perdão da dívida relacionadas ao Fies (BRASIL, 2021d).

Na mesma direção, segue a justificativa do PL nº 4.093/2021 (BRASIL, 2021e). Conforme entrevista do candidato à presidência de 2022, Luís Inácio Lula da Silva, divulgada no *site* da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 19 de novembro de 2021, o Senador Rogério Carvalho criou esse projeto a seu pedido, ressaltando a notoriedade de anistiar as dívidas contraídas pelos estudantes do Fies até 31 de dezembro de 2021 (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 2021).

Lula evidenciou ainda que, durante sua gestão, o Congresso apresentava, anualmente, a proposta de Programa de Incentivo à Regularização Fiscal (REFIS) para anistiar dívidas de empresários, e questionou o incômodo do governo federal em perdoar a dívida dos estudantes (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES, 2021).

O presidente Jair Bolsonaro, durante entrevista transmitida nas redes sociais e divulgada no *site* da *Metrópoles* no dia 9 de dezembro de 2021, sinalizou que



concederia a anistia aos inadimplentes do Fies, no entanto, não entrou em detalhes e disse que a medida provisória ainda estava sendo estudada (OLIVEIRA, 2021).

Bolsonaro informou, ainda, que assinou uma medida provisória para conceder acesso a bolsas do ProUni para alunos que tivessem cursado o ensino médio em escolas particulares e que não tiveram benefícios de bolsas de estudos integral, pois até o presente momento o programa concedia bolsas apenas integrais para estudantes nessas condições. A MP aguarda aprovação no Congresso Nacional (OLIVEIRA, 2021).

O anúncio gerou críticas em torno de uma elitização do programa, e Bolsonaro rebateu afirmando que estava fazendo justiça (OLIVEIRA, 2021). Na contramão de anistiar as dívidas dos estudantes do Fies, o governo federal manteve sua forma de governança, concedendo privilégios ao setor privado, este que teria mais uma condição para expandir as matrículas no ensino superior privado.

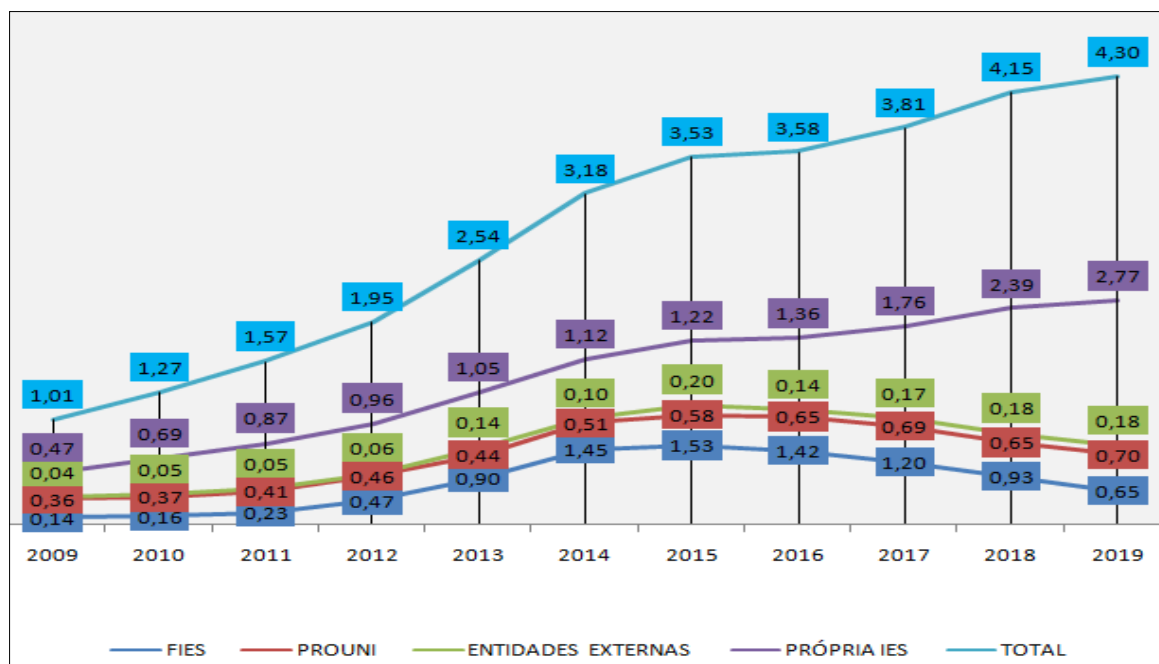
Após as repercussões, foi publicada, no dia 30 de dezembro de 2021, a MP nº 1.090 (BRASIL, 2021a), para conceder abatimento de 86,5% das dívidas dos estudantes que aderiram ao Fies até o segundo semestre de 2017. Segundo informações divulgadas no *site* Senado Notícias, em 3 de janeiro de 2022, o percentual do abatimento poderia chegar até 92% para aqueles estudantes que tivessem inscrição no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). No caso dos débitos superiores a 90 dias e inferiores a 360 dias, seria concedido um desconto de 12% no pagamento a vista ou um parcelamento em até 150 meses, com perdão de juros e multas (AGÊNCIA SENADO, 2022).

A MP nº 1.090/2021 (BRASIL, 2021a) foi sancionada pelo Presidente Bolsonaro, sendo transformada na Lei nº 14.375, publicada no dia 21 de junho de 2022. A referida lei manteve o desconto e o prazo para o pagamento pelos estudantes com débitos inferiores a 360 dias. E a redução da aplicação do percentual foi para 77% sobre o valor devido para os contratos obtidos até o segundo semestre de 2017, podendo chegar até a 99% para os inscritos no CadÚnico ou que tenham recebido o auxílio emergencial em 2021 (BRASIL, 2022b).

Nesse contexto do maior endividamento dos estudantes e do Estado, é importante analisar o impacto do financiamento estudantil nas matrículas nas IES privadas. Os tipos de matrículas por financiamentos estudantis se dividem em reembolsáveis e não reembolsáveis, e são administrados pelos governos federal, estadual e municipal, pela própria IES, por entidades externas à IES e por outras entidades, segundo o INEP (BRASIL, 2022d).

O Gráfico 4, a seguir, apresenta os quatro maiores tipos de financiamentos estudantis no setor privado do Brasil entre 2009 e 2019. São eles: o Fies e o ProUni (financiamento público), o Crédito por Entidades Externas e o Crédito Próprio IES (financiamento privado).

Gráfico 4 – Evolução do número de matrículas no ensino superior privado, com financiamento estudantil público e privado – Brasil (2009-2019), em milhões



Fonte: Souza e Chaves, 2021.

Observa-se que o total de matrículas no setor privado com financiamento estudantil (público e privado) é muito elevado, com 4,3 milhões de estudantes financiados, representando 66% dos matriculados nesse setor em 2019 (6,52 milhões – vide Gráfico 3).

Contudo, cabe ressaltar que um mesmo estudante pode obter mais de um financiamento estudantil, pois os microdados do Censo da Educação Superior, quando analisados no *Programa Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), soma os diferentes tipos de financiamento que ele pode ter. Como exemplos: dois públicos (Fies e ProUni), dois privados (Própria IES e Entidades Externas) e a junção dos públicos e privados.

É importante destacar que, de 2010 a 2015, houve uma explosão do financiamento público por meio do Fies, resultado das mudanças implementadas em 2010, nas regras de concessão do Fies. Em 2010, o Fies financiou, aproximadamente,

160 mil matrículas no setor privado. Em 2015, foi financiado um total de 1 milhão e 530 mil estudantes do setor privado por meio do Fies.

Guimarães mostra que esse crescimento se acelerou a partir do tripé “[...] a não exigência de fiador, a redução dos juros e a facilitação dos critérios de seleção” (GUIMARÃES, 2018, p. 265), ocorrido com as mudanças no programa em 2010. E mais as possibilidades de abatimento do saldo devedor por professores e médicos, implicando o fortalecimento do setor privado, devido à ampliação e à facilitação do acesso ao ensino superior por meio do Fies.

No entanto, a partir de 2016, o Fies registrou decréscimos no número de contratos, finalizando o ano de 2019 com 650 mil estudantes financiados, uma redução de 135% em comparação a 2015. Já o ProUni apresentou crescimento, saindo de 360 mil estudantes matriculados, em 2009, para 700 mil em 2019, um aumento de 94% no total de matrículas com as bolsas do ProUni. Apesar da redução do número de matrículas por meio do Fies, o volume de recursos públicos transferidos para o setor privado permaneceu elevado.

Como já mencionado, a redução deve-se à crise e às mudanças nas regras de concessão do Fies pelo governo federal a partir de 2015. Para atenuá-la, as IES privadas investiram no financiamento próprio, como se pode observar no crescimento de matrículas via Crédito Próprio IES.

Esse tipo de financiamento passou de 490 mil estudantes, em 2009, para 2,77 milhões de estudantes em 2019, um aumento de 465% no total das matrículas com financiamento próprio das IES. Ressalta-se que o Crédito Próprio das IES teve um pequeno declínio apenas em 2013 e 2014, devido ao crescimento daquele período no Fies.

Conforme Sousa, a política de financiamento estudantil iniciada com o Fies e o ProUni induziu a “[...] oferta e a expansão de linhas variadas de financiamento estudantil privado” (SOUSA, 2019, p. 17). A autora dá como exemplo a Estácio Participações, que criou uma linha de financiamento estudantil própria, o Parcelamento Estácio, ou mesmo o Parcelamento Estudantil Privado (PEP), linha de financiamento próprio da Kroton.

Em pesquisa sobre o PEP da Kroton, Reis aponta que:

O PEP tem sido para a Kroton Educacional uma forma de reaver algo do que se havia perdido, com a diminuição dos contratos do Fies, e uma ampla oportunidade de expandir o seu alunado, colocando à sua disposição

inúmeros serviços de financiamento estudantil na busca de capturar seus clientes em seus diversos perfis. (REIS, 2019, p. 149)

A autora ressalta que, entre as ações da Kroton para atrair clientes, mantendo os alunos matriculados, está a diversificação dos serviços de crédito estudantil, por meio da “[...] oferta de seu parcelamento, usufruto do capital próprio da Kroton; do capital de instituições financeiras, como é o caso do PraValer, que está presente na instituição; e do fundo público por meio do Fies” (REIS, 2019, p. 149).

O Pravaler e os demais financiamentos das entidades externas às IES representaram, juntos, 178.620 do total de matrículas das IES privadas em 2019. Naquele ano, essas entidades realizaram 2,95 milhões de matrículas: 34,3% do total de matrículas do ensino superior.

Nesse sentido, considera-se que a governança do ensino superior brasileiro vem ocorrendo prioritariamente por meio do setor privado, este que lucra com o financiamento próprio e com os benefícios do Estado por meio do Fies e do ProUni, tornando esse nível de ensino predominantemente privado.

#### 5.3.2.1 O financiamento estudantil no grupo Wyden Educacional

A atuação e a forma de governança da Wyden Educacional, durante onze anos (2009-2019) no Brasil, foi conduzida contando, prioritariamente, com o apoio das políticas públicas brasileiras, materializadas através da concessão de bolsas integrais e parciais do ProUni e do financiamento estudantil realizado pelo Fies, além do financiamento privado, como o Pravaler Crédito Universitário.

O Pravaler<sup>71</sup> é o maior programa de crédito estudantil privado do Brasil, criado em 2001 pela Ideal Invest S.A., e tem como objetivo ofertar financiamento estudantil em parceria com as IES privadas. Atualmente, possui parceria com mais de 500 IES, atende quase 200 mil alunos e financia mais de R\$ 2 bilhões em mensalidades no setor privado (PRAVALER, 2022).

O grupo Wyden, em parceria com o Pravaler, oferecia financiamentos de até 100% das mensalidades. Ao firmar o contrato, o estudante se responsabilizava por pagar

---

<sup>71</sup> Seus principais investidores são: “Fundo gerido pela EOS Investimentos, gestora de recursos de terceiros; BPrint LLC; Banco Itaú; Ribbit Capital; Executivos e ex-gestores de diversos setores” (PRAVALER, 2022).

50% da mensalidade durante o curso, e o saldo devedor somente depois de formado, com o discurso do não pagamento de juros (WYDEN EDUCACIONAL, 2021).

Com todas as vantagens que, aparentemente, a Wyden pode oferecer para os seus clientes, especialmente as relacionadas às bolsas e aos financiamentos estudantis, é de se esperar que haja uma incidência relevante de matrículas por essas modalidades. Tal afirmação pode ser confirmada na Tabela 19, a seguir, em que o financiamento estudantil<sup>72</sup> corresponde a uma média superior a 50% do total das matrículas entre 2009 e 2019.

Tabela 19 – Matrículas no grupo Wyden por tipo de financiamento – 2009 a 2019

| ANO         | SEM FINANCIAMENTO |        | COM FINANCIAMENTO |        | TOTAL         |
|-------------|-------------------|--------|-------------------|--------|---------------|
|             |                   |        |                   |        |               |
| <b>2009</b> | 3.557             | 47,43% | 3.943             | 52,57% | <b>7.500</b>  |
| <b>2010</b> | 6.903             | 58,69% | 4.859             | 41,31% | <b>11.762</b> |
| <b>2011</b> | 7.538             | 58,60% | 5.325             | 41,40% | <b>12.863</b> |
| <b>2012</b> | 12.389            | 53,36% | 10.827            | 46,64% | <b>23.216</b> |
| <b>2013</b> | 12.543            | 45,41% | 15.079            | 54,59% | <b>27.622</b> |
| <b>2014</b> | 12.981            | 36,67% | 22.422            | 63,33% | <b>35.403</b> |
| <b>2015</b> | 19.093            | 42,54% | 25.793            | 57,46% | <b>44.886</b> |
| <b>2016</b> | 14.267            | 29,92% | 33.424            | 70,08% | <b>47.691</b> |
| <b>2017</b> | 23.340            | 49,10% | 24.192            | 50,90% | <b>47.532</b> |
| <b>2018</b> | 18.875            | 40,18% | 28.103            | 59,82% | <b>46.978</b> |
| <b>2019</b> | 14.456            | 30,74% | 32.570            | 69,26% | <b>47.026</b> |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Destaque para o ano de 2016, em que o percentual chegou a 70%, com reduções em 2017 e 2018, quando registrou 50,90% e 59,82%, concomitantemente, voltando a crescer em 2019, com 69,26% do total das matrículas via financiamento estudantil. Essa predominância de matrículas via financiamento garantiu uma parte significativa das receitas da Wyden. A tabela 20, a seguir, apresenta as matrículas registradas pela Wyden com financiamento pelos setores público e privado.

<sup>72</sup> De acordo com o Censo da Educação Superior, incluem-se na variável financiamento estudantil tanto as bolsas (ProUni) quanto os empréstimos estudantis (Fies e pela própria IES), realizados pelos setores público e privado. Dessa forma, nas informações apresentadas nas tabelas 19, 20, 21, 22 e 23 será adotado somente o termo financiamento estudantil para tratar do tipo e da oferta aos estudantes no grupo Wyden Educacional.

Tabela 20 – Matrículas por tipo de financiamento no grupo Wyden Educacional (público e privado) – 2009 a 2019

| ANO                    | PÚBLICO        |              | PRIVADO       |              | TOTAL          |     |
|------------------------|----------------|--------------|---------------|--------------|----------------|-----|
|                        | Nº<br>[A]      | %<br>[A]/[C] | Nº<br>[B]     | %<br>[B]/[C] | Nº<br>[C]      | %   |
| 2009                   | 1.767          | 44,81        | 2.176         | 55,19        | 3.943          | 100 |
| 2010                   | 2.962          | 57,30        | 2.207         | 42,70        | 5.169          | 100 |
| 2011                   | 4.795          | 79,64        | 1.226         | 20,36        | 6.021          | 100 |
| 2012                   | 9.885          | 81,73        | 2.210         | 18,27        | 12.095         | 100 |
| 2013                   | 12.987         | 85,87        | 2.137         | 14,13        | 15.124         | 100 |
| 2014                   | 19.456         | 84,45        | 3.583         | 15,55        | 23.039         | 100 |
| 2015                   | 24.698         | 84,04        | 4.691         | 15,96        | 29.389         | 100 |
| 2016                   | 34.869         | 84,62        | 6.339         | 15,38        | 41.208         | 100 |
| 2017                   | 25.975         | 85,94        | 4.248         | 14,06        | 30.223         | 100 |
| 2018                   | 26.454         | 88,25        | 3.521         | 11,75        | 29.975         | 100 |
| 2019                   | 36.596         | 60,21        | 24.186        | 39,79        | 60.782         | 100 |
| 2009-2019              | 1.971,08%      |              | 1.011,49%     |              | 1.441,52%      |     |
| <b>TOTAL 2009-2019</b> | <b>200.444</b> | 78,00        | <b>56.524</b> | 22,00        | <b>256.968</b> | 100 |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Cabe destacar que o total do financiamento estudantil da Tabela 20 é maior que o número de matrículas com financiamento apresentado na Tabela 19, devido à possibilidade de um mesmo estudante possuir mais de um tipo de financiamento.

De acordo com a Tabela 20, em 2009, do total de matrículas que contavam com financiamento (3.943), 44,81% eram financiadas pelo poder público (governo federal, estadual ou municipal) e 55,19% eram financiadas por entidade privada (pela própria IES ou por entidade externa). No período de 2009 a 2016, ocorreu um grande crescimento das matrículas que contavam com algum tipo de financiamento.

De 2009 a 2016, as matrículas financiadas pelo poder público apresentaram um crescimento de 1.873,34%, evoluindo de 1.767 matrículas, em 2009, para 34.869 em 2016. Nesse mesmo período, as matrículas que contavam com financiamento privado apresentaram um crescimento de 191,31%: de 2.176, em 2009, para 6.339.

Em 2016, do total de matrículas que contavam com financiamento (41.208), 84,62% eram financiadas pelo poder público (governo federal, estadual ou municipal) e 15,38% eram financiadas pela iniciativa privada (pela própria IES ou por entidade externa).

Nos anos de 2017 e 2018, o número total de matrículas que contavam com algum tipo de financiamento apresentou uma queda se comparado ao do ano de 2016. O

número total de matrículas com financiamento em 2018 (29.975) foi 27,26% inferior ao número de matrículas financiadas registradas no ano de 2016 (41.208). No mesmo período, o número de matrículas que contavam com financiamento público apresentou uma queda de 24,13%, de 34.869 para 26.454, e as matrículas financiadas pela iniciativa privada apresentaram uma redução de 44,45%, de 6.339 para 3.521.

No ano de 2019, o número de matrículas do grupo Wyden Educacional, financiadas pelo poder público e pela iniciativa privada, voltou a apresentar crescimento em relação ao ano de 2016. O número total de matrículas com financiamento em 2019 (60.782) apresentou um crescimento de 47,50% em relação ao total de matrículas financiadas registradas no ano de 2016 (41.208).

Esse crescimento foi alavancado, especialmente, pelo crescimento de matrículas financiadas pelo setor privado. Tais matrículas apresentaram um crescimento de 281,54%, de 6.339, em 2016, para 24.186 em 2019. No mesmo período, o número de matrículas que contavam com financiamento público apresentou um crescimento de 4,95%, de 34.869 para 36.596.

A partir do ano de 2017, ocorreu uma retração do financiamento público para matrículas registradas no grupo Wyden Educacional, como mostra a Tabela 21, a seguir. Entretanto, se considerarmos o período de 2009 a 2019, os números revelam que a maior parte do financiamento estudantil contou com significativo apoio do poder público. Nesse período, foram financiadas 256.968 matrículas, sendo que 78% de tais matrículas contaram com apoio governamental, e 22% contaram com o apoio da iniciativa privada (da própria instituição ou de outro agente financeiro privado).

Tabela 21 – Matrículas por tipo de financiamento estudantil no grupo Wyden Educacional – 2009 a 2019

| <b>FINANCIAMENTO ESTUDANTIL REEMBOLSÁVEL</b>     |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |                |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|----------------|
| <b>TIPO DE FINANCIAMENTO</b>                     | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>2015</b> | <b>2016</b> | <b>2017</b> | <b>2018</b> | <b>2019</b> | <b>TOTAL</b>   |
| <b>FIES</b>                                      | 819         | 1.048       | 2.508       | 6.341       | 8.907       | 13.692      | 17.396      | 20.501      | 15.145      | 12.850      | 16.867      | <b>116.074</b> |
| <b>GOVERNO ESTADUAL</b>                          | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | <b>0</b>       |
| <b>GOVERNO MUNICIPAL</b>                         | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | <b>0</b>       |
| <b>ADMINISTRADO PELA IES</b>                     | 0           | 0           | 0           | 120         | 35          | 20          | 3           | 1           | 1           | 1           | 16.867      | <b>17.048</b>  |
| <b>ADMINISTRADO POR ENTIDADES EXTERNAS À IES</b> | 0           | 0           | 0           | 84          | 44          | 5           | 150         | 947         | 725         | 2.521       | 2.117       | <b>6.593</b>   |
| <b>ADMINISTRADO POR OUTRAS ENTIDADES</b>         | 4           | 0           | 0           | 129         | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | <b>133</b>     |
| <b>FINANCIAMENTO ESTUDANTIL NÃO REEMBOLSÁVEL</b> |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |             |                |
| <b>TIPO DE FINANCIAMENTO</b>                     | <b>2009</b> | <b>2010</b> | <b>2011</b> | <b>2012</b> | <b>2013</b> | <b>2014</b> | <b>2015</b> | <b>2016</b> | <b>2017</b> | <b>2018</b> | <b>2019</b> | <b>TOTAL</b>   |
| <b>PROUNI INTEGRAL</b>                           | 655         | 1.039       | 1.002       | 1.710       | 1.701       | 1.977       | 2.559       | 2.927       | 2.198       | 2.310       | 2.054       | <b>20.132</b>  |
| <b>PROUNI PARCIAL</b>                            | 158         | 724         | 1.274       | 1.834       | 2.379       | 3.356       | 4.591       | 11.177      | 8.426       | 10.969      | 17.405      | <b>62.293</b>  |
| <b>GOVERNO ESTADUAL</b>                          | 57          | 36          | 11          | 0           | 0           | 7           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | <b>111</b>     |
| <b>GOVERNO MUNICIPAL</b>                         | 78          | 115         | 0           | 0           | 0           | 424         | 152         | 264         | 206         | 325         | 270         | <b>1.834</b>   |
| <b>ADMINISTRADO PELA IES</b>                     | 2.172       | 1.872       | 1.226       | 1.751       | 2.058       | 2.689       | 4.387       | 5.391       | 3.522       | 999         | 5.202       | <b>31.269</b>  |
| <b>ADMINISTRADO POR ENTIDADES EXTERNAS À IES</b> | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 869         | 151         | 0           | 0           | 0           | 0           | <b>1.020</b>   |
| <b>ADMINISTRADO POR OUTRAS ENTIDADES</b>         | 0           | 335         | 0           | 126         | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | 0           | <b>461</b>     |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.



De acordo com a Tabela 21, o Fies destacou-se entre o financiamento estudantil público (estatal), no grupo dos reembolsáveis, e o ProUni (integral e parcial), no grupo dos não reembolsáveis; já do financiamento privado, sobressaiu o crédito financiado pela própria IES.

Em 2009, a Wyden matriculou 819 estudantes e, em 2019, foram 16.867 estudantes por meio do Fies, um crescimento de 1.959,3%. De 2014 a 2019, o percentual de matrículas via Fies manteve-se acima dos 50%. E foi ainda maior em 2016, registrando 61,33% dos financiamentos e 42,98% das matrículas.

Em 2018, houve uma queda no percentual de matrículas do Fies, de 45,72% dos financiamentos e 27,35% do total das matrículas. Em 2019, o número de contratos do Fies cresceu 31,26% em relação ao ano anterior, representando 51,79% do total dos financiamentos estudantis e 35,87% do total de matrículas do grupo Wyden.

O grupo dos financiamentos não reembolsáveis divide-se em dois: o financiamento público-estatal, cujo maior representante é o ProUni (integral e parcial), e o privado, realizado pela própria instituição ou por entidades externas.

No ano de 2009, o percentual de financiamento por meio do ProUni (integral e parcial) foi de 19,47% e 10,84% do total das matrículas. Em 2016, o percentual aumentou, passando para 42,20% do total de financiamentos e 29,60% do total de matrículas. Em 2019, o percentual de matrículas via bolsa ProUni cresceu 46,54% em comparação a 2018, representando 59,75% do total dos financiamentos e 41,38% do total das matrículas.

Em contrapartida, o percentual do financiamento estudantil privado cresceu. Em 2009, seu total correspondeu a 52,01%, e o total de matrículas, a 28,96%. Destacando-se o ano de 2019, com um crescimento de 420,8%, se comparado a 2018, representando 15,97% do total dos financiamentos privados e 11,06% do total das matrículas.

A Tabela 22, a seguir, apresenta uma comparação entre o total de matrículas efetivas registradas no Grupo Wyden Educacional e o número de matrículas que contaram com financiamento estudantil público ou privado.

Tabela 22 – Matrículas por tipo de financiamento (público e privado) em relação ao total de matrículas no grupo Wyden Educacional – 2009 a 2019

| Ano                    | Total Matrículas Efetivas<br>Nº [a] | Matrículas com financiamento público |               | Matrículas com financiamento privado |               | Total de Matrículas com financiamento (Público e Privado)<br>(Público e Privado) |               |
|------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------|--------------------------------------|---------------|--|---------------|
|                        |                                     | Nº[b]                                | % [b]/[a]     | Nº[d]                                | % [d]/[a]     | Nº[e]  | % [e]/[a]     |
| 2009                   | 7.500                               | 1.767                                | 23,56%        | 2.176                                | 29,01%        | 3.943  | 52,57%        |
| 2010                   | 11.762                              | 2.962                                | 25,18%        | 2.207                                | 18,76%        | 5.169  | 43,95%        |
| 2011                   | 12.863                              | 4.795                                | 37,28%        | 1.226                                | 9,53%         | 6.021  | 46,81%        |
| 2012                   | 23.216                              | 9.885                                | 42,58%        | 2.210                                | 9,52%         | 12.095   | 52,10%        |
| 2013                   | 27.622                              | 12.987                               | 47,02%        | 2.137                                | 7,74%         | 15.124   | 54,75%        |
| 2014                   | 35.403                              | 19.456                               | 54,96%        | 3.583                                | 10,12%        | 23.039   | 65,08%        |
| 2015                   | 44.886                              | 24.698                               | 55,02%        | 4.691                                | 10,45%        | 29.389   | 65,47%        |
| 2016                   | 47.691                              | 34.869                               | 73,11%        | 6.339                                | 13,29%        | 41.208   | 86,41%        |
| 2017                   | 47.532                              | 25.975                               | 54,65%        | 4.248                                | 8,94%         | 30.223   | 63,58%        |
| 2018                   | 46.978                              | 26.454                               | 56,31%        | 3.521                                | 7,49%         | 29.975   | 63,81%        |
| 2019                   | 47.026                              | 36.596                               | 77,82%        | 24.186                               | 51,43%        | 60.782   | 129,25%       |
| <b>TOTAL 2009-2019</b> | <b>352.479</b>                      | <b>200.444</b>                       | <b>56,87%</b> | <b>56.524</b>                        | <b>16,04%</b> | <b>256.968</b>   | <b>72,90%</b> |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

Contudo, cabe enfatizar a dificuldade na análise dos dados sobre as matrículas realizadas por tipo de financiamento estudantil, como já foi comentando anteriormente. Um determinado estudante matriculado pode contar com um financiamento público, ProUni Parcial, por exemplo, e um financiamento privado pela própria instituição. Nesse caso, serão registrados dois financiamentos para um mesmo estudante, para uma matrícula efetiva. No ano de 2019, por exemplo, o número de matrículas com financiamento (60.782) superou o número de matrículas efetivas registradas no grupo Wyden (47.026).

A Tabela 22 demonstra que, no período de 2009 a 2019, 72,90% do total das matrículas efetivas da instituição contaram com algum tipo de financiamento (256.968 matrículas): 56,87% do total das matrículas da instituição foram apoiadas com financiamento público (200.444) e 16,04% (56.524) do total das matrículas efetivas contaram com financiamento oferecido pelo setor privado (pela própria instituição ou outro agente financeiro).

Tais números confirmam que políticas governamentais, como é o caso do Fies e do Prouni, que oferecem financiamento público para estudantes vinculados às instituições privadas, foram fundamentais para viabilizar a expansão dos grandes grupos financeiros/privados nacionais e estrangeiros no Brasil, conforme demonstrado na Tabela 23, a seguir.

Tabela 23 – Matrículas com financiamento do Fies ou do Prouni em relação ao total de matrículas efetivas, matrículas com financiamento público e privado no grupo Wyden Educacional – 2009 a 2019

| Ano                    | Total de matrículas efetivas [A] | Matrículas com financiamento (público e privado) [B] | Matrículas com financiamento: Fies e ProUni [C] | [C]/[A]       | [C]/[B]       |
|------------------------|----------------------------------|--|---|---------------|---------------|
| 2009                   | 7.500                            | 3.943  | 1.632   | 21,76%        | 41,39%        |
| 2010                   | 11.762                           | 5.169  | 2.811   | 23,90%        | 54,38%        |
| 2011                   | 12.863                           | 6.021  | 4.784   | 37,19%        | 79,46%        |
| 2012                   | 23.216                           | 12.095   | 9.885   | 42,58%        | 81,73%        |
| 2013                   | 27.622                           | 15.124   | 12.987  | 47,02%        | 85,87%        |
| 2014                   | 35.403                           | 23.039   | 19.025  | 53,74%        | 82,58%        |
| 2015                   | 44.886                           | 29.389   | 24.546  | 54,69%        | 83,52%        |
| 2016                   | 47.691                           | 41.208   | 34.605  | 72,56%        | 83,98%        |
| 2017                   | 47.532                           | 30.223   | 25.769  | 54,21%        | 85,26%        |
| 2018                   | 46.978                           | 29.975   | 26.129  | 55,62%        | 87,17%        |
| 2019                   | 47.026                           | 60.782   | 36.326  | 77,25%        | 59,76%        |
| <b>Δ 2009-2019</b>     | <b>527,01%</b>                   | <b>1.441,52%</b>                                     | <b>2.125,86%</b>                                |               |               |
| <b>TOTAL 2009-2019</b> | <b>352.479</b>                   | <b>256.968</b>                                       | <b>198.499</b>                                  | <b>56,32%</b> | <b>77,25%</b> |

Fonte: adaptado de Brasil, 2022d.

O total de matrículas efetivas no período de 2009 a 2019 apresentou um crescimento de 527,01%, evoluindo de 7.500 matrículas, em 2009, para 47.026 em 2019. Nesse mesmo período, as matrículas que contaram com algum tipo de financiamento público e/ou privado apresentaram um crescimento de 1.441,52%, enquanto as matrículas que contaram com o financiamento do Fies ou do ProUni apresentaram um crescimento de 2.125,86%.

A Tabela 23 mostra que, no período de 2009 a 2019, o Fies e o ProUni tiveram papel fundamental no apoio aos estudantes do grupo Wyden Educacional e viabilizaram a expansão de tal grupo no Brasil. Do total de matrículas registradas no grupo, no período de 2009 a 2019 (352.479), 56,32% contaram com o financiamento do governo federal, por meio do Fies ou do Prouni. Nesse mesmo período, o apoio do Fies e do ProUni representou 77,25% do total de matrículas que contaram com algum tipo de financiamento.

De acordo com os relatórios de autoavaliação das IES, as renúncias fiscais obtidas por meio do Prouni e os títulos da dívida pública emitidos pelos Fies foram importantes por contribuir para a redução das taxas de inadimplência dos estudantes por não terem obrigações financeiras diretamente com a IES (FACULDADE IDEAL WYDEN, 2018, p. 72).

Em 2016, ao todo, aproximadamente 78,82% dos alunos possuíam algum tipo de bolsa e/ou descontos nas mensalidades. Esse número subiu para 82% em 2017, o que oportuniza a permanência dos discentes e um maior controle do setor financeiro que, assim, está conseguindo reduzir as taxas de inadimplência. Em 2018, o número caiu para 76% e 2019 para 62%, principalmente pelo fato das dificuldades encontradas com o aditamento do FIES de acordo com a nova política adotada pelo governo. (FACULDADE IDEAL WYDEN, 2019, p. 67)

Os dados sobre as matrículas por tipo de financiamento na Wyden comprovam que o financiamento estudantil é a principal estratégia de atração e retenção dos alunos, registrando uma média superior a 50% das matrículas nas IES que fazem parte do grupo, especialmente por meio do Fies e do ProUni. Contudo, as mudanças adotadas pelo governo com relação ao Fies impactaram na redução do percentual de matrículas por esse tipo de financiamento no grupo Wyden.

Na totalidade concreta, o financiamento estudantil público tornou-se uma modalidade incentivada e desejada pelos grupos educacionais privados que atuam no ensino superior privado, a exemplo do grupo Wyden, devido a ser um “[...] investimento atrativo com retorno garantido e risco reduzido pelo suporte do governo” (GUIMARÃES, 2018, p. 143).

Contraditoriamente, o financiamento estudantil, ao mesmo tempo que possibilita o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, transforma o direito do acesso de forma gratuita e ampla nas universidades públicas numa dívida, seja por meio do Fies ou dos financiamentos privados. Além de contribuir para a maximização dos lucros das IES privadas, os estudantes convivem com os riscos da não empregabilidade e da insegurança da não geração de renda após a conclusão dos cursos (GUIMARÃES, 2018).

### **5.3.3 Os resultados operacionais da Wyden Educacional**

Com relação aos resultados financeiros, foram analisados os relatórios de autoavaliação das IES, no entanto, a não regularidade nas publicações, a falta de divulgação de relatórios de algumas IES, assim como inconstâncias, erros e duplicidades nos dados financeiros apresentando apenas valores referentes às receitas e às despesas no item sustentabilidade financeira dificultaram uma análise aprofundada.

Algumas IES possuem relatórios divulgados, mas sem a publicização dos resultados financeiros. Por esse motivo, são apresentadas, na Tabela 24, a seguir, as

receitas das seguintes IES: ÁREA 1 (2012 a 2019), FBV/UniFBV (2013, 2015 a 2018), FACI (2015 a 2018), UniRuy (2016 a 2018) e FACID (2017).

Tabela 24 – Resultados operacionais das instituições do grupo Wyden Educacional – 2012 a 2019  
(valores em milhares de reais)

| ANO  | INSTITUIÇÃO          | RECEITAS<br>LÍQUIDAS | Δ %<br>Anual | DESPESAS      | Δ %<br>Anual |
|------|----------------------|----------------------|--------------|---------------|--------------|
| 2012 | ÁREA 1               | 31.000.000,00        | -            | 22.000.000,00 | -            |
| 2013 |                      | 29.000.000,00        | -6,5         | 23.000.000,00 | 4,5          |
| 2014 |                      | 26.000.000,00        | -10,3        | 22.000.000,00 | -4,3         |
| 2015 |                      | 28.000.000,00        | 7,7          | 23.000.000,00 | 4,5          |
| 2016 |                      | 28.900.000,00        | 3,2          | 24.500.000,00 | 6,5          |
| 2017 |                      | 27.400.000,00        | -5,2         | 21.800.000,00 | -11,0        |
| 2018 |                      | 30.200.000,00        | 10,2         | 25.400.000,00 | 16,5         |
| 2019 |                      | 66.400.000,00        | 119,9        | 57.000.000,00 | 124,4        |
| 2013 | FBV                  | 36.900.000,00        | -            | 35.320.000,00 | -            |
| 2015 |                      | 34.000.000,00        | -7,9         | 30.000.000,00 | -15,1        |
| 2016 |                      | 47.500.000,00        | 39,7         | 32.300.000,00 | 7,7          |
| 2017 | UniFBV <sup>73</sup> | 54.000.000,00        | 13,7         | 36.000.000,00 | 11,5         |
| 2018 | UniFBV/UniFanor      | 49.300.000,00        | -8,7         | -             | -            |
| 2015 | FACI                 | 25.000.000,00        | -            | -             | -            |
| 2016 |                      | 25.000.000,00        | 0,0          | -             | -            |
| 2017 |                      | 29.000.000,00        | 16,0         | -             | -            |
| 2018 |                      | 57.000.000,00        | 96,6         | 26.000.000,00 | -            |
| 2016 | Ruy Barbosa          | 75.400.000,00        | -            | 55.000.000,00 | -            |
| 2017 | UniRuy <sup>74</sup> | 42.500.000,00        | -43,6        | 27.000.000,00 | -50,9        |
| 2018 |                      | 65.300.000,00        | 53,6         | 55.000.000,00 | 103,7        |
| 2017 | FACID                | 89.000.000,00        | -            | 42.000.000,00 | -            |

Fonte: adaptado de Faculdade ÁREA 1, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019; Faculdade de Boa Viagem, 2013, 2015, 2016; Centro Universitário UniFBV, 2017b, 2019b; Faculdade Ideal, 2015, 2016, 2017, 2018; Faculdade Ruy Barbosa, 2016; Centro Universitário UniRuy, 2017, 2018; Faculdade Integral Diferencial, 2017.

Conforme os relatórios da ÁREA 1, a receita líquida no exercício de 2012 foi de, aproximadamente, R\$ 31 milhões, com despesas de R\$ 22 milhões, o que resultou num lucro líquido de R\$ 9 milhões. Os resultados de 2012 a 2019 foram considerados de grande sustentabilidade financeira para a instituição, apesar de os percentuais anuais de variação no crescimento das receitas terem reduzido, nos anos de 2013 e 2014, em torno de -6,5% e -10,5%, respectivamente.

Destaca-se que, em 2019, as receitas e as despesas da ÁREA 1 cresceram em, aproximadamente, 120% em relação a 2018, registrando R\$ 66,4 milhões em receitas e

<sup>73</sup> Em 2017, a Faculdade de Boa Viagem adquiriu *status* de Centro Universitário UniFBV.

<sup>74</sup> A Faculdade Ruy Barbosa transformou-se no Centro Universitário UniRuy em 2017.

R\$ 57 milhões em despesas, com o melhor resultado entre os 8 exercícios analisados, contabilizando R\$ 9,4 milhões de lucros.

O Centro Universitário UniFBV apresentou resultados das receitas apenas nos exercícios de 2013, 2015, 2016, 2017 e 2018. Em 2013, evidenciou uma receita aproximada de R\$ 36,9 milhões e despesas de R\$ 35,3 milhões, com lucros de R\$ 1,6 milhão. Dos cinco exercícios analisados, o melhor resultado foi contabilizado em 2017, com R\$ 54 milhões em receita líquida e R\$ 12 milhões em lucros.

Em 2017, o UniFBV realizou investimentos de R\$ 4 milhões em sua estrutura física, registrando R\$ 12 milhões de despesas. Ressalta-se que, no exercício de 2018, seus resultados foram apresentados de forma unificada com o do UniFanor, representando R\$ 49,3 milhões em receitas líquidas e R\$ 15,6 milhões em lucros. Apesar dessa unificação, quando comparados, houve uma queda nas receitas em torno de -8,7% em comparação com 2017, quando os resultados se referiam somente a UniFBV.

Os resultados financeiros da FACI divulgados nos relatórios de 2015, 2016 e 2017 apresentaram apenas os resultados das receitas líquidas, estes contabilizados em R\$ 25 milhões nos dois primeiros exercícios e R\$ 29 milhões em 2017. O melhor resultado financeiro dessa instituição foi registrado em 2018, com R\$ 57 milhões em receitas e R\$ 31 milhões em lucros. A instituição evidenciou que teve R\$ 26 milhões de despesas, e que parte delas foi investida na construção de novos laboratórios, ou seja, gastos com ativos. Em 2018, o percentual de crescimento da receita líquida foi de 96,6% em comparação ao ano anterior.

Todos os relatórios de autoavaliação das IES ressaltaram que os seus gastos eram contabilizados de duas formas: despesas de custeio (gastos com pagamento do corpo docente e dos colaboradores, e de luz, água, internet, telefone, despesas bancárias, etc.) e despesas de capital (gastos com ativos que fazem parte do patrimônio) (FACULDADE IDEAL WYDEN, 2018).

Dentre as instituições do grupo Wyden analisadas na Tabela 24, o UniRuy sobressaiu-se com os maiores resultados financeiros entre o período de 2016 a 2018, com destaque para o exercício de 2016, em que contabilizou R\$ 75,4 milhões em receita líquida e R\$ 20,4 milhões em lucros, com despesas na ordem aproximada de R\$ 55 milhões. Em 2017, sua receita foi de R\$ 42,5 milhões, e suas despesas foram de R\$ 27 milhões, com lucros na ordem de R\$ 15,5 milhões. No ano seguinte, suas receitas

aumentaram 53,6% em comparação ao exercício de 2017, registrando um lucro de R\$ 10,3 milhões.

Enfatiza-se que o resultado do UniRuy ficou atrás apenas da Facid no ano de 2017, quando registrou R\$ 89 milhões em receitas e R\$ 42 milhões em despesas, com lucros na ordem de R\$ 47 milhões (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL, 2017).

Pode-se observar, no desenvolvimento desta pesquisa, que o conglomerado estrangeiro ATGE obteve grande volume de lucros oriundos dos grupos adquiridos no Brasil, a exemplo da Wyden, como visto na Tabela 24. Esses resultados, em grande medida, são fruto dos benefícios das (des)regulamentações, das políticas públicas educacionais como o Fies e o ProUni e da liberdade da comercialização transnacional dos serviços educacionais no país incentivadas pelo Estado e pelos OMs, ou seja, da forma de condução da governança educacional brasileira, cujos efeitos se evidenciam com a expansão da privatização, da mercantilização e da financeirização do ensino superior sob o domínio dos grandes conglomerados com características oligopolistas no país.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta tese, esforços foram concentrados para estabelecer as contradições e mediações que permearam a atuação de grupos estrangeiros no ensino superior privado brasileiro no contexto da financeirização. Ressalvadas suas particularidades, esses grupos participaram da governança educacional e contribuíram com a formação de uma estrutura de mercado do tipo oligopolista nesse nível de ensino no país.

A investigação teve como objetivo central analisar as implicações da financeirização do ensino superior privado brasileiro por meio da atuação do conglomerado norte-americano ATGE e do grupo Wyden Educacional no Brasil, no período de 2009 a 2019, tendo como foco a análise da governança educacional e a formação de uma estrutura de oligopólio na oferta desse nível de ensino no país.

A hipótese levantada foi a de que o processo de financeirização do ensino superior privado no Brasil contribuiu para a expansão de um modelo de ensino mercantil com a participação de grupos estrangeiros, cuja finalidade é o aumento da geração de lucros ao capital, realizado por meio da valorização das ações; pelo incentivo das políticas estatais de financiamento estudantil, a exemplo do Fies e do programa de bolsas, por meio do ProUni; pela adoção de um modelo de gestão fundamentada na governança corporativa; e pelas fusões e/ou aquisições de IES. Esse processo contribuiu para a formação de oligopólio constituído por um grupo reduzido de conglomerados de IES privadas no país, como é o caso da ATGE, que atuou por meio do grupo Wyden Educacional do Brasil de 2009 a 2019.

A tese buscou apresentar quatro principais movimentos: o processo de financeirização e a entrada de grupos estrangeiros no ensino superior privado brasileiro; a governança educacional, a formação de redes de governança e as recomendações dos OMs sobre a governança no ensino superior; a participação de grupos estrangeiros na governança do ensino superior privado e a atuação da ATGE no país; e as estratégias para obtenção de lucros efetuadas pelo grupo Wyden Educacional no Brasil.

Adotou-se como ponto de partida a premissa de que as contradições vivenciadas pela classe trabalhadora, fruto da forma desigual e combinada da reprodução do sistema capitalista, foram aprofundadas no início do século XXI, com a superexploração da força de trabalho como forma de intensificar a expropriação do valor gerado para o



capital, com implicações na privatização, na mercantilização e na financeirização dos direitos sociais fundamentais.

Um dos impactos da intensificação dessas contradições foi demonstrado com o processo de financeirização do capital, que implicou mudanças nas formas de maximização do lucro extraído da força de trabalho por meio da mais-valia (dinheiro excedente), a qual deixou de ser realizada fundamentalmente por meio de investimentos na esfera produtiva para concentrar-se em aplicações na esfera financeira (compra e recompra de ações, títulos, empréstimos, entre outros).

O estudo apontou que esse processo foi impulsionado pelas mudanças em torno da desregulamentação do sistema financeiro mundial, da liberalização e da abertura dos mercados nacionais. Tal processo trouxe implicações ao fortalecimento hegemônico da esfera financeira sobre a esfera produtiva, ao crescimento da concentração da riqueza por um grupo reduzido e ao aumento das desigualdades sociais para a grande parcela da classe trabalhadora.

No Brasil, essas mudanças ocorreram com a reforma do aparelho do Estado a partir dos anos 1990, materializada com o PDRAE em 1995. Essa reforma modificou as formas de controle da gestão da administração pública, tendo em vista a reconfiguração das políticas sociais, por meio das contenções de gastos, o estabelecimento de parcerias com atores privados e a maior eficiência no modo de governar os serviços públicos, a exemplo do setor educacional.

A profusão das parcerias público-privadas para conduzir a oferta e a gestão das políticas sociais alimentou a ideia de que o governo seria substituído por um tipo de governança em rede. Partindo desse princípio, grupos e fundações empresariais organizados em redes passaram a intervir e a exigir reformas na educação brasileira com menos interferência e maiores recursos do Estado, o que implicou uma redução de sua capacidade de governar e conduzir os sistemas de ensino.

Nesse contexto de reformas e ajustes neoliberais, os OMs, como a OCDE e o BM, passaram a divulgar recomendações para servirem de parâmetros à implementação de reformas nos sistemas de ensino. As recomendações incentivam a maior colaboração de atores privados (redes) para participarem do processo da governança educacional, com destaque para o ensino superior.

Partindo dessa compreensão, um dos objetivos específicos foi investigar as recomendações dos OMs para o desenvolvimento de um modelo de governança educacional que vem sendo adotado pelos Estados-nação, como o Brasil,

especificamente, relacionadas às formas de governança no ensino superior privado. O estudo demonstrou que as recomendações desses OMs para implementar um modelo de governança educacional em nível global implicou, para o setor público, uma redução de recursos. Para esse setor, as orientações tinham como propósito torná-lo empreendedor para gerar rendas e captar recursos privados, taxar e reduzir os subsídios estudantis e competir pelos recursos públicos com as IES privadas.

Dentre as recomendações direcionadas para o setor privado, destacam-se: a diversificação e a expansão das IES privadas por meio da oferta crescente de cursos, sobretudo na modalidade de ensino a distância; o crescimento da oferta do ensino superior por IES estrangeiras; e os empréstimos estudantis para financiar o setor privado, o que deveria exigir maior controle da qualidade do ensino por parte dos Estados-nação.

No setor educacional brasileiro, a governança do ensino superior vem sendo realizada predominantemente pelo setor privado, liderado pelos grandes conglomerados, com evidências dos grupos que negociam ações nas Bolsas de Valores. Esse movimento de financeirização que teve origem nos Estados Unidos, em 1991, iniciou no Brasil no ano 2007, como já mencionado, com a entrada da Anhanguera, da Estácio, da Kroton e do Sistema Educacional Brasileiro no mercado de capital da BM&FBovespa.

Contudo, esse processo só foi possível com a regulamentação da mercantilização do ensino superior, instituída pela LDB – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Com essa legalização, a educação, em especial de nível superior, tornou-se uma mercadoria cobiçada por bancos e fundos de investimentos nacionais e estrangeiros em busca de maximização do valor acionário, incidindo sobre o controle e até mesmo sobre as decisões e os rumos da gestão das IES do país.

Nesse cenário, a educação brasileira assumiu um lugar estratégico na expansão do mercado global, devido à possibilidade de ser negociada transnacionalmente pela OMC sem barreiras pelos Estados-nação. Como resultado, o ensino superior privado atraiu grandes investidores e conglomerados estrangeiros, a exemplo da ATGE, com repercussões no processo denominado desnacionalização da educação.

A desnacionalização é compreendida como um processo em que a presença do capital estrangeiro influencia a condução dos sistemas de ensino, especialmente no ensino superior privado. Esse processo pode ser observado na padronização de diplomas, no modelo de ensino com ênfase nos cursos a distância, na mobilidade acadêmica (intercâmbios e jornadas), nas estratégias de marketing, na forma de gestão e

contratação dos trabalhadores, adotadas pelos grupos e/ou IES nacionais adquiridas por grupos estrangeiros ou por influência do capital estrangeiro que investe em empresas nacionais ofertantes desse nível de ensino.

No decorrer do estudo, evidenciou-se apenas a forma de atuação direta do capital estrangeiro no ensino superior privado brasileiro, realizada pela participação da ATGE na governança educacional por meio da oferta privada de matrículas em cursos profissionais e de nível superior, assim como pelo modelo de governança corporativa e pelas estratégias de *marketing* e de maximização dos lucros adotadas no país.

Nesse sentido, compreende-se que, apesar da venda dos grupos educacionais estrangeiros para grupos nacionais, isso não caracterizou o fim do processo de desnacionalização, pois o capital estrangeiro continua presente por meio dos investimentos (acionistas) nos grandes conglomerados nacionais que negociam suas ações no mercado financeiro.

Esta tese também teve como objetivo identificar, no contexto da financeirização, os processos de fusões e aquisições realizados por grupos estrangeiros e a tendência à formação de uma estrutura de oligopólio com participação de conglomerados nacionais e estrangeiros na oferta do ensino superior brasileiro.

Com os dados levantados na pesquisa, constatou-se que a presença do capital estrangeiro no ensino superior privado brasileiro iniciou em 2001, com a entrada do conglomerado Apollo, e foi intensificado a partir de 2005, com a chegada da Laureate e da Ilumno em 2006, e da ATGE em 2009, tendo adquirido juntas mais de 30 IES no país. Essas F&A permitiram a expansão e a consolidação desses conglomerados por meio da redução nos custos operacionais, o maior poder de negociações entre fornecedores e concorrentes, e a diversificação da oferta, sobretudo gerando maiores lucros aos proprietários e acionistas estrangeiros por meio das negociações no sistema financeiro.

No setor educacional, as F&A contribuíram com o processo de concentração e centralizações de capitais por grandes conglomerados nacionais e estrangeiros, resultando em um processo caracterizado como oligopolização. Em 2018, a Laureate, a Ilumno e a ATGE estavam entre os 12 maiores conglomerados com concentração de matrículas no ensino superior privado brasileiro.

Dentre as implicações da formação de um mercado oligopolista do tipo competitivo no ensino superior privado no país, o estudo evidenciou a liderança e a determinação de preços e das margens de lucros entre as maiores empresas do setor, a

diferenciação dos produtos e a formação de barreiras à entrada de novos concorrentes, visando disputar sempre maiores unidades produtivas, com foco em concorrentes poucos resistentes, bem como exercendo controle ou dominação da produção e do mercado.

Ressalta-se a necessidade de uma política de defesa da concorrência que limite o exercício do poder de mercado como forma de evitar abusos e danos à concorrência, como pode ser observado com a formação do oligopólio no ensino superior privado brasileiro, pois, até o momento, o CADE é o único responsável no Brasil por autorizar os atos de concentração dos mercados por meio das F&A. É fundamental que haja limitação da participação do capital estrangeiro em investimentos nesse nível de ensino, pois todos os PLs que visavam a esse controle encontram-se arquivados na Câmara dos Deputados.

Com relação à participação estrangeira na governança educacional brasileira, a tese delimitou a investigação no conglomerado ATGE, tendo como objetivo analisar sua atuação e a estrutura organizativa, assim como sua *holding* ATB, que administra os grupos Wyden Educacional, IBMEC e Damásio Educacional.

Os dados da pesquisa evidenciaram que a ATGE foi criada em 1931, com sede localizada em Chicago, nos Estados Unidos. Em 2019, sua atuação ocorreu por meio de nove marcas, que detinham mais de 50 *campi*, localizados em 21 países. Com essas marcas, a ATGE atuou transnacionalmente por meio de 11 grupos: quatro ligados ao campo da medicina e saúde, quatro relacionados aos serviços financeiros, e três que atendiam ao campo dos negócios e direito, localizados no Brasil.

A oferta educacional realizada pela ATGE centrava-se em três segmentos de mercado, em diferentes níveis de ensino: cursos preparatórios, profissionais, de graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Destacou-se que a ATGE utilizava um leque diversificado de fontes de financiamento e de ajuda financeira como possibilidades para o custeio dos cursos pelos estudantes, tais como: os subsídios dos governos dos Estados Unidos, do Canadá e do Brasil, e o financiamento estudantil, realizados tanto pelo setor público quanto pelo setor privado.

A ATGE utilizou estratégias com base no modelo de governança corporativa para aumentar a eficiência e, conseqüentemente, maximizar o valor acionário de seus grupos por meio de investimentos diversificados, dentre eles o mercado financeiro da Bolsa de Valores de Nova York. Constatou-se que, dentre as estratégias utilizadas pela ATGE para maximizar seus lucros, destacam-se a diversificação vertical, por meio da

oferta em diferentes áreas educacionais, e a diversificação horizontal, através de sua localização em todos os continentes, mediante as F&A realizadas, refletindo na participação da governança educacional transnacional.

No Brasil, a ATGE visou adquirir grupos com marcas já consolidadas no mercado educacional, como o grupo Wyden, com grande reconhecimento na Região Nordeste; comprou faculdades de negócios referências no país, como é o caso do IBMEC, com ensino em nível acima da média nacional, que atendia menos alunos com mensalidades mais altas; e adquiriu o grupo Damásio, com forte atuação no ensino a distância, com o objetivo de ocupar um espaço no lucrativo mercado brasileiro em ascensão.

Dentre os três grupos administrados pela *holding* ATB, a pesquisa elegeu a Wyden Educacional, por ser o grupo com atuação direta no ensino superior privado, tendo como objetivo específico examinar a atuação relacionada à oferta educacional, ao trabalho docente, às fontes de financiamento e à gestão adotada pelo grupo Wyden Educacional para valorizar e concentrar capitais, transformando-se em um dos maiores grupos estrangeiros que já atuou no ensino superior privado brasileiro.

Evidenciou-se que, durante seus 11 anos de atuação, a Wyden buscou maximizar os lucros de seus acionistas, por meio da venda de cursos de graduação, pós-graduação e extensão, nas modalidades presencial e a distância; ofertou diversificadas formas de ingressos, dentre elas os programas e financiamentos estudantis públicos e privados; e concedeu os chamados benefícios internacionais, como forma de atrair clientes e aumentar suas matrículas.

Durante o período de análise, de 2009 a 2019, o crescimento de matrículas na Wyden se mostrou efetivo, com predominância da modalidade presencial, passando a ofertar a modalidade a distância somente em 2015. Contudo, o maior crescimento registrado foi na modalidade a distância, no ano 2019, quando obteve um percentual de 146.950% em comparação a 2018, com destaque para a prevalência da oferta de vagas nessa modalidade de ensino a distância e em cursos noturnos.

O crescimento das matrículas na modalidade a distância e nos cursos noturnos é uma característica comum no setor privado, pois estes visam atender a demanda dos alunos trabalhadores. A escolha dos estudantes deve-se à possibilidade de concluir a graduação de forma mais flexível e acelerada, com baixo custo, ou em horários diferenciados de sua jornada de trabalho, comprometendo, em muitos casos, a qualidade

de sua formação e dificultando o alcance de melhores oportunidades de empregos após a conclusão do curso.

Esse crescimento da oferta do ensino a distância é reflexo da aprovação de legislações que a legitimaram em todos os níveis e todas as modalidades, a exemplo do artigo 80 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), regulamentado pelo Decreto nº 9.057 (BRASIL, 2017), tornando as possibilidades de mercantilização do ensino superior mais pulverizadas e lucrativas devido à grande procura por parte, principalmente, dos jovens e adultos estudantes trabalhadores.

Os dados evidenciaram que as matrículas na Wyden se concentram no grau acadêmico bacharelado, com uma média de 89,94% das matrículas, seguido dos cursos superiores de tecnologia, com 9,15%, e das licenciaturas, que registraram menos de 1% entre 2009 e 2019. As matrículas predominaram nos cursos de bacharelado em Direito, Administração, Engenharias, Psicologia e Enfermagem, por fazerem parte de segmentos de mercado prioritário pelo grupo. A incidência de matrículas nesses cursos pode ter relação com a forma de acesso dos estudantes por meio do Fies.

A forma de ingresso preponderante foi o vestibular, seguido da entrada via nota no ENEM, devido à exigência para candidatar-se nos programas Fies e ProUni a partir de 2015. Com relação ao total de concluintes, observou-se um baixo percentual, totalizando apenas 11,83% do número de matriculados nos 11 anos de atuação da Wyden no Brasil.

Sobre o trabalho docente no grupo Wyden, o estudo constatou que, entre os anos 2009 e 2019, organizou-se com menos de um terço dos professores contratados no regime de tempo integral, com a maioria trabalhando em tempo parcial. Com relação à formação dos docentes, os dados explicitaram que o grupo cumpriu os requisitos de ter no mínimo um terço de mestres ou doutores. Observou-se, ainda, que houve uma baixa incidência de docentes afastados, sobretudo para fins de qualificação, e que a maior parte deles exerceu suas funções na graduação presencial, com reduzida ocorrência nas atividades de pesquisa e extensão, centrando-se suas atividades prioritariamente na oferta do ensino.

O regime de trabalho do grupo Wyden seguiu a mesma lógica das contratações dos docentes da ATGE, em que a maximização do valor acionário é o principal objetivo do modelo de governança adotado pelas corporações, como pode ser observado no percentual superior a 70% das contratações no regime de tempo parcial e horista em 2019. O grupo utilizou discursos de igualdade de direitos trabalhistas para priorizar

esses tipos de contratações, quando, na essência, implementa diferenciações nos salários e nas metas, intensifica as jornadas de trabalho e realiza demissões quando necessário, ou seja, amolda a classe trabalhadora conforme suas necessidades.

O grupo Wyden utilizava como estratégia para aumentar seus lucros a propaganda e o *marketing* da imagem de fazer parte de um conglomerado com presença global, com destaque à possibilidade de os clientes/estudantes obterem benefícios internacionais. Na aparência, tais benefícios eram propagandeados como exclusivos das IES que faziam parte do conglomerado ATGE e poderiam ser acessados por qualquer estudante, tais como: cursos de inglês; palestras com professores estrangeiros; intercâmbios e jornadas para Estados Unidos, Europa e China, subsidiados pela ATGE; entre outros.

Na essência, constatou-se que as viagens eram benefícios concedidos por meio de premiações apenas para os alunos com os melhores coeficientes de rendimento, e aptos nos processos de seleções e entrevistas internas, conforme divulgado em editais. Os estudantes contemplados nos programas tinham a obrigação de manter os pagamentos das mensalidades da IES de origem, como forma de manutenção dos ditos benefícios.

Dentre as estratégias utilizadas pela Wyden para atrair sua clientela, considera-se que a mais relevante foi a oferta de vagas via financiamento estudantil e programas de bolsas fomentados pelos setores público e privado, responsáveis, juntos, por uma média superior a 50% do total das matrículas no período de 2009 a 2019, dos quais se destacaram o Fies e o ProUni.

Em 2019, o Fies foi responsável por 51,79% do total dos financiamentos estudantis e 35,87% do total de matrículas; o ProUni representou 59,75% do total dos financiamentos e 41,38% do total das matrículas; e o financiamento estudantil privado registrou 15,97% do total dos financiamentos privados e 11,06% do total das matrículas. A possibilidade de os estudantes acumularem mais de um financiamento estudantil com programas de bolsas tornou essa modalidade extremamente atrativa para eles.

Esse resultado demonstrou que a Wyden colocou em prática o modelo de governança corporativa realizado na ATGE e recomendado pelos OMs, ao contar com maior autonomia e eficiência nas questões associadas à alocação dos recursos com a participação de uma rede de múltiplos atores (Estados-nação, empresas privadas, Organizações da Sociedade Civil, estudantes, entre outros), dos quais se destacou maior

diversificação dos programas e financiamentos estudantis realizados pelos setores público e privado.

Dessa forma, o financiamento estudantil passou a ser incentivado e desejado pelos grupos educacionais por contribuir com a maximização dos lucros por meio das renúncias fiscais concedidas pelas bolsas do ProUni e dos empréstimos estudantis do Fies, e por reduzir a taxa de inadimplência dos estudantes diretamente com a IES. O crescimento da Laureate, da ATGE e da Ilumno no Brasil ocorreu em virtude dos inúmeros processos de F&A, sobretudo pelas facilidades dos programas de acesso ao ensino superior – ProUni e Fies.

Contudo, as mudanças nas regras do Fies a partir de 2015 resultaram na redução dos contratos, o que impactou o crescimento das matrículas no ensino superior privado, tornando-se parte das justificativas da saída da ATGE, adquirida pela Yduqs/Estácio em 2020, e da Laureate, vendida para a Ânima em 2021.

Constatou-se que, para esses conglomerados estrangeiros baseados nos princípios da governança corporativa, o essencial são os resultados operacionais em todas as etapas do processo de investimento, mesmo que seja necessário realizar controle de custos, demissões e até mesmo a venda dos seus estabelecimentos como forma de garantir os lucros aos acionistas.

Evidenciou-se que, mesmo com a crise do Fies, o programa continuou sendo um dos principais recursos do grupo Wyden. Seguindo a tendência para reduzir as consequências da diminuição do financiamento recebido pelo Fies, o grupo investiu nos financiamentos estudantis privados, destacando-se os realizados pela própria IES, e em parceria com entidades externas, a exemplo do Pravalder.

Verificou-se que o financiamento estudantil é o principal financiador dos estudantes e, conseqüentemente, do lucro dos grupos empresariais vinculados à financeirização do setor educacional, como é o caso do grupo Wyden, em especial o financiamento público por meio do Fies e as bolsas concedidas pelo ProUni. Ressalta-se que o Fies é o único financiamento que prevê reembolso para o governo federal. No entanto, a obrigatoriedade do reembolso não garante que não haja incidência de inadimplência por seus beneficiários.

Contraditoriamente, além de contribuir com a privatização do ensino superior, o repasse de recursos do fundo público por meio da concessão de bolsas e de financiamentos estudantis contribuiu com a valorização desses grandes grupos educacionais. Essa forma de governança tende a se intensificar, implicando a redução da



arrecadação de impostos que poderiam ser investidos no setor público e o aumento do endividamento do Estado e das famílias brasileiras, evidenciando o alinhamento com as recomendações dos OMs para o ensino superior.

Nesse sentido, considera-se que a participação na governança do ensino superior privado brasileiro, realizada pelo grupo Wyden Educacional, materializou-se na totalidade concreta pela utilização de estratégias de maximização dos lucros, com a oferta de vagas via benefícios nacionais concedidos pelo Estado por meio do Fies e do ProUni, baseados em concepções meritocráticas mediadas pelos benefícios internacionais.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a financeirização do ensino superior privado se tornou um dos principais mecanismos de expansão dos grupos educacionais nacionais e estrangeiros, devido ao espaço de valorização propiciado pela venda de ações no mercado financeiro, pela concentração de matrículas ocorridas com as fusões e aquisições, e, especialmente, pelo incentivo das políticas estatais de concessão de bolsas e de financiamentos estudantis. Essa expansão foi responsável pela constituição de grandes conglomerados educacionais, cuja implicação se evidenciou na formação de um oligopólio no mercado do ensino superior privado brasileiro, comprovando a hipótese deste estudo.

Contudo, no decorrer da investigação, outras questões surgiram, mas não puderam ser respondidas devido ao tempo da pesquisa, indicando a necessidade de aprofundamento por meio de novos estudos, dentre elas: quais as implicações do processo de desnacionalização, tendo como foco a atuação do capital estrangeiro, realizado por meio dos investimentos (acionistas) em empresas nacionais que negociam ações nas Bolsas de Valores e que ofertam o ensino superior privado no país?

Levando em consideração os elementos apontados pela ATGE para a venda da *holding* ATB, questiona-se: quais os reais motivos que levaram a saída da ATGE do mercado educacional brasileiro em 2020, uma vez que a volatilidade cambial sempre existiu, que a crise sanitária estava no início, e que as negociações entre ATGE e Yduqs/Estácio começaram no final de 2019? Com relação à Wyden, apesar de os contratos do Fies terem reduzido a partir de 2015 (tendo registrado 67,44% das matrículas com esses financiamentos), o grupo manteve a predominância das matrículas via financiamento público (Fies com 51,79% e ProUni com 59,75%) e privado (51,43%) em 2019, não tendo apresentado queda nos lucros de suas IES.

Destacam-se como limitações desta pesquisa os impedimentos de acesso às informações financeiras do grupo Wyden, uma vez que os *sites* de suas IES não forneciam relatórios de autoavaliação com publicações regulares e disponíveis para todas as suas instituições. O mesmo ocorreu com os relatórios anuais divulgados no *site* da ATGE, que não apresentavam informações detalhadas sobre as receitas e os lucros do grupo Wyden, demonstrando, esporadicamente, percentuais dos resultados obtidos e/ou da participação (matrículas, financiamento, receitas e docentes) da *holding* ATB (com a junção dos três grupos: Wyden, Damásio, IBMEC) no Brasil. Isso dificultou a análise quanto à representatividade em termos financeiros da atuação da Wyden para ATGE.

Outras questões importantes a serem investigadas referem-se à continuidade da pesquisa sobre a *holding* ATB, que administra os grupos Wyden, IBMEC e Damásio, após a compra pela Yduqs/Estácio, em 2020, considerando que este estudo teve como recorte temporal os anos de 2009 a 2019, período em que pertencia à ATGE.

Entre os questionamentos destacam-se: Quais são os impactos relacionados à compra da ATB pela Yduqs/Estácio quanto à concentração de matrículas e do mercado educacional brasileiro? Qual é a representatividade da aquisição da ATB relativa ao incremento nos lucros da Yduqs/Estácio? Quais mudanças foram implementadas nos grupos Wyden, IBMEC e Damásio após sua venda para a Yduqs/Estácio, considerando os indicadores na governança corporativa, no trabalho docente e nas fontes de financiamento?

Com base na concepção materialista histórico-dialética, ressalta-se a importância de estudos sobre as questões apontadas, pois o conhecimento é um processo permanente e contínuo que transforma os sujeitos, e estes constroem a história. Esse processo só é possível quando os sujeitos, por meio de sua própria prática, partem do trabalho e dos resultados que foram produzidos por seus antecedentes (KOSIK, 2011). Essa deve ser uma ação consciente de todos os sujeitos que lutam e sonham por emancipação e liberdade das algemas que os prendem nesse sistema de produção capitalista, principalmente nesses tempos sombrios de financeirização das políticas sociais.

Conforme exposto, o estudo constatou que a forma de atuação dos grupos estrangeiros no ensino superior privado brasileiro contrapõe-se aos princípios básicos que norteiam uma educação humanista e emancipadora, implicando o crescimento da competitividade e da individualidade, que se instaura como única saída, tal como uma regra, como forma de sobrevivência na predatória sociedade capitalista.

Partindo da necessidade de uma concepção de educação fundamentalmente distinta da que vivemos hoje e, em particular, da apresentada pelos grupos educacionais privados vinculados à financeirização, espera-se que este estudo possa contribuir com elementos para a reflexão crítica sobre a condução da política educacional brasileira, em especial a relacionada ao ensino superior, bem como sobre as implicações da participação estrangeira nesse nível de ensino.

É necessário construir coletivamente um modelo educacional a partir da perspectiva dos trabalhadores, tendo em vista a emancipação que garanta a toda população brasileira o direito a uma educação que contribua para a formação humana, o que é impossível diante desse processo de financeirização da educação.

## REFERÊNCIAS

ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL. **Apresentação e missão da Adtalem Educacional do Brasil**. Fortaleza: Adtalem, 2019a.

ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL. **Bolsa Alumni**. Fortaleza: Adtalem, 2018a.

ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL. **Edital China Executive Program 2018**. Fortaleza: Adtalem, 2018b.

ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL. **EnglishPro onsite**. Fortaleza: Adtalem, 2019b.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2009 annual report**. Chicago: Adtalem, 2009. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/annual/1500053965.pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/annual/1500053965.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2010 annual report**. Chicago: Adtalem, 2010. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/annual/1500053963.pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/annual/1500053963.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2011 annual report**. Chicago: Adtalem, 2011. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/annual/1500053962.pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/annual/1500053962.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2012 annual report**. Chicago: Adtalem, 2012. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/annual/1500053961.pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/annual/1500053961.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2013 annual report**. Chicago: Adtalem, 2013. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/annual/1500053960.pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/annual/1500053960.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2014 annual report**. Chicago: Adtalem, 2014a. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/annual/1500064461.pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/annual/1500064461.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2015 annual report**. Chicago: Adtalem, 2015a. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/annual/1001203828.pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/annual/1001203828.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2016 annual report**. Chicago: Adtalem, 2016. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/annual/1001216405.pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/annual/1001216405.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2017 annual report**. Chicago: Adtalem, 2017. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/annual/1001228107.pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/annual/1001228107.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2018 annual report**. Chicago: Adtalem, 2018a. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/annual/1001244728.pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/annual/1001244728.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2019 annual report**. Chicago: Adtalem, 2019. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/annual/2019/358512\(1\)\\_11\\_Adtalem\\_COMBO\\_WR\\_\(FULLCOLOR\).pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/annual/2019/358512(1)_11_Adtalem_COMBO_WR_(FULLCOLOR).pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **2020 annual report**. Chicago: Adtalem, 2020. Disponível em: [https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc\\_financials/2020/ar/Annual-Report-2020.pdf](https://s24.q4cdn.com/745190157/files/doc_financials/2020/ar/Annual-Report-2020.pdf). Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **Adtalem Global Education our history**. Chicago: Adtalem, 2018b.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **DeVry Brasil acquires Ibmecc Group**. Chicago: Adtalem, 2015b. Disponível em: <https://investors.adtalem.com/press-releases/press-releases-details/2015/DeVry-Brasil-Acquires-Ibmecc-Group/default.aspx>. Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **DeVry Brasil to acquire Damásio Educacional**. Chicago: Adtalem, 2014b. Disponível em: <https://investors.adtalem.com/press-releases/press-releases-details/2014/DeVry-Brasil-to-Acquire-Damsio-Educacional/default.aspx>. Acesso em: 3 dez. 2022.

ADTALEM GLOBAL EDUCATION. **Governance principles**. Chicago: Adtalem, 2021. Disponível em: <https://www.adtalem.com/sites/g/files/krcnk321/files/2021-04/Governance%20Principles%20April%202021.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2022.

AGÊNCIA SENADO. MP concede abatimento de até 92% em dívidas do Fies. **Senado Notícias**, 3 jan. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/01/03/mp-concede-abatimento-de-ate-92-em-dividas-do-fies>. Acesso em: 24 nov. 2022.

ALMEIDA, Edmar Luiz Fagundes de; LOSEKANN, Luciano. Estratégias de propaganda e marketing. *In*: KUPFER, David; HASENCLEVER, Lia (org.). **Economia industrial: fundamentos teóricos e práticos no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002. p. 449-467.

ALVES, Manoel. Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação. *In*: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas (org.). **Política e governança educacional**: disputas, contradições e desafios diante da cidadania. Brasília, DF: Universa: Líber Livro, 2012. p. 129-144.

AMOS, Karin. Governança e governamentalidade. relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial. p. 23-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea03.pdf>. Acesso em: 14 maio 2021.

ANDRADE, Lucas Bressan de. **Financeirização na educação superior privada brasileira**: permanência por endividamento, expansão por benefício público. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

AYRES, Marcela. Cade aprova aquisição da Damásio Educacional pela DeVry Brasil. **Reuters**, 15 jan. 2015. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/negocios-educacao-damasioeducacional-dev-idBRKBN0KO10T20150115>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BALL, Stephen John. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. 23. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARBOSA, Mariana. Dona da Veiga de Almeida aposta em novo CEO e ensino híbrido para seguir crescendo no país. **O Globo**, Rio de Janeiro, 4 set. 2020. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/capital/post/dona-da-veiga-de-almeida-aposta-em-novo-ceo-e-ensino-hibrido-para-seguir-crescendo-no-pais.html>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BARROS JÚNIOR, Ramón Ovídio de. **Análise da estrutura do setor da educação superior privada no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade da Amazônia, Belém, 2018.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Texto para Discussão – Instituto de Economia UNICAMP**, Campinas, n. 217, p. 1-22, mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. *In*: LIMA SOBRINHO, Barbosa *et al.* **Em defesa do interesse nacional**: desinformação e alienação do patrimônio público. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BECKER. **About Becker**. Saint Louis: Becker Professional Education, 2022. Disponível em: <https://www.becker.com/about-us>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BITTAR, Mariluce; RUAS, Claudia Mara Stapani. Expansão da educação superior no Brasil e a formação dos oligopólios – hegemonia do privado mercantil. **EccoS** –

**Revista Científica**, São Paulo, n. 29, p. 115-133, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3736/2381>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BM&FBOVESPA. **Diretrizes de governança corporativa**. São Paulo: BM&FBOVESPA, [2021]. Disponível em: [https://silo.tips/download/diretrizes-de-governana-corporativa#:~:text=Na%20BM%26FBOVESPA%2C%20o%20objetivo%20principal,as%20partes%20interessadas%20\(stakeholders\)](https://silo.tips/download/diretrizes-de-governana-corporativa#:~:text=Na%20BM%26FBOVESPA%2C%20o%20objetivo%20principal,as%20partes%20interessadas%20(stakeholders)). Acesso em: 4 dez. 2022.

BOFF, Hugo Pedro. Modelos de concorrência em oligopólio. In: KUPFER, David; HASENCLEVER, Lia (org.). **Economia industrial**: fundamentos teóricos e práticos no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002. p. 183-216.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Comissão de Valores Mobiliários. **Recomendações da CVM sobre governança corporativa**. Rio de Janeiro: CVM, 2002a. Disponível em: <https://conteudo.cvm.gov.br/export/sites/cvm/decisoes/anexos/0001/3935.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997**. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/D4914.htm#:~:text=Admitir%2Dse](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4914.htm#:~:text=Admitir%2Dse)

[%2D%C3%A1%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o,vagas%20definidos%20por%20aquele%20Minist%C3%A9rio](#). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.137, de 10 de setembro de 1962**. Regula a repressão ao abuso do Poder Econômico. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/14137.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14137.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.385, de 7 de dezembro de 1976**. Dispõe sobre o mercado mobiliários e cria a Comissão de Valores Mobiliários. Brasília, DF: Presidência da República, 1976a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6385.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6385.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976**. Dispõe sobre as Sociedades por Ações. Brasília, DF: Presidência da República, 1976b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6404consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6404consol.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992**. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Brasília, DF: Presidência da República, 1992. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8436.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.884, de 11 de junho de 1994**. Transforma o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) em Autarquia, dispõe sobre a prevenção e a repressão às infrações contra a ordem econômica e dá outras providências. Brasília,



DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8884.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8884.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999**. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9870.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9870.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do ensino superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/L10260compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2005b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para,2004%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Universidade%20para,2004%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12202.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12202.htm). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.529, de 30 de novembro de 2011**. Estrutura o Sistema Brasileiro de Defesa da Concorrência; dispõe sobre a prevenção e repressão às infrações contra a ordem econômica; [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12529.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12529.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.375, de 21 de junho de 2022**. Altera as Leis nºs 10.260, de 12 de julho de 2001, 10.522, de 19 de julho de 2002, e 12.087, de 11 de novembro de 2009, para estabelecer os requisitos e as condições para realização das transações resolutivas de litígio relativas à cobrança de créditos do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2022b. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/lei/L14375.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14375.htm). Acesso em 4 dez. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.090, de 30 de dezembro de 2021**. Estabelece os requisitos e as condições para realização das transações resolutivas de litígio relativas à cobrança de créditos do Fundo de Financiamento Estudantil – Fies [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2021a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/151453>. Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/mpv/antigas/1827.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1827.htm). Acesso em: 7 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC**. Brasília, DF: MEC, 2022c. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior. **Simule seu financiamento – Enfermagem**. Brasília, DF: MEC, [2021b]. Disponível em: [http://sisFIESportal.mec.gov.br/?pagina=simulacao&no\\_curso=ENFERMAGEM&semestres=10](http://sisFIESportal.mec.gov.br/?pagina=simulacao&no_curso=ENFERMAGEM&semestres=10). Acesso em: 7 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação e exames educacionais. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Rio de Janeiro: MEC, Inep, [2021c]. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=O%20Programa%20Internacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,e%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20\(OCDE\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=O%20Programa%20Internacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,e%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20(OCDE)). Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2019**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: MEC, Inep, 2020a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados abertos. **Microdados do Censo da Educação Superior**: 1995-2021. Brasília, DF: MEC, Inep, 2022d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução do ensino superior – Graduação**: 1980-1998. Brasília, DF: MEC, Inep, 2000. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao\\_1980-1998.pdf](https://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf). Acesso em: 6 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Censo da Educação Superior 2020 disponíveis**. Brasília, DF: MEC, Inep, 2022e. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis>. Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do programa crédito educativo**. Brasília, DF: MEC, [2022f]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcrededuc.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Administrativo de Defesa Econômica. **Histórico do CADE**. Brasília, DF: MJSP, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/cade/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historico-do-cade>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.138, de 2 de outubro de 2003**. Proíbe o capital estrangeiro nas Instituições Educacionais Brasileiras. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003b. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=168570&file\\_name=PL+2138/2003](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=168570&file_name=PL+2138/2003). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.458, de 6 de outubro de 2021**. Acrescenta o artigo 20-I à Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2020, a qual dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências, [...]. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2021d. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node0oami v8qfm0te1i1dbm2i4adgl391323.node0?codteor=2085216&filename=PL+3458/2021](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0oami v8qfm0te1i1dbm2i4adgl391323.node0?codteor=2085216&filename=PL+3458/2021). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.093, de 19 de novembro de 2021**. Acrescenta o artigo 5º-D à Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências, [...]. Brasília, DF: Senado Federal, 2021e. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/150860>. Acesso em: 03 set. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.358, de 5 de novembro de 2009**. Limita o capital estrangeiro nas mantenedoras de instituições privadas de educação básica e superior, por questão de soberania nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=710779&file\\_name=PL+6358/2009](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=710779&file_name=PL+6358/2009). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.040, de 24 março de 2010**. Dispõe sobre a participação do capital estrangeiro nas instituições de ensino superior. Brasília, DF: Câmara dos

Deputados, 2010b. Disponível em:

[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=node0sbkpbbe66whrp0k32u7hcfjz4815415.node0?codteor=751819&filename=Avulso+-PL+7040/2010](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0sbkpbbe66whrp0k32u7hcfjz4815415.node0?codteor=751819&filename=Avulso+-PL+7040/2010). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 7.200, de 12 de junho de 2006**. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, [...].

Brasília, DF: Congresso Nacional, 2006b. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/projetos/PL/2006/msg449-060608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/PL/2006/msg449-060608.htm). Acesso em: 4 dez. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 34, n. 4, p. 7-26, jul./ago. 2000.

Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6289/4880>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, Estado-nação e formas de intermediação política. **Lua Nova**, São Paulo, n. 100, p. 155-185, jan./abr. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/ln/n100/1807-0175-ln-100-00155.pdf>. Acesso em: 14 ma 2021.

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

BORGES, Vanessa Maria de Oliveira. A desnacionalização do ensino superior brasileiro: educação à ordem do capital internacional. *In*: COLÓQUIO

INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, XII.,

2012, Veracruz. **Anais** [...]. Veracruz: Universidade Veracruzana, 2012. p. 1-11. Tema: Gestão da internacionalização, da cooperação e da cultura na educação superior.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/97747/A%20Desnacionaliza%20o%20do%20Ensino%20Superior%20Brasileiro.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BOTREL, Sérgio. **Fusões e aquisições**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

BUSINESS WIRE. DeVry Education Group becomes Adtalem Global Education.

**Business Wire**, 24 maio 2017. Disponível em:

<https://www.businesswire.com/news/home/20170524005243/en/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 2011. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Educação superior privada no Brasil: concentração de mercado e financeirização em simbiose. *In*: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso (org.). **Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise**. Campinas: Mercado das Letras, 2017, p. 99-118.

CASTELLO, Rebecca do Nascimento; VIDAL, Josep Pont. A governança nas instituições de ensino superior: discussões teóricas e a aplicação na Universidade Federal do Pará. *In: CONGRESO INTERNACIONAL EN GOBIERNO, ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS*, VIII., 2017, Madrid. **Anais** [...]. Madrid: GIGAPP, 2017. Disponível em: [https://www.gigapp.org/administrador/components/com\\_jresearch/files/publications/abs\\_527\\_1504479813REBECCA-ArtigoGovernana.pdf](https://www.gigapp.org/administrador/components/com_jresearch/files/publications/abs_527_1504479813REBECCA-ArtigoGovernana.pdf). Acesso em: 5 dez. 2022.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Implicações da nova gestão pública na organização das universidades federais brasileiras. *In: CONFERÊNCIA FORGES*, 5., 2015, Coimbra. **Anais** [...]. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015. Eixo 1: Modelos de governo e gestão das instituições de ensino superior. Disponível em: [https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/1-Alda-M.D.Arau-jo-Castro\\_Implicacoes-da-nova-gestao-publica.pdf](https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/1-Alda-M.D.Arau-jo-Castro_Implicacoes-da-nova-gestao-publica.pdf). Acesso em: 14 nov. 2022.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. Lula propõe anistia das dívidas de cerca de 1 milhão de universitários com o Fies. **CUT**, 19 nov. 2021. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/lula-propoe-anistia-das-dividas-de-cerca-de-1-milhao-de-universitarios-com-o-fie-544d>. Acesso em: 3 dez. 2022.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFACID WYDEN. **Academic award 2019**. Teresina: UniFacid/Wyden, 2019.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFBV WYDEN. **Programa de Intercâmbio Internacional e Interdisciplinar da Chamberlain College of Nursing**. Recife: UniFBV, 2019a.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIFBV WYDEN. **Relatório de autoavaliação institucional 2018**. Recife: UniFBV, 2019b.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIRUY WYDEN. **Relatório de autoavaliação 2017**. Salvador: UniRuy, 2017.

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIRUY WYDEN. **Relatório de autoavaliação 2018**. Salvador: UniRuy, 2018.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Financeirização e expansão do ensino superior privado-mercantil no Brasil. *In: CONFERÊNCIA FORGES*, 5., 2015, Coimbra. **Anais** [...]. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015. Eixo 3: A tecnologia e a inovação – redes de cooperação. Disponível em: [http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/8-Vera-Jacob-Chaves\\_Financeirizac\\_a\\_o-e-Expansao-do-Ensino-Superior-privado-mercantil.pdf](http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/8-Vera-Jacob-Chaves_Financeirizac_a_o-e-Expansao-do-Ensino-Superior-privado-mercantil.pdf). Acesso em: 14 nov. 2022.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil: o ProUni e o Fies como financiadores do setor privado.

**Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 49-72, out./dez. 2016.  
Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400049&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400049&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 7 fev. 2021.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; REIS, Luiz Fernando; GUIMARÃES, André Rodrigues. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 40, n. 01, p. 1-12, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37668/21760>. Acesso em: 10 nov. 2019.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SANTOS, Maria Rosimary Soares dos; KATO, Fabíola Bouth Grello. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 08, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/70063>. Acesso em: 7 fev. 2021.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO. **Manifesto: não à desnacionalização da educação superior brasileira**. Brasília, DF: CONTEE, 2006. Disponível em: <http://www.contee.org.br/desnacionalizacao/m2.htm>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29528>. Acesso em: 14 nov. 2022.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. **Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CUTRIM, Rafaelle Sanches. **A financeirização do ensino superior privado e suas repercussões na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/03.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

DEVRY BRASIL. **Bolsa superação**. Fortaleza: DeVry, 2016a.

DEVRY BRASIL. **Bolsa transferidos**. Fortaleza: DeVry, 2016b.

DEVRY BRASIL se torna Wyden. **Revista Direito Hoje**, São Paulo, 28 mar. 2018. Disponível em: <https://revistadireitohoje.com.br/devry-brasil-se-torna-wyden/>. Acesso em: 5 dez. 2022.

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

DUARTE, Marisa Ribeiro Texeira; COSTA, Karla Silva. Transnacionalização da educação superior: o acordo geral de comércio e serviços e as instituições privadas de educação superior. *In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (org.). Políticas para a educação: análises e apontamentos.* Maringá: Eduem, 2011. p. 243-274.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). Trabalho e educação: interlocuções marxistas.* Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FACULDADE ÁREA 1. **Relatório de autoavaliação institucional 2012.** Salvador: Wyden, 2012.

FACULDADE ÁREA 1. **Relatório de autoavaliação institucional 2013.** Salvador: Wyden, 2013.

FACULDADE ÁREA 1. **Relatório de autoavaliação institucional 2014.** Salvador: Wyden, 2014.

FACULDADE ÁREA 1. **Relatório de autoavaliação institucional 2015.** Salvador: Wyden, 2015.

FACULDADE ÁREA 1. **Relatório de autoavaliação institucional 2016.** Salvador: Wyden, 2016.

FACULDADE ÁREA 1. **Relatório de autoavaliação institucional 2017.** Salvador: Wyden, 2017.

FACULDADE ÁREA 1. **Relatório de autoavaliação institucional 2018.** Salvador: Wyden, 2018.

FACULDADE ÁREA 1. **Relatório de autoavaliação institucional 2019.** Salvador: Wyden, 2019.

FACULDADE DE BOA VIAGEM. **Bolsas especiais 2017.** Recife: FBV, 2017a.

FACULDADE DE BOA VIAGEM. **Relatório de autoavaliação 2013.** Recife: FBV, 2013.

FACULDADE DE BOA VIAGEM. **Relatório de autoavaliação 2014.** Recife: FBV, 2014.

FACULDADE DE BOA VIAGEM. **Relatório de autoavaliação 2015.** Recife: FBV, 2015.

FACULDADE DE BOA VIAGEM. **Relatório de autoavaliação 2016.** Recife: FBV, 2016.

FACULDADE DE BOA VIAGEM. **Relatório de autoavaliação 2017**. Recife: FBV, 2017b.

FACULDADE IDEAL. **Relatório de autoavaliação 2015**. Belém: FACI, 2015.

FACULDADE IDEAL. **Relatório de autoavaliação 2016**. Belém: FACI, 2016.

FACULDADE IDEAL. **Relatório de autoavaliação 2017**. Belém: FACI, 2017.

FACULDADE IDEAL. **Relatório de autoavaliação 2018**. Belém: FACI, 2018.

FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL DEVRY. **Bolsa meritocracia ENEM e vestibular tradicional e agendado**. Teresina: Facid/DeVry, 2016.

FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL. **Relatório de autoavaliação institucional 2017**. Teresina: FACID, 2017.

FACULDADE RUY BARBOSA. **Relatório de autoavaliação 2016**. Salvador: FRB, 2016.

FACULDADE RUY BARBOSA. **Relatório de autoavaliação 2017**. Salvador: FRB, 2017.

FISZBEIN, Ariel; RINGOLD, Dena. **Benchmarking the governance of tertiary education systems**. Washington: The World Bank Group, 2012. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/423481468272040065/pdf/944460WP00PUBL0in0Tertiary0Ed0Final.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. 3.

GUIMARÃES, Rodrigo Gameiro. **As transformações do mercado do ensino superior e o endividamento estudantil no Brasil: uma produção do Estado neoliberal**. 2018. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2013.



HÉNARD, Fabrice; MITTERLE, Alexander. **Governance and quality guidelines in Higher Education**: a review of governance arrangements and quality assurance guidelines. Paris: OECD Publications, 2010.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

ILUMNO. **Nuestra red**. [2018]. Disponível em: <https://ilumno.com/pt/nuestra-red>. Acesso em: 10 de set. de 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA. **Código das melhores práticas de governança corporativa**. 5. ed. São Paulo: IBGC, 2015.

JESSOP, Bob. The rise of governance and the risks of failure: the case of economic development. **International Social Science Journal**, United Kingdom, v. 50, n. 155, p. 29-45, mar. 1998. Disponível em: [E  
https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fprints.lancs.ac.uk%2Fid%2Fprint%2F239%2F1%2FE-1998a\\_lausanne.doc&wdOrigin=BROWSELINK-1998a\\_lausanne.doc \(live.com\)](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fprints.lancs.ac.uk%2Fid%2Fprint%2F239%2F1%2FE-1998a_lausanne.doc&wdOrigin=BROWSELINK-1998a_lausanne.doc%20(live.com)). Acesso em: 14 nov. 2022.

KOIKE, Beth. Curso presencial voltará a crescer em 2020. **Valor Econômico**, São Paulo, 8 ago. 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2019/08/08/curso-presencial-voltara-a-crescer-em-2020.ghtml>. Acesso em: 14 nov. 2022.

KOIKE, Beth. Whitney compra Universidade Veiga de Almeida, do Rio. **Valor Econômico**, São Paulo, 21 mar. 2011. Disponível em: <https://www.apsis.com.br/blog/noticias/whitney-compra-universidade-veiga-de-almeida-do-rio/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KPMG. **Fusões e aquisições 2020** – 4º trimestre. Rio de Janeiro: KPMG Corporate Finance, 2021. Disponível em: <https://assets.kpmg/content/dam/kpmg/br/pdf/2021/05/Fus%C3%B5es-e-Aquisicoes-2020%E2%80%934o-trimestre.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES. **About Laureate**. Miami: Laureate Education, 2021. Disponível em: <https://www.laureate.net/aboutlaureate/>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES. **Our network**. Miami: Laureate Education, 2018. Disponível em: <https://www.laureate.net/OurNetwork>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LAVINAS, Lena; ARAÚJO, Eliane; BRUNO, Miguel. Brasil: vanguarda da financeirização entre os emergentes? Uma análise exploratória. **Texto para Discussão – Instituto de Economia UFRJ**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 1-40, 2017. Disponível em: [https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2017/TD\\_IE\\_032\\_2017\\_LAVINAS\\_ARA%C3%9AJA\\_BRUNO.pdf](https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2017/TD_IE_032_2017_LAVINAS_ARA%C3%9AJA_BRUNO.pdf). Acesso em: 14 nov. 2022.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade**: o desafio de popularizar a defesa da educação pública. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

LEVI-FAUR, David. From big government to big governance? **Jerusalem Papers in Regulation & Governance**, Jerusalem, n. 35, p. 1-23, jul. 2011. Disponível em: <http://regulation.huji.ac.il/papers/jp35.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LIMA, Jorge Ávila de. Redes na educação: questões políticas e conceituais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 151-181, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

LIMA, Kellwin Augusto Leray de. **A atuação de grandes grupos educacionais no ensino superior privado**: realidades e repercussões. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

LUCRI, Jean Lucas. **Estado e governança educacional**: um estudo de caso do ProUni. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MACEDO, João Paulo *et al.* Transnacionalização do ensino superior: impactos nos processos formativos em psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 4, p. 852-868, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/fr7n3WZF4TZhKjqD5XkHDnx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a10v2588.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2021.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 73-91, 2010. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13987/10570>. Acesso em: 1 jun. 2022.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (O processo de produção do capita, livro I).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MELLO, Maria Tereza Leopardi. Defesa da concorrência. *In*: KUPFER, David; HASENCLEVER, Lia (org.). **Economia industrial**: fundamentos teóricos e práticas no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002, p. 485-514.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. Receita Federal. Centro de Estudos Tributários e Aduaneiros. **Demonstrativo dos Gastos Tributários Bases Efetivas**: 2006-2019.

Disponível em: <https://receita.economia.gov.br/dados/receitadata/renuncia-fiscal/demonstrativos-dos-gastos-tributarios/dgt-bases-efetivas>. Acesso em 15 jan. 2020.

MONTEIRO, Sandy Bouth Sanches. **O ensino superior privado-mercantil a distância**: o caso da Laureate Brasil. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Feral do Pará, Belém, 2020.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa da. **O banco mundial e a contrarreforma da educação superior no governo Lula da Silva (2003-2010)**. 2016. 269 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, Mayara. Bolsonaro sinaliza que concederá anistia para inadimplentes do Fies. **Metrópoles**, 9 dez. 2021. online. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/bolsonaro-sinaliza-que-concedera-anistia-para-inadimplentes-do-fies>. Acesso em: 5 dez. 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Changing patterns of governance in higher education. *In*: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education policy analysis**. Paris: OECD Publications, 2003. cap. 3, p. 59-78. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/35747684.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Dilemmas of central governance and distributed autonomy in education**: three education policies in the Netherlands. OECD Education Working Paper, Paris, v. 25, n. 189, p. 1-43, 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)25&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)25&docLanguage=En). Acesso em: 15 nov. 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Principles of Corporate Governance**. Paris: OECD Publications, 1999. Disponível em: [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=C/MIN\(99\)6&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=C/MIN(99)6&docLanguage=En). Acesso em: 15 nov. 2022.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Principles of Corporate Governance**. Paris: OECD Publications, 2004. Disponível em: <https://www.oecd.org/corporate/ca/corporategovernanceprinciples/31557724.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Repensar a educação**: rumo a um bem comum mundial? Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2016.

PALHARES, Isabela. Com ensino remoto e crise, faculdades particulares demitem professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 jul. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/07/com-ensino-remoto-e-crise-faculdades-particulares-demitem-professores.shtml>. Acesso em: 7 fev. 2021.

POSSAS, Mario Luiz. Concorrência shumpeteriana. *In*: KUPFER, David; HASENCLEVER, Lia (org.). **Economia industrial**: fundamentos teóricos e práticos no Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002. p. 415-429.

POSSAS, Mario Luiz. **Estruturas de mercado em oligopólio**. São Paulo: Editora Hucitec, 1985.

PRAVALER. **Fies sem ENEM**: é possível conseguir o financiamento estudantil? Pinheiros, SP: Pravalder, 2021. Disponível em: <https://www.pravalder.com.br/fies-sem-enem/#:~:text=Ainda%20%C3%A9%20poss%C3%ADvel%20conseguir%20o,e%20n%C3%A3o%20zerar%20na%20reda%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 5 dez. 2022.

PRAVALER. **Sobre o Pravalder**. Pinheiros, SP: Pravalder, 2022. Disponível em: <https://www.pravalder.com.br/sobre-o-pravalder/>. Acesso em: 15 de jan. de 2021.

REIS, Tayanne de Fátima Almeida Tabosa dos Reis. **Financiamento estudantil nas instituições privado-mercantis de ensino superior no Brasil**: o caso da Kroton Educacional. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

REKSUA, Juliana. **A expansão do ensino superior brasileiro e seus programas de financiamento**: entre a democratização e a mercantilização do ensino. 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Escola Paulista de Política, Economia e Negócios, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2019.

REUTERS. IBMEC é vendido para grupo educacional americano DeVry. **G1**, 15 dez. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2015/12/ibmec-e-vendido-para-grupo-educacional-americano-devry.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RHODES, Roderick Arthur William. The new governance: governing without government. **Political Studies**, Oxford, v. 44, n. 4, p. 652-667, 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ROBERTSON, Susan Lee. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 679-703, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rPffcnpnPjPNpJMV7jqj9dNJ/?lang=pt>. Acesso em: 15 nov. 2022.

ROCHA, Frederico. Prevenção estratégica à entrada. *In*: KUPFER, David; HASENCLEVER, Lia (org.). **Economia industrial**: fundamentos teóricos e práticas no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002. p. 239-263.

- RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2007.
- ROMA, Cristiane da Costa Lopes. **Financeirização do ensino superior privado no governo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- RUAS, Claudia Mara Stapani. **Grandes oligopólios da educação superior e a gestão do grupo Anhanguera Educacional (2007-2012)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.
- RUAS, Claudia Mara Stapani; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Modelo de gestão da educação superior privada brasileira. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 2, n. 3, p. 461-479, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650562>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- SANTOS, Aline Veiga dos. **A governança da educação superior privada**: sobre implicações da formação dos oligopólios no trabalho docente. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.
- SANTOS, Aline Veiga dos. **A hegemonia do capital na rede de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.
- SANTOS, Márcia Luzia dos. **Formação continuada na rede municipal de ensino de Florianópolis**: financeirização da educação básica e a (con)formação docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.
- SANTOS FILHO, João Ribeiro dos. **Financiamento da educação superior privado-mercantil**: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- SCALIOTTI, Oswaldo. A DeVry Brasil se torna Wyden. **Tribuna do Ceará**. Fortaleza, 28 mar. 2018. Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/blogs/investe-ce/2018/03/28/devry-brasil-se-torna-wyden/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2018.
- SCHINCARIOL, Juliana. Ilumino, ex-Whitney, muda o foco no Brasil para serviços de gestão de instituições de ensino. **Reuters**, 9 mar. 2016. Disponível em: <https://www.reuters.com/article/educacao-ilumino-expansao-idBRKCNOWB1TL>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SEBIM, Charlini Contarato. **A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior**: o caso da Kroton no Estado do Espírito Santo. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SEKI, Allan Kenji. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 48-71, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43866/24602>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no ensino superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (org.). **Políticas para a educação**: análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 4, n. 11, p. 21-38, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359/2246>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SHULTZ, Lynette. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce Mascarenhas (org.). **Política e governança educacional**: disputas, contradições e desafios diante da cidadania. Brasília, DF: Universa: Líber Livro, 2012. p. 25-40.

SILVA, Camila Croso; GONZALEZ, Marina; BRUGIER, Yana Scavone. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. In: HADDAD, Sérgio (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Rodrigo Medeiros da. **O processo de mercantilização de novo tipo do ensino superior brasileiro**: uma proposta de análise crítica da expansão da Kroton Educacional. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOARES, Carla Fernanda Zanata. **A financeirização da educação superior brasileira**: o caso da Kroton. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.  
SOUSA, José Augusto Ewerton de Sousa. **Financeirização da educação superior privado-mercantil e sua (não) legalidade**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SOUSA, Leila Maria Costa. **Financeirização da educação superior privado-mercantil**: implicações sobre o financiamento estudantil da Estácio Participações S.A. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOUZA, Samantha Castro Vieira de. **PRONATEC e a (con)formação da classe trabalhadora em tempos neoliberais**. 2017. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SOUZA, Samantha Castro Vieira de; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Financiamento estudantil público e a expansão do ensino superior privado no Brasil: o caso da rede Wyden Educacional. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 22, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/111935/64895>. Acesso em: 24 nov. 2022.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. **Financeirização no ensino superior privado**: a educação como fronteira de valorização e acumulação de capital – o caso da Kroton Educacional. 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. **Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado**: mercantilização de novo tipo? 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

THE WORLD BANK. **Governance and development**. Washington: The World Bank Group, 1992.

THE WORLD BANK. **Higher education**: the lessons of experience. Washington: The World Bank Group, 1994. (Development in practice).

VALE, Andréa Araújo do. **As faculdades não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora**: a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro. 2011. 446 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VALE, Andréa Araújo do; CARVALHO, Cristina Helena Almeida; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão privado-mercantil e a financeirização da educação superior brasileira. *In*: CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (org.). **Os desafios da expansão em países de língua portuguesa**: financiamento e internacionalização. Lisboa (PT): Educa, 2014, p. 199-220.

VAN DER ZWAN, Natascha. State of the art: making sense of financialization. **Socio-Economic Review**, v. 12, p. 99-129, 2014. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4422133/mod\\_resource/content/1/Van%20Der%20Zwan.%20Making%20Sense%20of%20Financialization%20%282014%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4422133/mod_resource/content/1/Van%20Der%20Zwan.%20Making%20Sense%20of%20Financialization%20%282014%29.pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

VIOR, Susana; OREJA CERRUTI, María Betania. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). *In*: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013). Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. p. 113-151.

WORLD TRADE ORGANIZATION. **Education services**: background notes by the secretariat. Geneva: WTO, 1998. Disponível em: [http://www.wto.org/tratop\\_e/serv\\_e/sanaly\\_e.htm](http://www.wto.org/tratop_e/serv_e/sanaly_e.htm). Acesso em: 5 dez. 2022.

WYDEN EDUCACIONAL. **Editais nº 02/2019 – Programa Ibero-Americanas**: Santander Universidades. [S. l.]: Wyden, 2019a.

WYDEN EDUCACIONAL. **Editais nº 02/2019 – Programa Top España**: Santander Universidades. [S. l.]: Wyden, 2019b.

WYDEN EDUCACIONAL. **Editais Semester Abroad** – alunos de graduação 2019. [S. l.]: Wyden, 2019c.

WYDEN EDUCACIONAL. Educação de qualidade internacional. Faculdade Faci. **Pravaler**: financie com juros zero. Belém: Wyden, [2021]. Disponível em: <https://www.wyden.com.br/faci/financiamento/pravaler/pravaler-em-belem>. Acesso em: 7 fev. 2021.

WYDEN EDUCACIONAL. **Instituições Wyden pelo Brasil**. [S. l.]: Wyden, [2022]. Disponível em: <https://www.wyden.com.br/faci/instituicoes/instituicoes-wyden>. Acesso em: 6 dez. 2022.

YDUQS. **Fato relevante**: aquisição Adtalem – Parecer do CADE. Rio de Janeiro: YDUQS, 2020. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/Download.aspx?Arquivo=3Rj0YjOuiQe29sBLcaHKyA==>. Acesso em: 5 dez. 2022.



## ANEXO A – Produções com a categoria financeirização do ensino superior privado no Brasil: período de 2007 a 2019

| Ano  | Título   | Autor(a)                        | Grau Acadêmico | Programa de Pós-graduação                                  | Objeto de Estudo   |
|------|--|---------------------------------|----------------|--|--|
| 2014 | <b>Financeirização do ensino superior privado no governo de Dilma Rousseff</b>   | Cristiane da Costa Lopes Roma   | Mestrado       | Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro | A dissertação analisa o processo de financeirização do ensino superior no governo Dilma Rousseff (2011-2014), tendo como objetivo investigar a consolidação dos fundos de investimentos que detém parte do capital dos maiores grupos educacionais brasileiros, são eles: <i>Advent Internacional</i> (Kroton), GP Investimentos (Estácio Participações S.A.) e Pátria Investimentos (Anhanguera Educacional Participações S.A.), que tendem a formar oligopólio na educação superior privada. |
|      | <b>Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado: mercantilização de novo tipo?</b>                           | Pedro Henrique de Sousa Tavares | Mestrado       | Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro       | A dissertação tem por objetivo analisar criticamente as transformações da mercantilização do ensino superior privado brasileiro a partir do controle de um número expressivo de instituições de ensino superior pelos fundos de investimentos ( <i>private equity</i> ), controlados pelo capital financeiro, chamado pelo autor de mercantilização de novo-tipo.  |
|      | <b>A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Estado do Espírito Santo.</b> | Charlini Contarato Sebim        | Doutorado      | Educação da Universidade Federal do Espírito Santo         | A tese analisa o impacto no trabalho docente em decorrência da inserção da educação superior na Bolsa de Valores a partir do estudo de duas Faculdades Pitágoras, em Guarapari e Linhares, pertencentes ao grupo Kroton.   |
| 2016 | <b>Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos Públicos e Financeirização de Grupos Educacionais.</b>                     | João Ribeiro dos Santos Filho   | Doutorado      | Educação pela Universidade Federal do Pará                 | A tese analisa o financiamento e a expansão do setor educacional privado-mercantil no Brasil, com a utilização de recursos do fundo público, especialmente, pelo Fies e pelo ProUni, nos grupos Estácio, Ser Educacional e Ânima, no contexto da financeirização da educação superior privada.   |
|      | <b>Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012).</b>  | Fábio Luciano Oliveira Costa    | Doutorado      | Educação pela Universidade de São Paulo                    | A tese investiga o processo de financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012), a partir do estudo dos grupos Anhanguera, Estácio e Kroton, tendo como objetivo desvelar as novas estratégias de gestão corporativa, a inserção e a participação desses grupos no mercado de ações da Bolsa de Valores.  |
| 2017 | <b>O processo de mercantilização de novo tipo do ensino superior brasileiro: uma</b>   | Rodrigo Medeiros da             | Mestrado       | Educação pela Universidade                                 | A dissertação analisa o processo de consolidação da Kroton, buscando evidenciar o processo de mercantilização de novo tipo   |

|      |  |   |           |   |  |
|------|--|---|-----------|---|--|
|      | proposta de análise crítica da expansão da Kroton Educacional  | Silva                                     |           | Federal do Rio de Janeiro   | do ensino superior brasileiro. A categoria financeirização não é desenvolvida, mas encontra-se associada às categorias de capital financeiro, fictício, portador de juros, e fundos de investimentos, configurando-se como um processo de mercantilização de novo tipo.                                      |
| 2018 | <b>A financeirização da educação superior brasileira:</b> o caso do Grupo Kroton   | Carla Fernanda Zanata Soares              | Mestrado  | Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina              | A dissertação pesquisa as práticas mercadológicas do Grupo Kroton, com o objetivo de identificar se a produção direta e a comercialização da mercadoria educação por este grupo, se materializam no fenômeno da financeirização.   |
|      | <b>Financeirização na educação superior privada brasileira:</b> permanência por endividamento, expansão por benefício público              | Lucas Bressan de Andrade                  | Mestrado  | Desenvolvimento Econômico pela Universidade Estadual de Campinas  | A dissertação estuda a financeirização da educação superior privada, buscando evidenciar o movimento de permanência por endividamento através do Fies e expansão por benefício público das corporações educacionais por meio do ProUni, durante os governos Lula e Dilma.                                    |
|      | <b>Financeirização da educação superior privado-mercantil e sua (não) legalidade</b>   | José Augusto Ewerton de Sousa             | Mestrado  | Educação pela Universidade Federal do Pará                        | A dissertação analisa a (des)regulamentação relacionada aos aspectos legais/normativos que subsidiam a atual etapa da Financeirização da educação superior privado-mercantil no Brasil.  |
| 2019 | <b>Financeirização da educação superior privado-mercantil:</b> implicações sobre o financiamento estudantil da Estácio Participações S.A.  | Leila Maria Costa Sousa                   | Mestrado  | Educação pela Universidade Federal do Pará                        | A dissertação investigou o financiamento estudantil privado da Estácio Participações, com o objetivo de analisar as estratégias e ações usadas por esse grupo para expandir seu capital via financiamento estudantil.  |
|      | <b>A expansão do ensino superior brasileiro e seus programas de financiamento:</b> entre a democratização e a mercantilização do ensino    | Juliana Reksua                            | Mestrado  | Economia e Desenvolvimento pela Universidade Federal de São Paulo | A dissertação teve como objetivo analisar a expansão do ensino superior e os efeitos dos programas federais, ProUni e Fies sobre a democratização desse nível de ensino.   |
|      | <b>Financeirização no ensino superior:</b> a educação como fronteira de valorização e acumulação de capital – o caso da Kroton Educacional | Pedro Henrique de Sousa Tavares           | Doutorado | Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro              | A tese aprofunda suas análises sobre a financeirização, evidenciando as transformações do processo de mercantilização no ensino superior privado brasileiro, a partir das aquisições de IES por grupos educacionais com participação acionária de fundos de investimentos, tendo como objeto o grupo Kroton. |
|      | <b>Financiamento estudantil nas instituições privado-mercantis de ensino superior no Brasil:</b> o caso da Kroton Educacional              | Tayanne de Fátima Almeida Tabosa dos Reis | Mestrado  | Educação pela Universidade Federal do Pará                        | A dissertação investigou o financiamento estudantil ofertado pela Kroton Educacional, o Parcelamento Estudantil Privado e o Pravalor, no âmbito da financeirização da educação superior.   |

## ANEXO B – Produções com a categoria oligopólio no ensino superior privado no Brasil: período de 2007 a 2019

| Ano  | Título   | Autor(a)                      | Grau Acadêmico | Programa de Pós-graduação                            | Objeto de Estudo  |
|------|--|-------------------------------|----------------|--|---|
| 2015 | <b>Grandes oligopólios da educação superior e a gestão do Grupo Anhanguera Educacional (2007-2012)</b> | Claudia Mara Stapani Ruas     | Doutorado      | Educação pela Universidade Católica Dom Bosco        | O objeto de análise desta tese tem como foco um segmento específico da educação superior, o setor privado com fins lucrativos, tendo como objetivo o movimento de fusões e aquisições, o modelo de gestão do Grupo Anhanguera Educacional, assim como as políticas que viabilizam a oligopolização da oferta deste nível de ensino. |
| 2018 | <b>A atuação de grandes grupos empresariais no ensino superior privado: realidades e repercussões</b>  | Kellwin Augusto Leray de Lima | Mestrado       | Educação pela Universidade Católica de São Paulo     | A dissertação investiga a atuação de grandes grupos educacionais no ensino superior privado, com objetivo de analisar o processo de privatização e a formação de oligopólios nesse nível de ensino.   |
|      | <b>Análise da estrutura do setor da educação superior privada no Brasil</b>                            | Ramón Ovídio de Barros Júnior | Mestrado       | Administração pela Universidade da Amazônia - Belém. | A pesquisa de dissertação teve como objetivo analisar as influências que a mudança na regulamentação do setor de educação superior privada no Brasil trouxe para a formação de grupos empresariais e a tendência de formação de oligopólios.  |

## ANEXO C – Produções com a categoria governança educacional no Brasil: período de 2007 a 2019

| Ano  | Título  | Autor(a)               | Grau Acadêmico | Programa de Pós-graduação                                   | Objeto de Estudo  |
|------|---|------------------------|----------------|---|---|
| 2012 | <b>A governança da educação superior privada:</b> sobreimplicações da formação de oligopólios no trabalho docente | Aline Veiga dos Santos | Mestrado       | Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Brasília  | A dissertação investiga as sobreimplicações da formação dos oligopólios no trabalho docente, no atual contexto de governança da educação superior privada brasileira, a partir do estudo de uma instituição da Companhia Anhanguera Educacional   |
| 2016 | <b>Estado e governança educacional:</b> um estudo de caso do ProUni   | Jean Lucas Lucri       | Mestrado       | Gestão em Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo | A dissertação analisa a política pública do ProUni e a governança educacional brasileira frente ao papel do Estado contemporâneo.   |
| 2018 | <b>A hegemonia do capital na rede de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)</b>                   | Aline Veiga dos Santos | Doutorado      | Educação na Pontifícia Universidade Católica de Brasília    | Este estudo tem como objeto de investigação o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que é uma política educacional com ampla dimensão social, que visa promover a democratização do acesso e a permanência no ensino superior ao beneficiar estudantes desfavorecidos economicamente. |

## ANEXO D – Fusões e aquisições de instituições de ensino superior privadas realizadas por redes estrangeiras no Brasil: período de 2005 a 2016

| ANO          | LAUREATE  | ILUMNO                           | ADTALEM GLOBAL EDUCATION   |
|--------------|---|----------------------------------|--|
| 2005         | Universidade Anhembi Morumbi (UAM)  | -                                |  |
| 2006         | -   | Centro Universitário Jorge Amado |  |
| 2007         | Faculdade Internacional da Paraíba (FPB);<br>Universidade Potiguar (UNP);<br>Faculdade dos Guararapes (UniFG) |                                  | -  |
| 2008         | Business School São Paulo (BSP);<br>Centro Universitário do Norte (UNINORTE);<br>Centro Universitário FADERGS |                                  |  |
| 2009         | Centro Universitário do IBMR;   |                                  | Centro Universitário Fanor Wyden (UniFanor);<br>Centro Universitário Ruy Barbosa Wyden (UniRuy);<br>Faculdade Área 1 Wyden.  |
| 2010         | Centro Universitário Ritter dos Reis (UNIRITTER);<br>Universidade de Salvador (UniFACS)                       |                                  | -  |
| 2011         | -   | Universidade Veiga de Almeida    |  |
| 2012         | CEDEPE Business School (CBS)  |                                  | Centro Universitário Favip Wyden (UniFavip);<br>Centro Universitário FBV Wyden (UniFBV)  |
| 2013         | -   |                                  | Faculdade Integral Diferencial Wyden (FACID)   |
| 2014         | Education Group (FMU/FIAM-FAAM)   |                                  | Faculdade Martha Falcão Wyden (FMF);<br>Faculdade de João Pessoa Wyden (FJP);<br>Faculdade Ideal Wyden (FACI)  |
| 2015         | -   |                                  | Faculdade IBMEC São Paulo (Damásio);<br>Centro Universitário IBMEC - Rio de Janeiro;<br>Faculdade IBMEC - Belo Horizonte;<br>Faculdade IBMEC - Brasília;<br>Centro Universitário Metrocamp Wyden (UniMetrocamp)<br>Faculdade Internacional de São Luís Wyden (ISL) |
| 2016         |   |                                  | Faculdade de Imperatriz Wyden (FACIMP)   |
| <b>Total</b> | <b>12</b>   | <b>02</b>                        | <b>17</b>  |