



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

SANDY BOUTH SANCHES MONTEIRO

**O ENSINO SUPERIOR
PRIVADO-MERCANTIL A DISTÂNCIA: O CASO DA LAUREATE BRASIL**

BELÉM – PA
2020

SANDY BOUTH SANCHES MONTEIRO

**O ENSINO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL A DISTÂNCIA: O CASO DA
LAUREATE BRASIL**

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Área de concentração: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Jacob Chaves.

BELÉM – PA

2020

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

M772e Monteiro, Sandy Bouth Sanches.
O ensino superior privado-mercantil a distância: o caso da
Laureate Brasil / Sandy Bouth Sanches Monteiro. — 2020.
XVIII, 131 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2020.

1. Ensino Superior. 2. Privado-mercantil. 3. Laureate
International Universities. 4. Ensino a Distância. 5. Cursos
Tecnológicos. I. Título.

CDD 370

SANDY BOUTH SANCHES MONTEIRO

**O ENSINO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL A DISTÂNCIA: O CASO DA
LAUREATE BRASIL**

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Área de concentração: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Jacob Chaves.

Avaliado em: 17 de dezembro de 2020

Conceito: Aprovado sem alterações

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Jacob Chaves (Orientadora)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Edilene da Silva Ribeiro (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Alda Maria Duarte Castro (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Dedico à minha família, um presente sagrado dado por Deus.

Essa conquista é nossa!

AGRADECIMENTOS

À Deus toda glória, todo louvor e toda adoração! Por sua misericórdia e amor infinitos, cheguei até aqui. Ele que me sustentou nos dias mais difíceis quando, para o homem, não mais tinha saída. Sem Ele, nada do que discorrerei aqui seria possível. A graça Dele me basta.

Ao meu esposo, Willams, agradeço pelas madrugadas infinitas acordado comigo, por inúmeras vezes, assumir o papel de esposa e mãe, por adiar seus sonhos para que eu pudesse concluir o meu. Você é o que a bíblia diz que você é. Eu te amo até depois do fim.

À Rebeca, filha amada que ganhei nesta caminhada de mestrado que, nos momentos difíceis, mesmo inconsciente, sacrificou com minha ausência. E, o mais importante, foi meu maior incentivo. Amo você, minha Beca!

À minha irmã, Fabíola, não há palavras que possam mensurar minha gratidão a você, por sua dedicação, preocupação, doação, cuidado, suporte e amor incondicional que, mesmo quando lhe levei ao limite, você não largou a minha mão.

À minha mãe na fé, Drucela Guedes, minha eterna gratidão por comprar, em Deus, todas as minhas lutas. Agradeço pela dedicação em oração, pelo suporte, pelos sacrifícios, pelo amor genuíno e, em especial, pela obediência à Deus no fazer o ide.

Ao meu irmão, Flávio, agradeço pelos conselhos, pelas incontáveis conversas e pelo grande incentivo que sempre recebi de você. Meu mano, eu te amo demais!

À minha mãe, Sandra, por sacrificar sua vida, por abdicar até das suas necessidades para me atender. Por assumir, muitas vezes, a minha família para, inclusive, eu estar aqui escrevendo essa seção (e muitas outras!). Seu amor incondicional e sua dedicação me possibilitaram alcançar mais essa conquista. Te amo, mamãe!!

Ao meu pai e sua esposa Lurdes, que sacrificaram suas vidas para me darem suporte quando mais precisei, para que eu pudesse ter tranquilidade de escrever essa dissertação. Eu amo vocês e minha gratidão é eterna pelo cuidado, pelo amor, por abnegarem suas necessidades a fim de me proporcionar o melhor.

Ao meu avô Cláudio (*in memoriam*), por todo o amor dedicado a mim. Fico a imaginar sua vibração, se aqui estivesse, por mais essa vitória. Quanta saudade, meu eterno amor!

Às minhas avós, Hilzair, Creusa e Milcar, pela constante torcida e oração em todas as etapas de minha vida.

À minha tia, Stela, que não só me socorreu num momento delicado para qualificação dessa pesquisa, como foi e é uma grande incentivadora. Eu te amo muito!

À professora Vera, minha orientadora, eu agradeço não só pelo trabalho para que esta pesquisa fosse possível, mas também por sua imensurável paciência e tolerância. Essa caminhada não foi nada fácil, mas em todas elas eu tive sua compreensão. Muito obrigada!

Às professoras da banca examinadora, Edilene e Alda, agradeço por aceitarem o convite, pela leitura da pesquisa e sugestões para o aperfeiçoamento da dissertação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino Superior (GEPES), agradeço pela oportunidade de aprendizagem, pelo acolhimento e, em especial, pelas pessoas que o compõe, em especial a Camilla (gratidão pela ajuda com as traduções!), José, Evanilde, Tayanne, Victor, Míriam e Cláudio (gratidão pela solicitude e pelas inúmeras dúvidas esclarecidas).

Aos amigos que fiz durante a caminhada no GEPES: Leila (gratidão, em especial pelo suporte para qualificação), Pania, Ana Paula, Reinaldo, Lennon e Giselle. Vocês foram presentes nos momentos de angústia e de muita alegria, foram grandes incentivadores, me mostraram que era possível, me deram força, aconselharam, foram ombro amigo. Gratidão pelos momentos de descontração e por tornarem o processo mais leve.

Aos amigos Tarcísio Cordeiro e Samantha Souza, que foram meus companheiros do início ao fim. Gratidão por me ouvirem, por acolherem meu choro, por sentirem a minha dor, pelas incontáveis ajudas, pelo suporte nos momentos tensos, pelos momentos de estudos e pelos risos.

Aos amigos Abelcio e Mayranda, gratidão por terem sido, muitas vezes, meus psicólogos (risos). Vocês são sensacionais! Obrigada por serem tão presentes, por tanto se preocuparem com meu bem-estar, por me mostrarem quem eu sou e o quanto sou capaz. Obrigada, meus amigos!

À amiga Suzy Portal, gratidão pelo companheirismo! Nos ajudamos enquanto gestantes, enquanto puérperas e, enquanto mães estudantes. Não foi nada fácil, mas juntas estamos às vésperas da tão sonhada defesa. Conseguimos, amiga!

Ao amigo Ítalo, agradeço pelas horas intermináveis coletando dados e pela paciência de, muitas vezes, ter que refazê-los. Mais ainda, obrigada pelos momentos de descontração e pelos muitos risos que juntos demos.

À amiga Carol, que me socorreu em todos os momentos que a solicitei. Gratidão pelos dias que chegou em minha casa sem hora pra sair, por todos os dados coletados, por toda a ajuda incondicional. Nos momentos tensos, nas últimas horas para a entrega do texto de qualificação e defesa, era você que estava em minha casa, me dando todo o suporte necessário. Minha eterna gratidão!

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, pela contribuição em minha formação, presteza e benevolência no trato.

À CAPES, pelo financiamento e por tornar possível essa pesquisa.

A todos os amigos, colegas e/ou familiares que, de alguma forma, fizeram parte dessa construção.

O ENSINO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL A DISTÂNCIA: O CASO DA LAUREATE BRASIL¹

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo central analisar a participação do Grupo Laureate International Universities na expansão da educação superior no Brasil, por meio da oferta de cursos à distância. Trata-se de um estudo de caso da Laureate Brasil, combinado com pesquisa de base bibliográfica e documental, onde foram analisados os documentos de compra, relatórios de gestão anual extraídos do sítio oficial da Laureate International Universities, bem como documentos oficiais que regulam o ensino superior a distância no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, o Decreto nº 5.622/2005, o Decreto nº 9.057/2017, dentre outros. O recorte temporal do estudo consiste no período entre 2005 e 2018, considerando a primeira aquisição do grupo Laureate no Brasil (Universidade Anhembí Morumbi), realizada em 2005, até a última publicação do Censo da Educação Superior – dentro do limite de construção dessa dissertação. Para o levantamento de dados, utilizamos como fonte os microdados do Censo de Educação Superior, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Como resultado, identificamos que o crescimento do grupo Laureate no Brasil tem se dado predominantemente pela via do ensino a distância e que, nesta modalidade de ensino, a oferta de cursos de graduação tecnológicos se destaca. Tais contatações demonstram que a Laureate segue a tendência da rede privada no país e, em troca dos lucros obtidos por meio da venda de serviços educacionais, vem expandido este modelo de formação aligeirada, flexível e subespecializada para a fração da classe trabalhadora em determinada área de atuação, em detrimento da formação para o trabalho mais amplo e complexo, ofertado pelos cursos superiores de graduação nos demais graus acadêmicos.

Palavras-chave: Ensino Superior; Privado-Mercantil; Laureate International Universities; Ensino a Distância; Cursos Tecnológicos.

¹ Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, de autoria de Sandy Bouth Sanches Monteiro, sob a orientação da Prof^a Dr^a Vera Lúcia Jacob Chaves, e financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

DISTANCE PRIVATE-MERCHANT HIGHER EDUCATION: THE CASE OF LAUREATE BRASIL²

ABSTRACT

This research has as main objective to analyze the participation of the Laureate International Universities Group in the expansion of higher education in Brazil, through the offer of distance courses. This is a case study of Laureate Brasil, combined with bibliographic and documentary research, where the purchase documents, annual management report extracted from the official website of Laureate International Universities were presented, as well as official documents that regulate teaching greater than distance in Brazil, such as the Law of Guidelines and Bases No. 9,394 / 96, Decree No. 5,622 / 2005, Decree No. 9,057 / 2017, among others. The time frame of the study consists of the period between 2005 and 2018, considering the first acquisition of the Laureate group in Brazil (Anhembí Morumbi University) in 2005, until the last publication of the Higher Education Census - within the limit of the construction of this dissertation. For data collection, we used microdata cast bone from the Higher Education Census, made available by the National Institute for Educational Research Anísio Teixeira. As a result, we identified that the growth of the Laureate group in Brazil has been given predominantly and through distance learning and that, in this teaching modality, the offer of technological undergraduate courses is highlighted. Such contacts demonstrate that Laureate follows the tendency of the private network in the country and, in exchange for the gains through the sale of educational services, this model of lightened, flexible and subspecialized training has been expanded to the determined fraction of the working class in action, in detriment of training for work, but broad and complex, offered by undergraduate courses in other academic degrees.

Keywords: Higher Private-Mercantile Education; International Universities of the Laureate Group; Distance learning; Technological Courses.

² Research from the Graduate Program in Education, authored by Sandy Bouth Sanches Monteiro, under the guidance of Prof. Dr. Vera Lúcia Jacob Chaves, and funded by the Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abed	Associação Brasileira de Ensino a Distância
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
AGCS	Acordo Geral de Comércio de Serviços
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BASIS	Banco de Avaliadores
BM	Banco Mundial
BM&F	Bolsa de Mercadorias e Futuros
BOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
BSP	Business School São Paulo
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBS	CEDEPE Business School
CBP	Public Benefit Corporation
CC	Conceito de Curso
CES	Câmara de Educação Superior
CEO	Chief Executive Officer
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CP	Conselho Pleno
CST	Cursos Superiores de Tecnologia
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ES	Ensino Superior
ESADE	Escola Superior de Administração, Direito e Economia

FANOR	Faculdade do Nordeste
FADERGS	Centro Universitário FADERGS
FAPA	Faculdade Rio-Grandense
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FMU	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas
FPB	Faculdade Internacional da Paraíba
GATS	General Agrément on Trade in Services
GED	Gestão Eletrônica de Documentos
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Superior
IBGC	Instituto Brasileiro de Governança Corporativa
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IBMR	Centro Universitário IBMR
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IFC	International Finance Corporation
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPO	Initial Public Offering
IYF	International Youth Foundation
KPMG	Klynveld Peat Marwick Goerdeler
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOOC	Massive Open Online Course
OMC	Organização Mundial do Comércio
OPIC	Overseas Private Investment Corporation
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional
PBC	Public Benefit Corporation
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
ReUni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
Seed	Secretaria de Educação a Distância
Semesp	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Sinead	Sistema Nacional de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta Brasil
UAM	Universidade Anhembí Morumbi
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFACS	Universidade Salvador
UNIFG	Faculdade dos Guararapes
UNIJORGE	Centro Universitário Jorge Amado
UNI-IBMR	Centro Universitário Hermínio da Silveira
UniRitter	Centro Universitário Ritter dos Reis
UniRede	Associação Universidade em Rede
UNINORTE	Centro Universitário do Norte

UNP

Universidade Potiguar

UVA

Universidade Veiga Almeida

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

TABELAS

Tabela 1: Número de vagas e Número de Ingressantes, de cursos de graduação, por modalidade de ensino, segundo a categoria administrativa – Brasil 2018	77
Tabela 2. Aquisições e Fusões no Setor da Educação no Brasil (2005-2018).....	80
Tabela 3: Localização Mundial Laureate International Universities 2018	87
Tabela 4: Fusões e Aquisições realizadas pela Laureate International Universities no Brasil (2005 - 2018).....	88
Tabela 5: IES que ofertam cursos de graduação - Laureate 2018	95
Tabela 6: Evolução do número de matrículas por Modalidade de Ensino (Presencial x EaD) – Laureate Brasil – 2009-2018	98
Tabela 7: Data do credenciamento EAD das IES pertencentes	100
Tabela 8: Evolução do número de cursos de graduação	101
Tabela 9: Número de polos Laureate Brasil – 2018	103
Tabela 10: Número de Cursos de Graduação Ofertados pela Laureate Brasil - 2018	105
Tabela 11: Número de Matrículas por Tipo de Curso - Laureate Brasil – 2018*	105
Tabela 12: Evolução do Número de Cursos Tecnológicos no Brasil – 2009 e 2018	119
Tabela 13: Cursos de graduação tecnológicos mais ofertados –	125
Tabela 14: Evolução do número de matrícula por IES em cursos tecnológicos graduação EaD – Laureate Brasil 2009-2018*	126
Tabela 15: Oferta, Matrícula, Cursando e Concluintes em Cursos Tecnológicos EaD Laureate 2018	127
Tabela 16: Financiamento em Cursos Tecnológicos.....	128
Tabela 17: Evolução do Número dos Cursos Tecnológicos mais ofertados pela Laureate Brasil – 2009 e 2018	129
Tabela 18: Valores de cursos de graduação tecnológicos, por modalidade de ensino – Laureate Brasil 2020	130

GRÁFICOS

Gráfico 1: Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil 1980-2018	75
Gráfico 2: Número de vagas ofertadas em cursos de graduação, por modalidade de ensino Brasil – 2014 – 2018	76
Gráfico 3: Matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico	106
Gráfico 4: Número de ingressos em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil 2008-2018	107
Gráfico 5: Concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil – 2008-2018	108
Gráfico 6: Evolução da matrícula, em cursos de graduação tecnológicos, por modalidade de ensino – Brasil 2008-2018	122
Gráfico 7: Distribuição da matrícula, em cursos de graduação tecnológicos, por categoria administrativa – Brasil 2018.....	123
Gráfico 8: Distribuição da matrícula, em cursos de graduação tecnológicos, por grande área do curso na rede pública – Brasil 2018	124
Gráfico 9: Distribuição da matrícula, em cursos de graduação tecnológicos, por grande área do curso na rede pública – Brasil 2018	125

QUADROS

Quadro 1: Principais documentos analisados	34
Quadro 2: Principais marcos legais da reformulação e expansão da educação profissional – Brasil 1997-2008	115
Quadro 3: Eixos Tecnológicos dos Cursos Superiores de Tecnologia do Brasil	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO SETOR PRIVADO COM FINS LUCRATIVOS	36
1.1 O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS	36
1.2 OS MARCOS REGULATÓRIOS DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	55
1.3 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL E O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	72
1.4 A EXPANSÃO DO SETOR PRIVADO MERCANTIL NO BRASIL: OS GRUPOS EMPRESARIAIS DE CAPITAL ABERTO	78
2 O GRUPO LAUREATE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	85
2.1 A INSERÇÃO DO GRUPO LAUREATE NO BRASIL	85
2.2 O GRUPO LAUREATE NA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	95
3 OS CURSOS TECNOLÓGICOS A DISTÂNCIA NO GRUPO LAUREATE BRASIL	109
3.1 OS MARCOS REGULATÓRIOS DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL	109
3.2 OS CURSOS TECNOLÓGICOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	120
3.3 EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICOS A DISTÂNCIA NA LAUREATE BRASIL	126
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
5 REFERÊNCIAS.....	138

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “O ensino superior privado-mercantil a distância: o caso da Laureate Brasil” está sendo desenvolvida como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Pará – PPGED/UFPA, e tem por objetivo analisar a participação do Grupo Laureate International Universities na expansão da educação superior, por meio de cursos a distância.

O primeiro contato com a temática da educação superior se deu a partir da participação na segunda etapa de uma pesquisa intitulada “Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”, no ano de 2008, coordenada pelos professores Dr. João dos Reis Silva Júnior e Dr. Valdemar Sguissardi. Esta pesquisa consistiu na transcrição de quarenta e nove entrevistas com professores de sete Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, selecionadas para amostra, e teve como objetivo investigar a *prática universitária*, isto é, as relações que o professor mantém com o ensino, a pesquisa e a extensão, além de, eventualmente, com a administração e a representação sindical (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009, p. 11). Esse estudo deu origem ao livro *O Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*.

Esta experiência possibilitou um primeiro olhar para a “nova universidade em construção dos tempos FHC³-LULA⁴” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009, p. 272). A partir daí nasceram algumas inquietações, sendo a mais latente foi questionar-me como se dava a consolidação do processo de mercantilização da educação superior e, por conseguinte, a reconfiguração da identidade das instituições de ensino superior (IES) pública e privada. A partir desses questionamentos, nasceu o interesse da submissão ao processo seletivo do PPGED/UFPA na linha de Políticas Públicas Educacionais.

A aprovação no programa, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves, oportunizou a integração ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES)⁵.

³ Fernando Henrique Cardoso – presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003.

⁴ Luiz Inácio Lula da Silva – presidente da República Federativa do Brasil entre 2003 e 2011.

⁵ O GEPES foi criado em 1996, por professores e alunos do Programa de Mestrado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará, que desenvolviam estudos sobre a temática Educação Superior. E tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas sobre educação superior na perspectiva das políticas e de práticas pedagógicas de diferentes áreas de conhecimento (GEPES, 2019). Atualmente, o grupo é coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves.

Num primeiro momento, estava em fase de finalização a pesquisa intitulada “Financeirização e expansão do ensino superior privado-mercantil no Brasil”, ao qual tinha por objetivo analisar as implicações para a educação superior brasileira da nova estrutura do setor privado-mercantil⁶ no contexto da concentração de capital, de sua oligopolização⁷ e de financeirização⁸ do setor, com foco para os grandes grupos empresariais de capital aberto: Estácio Participações; Kroton/Anhanguera e Ser Educacional.

Este estudo apontou para outras formas de inserção do capital estrangeiro na educação superior brasileira, e foi a partir desta identificação que foi construído e aprovado um novo projeto de pesquisa denominado “Financeirização do Ensino Superior Privado-Mercantil no Brasil: novas estratégias de inserção do capital estrangeiro”, que tem como objetivo geral investigar as implicações da inserção de empresas estrangeiras com fundos de capital aberto como a *Laureate International Universities* e a *Wyden Educacional* (ex-DeVry), na desnacionalização da educação superior brasileira, com ênfase para as fontes de financiamento e a atuação na oferta de cursos a distância, no modelo de gestão e no trabalho docente.

A integração à pesquisa supracitada, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Vera Jacob, oportunizou a participação em atividades, eventos, sessões de estudos e afins, que proporcionaram um contato mais próximo com a produção do conhecimento que norteia a temática desta pesquisa, a saber: financeirização da educação superior como mecanismo de expansão dos grandes grupos empresariais através de fusões e aquisições de IES privadas; a inserção do capital estrangeiro na Educação Superior (ES) privada do Brasil; e o Ensino a Distância (EaD), modalidade de ensino que tem apresentado uma expansão maior que os cursos presenciais. Em 2018, por exemplo, pela primeira vez, esta modalidade de ensino ofertou um número de vagas maior (7,1 milhões) do que a presencial (6,3 milhões), conforme o Censo de Educação Superior (2018). Essa aproximação foi elemento de motivação na definição de nosso objeto de pesquisa.

⁶ Conceito utilizado para se referir as Instituições de Ensino Superior com fins lucrativos. Para aprofundamento conceitual, ver SGUISSARDI (2008).

⁷ Formação de grandes conglomerados educacionais, a abertura de capital na Bolsa de Valores de diversas empresas educacionais, com larga presença de fundo público lastreando boa parte dessas instituições. (VALE, 2017, p. 22).

⁸ Trata-se de uma liberação e desregulamentação dos fluxos financeiros, da interligação dos mercados, da criação de inovações financeiras (derivativos, securitização, contratos futuros, etc.) e de fundos de investimentos institucionais. (CHAVES, 2016, p. 2).

Este estudo possui relevância acadêmica e social, uma vez que irá compor as produções promovidas pelo GEPES, bem como pela rede Universitas/Br⁹, que desenvolvem pesquisas e debates acerca da temática. Para isto, a fim de investigar sobre a expansão/inserção do capital estrangeiro no ensino superior privado-mercantil brasileiro via ensino a distância e com foco na participação do grupo Laureate International Universities nessa ampliação, realizamos um levantamento bibliográfico acerca do que já foi produzido sobre o tema ou que tivesse proximidade com ele.

Para tanto, utilizamos como fonte de busca o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁰, focando nas produções realizadas entre os anos de 2005 e 2018. Utilizamos os descritores: “Expansão/Inserção do capital estrangeiro”, “EaD na Laureate International Universities”, “Cursos Tecnológicos” e tivemos como resultado 20 produções, das quais foram filtradas 6. Nesta primeira etapa de filtro, consideramos os títulos dos trabalhos e sua relação com nosso objeto de estudo.

Dos 6 trabalhos filtrados nesta primeira etapa, averiguamos que se trata de 3 dissertações de mestrado profissional e 3 teses de doutorado, pertencentes às grandes áreas do conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas, sendo a maioria dessas produções advindas de Programas de Pós-Graduação em Administração e Programas de Pós-Graduação em Educação.

A partir da leitura do resumo e das considerações finais destas produções, definimos como segunda etapa de filtro a seleção dos textos que apresentam o grupo Laureate International Universities como estudo de caso e obtivemos como resultado somente uma produção, pertencente ao Programa de Mestrado e Doutorado em Gestão Internacional da Escola Superior de Propaganda e Marketing. Trata-se da dissertação de mestrado de Bulgarão (2015) intitulada “Processo de entrada de instituições de ensino superior para o Brasil: o caso da Laureate

⁹ Rede acadêmica que conta com pesquisadores de Universidades e de diferentes IES de todas as regiões do país, visando à pesquisa e à interlocução entre pares que têm em comum a área do conhecimento “Políticas de Educação Superior”. A Rede congrega pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT 11) – Política de Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e de várias IES do país (REDE UNIVERSITAS/BR, 2019).

¹⁰ A CAPES, fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica [...]. [Entre suas atividades, está] o acesso e a divulgação da produção científica. (CAPES, 2019).

International Universities”, no entanto, apesar de ter o grupo Laureate como estudo de caso, o autor utiliza abordagem conforme as perspectivas da área de concentração “gestão internacional”, distante do que definimos como requisitos para aporte deste estudo no âmbito das políticas educacionais.

A dissertação de Bulgarão (2015) tem como objetivo geral mostrar as influências da cultura no processo de internacionalização da rede internacional Laureate para o Brasil e concluiu que, para o caso da Laureate International Universities, os aspectos culturais, administrativos, geográficos e econômicos, influenciaram parcialmente no processo de entrada de instituições de ensino superior para o Brasil (BULGARÃO, 2015).

Dada a escassez de publicações com os descritores supramencionados, consideramos também as produções que tratam das IES adquiridas pelo grupo Laureate, tendo em vista que esses estudos versam sobre a inserção desse grupo no ensino superior privado-mercantil brasileiro e suas estratégias de atuação no país. Trata-se da dissertação de mestrado de Santos (2010) e das teses de doutorado de Vitagliano (2018) e de Borges (2018).

Na pesquisa “Fusões e aquisições no mercado de ensino superior: os casos dos grupos Fanor/Devry e Universidade Anhembi Morumbi/Laureate”, Santos (2010) analisou fusões e aquisições de IES privadas no Brasil com ênfase em dois casos, quais sejam: a compra da Universidade Anhembi Morumbi (UAM), sediada em São Paulo, pelo grupo Laureate, e a aquisição do grupo Fanor pelo grupo americano Wyden Educacional (ex-Devry University) com IES nos estados da Bahia e Ceará. Com isso, apontou os fatores de influência, anteriores e posteriores, da realização dessas transações.

Em relação ao grupo Laureate, para fins desta pesquisa, o autor destacou que a compra da UAM foi considerada o marco inicial do processo de inserção de empresas estrangeiras no mercado educacional brasileiro e salientou, a partir da entrevista que realizou com Gabriel Mário Rodrigues – fundador e então reitor da UAM, e com Elizabeth Guedes, Chief Academic Officer da Laureate Inc. – Brasil, que as principais motivações que levaram o grupo Laureate à aquisição da UAM, entre outros, foi “a gestão empreendedora da oferta de novos cursos, [ou seja], a capacidade da UAM de entender a dinâmica do mercado de trabalho e a sua demanda por novas formações profissionais” (SANTOS, 2010, p. 59).

Para fins desta pesquisa e no que concerne a Laureate Brasil, o autor concluiu que, após a compra da UAM, a empresa teve acesso rápido ao mercado brasileiro, transpondo diversas barreiras de entrada mercadológicas, como por exemplo, as dificuldades burocráticas do processo de abertura e regularização dos cursos em IES privadas pelo Ministério de Educação (MEC) – expertise consolidada pela UAM (SANTOS, 2010, p. 60).

Na tese intitulada “A face jurídico-legal da transnacionalização da educação superior no Brasil – o caso Laureate/FMU”, Vitagliano (2018) pesquisou sobre a inserção de grupos estrangeiros no ES brasileiro com foco na estrutura jurídico-legal que legitimou tal presença mercantil, utilizando como estudo de caso a 12ª aquisição realizada pelo grupo Laureate no Brasil: o Centro Universitário Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU), sediada em São Paulo.

Vitagliano (2018) buscou compreender as formas jurídico-legais que, no processo contemporâneo de reconfiguração da ES brasileira, promoveram a adequação das IES para atender a demandas político-ideológicas de legitimação do capital estrangeiro nesse setor da educação nacional (VITAGLIANO, 2018). Para tanto, o autor analisou os agentes institucionais que legitimaram a presença de grupos educacionais estrangeiros na ES do país e a evolução da legislação educacional, constitucional e infraconstitucional, que culminou com a configuração de um mercado de ES e legalizou a participação de investimentos de grupos estrangeiros na educação superior nacional (VITAGLIANO, 2018, p. 8).

No que se refere à compra da FMU pela Laureate Brasil, Vitagliano (2018) apontou as mudanças ocorridas depois dessa transação através de entrevistas realizadas com docentes e discentes da instituição, quais sejam: mudanças na estruturação administrativa; alterações no quadro de pessoal; redução da carga horária das aulas presenciais (com consequente redução dos salários dos docentes), substituídas por aulas a distância; alteração da grade curricular; aumento nas mensalidades; e demissão em massa de professores (VITAGLIANO, 2018, p. 121-126).

Essas alterações, promovidas pela Laureate Brasil na FMU, segundo Vitagliano (2018), geraram uma insatisfação generalizada, evidenciando que o foco não se concentra mais na educação e na qualidade do ensino, mas sim no lucro, na produção de dividendos aos acionistas, revelando o caráter mercantilista do grupo. Situação esta decorre do fato de não haver qualquer vedação à presença de capital

estrangeiro no Brasil e ao exercício da atividade no setor educacional, concluiu o autor.

Em tese de doutoramento sob o título “Inserção internacional às avessas: ensino superior na Periferia do capitalismo”, Borges (2018) analisou os elementos políticos centrais do debate sobre a incorporação das demandas do capital internacional na educação brasileira a partir do fenômeno da transnacionalização da aliada à lógica mercadológica e globalizada de manutenção das estruturas hegemônicas de poder. Para isso, a autora utilizou quatro IES baianas que possuem presença majoritária do capital estrangeiro em sua estrutura de controle e tomada de decisão (BORGES, 2018).

Os casos propostos por Borges (2018) como objeto de estudo, são: o Centro Universitário Jorge Amado, a Universidade Salvador, a Universidade Ruy Barbosa e a Faculdade Área 1. Para fins desta pesquisa, evidenciamos a Universidade Salvador (UNIFACS), adquirida pelo grupo Laureate no ano de 2010. Seguindo o mesmo padrão de pós-aquisição já apontado por Vitagliano (2018), a autora salienta que a partir do controle acionário pela Laureate Brasil, a UNIFACS apresentou “demissão e/ou substituição de professores com hora-aula mais cara e criação de ‘disciplinas institucionais’ comuns a todos os cursos (e outras a cursos da mesma área), para junção de turmas diferentes na mesma sala” (BORGES, 2018, p. 196).

Borges (2018) concluiu que o procedimento padrão dos grupos Whitney International University System, DeVry University e Laureate International Universities, após efetuarem as aquisições, consiste em “estratégias corporativas padronizadas de reestruturação organizacional das mantidas, de modo a encaixá-las nos motes empresariais ideais de competitividade de mercado, produção em massa e eficiência produtiva”. Contudo, a autora ressalta que não há preocupação com as “desfuncionalidades’ que a adoção desse modelo gera para o setor educacional” e elenca suas implicações:

- (1) a transfiguração das IES adquiridas em instituições esponja, com foco na captação e competição desmensuradas;
- (2) o comprometimento da alta gestão local com os interesses dos acionistas [...];
- (3) a adoção de modelos gerenciais que submetem a atividade fim às atividades meio [...];
- (4) o foco na formação profissional imediatista e tecnicista, [...] e foco nas disciplinas que o engajamento pró-mercado insiste em chamar de “práticas”;
- (5) a implementação de cursos – produtos – padronizados nas IES da mesma rede, com estruturas curriculares idênticas [e] implementação de disciplinas EaD compartilhadas [...] e
- (6) a gestão acadêmica realizada a partir de modelos empresariais assentados no

enxugamento dos quadros e na precarização do trabalho docente [...]. (BORGES, 2018, p. 229).

Dessa forma, a autora supracitada identificou que “o mote da internacionalização, explorado comercialmente pelas quatro IES pesquisadas, é uma falácia que se limita a tímidos fluxos de intercâmbio acadêmico”. Além disso, concluiu que “o ensino não é internacionalizado, mas sim o seu sistema produtivo, que fragmenta a força de trabalho e intensifica sua exploração [...]. O ensino também não é transnacional, mas sim sua gestão”, o que revela os interesses mercantis dos grupos (BORGES, 2018, p. 230).

As publicações apresentadas nos mostram o quão importante é o debate acerca da inserção de empresas estrangeiras no ES privado-mercantil no Brasil, sobretudo no âmbito educacional.

Nos textos selecionados a partir dos descritores “Expansão/Inserção do capital estrangeiro”, “EaD na Laureate International Universities” e “Cursos Tecnológicos”, identificamos que os autores reconhecem as limitações de seus textos devido ao afunilamento de seus objetos e, com isso, fazem apontamentos para novas pesquisas.

Santos (2010), Vitagliano (2018) e Borges (2018) mostraram em suas pesquisas a inserção de empresas estrangeiras no ES brasileiro, sobretudo suas estratégias de atuação no que concerne a reconfiguração das IES adquiridas. Entre elas, está a implementação de novos cursos com perfil técnico voltados para o mercado de trabalho e a inserção silenciosa da modalidade a distância nos cursos presenciais. Nesse sentido, aprofundaremos a discussão trazida pelos autores a fim de apresentar novos elementos sobre a temática.

Borges (2018) é a única autora que explora o ensino a distância enquanto estratégia das empresas estrangeiras após a aquisição das IES, dentre as quais está o grupo Laureate, no entanto, como não se trata de seu objeto, o investiga de forma reduzida. Contudo, nos traz grande contribuição para a temática, tendo em vista que se trata de um movimento recente no Brasil.

As produções analisadas nos fizeram identificar uma lacuna na produção do conhecimento no que diz respeito à temática escolhida para esta pesquisa, especificamente sobre os fatores que contribuem para a concentração das matrículas em cursos de graduação a distância em IES pertencentes aos grupos

empresarias estrangeiros de capital aberto que atuam no Brasil, em particular o caso do grupo Laureate.

Posto isto, recorreremos a uma breve esplanção acerca da lógica neoliberal implantada no Brasil para compreendermos de que forma se dá a inserção do grupo Laureate no país e de que maneira esse movimento contribui com a expansão da educação superior no país, fazendo uso do ensino a distância como mecanismo de maximização de lucro.

O sistema capitalista, ao longo dos anos, sofreu crises globais, principalmente no que diz respeito ao seu processo de produção. As primeiras crises em decorrência do subconsumo ocorreram no século XIX e, após a queda da taxa de juros entre 1880 e 1890, o sistema capitalista entra em mais uma crise. As décadas de 1970 a 1990 têm a mesma característica, porém com materialidades diferentes (CHAVES, 2010).

Entre os anos de 1970 a 1990, a nova crise do capital, associada à queda da taxa de lucro e à saturação do modelo de produção fordista, resulta em greve dos trabalhadores e na crise do Estado de Bem-Estar-social (KATO, 2013). Com isso, emerge um processo de reorganização do sistema ideológico, político e de produção do capital: o Neoliberalismo.

Sguissardi elucidou a importante análise da questão da educação superior no Brasil de 1995 a 2002, que corresponde ao *octênio* de FHC, devido à “continuidade administrativa tanto na esfera da economia como na da educação” (SGUISSARDI, 2006, p. 1026). Afirmou que, neste Governo, efetivou-se uma série de ajustes estruturais e fiscais no mercado brasileiro na qual se conduziu à reconfiguração das esferas pública e privada, no âmbito do Estado (SGUISSARDI, 2006), onde:

A integração do país à economia mundial dá-se enfatizando o novo papel atribuído ao mercado na alocação dos recursos e diminuindo as funções do Estado, em especial quando este é pensado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

Desse modo, Sguissardi (2006) cita que as medidas recomendadas, já proclamadas por instituições como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), foram reunidas num conjunto de recomendações que foram traduzidas no documento conhecido por *Consenso de Washington*, nas quais destacamos as seguintes medidas: equilíbrio orçamentário; abertura comercial;

liberalização financeira; desregulamentação dos mercados domésticos; privatização das empresas e dos serviços públicos; e redução fiscal do estado com corte no funcionalismo, terceirização de serviços, flexibilização de Leis trabalhistas com o objetivo de garantir a arrecadação para o pagamento da dívida pública (SGUISSARDI, 2006).

Tais princípios e recomendações, segundo este autor, passam a figurar no principal indutor político que foi publicado em 1995: o Plano Diretor de Reformas do Aparelho do Estado, tendo à frente da presidência brasileira o FHC (SGUISSARDI, 2006). E como temos observado, todas essas recomendações vêm ganhando concretude na forma de Leis, Medidas provisórias que reformulam as políticas públicas brasileiras, com destaque para as políticas de cortes sociais: reforma trabalhista, reforma da previdência e Emenda Constitucional 95/2016, entre outras que visam garantir a preparação do país na era Neoliberal (PAULANI, 2008).

A política econômica que vem sendo adotada no Brasil desde 1995 transfere setores como educação e saúde, no âmbito do Plano Diretor de Reformas do Aparelho do Estado, para o chamado núcleo não-estratégico do Estado, sendo denominados de organizações sociais. O que significa não uma simples mudança de nomenclatura desta forma organizativa, mas a expressão de novos parâmetros orientadores da política brasileira, que se inicia com Fernando Collor de Mello (1990-1992), indicando uma nova postura do Estado baseada em novas regras da acumulação capitalista (PAULANI, 2008).

Segundo Sguissardi, a política de educação superior brasileira de 1995-2002, caracterizou-se pelo que ele denominou de reformas pontuais, ou seja, “reformas que não dependeram necessariamente de uma lei específica, mas de uma série de instrumentos legais e de medidas que reformularam as políticas públicas, no referido setor” (SGUISSARDI, 2006). Para o autor, o foco na educação superior deste período, dar-se-á pelo fato da ciência e do ensino superior tornarem-se muito mais presentes como fatores de produção e parte integrante da economia, mercadoria ou quase mercadoria, em países centrais, da periferia e da semiperiferia.

Outrossim, a educação superior é também entendida como parte essencial da economia moderna “[que] deveria tornar-se um promissor mercado ou quase-mercado de serviços a ser regulamentado no âmbito do Acordo Geral de Comércio de Serviços – AGCS (GATS – General Agrément on Trade in Services em inglês) da Organização Mundial do Comércio (OMC)” (SGUISSARDI, 2006, p.1035).

De acordo com Sguissardi (2006), o reconhecimento legal, no Brasil, das Instituições de Educação Superior com fins lucrativos antecipou-se à agenda dos Organismos Multilaterais e se revelou um traço marcante e essencial para o nosso modelo econômico em questão, tais como a competitividade e o tratamento dessas IES como empresas econômicas a serem administradas de modo empresarial.

A inexistência de uma regulação, entretanto, tem induzido a um cenário de crescimento acelerado do setor privado-mercantil (SOUSA, 2018). Por exemplo, foi a partir de 2008 que, de acordo com Carvalho (2013), há a manifestação mais significativa do fenômeno da mercantilização, que, segundo a autora, pode ser observado por meio das aquisições realizadas por fundos *Private Equity*¹¹ pela abertura de capital das empresas educacionais na bolsa de valores (IPOs¹²), a partir do ano de 2007. Para Chaves:

É importante destacar que, a partir do ano de 2007, 'o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro vem adquirindo novos contornos' (Chaves, 2010), com a criação de redes de empresas por meio da compra e/ou fusão de IES privadas do país. Esse processo se deu pela abertura de capitais dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas possibilitam o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores, espalhadas no país, e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, também denominados "redes". O avanço do processo de financeirização da educação superior brasileira, advindo das negociações estritamente direcionadas aos interesses mercantis na última década, efervesceu o setor [...] [e] demonstra a voracidade do mercado e consolida o gigantismo econômico-financeiro, inclusive para a entrada de capital estrangeiro na educação. (CHAVES, 2015, p.5).

Esse processo denominado por Chaves (2015), Carvalho (2013) e Sguissardi (2006) de financeirização da educação superior privado-mercantil, apresenta-se com a entrada do capital financeiro na área educacional, alterando a conformação do ensino superior privado no Brasil, a partir da imposição de novos padrões de gestão e com a negociação de ativos educacionais por meio destas empresas na bolsa de valores (OLIVEIRA, 2009).

¹¹ Fundos *Private Equity* - fundos de investimento compostos por grupos fechados de especuladores (nacionais e internacionais): aquisição de participações em empresas de capital aberto ou fechado, com envolvimento posterior na gestão da entidade. (CHAVES, 2016, p. 7).

¹²Sigla em inglês para Initial Public Offering, traduzida para o português como Oferta Pública Inicial. Ou seja, é o momento em que a empresa abre seu capital e passa a ser listada na Bolsa de Valores.

A lógica neoliberal, implantada no Brasil, a partir de 1990, exigiu muitas mudanças na estrutura do Estado e no seu modo de organizar e financiar as políticas públicas sociais, onde destacamos aqui a política educacional.

Uma expressão significativa da forma prática destas alterações ocorridas na educação superior brasileira, que neste caso é nosso objeto de estudo, é a expansão do número de matrículas nas IES privado-mercantis, como Mancebo (2015) demonstrou em importante estudo que “entre 1995 e 2010, ocorreu um crescimento no número total de matrículas (presenciais e a distância), que passou de 1.759.703, em 1995, para 6.379.299, em 2010, com um crescimento, portanto, da ordem de 262,52% no espaço de tempo de dezesseis anos” (MANCEBO, 2015, p. 4), este crescimento foi bem maior no setor privado em relação ao setor público.

Outra estratégia, apontada por Chaves (2015, p.7), “consiste na venda parcial do estabelecimento nacional ao capital estrangeiro na medida em que não há, até o momento, nenhum impedimento legal a esse tipo de movimento de internacionalização da oferta educacional”. Sendo seus percussores, de acordo com a autora: a *Laureate International Universities* (2005); a *Whitney International University System*¹³ (2006); e a rede *DeVry University*¹⁴ (2012). As três representam grandes conglomerados norte-americanos com ampla capilaridade no mundo dos negócios (CHAVES, 2015, p. 7).

A organização de grandes empresas educacionais vem consolidando este setor privado em uma economia de escala, no qual estas empresas de ensino superior oferecem cursos mais baratos, de baixa qualidade para chamar atenção de seus clientes (MANCEBO, 2015). Um agravante dessa expansão vem se dando, principalmente por meio de cursos oferecidos pela modalidade a distância, na qual existe mais facilidade para adentrar no nível superior, com condições flexíveis e a preços baixos, atingindo, dessa forma, a grande massa da população (MANCEBO, 2015).

Pesquisas como as de Vitagliano (2018) constatam que nos últimos trinta anos há um aumento na presença de IES cuja roupagem jurídica é de uma empresa mercantil em regime de negócios com abertura de capital ou mesmo, em período recente, “deparamos com a presença cada vez mais efetiva de instituições

¹³ Atual Ilumno Cube.

¹⁴ A instituição faz parte grupo Adtalem Educacional do Brasil e, no ano de 2018, anunciou mudança de sua marca de DeVry para Wyden Educacional. No ano seguinte, a Adtalem Brasil foi adquirida pela A Estácio Participações – YDUQS (YDUQ3).

estrangeiras ocupando o mercado em que se transformou a educação superior brasileira” (VITAGLIANO, 2018, p.17).

A inserção de empresas estrangeiras no mercado educacional brasileiro se intensificou a partir de 2005, com seu maior registro em número de transações no ano de 2012, com 4 operações, a saber: 1 efetivada pelo Grupo Laureate International Universities e 3 realizadas pelo Grupo Adtalem Global Education, conforme relatório da KPMG Consultoria¹⁵ (2018). Esse tipo de transação é denominada, pela KPMG, como modalidade *crossborder*¹⁶, ou seja, fusões e aquisições efetuadas por empresas de capital estrangeiro.

Os grandes conglomerados norte-americanos ganham destaque em número de fusões e aquisições, são eles: grupo Ilumino Cube (ex-Whitney Education Group), rede de instituições que atua na América Latina e no Caribe. No Brasil, até 2018, existiam duas IES que faziam parte do grupo: o Centro Universitário Jorge Amado (UniJorge) e a Universidade Veiga Almeida (UVA), ambas resultantes de transações realizadas em 2005. Outro conglomerado que ganhou destaque foi a Adtalem Global Education, com dezesseis IES. Sua primeira aquisição foi a Faculdade do Nordeste (FANOR), em 2009. E, por fim, a Laureate International Universities, grupo que, entre fusões e aquisições, detém 12 IES brasileiras, sendo sua primeira operação feita em 2005 (KPMG, 2018).

O grupo Laureate International Universities, objeto de nossa pesquisa, é pertencente e operada pela *Laureate Education Inc.*¹⁷, fundada por Douglas Becker, de Baltimore, Maryland, nos Estados Unidos. Foi criada em 2004 como evolução da empresa Sylvan Learning Systems, que era fornecedora de serviços de apoio educacional para estudantes do ensino fundamental e do ensino médio desde 1999 (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES, 2019).

¹⁵ KPMG (fusão da Peat Marwick International (PMI) e da Klynveld Main Goerdeler (KMG))- “Empresa responsável pela publicação sobre a trajetória das fusões e aquisições na economia brasileira”. (CHAVES, 2016, p. 6).

¹⁶ A KPMG admite cinco variáveis para a característica *crossborder*: 1- Empresa de capital majoritário estrangeiro adquirindo, de brasileiros, capital de empresa estabelecida no Brasil; 2 - Empresa de capital majoritário brasileiro adquirindo, de estrangeiros, capital de empresa estabelecida no exterior; 3 - Empresa de capital majoritário brasileiro adquirindo, de estrangeiros, capital de empresa estabelecida no Brasil; Empresa de capital majoritário estrangeiro adquirindo, de estrangeiros, capital de empresa estabelecida no Brasil e; 4 - Empresa de capital majoritário estrangeiro adquirindo, de brasileiros, capital de empresa estabelecida no exterior.

¹⁷ Inc. é a abreviação da palavra “incorporation”, traduzida para o português como “incorporação”, sendo uma nomenclatura habitual dos Estados Unidos para se referir a uma corporação.

Em seu sítio brasileiro, EAD Laureate¹⁸, o grupo se apresenta como:

A maior rede global de instituições de ensino superior, com mais de 1 milhão de estudantes matriculados em quase 70 instituições em 25 países, com a missão de expandir o acesso ao ensino superior de qualidade para tornar o mundo um lugar melhor (EAD LAUREATE, 2018, s/p).

Contudo, quando analisamos as informações de forma mais detalhada, o sítio divulga, no ano de 2018¹⁹, no campo “locations”, um montante de 60 instituições localizadas em 20 países, são eles: Austrália, China, Índia, Malásia, Nova Zelândia, Tailândia, Arábia Saudita, Portugal, Espanha, Reino Unido, Turquia, Brasil, Chile, Costa Rica, Honduras, México, Panamá, Peru, Estados Unidos e África do Sul.

Num primeiro momento, o que nos chama atenção é a predominância em número de instituições localizadas na América Latina, totalizando 28. Por conseguinte, a região se destaca pelo fato de possuir o país com o maior número de instituições pertencentes ao grupo Laureate: o Brasil.

O grupo Laureate está presente na educação superior do Brasil desde 2005 e, no ano de 2018, somou 12 instituições de ensino superior, a saber: Universidade Anhembi Morumbi (SP), Universidade Potiguar (RN), Faculdade dos Guararapes (PE), Faculdade Internacional da Paraíba (PB), Business School São Paulo (SP), Centro Universitário do Norte (AM), Centro Universitário FADERGS (RS), Centro Universitário Hermínio da Silveira (RJ), Universidade Salvador (BA), Centro Universitário Ritter dos Reis (RS), CEDEPE Business School (PE) e Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (SP).

No entanto, para fins desta pesquisa, não fizeram parte de nossas análises as instituições Business School São Paulo e a CEDEPE Business School, por serem escolas de negócios e não ofertarem cursos de graduação. Os dados analisados das demais instituições revelaram que o número de matrículas na modalidade EaD saltou de 509 alunos matriculados, em 2009, para 228.130 em 2018, ou seja, um crescimento equivalente a 7.642%, em detrimento de 235% na modalidade presencial.

¹⁸ Este sítio, em 2019, teve seu nome alterado para “EAD BR”, sem alterar o domínio eletrônico.

¹⁹ No ano de 2019, a Laureate International Universities, de acordo com seu sítio oficial, reduziu sua atuação mundial e passou a deter 41 instituições, distribuídas em 13 países, são eles: Austrália, Malásia, Nova Zelândia, Arábia Saudita, Reino Unido, Brasil, Chile, Costa Rica, Honduras, México, Panamá, Peru e Estados Unidos.

Não obstante, identificamos que os maiores registros em números de matrícula foram marcados por duas importantes normatizações no âmbito do ensino superior que induziram o crescimento avassalador do EaD, a saber: o Decreto nº 9.057/17 e a Portaria nº 1.428/18, regulamentações estas que flexibilizaram e deram amparo legal para a expansão dessa modalidade ensino.

Expansão esta que reflete no número de polos de ensino a distância espalhados por todo o país que a Laureate Brasil possui, totalizando 682 polos distribuídos da seguinte forma: 202 na região Nordeste, 193 na região Sudeste, 149 no Sul, 80 no Centro-Oeste e 58 no Norte, conforme dados do Censo da Educação Superior no ano de 2018.

A pesquisa nos mostrou que mais de 50% dos cursos ofertados na modalidade a distância são cursos tecnológicos. Essa característica de atuação do grupo Laureate no Brasil segue a tendência da rede privada no país e, em troca dos lucros obtidos por meio da venda de serviços educacionais, vem expandido este modelo de formação aligeirada, flexível e subespecializada.

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST), no Brasil, são cursos regulares de graduação regimentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)²⁰, pertence ao campo teórico da educação profissional e que foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) em seu Capítulo III, que vai do artigo 39 ao artigo 42.

Os CST são cursos destinados a egressos do nível médio, seus concluintes ganham o direito ao diploma de graduação em tecnologia e possuem acesso a programas de pós-graduação lato e stricto sensu. As principais atratividades dos cursos de graduação tecnológicos é a possibilidade de obter um diploma de nível superior num espaço de tempo menor, em torno de 2 a 3 anos.

Durante a pesquisa analisamos o comportamento dos CST a partir de seus marcos regulatórios e identificamos que tal arcabouço legal consolidou a atuação da educação profissional em todos os níveis de ensino e induziu a classe trabalhadora aos Cursos Superiores Tecnológicos, mostrando sua tendência privatista de política

²⁰ O atual CNE é um órgão colegiado integrante do MEC, instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade oficial de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. (MEC/CNE, 2019).

de expansão do acesso da classe trabalhadora ao ensino superior via cursos tecnológicos, como é o caso da Laureate Brasil.

A partir da forma de atuação e expansão do grupo supramencionado, levantamos como hipótese que foi a partir das fusões e aquisições operadas pelo Grupo Laureate que sua política de expansão pela oferta de cursos via EaD passou a predominar como política nas IES incorporadas ao Grupo.

Para tanto, definimos como objetivo geral desta pesquisa, a conhecer: analisar a participação do Grupo Laureate International Universities na expansão da educação superior no Brasil, por meio da oferta de cursos a distância.

Especificamente, buscaremos analisar a expansão do ensino superior a distância no Brasil, analisar como se dá a atuação da Laureate no país e mapear a expansão dos cursos tecnológicos na modalidade a distância ofertados pelo Grupo.

Estipulamos como recorte temporal de estudo o período de 2005 a 2018, considerando a primeira aquisição da Laureate no Brasil (Universidade Anhembí Morumbi) até a publicação do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²¹ do ano de 2018. É importante esclarecermos que, após o fechamento do texto da dissertação, o INEP divulgou o Censo da Educação Superior do ano de 2019 em outubro de 2020, não sendo mais possível incorporar os dados ao texto.

Para tanto, o tipo de estudo escolhido foi a pesquisa bibliográfica, que nos deu condições de identificar o que se tem produzido sobre a temática em questão e quais as lacunas que existem nesta produção do conhecimento, corroborando com o entendimento de Fonseca (2002) que aponta que este tipo de pesquisa “deve ser somada, necessariamente, a todo e qualquer outro tipo de pesquisa ou trabalho científico, constituindo uma base teórica para o desenvolvimento de todo trabalho de investigação” (FONSECA, 2002, p. 21).

Ainda como parte da metodologia, utilizamos a pesquisa documental, que consiste na “fonte de coleta de dados [que] está estrita a documentos, escritos ou não. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. São compilados pelo autor” (FONSECA, 2002, p. 22). Como sinalizou

²¹ Criado no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia, o INEP passou por várias reformulações nos anos posteriores. Em 1997, uma nova reestruturação do órgão transforma o INEP em autarquia vinculada ao MEC e lhe atribui a responsabilidade pelos levantamentos estatísticos, já com o objetivo de orientar a formulação de políticas do MEC. (SEGENREICH, 2018, p. 102).

Fonseca (2002), selecionamos as principais fontes documentais utilizadas nesta pesquisa, quais sejam:

Quadro 1: Principais documentos analisados		
Leis e Documentos oficiais	Declaração Mundial de Educação para Todos (1993)	Satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.
	Plano Decenal de Educação para Todos (1993)	Um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país.
	La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia (1994)	Estratégias apresentadas PELO Banco Mundial para a reforma da educação superior na Ásia, América Latina e Caribe.
	Declaração Mundial sobre Educação Superior do Século XXI: visão e ação (1998)	Objetivo de pensar as soluções necessárias para as reformas na educação superior como resposta a reorganização capitalista.
	Planejamento Político-Estratégico (1995-1998)	Marco em que o “EaD passou a ser recomendado em larga escala”.
	Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9.394 de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
	Decreto nº 5.222 de 2005	Regulamenta o <u>art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u> , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
	Decreto nº 9.057 de 2017	Regulamenta o <u>art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996</u> , que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
	Decreto nº 2.208/1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.	
Laureate	Form 10-Q. Washington, março de 2019.	Relatório trimestral que informa os resultados financeiros.
	Form 10-k, Washington, 2018	Relatório anual que informa os resultados financeiros.
	Código de Conduta e Ética.	Conjunto de regras que estabelece valores e orienta as ações de um determinado grupo de colaboradores de acordo com os princípios da organização.

Elaborado pela autora.

Esta pesquisa se trata de um estudo de caso, não por focalizar apenas a unidade ou por enfatizar o interesse intrínseco pelo “caso”. No que diz respeito a Laureate International Universities como “caso”, permitiu o melhor entendimento, por exemplo, da inserção de empresas estrangeiras no ES do Brasil, bem como da

utilização da modalidade a distância como mecanismo de expansão. Logo, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso instrumental que, de acordo com Alves-Mazzoti, o interesse no caso:

deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer insights sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa (ALVES-MAZZOTI, 2006, p. 641-642).

A estrutura da dissertação é composta por esta introdução, três capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo teve por finalidade analisar a expansão do ensino superior a distância no Brasil, com foco no período de 1996 a 2018, apresentando o histórico de inclusão dessa modalidade de ensino enquanto política pública e como ela se constitui no Brasil, a fim de mostrar o movimento nacional dessa modalidade de ensino.

No segundo capítulo analisamos como a Laureate International Universities atua no Brasil e, como se dá sua participação no país. Para tanto, iniciamos apresentando o perfil do Grupo, no período de 2005 a 2018, enquanto uma corporação transnacional e como se dá a sua atuação no Brasil. Além disso, levando em consideração que sua expansão no país se dá prioritariamente por meio da oferta de cursos de graduação a distância, fizemos um mapeamento das IES da Laureate Brasil que ofertam esses cursos e nos detemos em analisar todos os condicionantes que permeiam essa modalidade de ensino.

O terceiro capítulo teve por objetivo mapear a expansão dos cursos tecnológicos na modalidade a distância ofertados pela Laureate Brasil. Para tanto, analisamos os marcos regulatórios dos cursos superiores de tecnologia e sua expansão via ensino a distância no Brasil.

É importante ressaltar que no segundo e terceiro capítulos, as análises foram feitas tendo como base nos microdados do Censo da Educação Superior disponíveis pelo INEP, com o recorte de 2009 a 2018, correspondente ao ano que o INEP permitiu a coleta individualizada dos dados e ao ano de 2018, respeitando o recorte definido para esta pesquisa.

1 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO SETOR PRIVADO COM FINS LUCRATIVOS

Esse capítulo tem por finalidade analisar a expansão do ensino superior a distância no Brasil, com foco no período de 1996 a 2018, apresentando o histórico de inclusão dessa modalidade de ensino em quanto política pública e como ela se constitui no Brasil, a fim de mostrar o movimento nacional dessa modalidade de ensino.

Os dados foram coletados nas legislações que tratam do ensino superior a distância no Brasil bem como no Censo de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Para tanto, dividimos esse capítulo em quatro subseções: 1.1 O ensino superior a distância no Brasil: antecedentes históricos; 1.2 Os marcos regulatórios do ensino superior a distância no Brasil; 1.3 O ensino superior privado-mercantil e o ensino a distância no Brasil e; 1.4 A expansão do setor privado-mercantil no Brasil: os grupos empresariais de capital aberto.

1.1 O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL: ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Historicamente, é na passagem do século XX para o século XXI que figuram a organização da modalidade a distância como políticas públicas a partir da construção gradual de um corpo legal que passou a definir este setor. Entretanto, data do início do século XX os registros históricos que comprovam a oferta de cursos a distância considerados de profissionalização por correspondência a partir de anúncios de jornais, tal como descrito por Alves (2007):

[...] Os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que pretendiam estar empregadas, especialmente no comércio e no setor de serviços. O ensino era, naturalmente, por correspondência, com remessa de materiais didáticos pelos correios, que usavam principalmente as ferrovias para o transporte. Nos vinte primeiros anos tivemos, portanto, apenas uma única modalidade, a exemplo, por sinal, de todos os outros países. (ALVES, 2007, s/p).

Para Alves (2007), apesar da inexistência de um ministério próprio que desse a educação um tratamento político e oficial, antes dos anos 1930 já existiam iniciativas de educação via rádio, a partir da divulgação de programas populares, sendo a educação via rádio e as correspondências pelos correios os meios de

transmissão do conhecimento pela modalidade a distância existentes neste período (ALVES, 2007).

Inúmeros programas, especialmente os privados, foram sendo implantados a partir da criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. Destacaram-se, dentre eles, a Escola Rádio-Postal 'A Voz da Profecia', criado pela Igreja Adventista em 1943, com o objetivo de oferecer aos ouvintes cursos bíblicos. O SENAC [...] iniciou, em 1946, suas atividades e logo a seguir desenvolveu no Rio de Janeiro e em São Paulo a Universidade do Ar que em 1950 já atingia 318 localidades. A Igreja Católica, por meio da Diocese de Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, criou em 1959 algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base. No sul do País, destaque para a Fundação Padre Landell de Moura, no Estado do Rio Grande do Sul, com cursos via rádio. Projetos como o MOBREAL, vinculado ao Governo Federal, prestaram grande auxílio e tinham abrangência nacional, especialmente pelo uso do rádio. (ALVES, 2007, s/p).

No campo específico da educação, Alves (2002), enfatiza em sua pesquisa o trabalho de três instituições que se destacaram no desenvolvimento de políticas educativas via EaD: A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional -ABT²² (1971), o Instituto de Pesquisa Avançada em Educação (1973) e a Associação Brasileira de Educação a Distância (1995).

As primeiras normas sobre o ensino a distância no Brasil remontam da década de 1960, destacando: o código de comunicação regido pelo Decreto Lei nº 236/67 que versava sobre os serviços de radiodifusão, além da LDB nº 5.692/71 na qual o ensino a distância foi autorizado ao ser estabelecido no § 2 do artigo 25, com permissão aos cursos supletivos funcionarem tanto no modelo tradicional, em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitissem um alcance maior de alunos (BRASIL, 1971).

Apesar de algumas tentativas políticas anteriores aos anos 1990 de implantar uma legislação que normatizasse o ensino a distância, foi a partir da atual LDB/96 que se deu início a normatização e regulação desse tipo de ensino como modalidade educacional, possibilitando avanços em relação a construção de marcos epistemológicos do EaD no Brasil (PIMENTEL, 2016).

²²“ABT foi criada em 1971 por um grupo de profissionais da área de radiodifusão. Congregou, logo de início, os mais importantes brasileiros e estrangeiros que atuavam nas tecnologias aplicadas à educação, realizando a série dos Seminários Brasileiros de Tecnologias Educacionais e editando a revista Tecnologia Educacional. As duas atividades permanecem até hoje sendo feitas, podendo ser vistos, em seu Centro de documentação, os resultados de trinta e sete eventos e mais de cento e setenta números do periódico” (ALVES, 2002, s/p).

Esse avanço legal e regulatório, entretanto, foi impulsionado a partir de dois movimentos: pelas agendas e pactos internacionais os quais foram assinados pelo Brasil e que passaram a estruturar, do ponto de vista epistemológico como apontou Pimentel (2016), as políticas públicas implantadas para esta modalidade. De outro, um conjunto de marcos jurídicos que foram se estruturando e dando a fisionomia desta política para o ensino a distância, que será tratado no próximo subitem deste texto.

Como principais marcos políticos internacionais destacamos: a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), o documento do Banco Mundial “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia (1995)”, a “Declaração mundial sobre ensino superior no século XXI (1998)” e a “Declaração da conferência mundial sobre ensino superior (2009)”.

A leitura desses documentos apresenta uma evolução no trato da política para o ensino a distância. Quando observamos a forma de tratamento desta modalidade no âmbito da Declaração de Jomtien (1990) esta é sintetizada como tecnologias educativas, considerando como mediadores deste processo de ensino o rádio, a televisão, os computadores entre outros auxiliares audiovisuais.

Nos documentos subsequentes o ensino a distância passa a ser tratado de modo predominante como política educacional no âmbito da diversificação de modelos de educação superior, a partir da expansão do setor para novas (diferenciação institucional) IES que ofereçam ensino superior em vários formatos, desde o ensino tradicional ao ensino a distância; com a criação de novos ambientes de aprendizagem, passando a exigir, portanto, nova agenda legislativa de reformas educacionais desses países e cujo objetivo se coloca como alternativa com vistas a massificação do acesso pensado para grupos desfavorecidos (quanto ao gênero, a regionalidade e a renda) por ser modalidade menos custosa e como resposta a necessária expansão do setor.

Los programas de educación a distancia son generalmente mucho menos costosos que los programas universitarios corrientes, dado el más alto número de estudiantes por maestro [...]. Por ejemplo, en Tailandia, la proporción media es de 8:1 en las universidades estatales selectivas, en comparación con 745:1 en las universidades abiertas. Para apreciar debidamente los méritos relativos de las universidades abiertas y las instituciones corrientes, sería también útil comparar los resultados en cuanto al mercado de trabajo, pero no se dispone en general de datos comparativos a este respecto. **Las instituciones privadas** constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza superior más eficaces que

existen actualmente en los países en desarrollo. Pueden responder de manera eficiente y flexible a las demandas cambiantes de los estudiantes y a las condiciones también cambiantes de los mercados laborales. (BANCO MUNDIAL, 1995, grifos nossos).

O relatório do Banco Mundial, publicado em 1995, dá conta de dois elementos importantes que posteriormente foram incorporados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.34/96 aprovada no ano seguinte: a incorporação jurídica desta modalidade de ensino e a criação de instituições reguladas juridicamente como empresas lucrativas.

No âmbito dos marcos nacionais, Castro e Cabral Neto (2009) apontam que a incorporação do EaD como política pública, com vistas à solucionar “os déficits educacionais no Brasil”, iniciou-se em 1990, tendo como marco político a Conferência de Educação para Todos (1990) e, por conseguinte, alguns de seus desdobramentos, a saber: o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o Sistema Nacional de Educação a Distância (1994) e a Secretaria de Educação a Distância (1994). No entanto, os autores evidenciaram o *Planejamento Político-Estratégico* (1995-1998) como o marco em que o “EaD passou a ser recomendado em larga escala” (CASTRO, CABRAL NETO, 2009, p. 95).

Esses marcos políticos construíram as novas diretrizes para a educação nacional brasileira, em especial, para a introdução da modalidade a distância nas políticas públicas brasileiras, interesse do capítulo aqui apresentado.

Hofling explica que políticas públicas “é o estado implementando um projeto de governo através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (2001, p. 31), ou seja, as relações fundamentais que se estabelecem entre a concepção de Estado e as políticas que ele implementa em determinada sociedade e determinado período histórico (HOFLING, 2001).

Isto posto, a autora pondera que as políticas de corte social (educação, saúde, previdência, habitação, saneamento), de responsabilidade do Estado “se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferências do Estado [mas não somente dele], visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HOFLING, 2001, p. 31).

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos

movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HOFLING, 2001, p. 31).

No caso brasileiro as políticas públicas, com foco nas políticas para educação superior, se situam nos contornos de um Estado que promove, no aspecto jurídico, a educação como um direito de todos e dever do Estado, mas que no plano econômico assumiu, em 1989, um caráter neoliberal, após uma reunião que discutiu medidas econômicas para balizar reformas no Estado, conhecida como Consenso de Washington, tendo como principal traço políticas de retração e desregulamentação da esfera pública e acentuação da esfera privada como nos aponta Silva Junior e Sguissardi:

Tratava-se, sem dúvida, de um projeto político muito convincente, não fosse limitado pela conjuntura mundial e brasileira; no caso doméstico, com os seguintes traços acentuados na segunda metade dos anos de 1990: a) a adoção no país do novo paradigma de organização das corporações mundiais; b) a desnacionalização da economia; c) a desindustrialização; d) a transformação da estrutura do mercado de trabalho, incluindo sua terceirização e precarização, e flexibilização das relações trabalhistas; e) a reforma do Estado e a restrição da esfera pública e a ampliação da privada; f) o enfraquecimento das instituições políticas de mediação entre a sociedade civil e o Estado, especialmente dos sindicatos e partidos políticos; g) o trânsito da sociedade do emprego para a sociedade do trabalho, isto é, a tendência ao desaparecimento dos direitos sociais do trabalho; h) a transferência de deveres e responsabilidades do Estado e do direito social e subjetivo do cidadão para a sociedade civil. (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 7).

Esse conjunto de traços, ora apresentado pelos autores, passa a definir as políticas públicas que seguiram no Brasil a partir dos anos 1990, que no seu conjunto já figuram com os traços de nossas principais pautas da agenda econômica neoliberal implantadas nos últimos 30 anos e sustentada por amplo marco de mudanças constitucionais.

De acordo com Paulani (2008) o Brasil seguiu uma agenda de reformas que prepararam sua economia e política para a entrada na chamada Era Neoliberal. Tais medidas são assim elencadas: Plano Real como expressão do controle inflacionário, alterações na previdência, desregulamentação do mercado financeiro, securitização da dívida pública. Além da Publicação do Plano Diretor de Reformas do Aparelho do Estado, reforma trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e na previdência social (Emenda Constitucional nº 103/2019), Emenda Constitucional 95/2016 que promove o teto dos gastos públicos pelos próximos 20 anos.

No caso de nosso objeto específico podemos citar como os principais traços dessa agenda de reforma: nova agenda global capitaneada pelo Banco Mundial, a privatização da educação com permissão de instituições organizadas como empresas privadas, diversificação acadêmica, expansão acelerada, ampliação e regulação do ensino a distância, internacionalização e financeirização da educação superior com forte ausência de regulação do setor; empresas educacionais operando nos mercados de ações e instituições estrangeiras ocupando o mercado educacional brasileiro (CORBUCCI, KUBOTA, MEIRA, (2016); SOUSA (2018); VITAGLIANO (2018)).

Um dos principais traços analisados pela política de educação superior via ensino a distância se apresenta pela expansão do mercado educacional fortalecido por mudanças legislativas, com forte pressão de setores organizados e representativos de instituições de caráter privado, em especial, privado com fins lucrativos a exemplo do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular- FERESP (BRITO, 2019), que por meio de ação política, acadêmica e legislativa vem contribuindo para a reconfiguração da educação superior que se expande a partir da adoção de políticas públicas com viés mercantis, privatista e, em grande parte, operacionalizada com recursos públicos (FIES²³, PROUNI²⁴). (CHAVES, AMARAL (2016); CHAVES, REIS, GUIMARÃES (2018)).

No Brasil, a modalidade EAD surgiu sem qualquer regulamentação ou parâmetros de qualidade. Embora os seus primeiros passos e a oferta de cursos tenham se dado nas instituições públicas, o *boom* expansionista se deu via oferta privada e sem qualquer controle por parte do Estado. Se a oferta de EAD começa tardiamente no Brasil, em comparação a outros países, os dados apontam que em nível superior ela cresceu com tal velocidade, que hoje, em cursos como pedagogia, o número de matrículas a distância já supera o número de matrículas na modalidade presencial. (SANTOS, 2019, pp. 55-56).

Diante do quadro expansionista da educação superior via modalidade EaD e das opções construídas nos últimos 30 anos, torna-se imperativo definir o que se entende por ensino a distância. Do ponto de vista oficial e jurídico esta definição vem se alargando em atendimento às exigências políticas e de um mercado expansionista. Desde a aprovação da atual LDB, um conjunto de Decretos, Portarias Ministeriais, Leis ordinárias e Resoluções vem definindo, ao longo dos últimos 23 anos, as políticas para esta modalidade.

²³ Fundo de Financiamento Estudantil

²⁴ Programa Universidade para Todos.

É válido destacar que no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 a educação é considerada “direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). O que, portanto, significa que a educação é construída com base em três objetivos: deve ter como finalidade o completo desenvolvimento da pessoa humana, preparando-o para exercitar a cidadania, ou seja, um dos fundamentos do chamado Estado de direito democrático como figurado no artigo 1º, Inciso II da nossa Constituição, sendo a educação o processo social que auxilia na construção do ser cidadão como membro de um Estado, com gozo de direitos e participação na sua vida política (DICIONÁRIO AURELIO, 2020).

Qualquer modalidade ou modo oficial de fazer educação deve, portanto, estar baseado nesta concepção de educação que embasa nossa Constituição. Para fins de conceituação, assumimos o uso do termo ensino a distância conforme Decreto presidencial de nº 9.057, aprovado em 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Neste Decreto, se encontra previsto no artigo 1º o conceito de ensino a distância, sendo considerada:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017).

O ensino a distância é, portanto, considerado uma modalidade educacional que desenvolve seu processo de ensino e aprendizagem pela mediação das tecnologias de informação e comunicação, sendo-lhes atribuídas avaliação pessoal e políticas de acesso compatíveis ao modelo que obedece às normas de organização, oferta, criação e desenvolvimento curricular e pedagógico próprias expedidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2017).

Concretamente, a LDB/96 estabelece apenas duas possibilidades de credenciamento de instituições oficiais: Presencial e EaD, entretanto, o artigo 81 da referida lei educacional, que estabelece a organização de cursos especiais, afirma que “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais,

desde que obedecidas as disposições desta Lei”. Foi ainda regulamentado em 2004, pelo então ministro Tarso Genro, por meio da Portaria Ministerial de nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004 em seu artigo 1º, a permissão da oferta de modalidade semi-presencial nas IES reconhecidas, no limite de 20% da carga horária total do curso:

Art. 1o As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semi-presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria. § 1o. Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota. (BRASIL, 2004).

Esta Portaria, entretanto, foi revogada em 10 de outubro de 2016 após a edição de nova portaria (nº 1.134/16), excluindo o termo semi-presencial, mas ainda com a prerrogativa legal de IES credenciadas e observadas a determinadas condições, poderiam ofertar disciplinas na modalidade a distância, integral ou parcialmente, no limite de até 20% da carga horaria total do curso.

Apesar de o termo semipresencial não mais figurar entre os instrumentos jurídicos que regulam o ensino a distância no Brasil, tal modalidade é vendida em IES e cursos de graduação.

Desse ponto de vista, o termo semi-presencial não é uma modalidade reconhecida, visto que no âmbito do MEC uma IES só pode ofertar cursos nas modalidades presencial ou a distância. Portanto, a pseudo modalidade semi-presencial se constrói na esteira, de um lado, do crescimento e expansão da modalidade a distância e do conseqüente conjunto político e jurídico construído para dar sustentação institucional para esta expansão.

E, em acréscimo, uma política de flexibilização das normas que regulam a modalidade presencial, como fica claro o exposto na Portaria Ministerial nº 1.428 de 2018 no qual permite que até 40% das aulas de cursos presenciais sejam ofertados via modalidade EaD.

Com base nos argumentos apresentados, entendemos o ensino a distância como modalidade educacional que desenvolve seu processo de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias de informação e comunicação, e que por ser diferente do ensino presencial, possui avaliação, política de pessoal e

assalariamento, Secretaria e organização compatíveis ao modelo, sendo também exposta ao cumprimento de normatização específica quanto sua organização, oferta, criação e desenvolvimento curricular e pedagógico expedidas pelo Ministério da Educação.

Para além da definição conceitual e legal, entendemos o ensino a distância como parte de uma agenda política educacional mundializada, capitaneadas pelos organismos internacionais num contexto de exigência de qualificação e expansão da educação nos mais variados níveis.

Como apontado em parágrafos anteriores, o Brasil participou, em março de 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM).

Nesta Conferência foi aprovado o documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apresentado como um “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, traçando, oficialmente, os seguintes objetivos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; educação para todos: uma visão abrangente e um compromisso renovado; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer as alianças (UNESCO, 1990).

Convém destacar no âmbito deste documento mundial, a partir dos fins desta pesquisa, o viés ao desenvolvimento de políticas educacionais com mediação das tecnologias de informação e comunicação e ao apelo de mobilização de recursos para fins de financiamento desta política, permitindo parcerias entre público-privado e sociedade civil.

A qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas. Onde tais tecnologias não foram amplamente utilizadas, sua introdução exigirá a seleção e/ou desenvolvimento de tecnologias adequadas, aquisição de equipamento necessário e sistemas operativos, a seleção e treinamento de professores e demais profissionais de educação aptos a trabalhar com eles. A definição de tecnologia adequada varia conforme as características de cada sociedade e poderá mudar rapidamente, na medida em que as novas tecnologias (rádio e televisão educativos, computadores e diversos auxiliares audiovisuais para a instrução) se tornem mais baratas e adaptáveis

aos diversos contextos. O uso da tecnologia moderna também permite melhorar a gestão da educação básica. (UNESCO, 1990, s/p).

Tal compromisso, como descrito pelo excerto acima, reforça a necessidade da indução de política que valorizem o uso de tecnologias na oferta da educação básica e na capacitação de professores para sua aplicação. Reitera, ainda, a necessidade em fomentar integralmente tais políticas de universalização e satisfação das necessidades educacionais básicas, tendo a esfera pública a “obrigação **prioritária** de proporcionar educação básica para todos” (grifo nosso), e não exclusiva, exigindo, portanto, nova organização das políticas públicas educacionais dos países signatários quanto ao financiamento, a gestão e a formação de professores.

Sob o argumento da mobilização, passa a exigir novas alianças políticas entre “os órgãos educacionais [...]; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias” (UNESCO, 1990, s/p).

Para Silva Junior (2003), foi o compromisso econômico e político da agenda ortodoxa exigida pelo neoliberalismo que impuseram ao Brasil alterações nas políticas sociais, com destaque para a educação. O autor apontou a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993), aprovada por aclamação em Nova Delhi com o objetivo oficial de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos, como os principais manifestos políticos indutores das reformas educacionais brasileiras que seguiram na década de 1990.

[...] que tiveram sua primeira expressão orgânica do movimento reformista mundial, na esfera da educação, no Brasil, com o Plano Decenal de Educação para Todos e, na esfera executiva, no Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação 1995/1998, tornado público em 1995. Convém, aqui, observar esse compromisso assumido por nove países signatários da citada declaração, dentre eles o Brasil, sobre as mudanças na esfera educacional. (SILVA JUNIOR, 2003, p. 80).

A visão oficial desta Conferência foi de que ela resultou posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que constituíram as bases dos Planos Decenais de Educação dos países signatários (Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia) ao

manifesto, especialmente dos países de maior população no mundo, a exemplo do Brasil (MEC, 1993, p. 11).

O compromisso político assumido pelo Brasil em seguir as recomendações da Conferência supracitada, que almejava, oficialmente, traçar saídas para os déficits no sistema educacional, foi a elaboração, em 1993, do Plano Decenal de Educação para Todos, a fim de ser aplicado até o ano de 2003.

Para Silva Junior (2003), a adesão do Brasil sobre as políticas estabelecidas por meio da assinatura destes manifestos (Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos) e sua materialização por meio do Plano Decenal de Educação para Todos, na verdade, tem relação direta com as transformações em curso, a partir dos anos 1970 com vinculação ao atual estágio do capitalismo organizado, agora em nível planetário. Para Silva Junior,

[o] Capital pôs-se em territórios geográficos onde anteriormente não se movia, reorganizando socialmente as estruturas outrora organizadas segundo uma racionalidade de natureza diferente da sua, modificando dessa maneira o metabolismo social em nível planetário, impondo, por isso, um largo movimento de reformas institucionais. Em acréscimo, passou a organizar esferas sociais e políticas que se realizavam de acordo com diretrizes da lógica pública, determinando, dessa forma, novas relações entre o público e o privado, o que, articulado com o movimento geográfico, marca mudanças estruturais na reprodução da formação econômico-social capitalista. Isso acentua o movimento de reformas institucionais, em particular na esfera da educação. (SILVA JUNIOR, 2003, p. 81).

O que pudemos abstrair da leitura destes manifestos é que o Plano Decenal de Educação para Todos é considerado o consenso de Washington brasileiro para a educação, pois nele encontramos a tradução do receituário neoliberal para as políticas educacionais que deveriam ser operadas pelos países signatários da conferência, com vistas a reorganizar seu sistema educacional em preparação para as exigências na produção e na adesão do país a globalização capitalista.

Neste documento, o receituário é, entre outros aspectos, apresentado como forma de “fortalecer a solidariedade internacional”, apontado como requisito em seu artigo 10:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade Internacional e relações econômicas honestas e eqüitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas. Todas as nações têm valiosos conhecimentos e experiências a

compartilhar, com vistas à elaboração de políticas e programas educacionais eficazes. (MEC, 1993, p. 80).

Esse Plano foi composto por um conjunto de diretrizes que serviram de parâmetros para os Planos estaduais e municipais de educação. Cabendo a estes selecionarem as estratégias específicas para cada realidade e para a operacionalização dos objetivos globais ali definidos. (MEC, 1993). Para tanto, o documento é dividido em 4 tópicos assim descritos: situações e perspectivas da educação fundamental; obstáculos a enfrentar e estratégias para a universalização do ensino fundamental; erradicação do analfabetismo e medidas e instrumentos de implementação.

Destacamos aqui, as “medidas e instrumentos de implementação”, onde o Plano traçou ações como forma de assegurar a universalização da educação básica, como política prioritária a ser implementada. Dentre elas, destacamos o Sistema Nacional de Educação a Distância (Sinead), instituído pelo Decreto Presidencial nº 1.237 de 6 de setembro de 1994, que se encontrava em fase de estruturação. De acordo com o Plano Decenal, o Sinead tinha por objetivo “aprimorar e ampliar o programa de capacitação e atualização dos professores, monitorar e avaliar os programas e projetos de ensino a distância, bem como desenvolver projetos de multimeios e de apoio à sala de aula” (MEC, 1993. p. 62).

No âmbito do ensino superior, para o entendimento das reformas em curso para este nível educacional, queremos destacar três documentos: “La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia”, publicado pelo Banco Mundial em 1994, em que estratégias foram apresentadas para a reforma da educação superior na Ásia, América Latina e Caribe; “Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise” (2000) e; a “Declaração Mundial sobre Educação Superior do Século XXI: visão e ação”, que resulta da Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998.

Tomando as análises de Oliveira e Catani (2000) sobre o Documento publicado pelo Banco Mundial em 1994, este documento impulsionou as reformas nos sistemas de educação superior na América Latina e no Brasil, no qual além de proferir um diagnóstico sobre a crise do Estado e do investimento público em educação superior, apresentaram as estratégias de superação desta suposta crise (OLIVEIRA; CATANI, 2000).

Dentre os aspectos destacados pelo documento e que caracterizariam esta crise, Oliveira e Catani (2000) destacaram: crise no financiamento e arrecadação fiscal dos Estados nacionais; por conseguinte condicionaram a expansão do acesso e da qualidade da educação superior; elevado custo-aluno; baixa taxa de matrícula; baixa relação professor-aluno e baixa taxa de eficiência do sistema como um todo (OLIVEIRA, CATANI, 2000).

As proposições do Banco Mundial para as reformas dos sistemas educacionais da América Latina se orientariam a partir de quatro pilares:

Fomentar La mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, La participación de los Estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 4).

Com base nas orientações do Banco Mundial, destacamos a pesada crítica que o documento estabelece em relação ao modelo de universidade tradicional de universidade europeia que vinha direcionando as políticas educacionais brasileiras. Para o Banco Mundial, este setor educacional precisa fomentar políticas de diferenciação institucional ou estímulo a novas modalidades de organização acadêmica (Faculdades, Centros Universitários, Institutos Superiores), com incentivo de expansão do setor privado.

Notemos que a orientação foi publicada em 1994, e em 1996 o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 formaliza oficialmente esta política, onde destacamos o artigo 8º:

Art. 8º Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I – universidades; II – centros universitários; III – faculdades integradas; IV – faculdades; V – institutos superiores ou escolas superiores. (BRASIL, 1996, p. 61).

Em acréscimo a incorporação da política de diferenciação institucional, o documento do Banco Mundial (1994) pondera o estabelecimento de um conjunto de instituições com variados objetivos e de incentivo a expansão do setor privado pela incorporação de sistemas de ensino a distância:

Las decisiones con arreglo a las cuales los países controla nel ritmo y las modalidades de crecimiento de la matrícula estudiantil a través de una diferenciación creciente afectan significativamente la cantidad

de recursos estatales disponibles para financiar la enseñanza superior. Algunos países han tenido éxito en este aspecto, estableciendo una gama de instituciones con una variedad de objetivos - como, por ejemplo, programas de estudio breves y sistemas de enseñanza a distancia - y alentando a las instituciones privadas a complementar la red de instituciones públicas. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 31).

Em complemento, tomando para análise a Declaração Mundial sobre Educação Superior do Século XXI, o documento, fruto de Conferência promovida pela UNESCO, se coloca com o objetivo de pensar as soluções necessárias para as reformas na educação superior com vista a adequar este nível de ensino as transformações sociais, políticas e econômicas em curso, como resposta a reorganização capitalista.

Dos 17 artigos que compõe o documento, é o artigo 12 que destaca o papel das tecnologias de informação e comunicação para o ensino superior, indicando a modalidade a distância como política pública eficiente,

[...] criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação, contribuindo assim tanto para o progresso social, econômico e a democratização como para outras prioridades relevantes para a sociedade; assegurando, contudo, que o funcionamento destes complexos educativos virtuais, criados a partir de redes regionais, continentais ou globais, ocorra em um contexto de respeito às identidades culturais e sociais. (BANCO MUNDIAL, 1998, s/p).

No âmbito da esfera executiva, destacamos o documento Planejamento Político-Estratégico (1995-1998), “tido como a atualização do Plano Decenal de Educação para Todos” (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 83), formulado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Trata-se de um documento que orientou toda ação do MEC “de forma a tornar eficaz a sua ação sobre o sistema educacional como todo” (BRASIL, 1995, p. 3), em que enfatizou os seguintes aspectos:

a) a prioridade do governo federal para o ensino obrigatório de primeiro grau; b) a valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade para com o aluno, a comunidade e a sociedade; c) a promoção da modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como nos órgãos de gestão; d) a utilização e a disseminação de **modernas tecnologias educacionais**; e) a progressiva transformação do MEC num **organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional, e a consequente redução de seu papel executivo**; f) a articulação de

políticas e de esforços entre os três níveis de federação, de maneira a obter resultados mais eficazes. (BRASIL, 1995, p. 4, grifos nossos).

O documento supramencionado apresentou seus princípios de planejamento político-pedagógico, onde indicou desenvolver uma “política **integrada**, mas **diferenciada** [pautado na] **descentralização da execução**” (BRASIL, 1995, p. 5, grifos do autor), como meio para alcançar seus objetivos.

São quatro princípios apresentados no documento Planejamento Político-Estratégico, quais sejam: política, financiamento, informação e inovação. O princípio político é “oferta pública e privada de serviços educacionais [...], [sua] diretriz é a obtenção de melhores resultados para os alunos nas escolas”, além de orientar o ordenamento jurídico educacional, explícito no excerto a seguir:

A busca de qualidade aponta para a necessidade de rever e amplificar o arcabouço legal, normativo e regulamentar para estimular (e não tolher) a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade do ensino. É preciso descentralizar e desburocratizar o sistema, bem como levar os recursos para quem executa, na ponta. [...] A descentralização e a articulação com estados, municípios ou com a próprias escolas (no caso de instituições autônomas de ensino superior) devem presidir a formulação dos programas de ação das secretarias-fim do MEC, em estrita observância da política ora estabelecida. (BRASIL, 1995, p. 6).

Quanto ao financiamento, o documento previu os recursos financeiros repassados pelo MEC deveriam ser tratados como investimentos a serem condicionados a contrapartidas locais e aplicados na busca de equidade e eficiência. Esses repasses não dependeriam de aplicação de projetos ou planos, mas submetidos ao controle por meio de resultados aferidos por processo avaliativo, ou seja, se tratava de um financiamento contingenciado pela avaliação.

O sistema de informação tratado no Planejamento Político-Estratégico dispunha de um instrumental de informações que forneceria análise de resultados, através da modernização da gestão e a introdução do controle racional dos gastos, que diverge com o discurso da autonomia escolar.

Por fim, e não menos importante, o discurso da inovação enquanto mecanismo da mercantilização da educação, sob o argumento de haver “inúmeras amarras legais para que a escola tente inovar [afetando] basicamente as escolas mais criativas, que se encontram sobretudo na área não-governamental.” Com a

finalidade de incentivar a inovação, o documento propôs a revisão do arcabouço normativo e apontou cinco implicações, entre elas estão:

(1) Retirar da Constituição **dispositivos** que engessam a gestão do sistema educacional; (2) aprovar uma nova Lei de Diretrizes e Bases que possibilite a **diversificação institucional**: novos cursos, novos programas, **novas modalidades**; (3) instituir um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático; [...]”. (BRASIL, 1995, p. 8, grifos nossos).

Como destacado no excerto acima, é claro o incentivo do uso de novas tecnologias de comunicação e informação na educação a partir de novas ideias e de novas formas de gestão escolar.

Castro e Cabral, avaliam que o documento supracitado mostra em seus princípios básicos “uma posição clara da utilização de novas tecnologias para a melhoria do sistema educacional do país” (2009, p. 95). Esses incentivos aparecem no Planejamento sob a forma de “(1) assistência técnica [...]; (2) destinação de recursos especiais a programas inovadores; (3) programas à distância produzidos pelo próprio MEC ou outras instituições competentes.” (BRASIL, 1995, p. 8), como por exemplo,

A implantação de um canal de tevê, via satélite, voltado exclusivamente para o atendimento à escola, com 100% da programação dedicada à melhoria da qualidade do ensino, é parte fundamental desse esforço e poderá ensejar novas formas de gestão escolar e induzir novos parâmetros de eficiência e controle de qualidade. (BRASIL, 1995, p. 8).

O documento traz ainda, seu plano de ações direcionado para o ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação especial e educação e cidadania. A leitura dessas ações ratifica a forte característica do documento em questão, como grande difusor do ensino a distância.

No âmbito do nível fundamental, um dos apoios do MEC seria garantido através da promoção, através do ensino a distância, de um amplo programa de treinamento de professores e diretores, visando como tarefas de longo prazo; mobilizar a sociedade a fim de que todas as escolas tivessem capacidade de aderir programas de ensino a distância e viabilizar um canal de tevê, via satélite, integralmente voltado para a escola (BRASIL, 1995).

Para o ensino médio, o MEC lideraria um “processo de redefinição das funções da União, estados, municípios e do setor privado em relação [a esse nível

de ensino” (BRASIL, 1995, p. 20). Com isso, uma de suas ações básicas consistia em expandir o ensino a distância como forma de apoio aos estados, municípios e setor privado por meio de tarefas de curto prazo, a saber:

Elaboração de projeto básico de curso de nível médio à distância; lançamento de edital para a implementação de tele-segundo grau; licitação para a escolha da instituição que irá elaborar o material do tele-segundo grau, preparação e promulgação da legislação sobre ensino à distância; levantamento das experiências de habilitação de docente à distância e; fomento à implementação de projetos de capacitação de docentes à distância. (BRASIL, 1995, p. 23).

No âmbito do ensino superior, foi instituído políticas para a instituições federais, entre elas, estava o estímulo ao ensino superior à distância e a análise da viabilidade e oportunidade de se criar a universidade aberta, como tarefa de longo prazo.

Para a educação especial, o arcabouço jurídico-institucional definiu como um de seus objetivos a sua expansão em estados e municípios através da promoção da capacitação de profissionais da educação por meio do ensino a distância (BRASIL, 1995).

A leitura do Planejamento Político-Estratégico (1995) nos permitiu averiguar que ele estava em consonância com as orientações dos organismos internacionais, em torno da política de universalização da educação. Entre suas ênfases, destacamos a difusão do EaD e a transformação do MEC sob as orientações da reforma do estado revelando seu caráter mercantil.

Sguissardi (2009) ponderou ao analisar o conjunto de práticas políticas que vem sendo implantadas no Brasil desde 1995, sobretudo, a partir da publicação do Plano de Diretor de Reformas do Aparelho do Estado (1995), que estas políticas são marcadas por teor gerencialista/eficientista, propondo a transformação das IFES em organizações sociais, incorrendo em negação da própria ideia de universidade (SGUISSARDI, 2009).

Dentro da lógica deste documento, a saber, o Plano Diretor de Reformas do Aparelho do Estado, a universidade foi transferida para a esfera de atividade não exclusiva do Estado e competitiva, onde:

A ideia de universidade associada a da empresa privada alimenta-se na categoria de mercantilização do saber e da ciência, que adquirindo cada dia mais a condição de mercadorias típicas do atual modo de acumulação deixam de ser considerados bens coletivo e direto

fundamental da cidadania, garantidos essencialmente pelo fundo público do Estado. (SGUISSARDI, 2009, p. 48).

Esse modelo de universidade exigido por este documento, transfere, de acordo com Sguissardi (2009) o conhecimento em saber mercantilizado, “antes de direito coletivo e condição de cidadania” (SGUISSARDI, 2009, p. 49), a educação superior agora é alçada à condição de “prestação de serviços por empresas competitivas, [que passam a exigir] a máxima diferenciação institucional e flexibilização curricular” (SGUISSARDI, 2009, p. 49),

Substituindo “o modelo humboldtiano de universidade que alia ensino e pesquisa deve ser substituído por outro que possibilite a máxima expansão das chances de quantos queiram alcançar o ‘olímpo meritocrático’ de ‘um curso pós-médio’ seqüencial que seja, com as mil combinações de saberes/mercadorias garantidoras dos títulos/*menus* nos *self services* acadêmicos oferecidos a minoria demanda reprimida de candidatos ao terceiro grau. trata-se do modelo das universidades de ensino, já largamente hegemônicas, e, a fiar-se no insuspeito testemunho da opinião pública e do ‘provão’, responsáveis maiores pelo aligeiramento ou má qualidade da educação superior no país. (SGUISSARDI, 2009, p. 49, grifos do autor).

A tradução deste modelo de educação superior acima discutido por Sguissardi (2009) é fruto das alterações da base produtiva do capitalismo, do processo de reestruturação produtiva e da diminuição dos papéis dos Estados nacionais (SILVA JUNIOR (2003); SGUISSARDI (2009)), que passam a exigir dos países não somente mudanças de ordem econômica, mas também nos sistemas educacionais.

Neste sentido, a política de educação superior no octênio FHC foi marcada pela “continuidade administrativa²⁵” e caracterizada por Sguissardi (2006) como “reformas pontuais”, ou seja, reformas que não dependeram necessariamente de uma lei específica, mas de uma série de instrumentos legais e de medidas que reformularam as políticas públicas, no referido setor (SGUISSARDI, 2006).

Desse ponto de vista, a avaliação das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 no Brasil, não podem ser analisadas de modo descolado das mudanças na economia capitalista e, conseqüentemente, de sua gestão, financiamento, mudança de base produtiva, no desenvolvimento tecnológico e alterações, com forte desmonte do Estado.

²⁵ Manutenção de Paulo Renato Costa Souza como Ministro da Educação durante os oito anos de governo FHC.

Nas palavras de Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016) as reformas educacionais dos anos 1990 foram impulsionadas por novo padrão de acumulação capitalista que permitiu circulação dos capitais em escala mundial, com predomínio financeiro, com exigência de maior produtividade, nova forma de organização e gestão no trabalho e da força de trabalho, bem como o uso intensivo de novas tecnologias:

Para atender a esse processo, na tentativa de garantir a retomada da expansão do capital, especialmente de sua rentabilidade na esfera financeira, a partir dos anos 1980, sob a hegemonia da doutrina neoliberal, os Estados nacionais promovem "reformas", gerando uma repartição da riqueza cada vez mais concentrada, em favor das instituições financeiras¹. Essas reformas, invariavelmente, traduzem uma deserção dos Estados de sua função de provedor de direitos e serviços sociais (saúde, educação, dentre outros) e aprofundam seus vínculos com o mercado mundial. (MANCEBO; SILVA JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 208).

As expressões da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) nas políticas de educação superior brasileira são marcadas por mudanças na cultura institucional da educação superior, tendo seu marco referencial a aprovação do Plano Diretor do Aparelho do Estado com o intuito de transferir a educação para um terceiro setor e com o estabelecimento das parcerias público-privado. (MANCEBO; SILVA JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2016).

Os traços que passam a ser perseguidos, de um modo bem geral, na educação superior brasileira são: a pesquisa aplicada; cursos mais rápidos, inclusive apoiados em novas tecnologias de informação e comunicação; processos avaliativos ou de regulação calcados em resultados, entre outros. Adicionalmente, cabe destacar a gradativa perda da autonomia universitária, diretamente relacionada à emergência de uma heteronomia de gestão e de uma nova relação entre a universidade e o setor empresarial, que começa a ter curso. (MANCEBO; SILVA JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 210).

É nesse contexto de reformas econômicas, políticas e de mudanças no papel do estado que se dão as reformas educacionais de um modo geral, e as alterações na política de educação superior, com destaque pra educação a distância.

1.2 OS MARCOS REGULATÓRIOS DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL

O Brasil passou por um processo de expansão do ensino superior, onde várias estratégias de ampliação foram utilizadas, tanto no setor público quanto no privado, destacamos aqui a expansão via ensino a distância. Para tal, vários marcos regulatórios, entre leis, decretos, portarias e afins, deram amparo legal a essa expansão. Destacamos, primeiramente, no âmbito da legislação, a aprovação da LDB nº 9.394/96, sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e seu Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza.

A LDB/96 possibilitou a institucionalização do EaD em todos os níveis de ensino, de acordo com o definido no Art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p 30). Além disso, determina, em seu § 1º que o EaD seria oferecido por instituições especificamente credenciadas pela União. (Ibdem).

A LDB nº 9.394/96 apesar de ter direcionado o controle e a gestão das políticas educacionais ao Estado, permitiu a iniciativa privada a oferta do ensino, ou seja, “onde caberá à família arcar com seus custos, e o Estado será apenas o regulador e controlador desse serviço” (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2015, p. 201), como identificado no excerto a seguir:

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996, p. 3).

No caso da educação superior, a LDB/96 contribuiu para a intensificação da expansão do setor privado, ao admitir a existência e o funcionamento de instituições com fins lucrativos (CHAVES, 2010, p. 486). Mas também é válido destacar que a Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, passou a admitir no artigo 7º, a possibilidade de as mantenedoras das IES assumirem qualquer das formas admitidas no direito, tanto de natureza civil quanto comercial. Esta Lei que antecedeu a atual LDB, permitiu, portanto, que IES que não atuavam com estrutura jurídica empresarial, tenham a partir de então amparo legal.

É importante destacar que foi na redação da LDB/96 que fora instituída, em seu artigo 87 (parágrafo §1º), a Década da Educação:

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996, p. 31).

Santos (2008), em sua tese de doutoramento, sinalizou que a LDB/96, a exemplo dos artigos supracitados, configurou um dos primeiros e principais marcos para a expansão do ensino superior, via EaD.

Tal prescrição legal, articulada ao processo de reforma da educação superior por meio da adoção do ideário da flexibilização, diversificação e diferenciação institucional, sinaliza que a EaD, enquanto política e estratégia na expansão da educação, especialmente da educação superior, estava sendo gestada no âmbito das políticas educativas, como uma modalidade a ser inexoravelmente implementada. (SANTOS, 2008, p. 61).

O artigo 80 da LDB/96 foi posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998²⁶ ²⁷, que dispendo de treze artigos, normatizou a definição oficial do que seria a modalidade ensino a distância, no qual foi considerado:

[Uma] forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998, p. 1).

A primeira constatação, ao tecer a leitura desta definição oficial, é que o ensino a distância é trabalhado vinculado com um fazer metodológico, técnico, que é necessariamente mediado pelas tecnologias de comunicação lato sensu.

O que também nos chama atenção no artigo citado é o termo “autoaprendizagem”, que em sentido etimológico significa o ato de aprender por si mesmo. Nos termos do artigo, nos faz relacionar a uma sugestiva ausência do professor. Nesse contexto, Arruda e Arruda (2015), identificaram que o artigo citado

²⁶ O decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998, altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 1998).

²⁷ Revogado pelo Decreto n.º. 5.622/05.

aborda o EaD de maneira técnica, além de darem outras contribuições sobre o Decreto nº 2.494/98:

O referido decreto [nº 2.494/98] trazia uma concepção de EaD marcadamente voltada para a 'resolução' do problema educacional dos baixos índices de acesso ao Ensino Superior brasileiro. Entretanto, seu texto envolveu um processo de facilitação da oferta de cursos superiores por instituições privadas de ensino, sobretudo na perspectiva da diminuição de custos referentes à oferta de cursos superiores, uma vez que a compreensão da EaD como processo de 'autoaprendizagem' incorria na baixa valorização dos docentes e na centralidade em materiais didáticos como elementos mediadores da educação. Além disso, as exigências quanto à estrutura física para a oferta de cursos superiores à distância eram ambíguas e a sua fiscalização praticamente inexistente, por não haver legislação específica. (ARRUDA; ARRUDA, 2015).

O referido Decreto além de estabelecer as normatizações já expostas, definiu que os cursos ofertados na modalidade a distância seriam "organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração" (BRASIL, 1998, p. 1); cursos a distância poderiam aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais (BRASIL, 1988, p. 2); e os certificados e diplomas desses cursos, oferecidos pelas Instituições credenciadas, teriam validade nacional (BRASIL, 1998, p. 2).

Em consonância com as orientações da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e da LDB/96 (artigo 87), que orientaram a criação da Década da Educação, que foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Isso é claramente observado na redação do Plano, sobretudo, na leitura dos objetivos e metas para a educação superior:

1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. [...] 4. Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada. (BRASIL, 2001, p. 25).

Das metas para o ES observadas no PNE (2001-2010), é importante destacar que a primeira, acima citada, provocou a necessidade de uma expansão aligeirada da oferta de vagas (SEGENREICH, 2013). Para isso, em 2005:

O governo optou por um caminho mais pragmático, na busca imediatista de resultados: financiar, por meio de isenção de impostos, o estudo de alunos nas vagas ociosas que vinham se acumulando no ensino privado de graduação desde a década de 1990. Apesar das estatísticas oficiais se centrarem na graduação presencial, também

na modalidade a distância era significativamente crescente o número de vagas ociosas, principalmente em decorrência do elevado número de vagas liberado pelo MEC nos processos de credenciamento das IES privadas. (SEGENREICH, 2013, p. 6-7).

No que se refere à meta do PNE (2001-2010) sobre o EaD, o texto apresenta uma seção exclusiva à essa modalidade onde define diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. No texto do PNE (2001-2010) o EaD “assume função estratégica na formação dos professores da educação básica.” (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010, p. 18). Sendo a modalidade a distância alçada a condição de política pública de governo.

Entre suas metas e objetivos estão “iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos à distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica” (BRASIL, 2001, p. 18). Na sequência, definiu “ampliar, gradualmente, a oferta de formação a distância em nível superior para todas as áreas, incentivando a participação das universidades e das demais instituições de educação superior credenciadas. (BRASIL, 2001, p. 18).

A universidade pública, neste contexto, é convocada a dar suporte acadêmico-institucional, mediante seu prestígio de fazer ciência, a uma modalidade de educação aparentemente democrática. (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010, p. 18).

As autoras supracitadas salientam que o Plano (2001-2010) ratifica “a mudança do paradigma educacional e a posição estratégica do EaD para o estabelecimento de um consenso pretensamente democrático entre governo, mercado e sistema produtivo”. (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010, p.18).

Ao introduzir novas concepções de tempo e espaço na educação, a educação a distância tem função estratégica: contribui para o surgimento de mudanças significativas na instituição escolar e influi nas decisões a serem tomadas pelos dirigentes políticos e pela sociedade civil na definição das prioridades educacionais. (BRASIL, 2001, p. 44).

Castro e Araújo (2018) salientam que a LDB nº 9.394/96 e o PNE (2011-2010) foram medidas que, respectivamente, permitiram a utilização do ensino a distância e definiu metas para o ES. Essas orientações intensificaram a expansão do ensino superior, beneficiando o setor privado.

Essas orientações possibilitaram a implantação de programas governamentais de indução da expansão, favoreceram a organização do sistema de Educação Superior, embora tenham

contribuído, de forma muito débil, para o fortalecimento da educação como bem público. Essas medidas beneficiaram o desenvolvimento do setor privado mercantil, que, usufruindo da flexibilização das normas e do uso dos recursos públicos, foi-se ampliando de forma acentuada, de modo que se tornou hegemônico no processo de ampliação da Educação Superior. (CASTRO; ARAÚJO, 2018, p. 200).

De acordo com Castro e Araújo (2018), as políticas que foram adotadas pelo governo federal para a expansão do ensino superior induziram o uso e a ampliação do EaD, tanto no setor privado quanto no setor público. No setor privado, evidencia-se como estratégia de expansão e democratização do ES, por meio do EaD, a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), promovido pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2011), através da Medida Provisória nº 213 de 10 de setembro de 2004 e, posteriormente, convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).

O Programa estabelece a concessão de bolsas à estudantes de IES privadas, de acordo com o definido em seu Art. 1º:

Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. (BRASIL, 2005, p. 1).

O ProUni baseia-se em bolsas de estudo na forma parcial (50% ou 25% concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até três salários-mínimos) ou integral (concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até um salário-mínimo e meio), concedidas à estudantes de IES que foram credenciadas²⁸ ao Programa.

O discurso governamental, segundo Segenreich (2013), tratava o Programa como “uma política estratégica que visa solucionar a insuficiência de oferta na

²⁸ O credenciamento de IES tinha vigência de 10 anos sendo prorrogável por igual período e tinha como requisito “aderir ao ProUni mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para cada 9 (nove) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo ProUni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados; (BRASIL, 2005, p. 01).

educação superior brasileira e [para] atender às prioridades estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação” (SEGENREICH, 2013, p. 7).

Segundo Carvalho e Lopreato (2005, p. 94), o discurso da insuficiência de vagas “encobre a pressão das associações representativas dos interesses do segmento privado”. Tendo em vista a expansão das entidades privadas no ES que, a época, resultou num excessivo número de vagas. Os autores denunciam que o “ProUni surge, assim, como excelente oportunidade e *fuga para frente* para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas” (CARVALHO; LOPREATO 2005, p. 101).

Em levantamento do número de polos e de bolsas concedidas no primeiro semestre de 2008 e de 2009, Segenreich (2013) analisou comparativamente os dois anos e constatou “não só a presença desta política de financiamento público direto na rede privada como, principalmente, o crescimento da oferta de bolsas em cursos de EaD o que, na Região Norte, chegou a 156,2% no espaço de um ano” (SEGENREICH, 2013, p. 8).

A autora ratifica essa constatação em uma análise posterior e, identifica que em 2013, do total de bolsas de graduação, concedidas pelo MEC, “23% se destinaram a curso a distância, totalizando 37.783 vagas, financiadas pelo governo federal no sistema privado” (SEGENREICH, 2013, p. 33).

No âmbito do setor público, as políticas que foram adotadas pelo governo federal para a expansão do ensino superior estimularam o uso e a ampliação do EaD no referido setor. Registra-se, em 1999, a Associação Universidade em Rede (UniRede), o programa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e, para fins desta pesquisa, destacamos a criação, em 2006, da UAB.

Considerando a meta de expansão da oferta de educação superior, que consta no item 4.3.1 do PNE (2001-2010), foi instituído, pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, o REUNI. Seu objetivo oficial, definido em seu artigo 1º, consistiu em “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, p. 1).

O referido Decreto estabelece, em seu artigo 2º, que o Programa teria como uma de suas diretrizes a “diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada” (BRASIL, 2007). Kato, Santos e Martins (2010) concluem, a partir desse excerto,

que o REUNI “contribuiu para legitimar o EaD e a criação da UAB.” (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010, p. 23).

Em 04 de julho de 2005 o Fórum das Estatais pela Educação lançou o projeto Universidade Aberta Brasil, sob a coordenação geral do Ministro Chefe da Casa Civil, com a coordenação executiva do Ministro de Estado da Educação e a participação efetiva e estratégica das Empresas Estatais brasileiras (MEC, 2007).

Conforme o Fórum, sua finalidade oficial consistia na busca por uma educação para todos com qualidade, imprescindível para a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o Brasil, no entanto, Kato, Santos e Martins (2010), identificaram que a “proposta do fórum foi fortalecer as universidades públicas e ao mesmo tempo atender às necessidades das empresas” (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010, p. 23).

Esse projeto foi consolidado com o Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, o que representou “um marco nas políticas públicas educacionais, pois instituiu um sistema nacional para a oferta do EaD, em atendimento aos dispostos no PNE (2001-2010)” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 327), direcionado “para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006, p. 1).

No Sistema UAB ficou instituído ao MEC, pelo Decreto nº 318/2009, a responsabilidade de coordenar a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos (BRASIL, 2006) e tinha por objetivos, conforme seu artigo 1º:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006, p. 1).

No Decreto nº 5.800/06, os artigos 3º e 4º, estabelecem acordos e convênios que, de acordo com Arruda e Arruda (2015), deixa claro que a UAB não é uma instituição de ensino.

Não se trata de uma instituição que centraliza a oferta de EaD, mas de um projeto governamental que fomenta a EaD por meio de convênios firmados entre o governo federal, as instituições públicas de Ensino Superior credenciadas conforme termos do decreto nº 5.622/2005 e os municípios interessados em instalar polos de apoio presencial aos estudantes da EaD. Essas parcerias são firmadas por meio de edital de seleção, disponíveis na página da UAB. (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 327).

A UAB é uma das estratégias para promover uma parcela da reforma universitária iniciada na década de 1990 (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010). Segenreich (2009) compara a UAB com o ProUni, em termos de estratégias de adesão: “a UAB pode ser interpretada como uma espécie de ProUni na rede pública, na medida em que, na primeira, prometem-se vagas docentes, enquanto, na segunda, a contrapartida é a isenção dos que participarem do Programa” (SEGENREICH, 2009, p. 216).

A criação de um sistema de educação a distância público construiu a possibilidade de um sistema privado. A Universidade Aberta Brasil deu guarida institucional para a expansão política do EaD (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010).

O sistema UAB está em consonância com o estabelecido no Decreto nº 5.222 de 19 de dezembro de 2005, promulgado pelo então presidente Luiz Inácio Lula Da Silva que, dentre outras medidas, caracterizou o ensino a distância como uma modalidade específica do ensino superior (KATO; SANTOS; MARTINS, 2010).

O conjunto de normas, referente aos primeiros cinco anos de vigência da LDB/96, demonstrou uma política, do MEC, tendenciosa de manter o EaD como um sistema paralelo ao sistema presencial (SEGENREICH, 2013, p. 4). No entanto, a incorporação do ensino a distância ao sistema educacional brasileiro passou a ser não mais uma atividade suplementar, mas substitutiva ao modelo presencial (CASTRO; ARAÚJO, 2018, p. 199).

Esta nova postura política, no que se refere ao EaD, mudou ao passo que o Estado aderiu a esta modalidade como estratégia de expansão do ensino superior, formalizada na implementação do PNE (2001-2010) e, ratificada, com a promulgação do Decreto nº 5.622/05 (SEGENREICH, 2013).

O Decreto nº 5.622/2005 revogou os Decretos de nº 2.494/98 e o de nº 2.561/98, além de regulamentar o art. 80 da LDB/96, e definiu em seu texto o EaD como:

[Uma] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a

utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p. 1).

Segenreich e Castro (2012), ao analisarem o referido Decreto, chamam atenção para o credenciamento específico para a modalidade EaD. As autoras esclarecem que no projeto de 2002 ²⁹ “era defendido o abandono do duplo credenciamento”, proposta não incorporada ao Decreto nº 5.622/05 que, em seu Art. 10 determina essa competência ao Ministério da Educação.

Além disso, o Decreto nº 5.622/05, em seu parágrafo § 1º do art. 1º, mantém a obrigatoriedade dos momentos presenciais, da seguinte forma:

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente; III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005, p. 1).

Com isso, consolidou-se o modelo de ensino semipresencial com a consequente utilização de polos de apoio presencial e a presença de profissionais que atuariam nesses polos destacando-se, entre eles, a figura do tutor (SEGENREICH, 2016, p. 101).

Na sequência, em seu art. 2º, estabeleceu os níveis e as modalidades educacionais na oferta do EaD, com destaque para a possibilidade da oferta de cursos de mestrado e doutorado, da seguinte forma:

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto; II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes; IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) técnicos, de nível médio; e b) tecnológicos, de nível superior; V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas: a) seqüenciais; b) de graduação; c) de especialização; d) de mestrado; e e) de doutorado. (BRASIL, 2005, p. 1).

O documento apresentou também especificações sobre o credenciamento de IES públicas ou privadas, na oferta de cursos e programas EaD (BRASIL, 2005), assim definido no Parágrafo único do Art. 9:

²⁹ O Decreto nº 5.622/05 foi apresentado como proposta em agosto de 2002, sendo aprovado no dia 19 de dezembro de 2005.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de: I - especialização; II - mestrado; III - doutorado; e IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação. (BRASIL, 2005, p. 2).

Conforme o Decreto, em seu artigo 3º, os cursos e programas a distância deveriam ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial (BRASIL, 2005), não podendo haver diferenciação entre os cursos, independente da modalidade que o oferta, como podemos identificar no excerto a seguir:

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor. (BRASIL, 2005, p. 1).

Contraditoriamente, o artigo 4º nos instiga à dúvida quanto a eficácia e à qualidade da modalidade a distância, quando instituiu que os resultados dos exames presenciais prevaleceriam sobre qualquer meio de avaliação a distância.

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II - realização de exames presenciais. § 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa. § 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância. (BRASIL, 2005, p. 2).

Segenreich e Castro (2012), em importante estudo que consistiu no levantamento de 50 (cinquenta) documentos a fim de analisar as diretrizes e os marcos regulatórios do EaD, identificaram que após a regulamentação do EaD através do Decreto nº 5.622/05 houve uma “proliferação de decretos que modificam artigos de decretos anteriores ou portarias substituídas por outras portarias” (SEGENREICH; CASTRO, 2012, p. 111).

A partir de 2005, verificam-se duas novas linhas de atuação dos órgãos governamentais. Por um lado, eles passam a exercer forte controle na expansão desordenada do ensino superior a distância mediante a aprovação de uma série de decretos e portarias que

evidenciam que há, na atualidade, um redimensionamento do papel do Estado, de indutor de políticas de expansão, para um papel regulador. Por outro lado, o próprio governo cria seu sistema de educação a distância, por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil, do qual tem total controle desde sua criação. A passagem da operacionalização da UAB para a Capes, em 2009, também evidencia a prioridade das políticas públicas no que se refere à formação inicial e continuada de professores da educação básica utilizando a educação a distância. (SEGENREICH; CASTRO, 2012, p. 113).

Para fins desta pesquisa, destacaremos alguns dos documentos pós-Decreto nº 5.622/05, que contribuíram não só para a expansão do ensino a distância, como, principalmente, para a intensa presença do setor privado na referida modalidade.

O primeiro documento a ser mencionado é o Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006³⁰, que dispunha 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 (BRASIL, 2006). E estabeleceu, em seu Art. 3º, que tais competências seriam exercidas pelo MEC, pelo CNE, pelo INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

No que concerne ao EaD, o Decreto supramencionado em seu Art. 5º § 4º, instituiu à Secretaria de Educação a Distância (Seed) a competência de realizar; pedidos de credenciamento e recredenciamento de Instituições de Ensino Superior a Distância, pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos EaD, estabelecer diretrizes dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância e exercer a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância (BRASIL, 2006).

Em 2007, o Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007³¹ “aumentou o poder da SEED” (SEGENREICH, 2018, p. 105) alterando dispositivos dos Decretos nº 5.622/05 e nº 5.773/06, em que houve substituição do termo “exarar parecer” por palavras como “exercer” (SEGENREICH, 2018, p. 105), a exemplo, o Art. 5º (§ 4º, V): “exercer a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere à sua área de atuação” (BRASIL, 2006).

Segenreich (2018) analisa o Decreto nº 5.773/06 apontando importante documento publicado pela SEED redigido conforme disposto no Decreto supramencionado:

³⁰Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 2017.

³¹Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 2017.

No decorrer de 2007, a SEED havia elaborado e apresentado em agosto sua proposta de Referenciais de Qualidade da Educação a Distância, seguindo o disposto no Decreto 5.773/2006. Estima-se que as mudanças de atribuição introduzidas pelo Decreto 6.303/2007, permitiram que, entre 2008 e 2010 a SEED e o INEP elaborassem, em conjunto, instrumentos específicos de avaliação para a educação a distância tomando como base os referenciais de qualidade propostos pela SEED. Entretanto, como a SEED foi extinta pelo Decreto nº 7.480/2011 (BRASIL, 2011), estes instrumentos foram eliminados neste mesmo ano pela recém-criada Secretaria de Regulação da Educação Superior (SERES) [...]. (SEGENREICH, 2018, p. 105).

Em 2007, o Ministro de Estado da Educação, estabeleceu por meio da Portaria nº 1 de 10 de janeiro de 2007, o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES para o triênio 2007/2009 (BRASIL, 2007), [abrangia] os cursos superiores de tecnologia, bem como as modalidades de oferta presencial e a distância (MEC, 2007).

Na mesma data foi publicada a Portaria nº 2 de 10 de janeiro de 2007, que dispôs sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância e estabeleceu, em seu Art. 3º, a avaliação de todos os polos de apoio presencial com o objetivo de identificar suficiência da estrutura física e tecnológica e de recursos humanos para a oferta do curso (BRASIL, 2007). Sendo essa avaliação modificada na Portaria nº 10 de 02 de julho de 2009, que fixou critérios para dispensa de avaliação in loco (BRASIL, 2009), da seguinte forma:

Art. 3º Nos pedidos de credenciamento de polos de apoio presencial poderá ser adotada a visita de avaliação in loco por amostragem, após análise documental, mediante despacho fundamentado, se a instituição de educação superior tiver obtido avaliação satisfatória, expressa no conceito da avaliação institucional externa - CI e no Índice Geral de Cursos - IGC, mais recentes, iguais ou superiores a 4 (quatro), cumulativamente, observadas as seguintes proporções: I - até 5 (cinco) polos: a avaliação in loco será realizada em 1 (um) polo, à escolha da Secretaria de Educação a Distância - SEED; II - de 5 (cinco) a 20 (vinte) polos: a avaliação in loco será realizada em 2 (dois) polos, um deles à escolha da SEED e o segundo definido por sorteio; III - mais de 20 (vinte) polos: a avaliação in loco será realizada em 10% (dez por cento) dos polos, um deles à escolha da SEED e os demais definidos por sorteio. (BRASIL, 2007, p. 1).

De acordo com SEGENREICH (2012), essa mudança no sistema de avaliação in loco dos polos de apoio presencial, se deu pelo “preço alto em termos de disponibilidade de recursos humanos para colocar tal norma em prática” (SEGENREICH, 2012, p. 111).

Outros documentos legais, que fazem parte do marco regulatório do EaD, foram aprovados entre 2008 e 2015. No entanto, para fins desta pesquisa, não serão explorados. Nesse momento, analisaremos importante Resolução do CNE que deu novas providências no que concerne o EaD.

Trata-se da Resolução CNE/CES nº 1 aprovada em 11 de março de 2016. Nela ficaram estabelecidas as diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância (BRASIL, 2016), sendo o ensino a distância caracterizado como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016, p. 1).

Em reportagem publicada pela Revista Ensino Superior, do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior (Semesp), escrita por Karin Hetschko em 25 de abril de 2016, sob o título “MUITO DEBATE, POUCOS AVANÇOS: Aguardado há anos, marco regulatório do ensino superior a distância finalmente é aprovado, mas frustra entidades e IES ao deixar de lado uma série de proposições”, Hetschko (2016) tratou da insatisfação de entidades e representantes de IES acerca da redação da Resolução CNE/CES nº 1/16:

Com a homologação pelo Ministério da Educação no último dia 9 de março, a Associação Brasileira de Ensino a Distância (Abed) divulgou uma nota à imprensa reconhecendo o esforço empreendido pelo CNE e pelo MEC para atualizar o documento. Porém, a instituição afirma que [...] “Há elementos frágeis que, no pensamento dos associados da Abed, acarretariam prejuízos para a sociedade brasileira, especialmente aos estudantes de todos os níveis de aprendizagem.” A entidade também elaborou uma carta ao ministro da Educação, Aloizio Mercadante, em que afirma não enxergar avanços efetivos no conteúdo e no teor do texto, e pede que sejam incorporadas as grandes proposições defendidas por “muitos participantes das discussões coletivas e públicas”, mas que ao final ficaram de fora do marco [...] As devidas correções e adaptações poderão evitar mais uma “década de entraves burocráticos”. (HETSCHKO, 2016, s/p).

Luciano Satler, o então diretor da Associação Brasileira de Ensino a Distância (Abed), considerou a Resolução como “uma organização de assuntos que até então estavam soltos em várias peças regulatórias” (HETSCHKO, 2016, s/p).

Outrossim, o então vice-presidente acadêmico da Laureate Brasil, Oscar Hipólito, conforme a referida reportagem, criticou o Art. 26 § 1^o³² da Resolução CNE/CES nº 1/16: “‘Não sinto que há essa necessidade de submeter o aluno a provas presenciais.’ Na visão de Hipólito, já há hoje mecanismos para acompanhar o aluno e saber se ele adulterou a prova, mesmo o resultado estando on-line” (HETSCHKO, 2016, s/p).

O representante da Laureate, ao se referir à caracterização do EaD como uma modalidade de ensino na Resolução CNE/CES nº 1/16, deixou clara a sua defesa do EaD como uma metodologia e opinou que a decisão deveria ser do aluno: ‘Digamos que um estudante no meio do curso conseguiu um estágio e sente que não consegue mais frequentar a universidade em tempo integral. Ele poderia muito bem fazer as mesmas disciplinas a distância sem qualquer perda de qualidade’” (HETSCHKO, 2016, s/p).

A Resolução CNE/CES nº 1/16 permitiu a oferta do ensino a distância em regime de colaboração nas seguintes hipóteses; I - em regime de parceria entre IES credenciada para EaD e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações de IES; II - em regime de compartilhamento de polos de EaD por duas ou mais IES credenciadas para EaD (BRASIL, 2016).

Sobre isso, ainda Hetschko (2016) destaca: “Para o MEC, trata-se de um avanço a criação do instrumento do uso de polos compartilhados. ‘As principais vantagens desse modelo são otimizar e racionalizar o investimento privado, com o aproveitamento de infraestrutura já instalada’, destaca o Ministério [Aloizio Mercadante]” (HETSCHKO, 2016, s/p).

As principais reivindicações não atendidas na Resolução nº 1/16, que foram listadas em carta aberta da Abed ao Ministro Aloizio Mercadante, são:

³² § 1^o As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação acadêmica, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1^o, § 1^o, do Decreto nº 5.622, de 2005, serão realizadas na sede da instituição ou nos polos de EaD credenciados, admitindo-se convênios para a realização dos estágios supervisionados, em conformidade com a legislação vigente. (BRASIL/MEC/CNE, 2016).

1. Autorização e regulamentação para expansão de polos das IES que tenham IGC contínuo igual ou superior a 4, sendo que a IES poderá expandir o número de polos a cada dois anos, sem necessitar de visita prévia para sua ativação. As visitas e avaliações referentes a esses polos ocorrerão quando do reconhecimento dos cursos oferecidos e/ou no credenciamento da IES, o que acontecer primeiro; 2. Permissão para que sejam constituídas IES para oferta exclusiva de cursos na modalidade a distância; 3. Permissão para que as IES sejam efetivamente autônomas [...]. 4. Necessidade de uma profunda revisão dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007), de modo a contemplar diversos modelos didático-pedagógicos, que não necessariamente demandem tutoria presencial [...] assim como a necessidade de revisão da Portaria Normativa nº 40, de 2007³³. (HETSCHKO, 2016, s/p).

Em 10 de outubro de 2016, foi aprovada a Portaria MEC nº 1.134/16³⁴, que revogou a Portaria nº 4.059/2004³⁵, em que manteve a inserção de 20%³⁶ disciplinas na modalidade a distância em cursos regulares, mas substituiu o termo “semi-presencial” da Portaria revogada pelo termo “modalidade a distância”, conforme nova redação:

Art. 1º As instituições de ensino superior que possuam pelo menos um curso de graduação reconhecido poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, a oferta de disciplinas na **modalidade a distância**. § 1º As disciplinas referidas no caput poderão ser ofertadas, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse **20%** (vinte por cento) da carga horária total do curso. § 2º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais. (BRASIL, 2016, p. 1, grifos nossos).

De acordo com Segenreich (2018), a utilização do termo “semi-presencial” na Portaria revogada permitia que “as IES inserissem estas disciplinas no currículo dos cursos presenciais, sem que fosse dada nenhuma orientação sobre a forma como as IES deveriam implementar o ensino misto ou híbrido [...]” (SEGENREICH, 2018, p. 110).

³³ Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

³⁴ Revogada pela Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.

³⁵ A Portaria nº 4.059/04 substituiu a Portaria nº 2.253/2001 e instituiu a inserção de disciplinas na modalidade semipresencial em cursos regulares de ensino superior.

³⁶ A Portaria nº 1.134/16 foi revogada pela Portaria nº 1.428/18, e passou a permitir que esse limite pudesse ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, entre as condições, a IES deverá estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância.

No ano seguinte, o governo Michel Temer publicou o Decreto nº 9.057 de maio de 2017 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional e revogou o Decreto nº 5.622/05 e o Art. 1º do Decreto nº 6.303/07 (BRASIL, 2017).

O Decreto nº 9.057/17 estabeleceu novos contornos para a regulamentação do ensino a distância e flexibilizou as regras para essa modalidade, atendendo inclusive a maioria das reivindicações outrora feitas pelo setor privado, mencionadas neste texto. Para tanto, o documento considera o ensino a distância:

A modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1).

Diferentemente da Resolução CNE/CS nº 01/16, que identificou que “professores, tutores e gestores” seriam esses “profissionais da educação”, no Decreto nº 9.057/17 não há nenhuma especificação.

Este documento também apresenta o conceito de polo, sendo muito mais próximo do Decreto nº 5.622/05 que da Resolução CNE/CES nº 01/16: “polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no país ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância”. (BRASIL, 2017). Tal dispositivo foi alterado em 15 de dezembro de 2017, pelo Decreto nº 9.235³⁷, retirando as palavras “unidade acadêmica e operacional” e tratando o polo apenas como uma “unidade descentralizada da instituição de educação superior” (BRASIL, 2017).

Conforme o Decreto nº 9.057/17, a aprovação prévia do MEC deixou de ser necessária para a abertura de polos EaD, cabendo à instituição de ensino, já credenciada nesta modalidade, informar ao MEC em casos de criação, alteração de endereço e fechamento de polos. Além disso, a avaliação *in loco* dos cursos superiores na modalidade a distância passou a ser realizada somente na sede da instituição credenciada, sem a necessidade da avaliação dos polos (BRASIL, 2017).

Sobre a oferta de cursos na modalidade a distância no ES, o Art. 11 do Decreto nº 9.057/17, permitiu o credenciamento de IES **exclusivamente** para oferta

³⁷ Revogou 1 artigo e 5 decretos, dentre os quais, destacamos os mencionados neste texto: Decretos nº 5.773/06 e nº 6.303/07.

de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância, sendo, para tanto, condição indispensável a oferta de curso de graduação (BRASIL, 2017, grifo nosso).

O Decreto supracitado ratificou o regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para EaD e outras pessoas jurídicas, atribuindo à instituição de ensino a responsabilidade de elaborar o material didático. Além disso, não menciona os Referenciais de Qualidade e nem o SINAES (BRASIL, 2017). No âmbito das IES públicas, por exemplo, em seu Art. 12, ficou estabelecido que as instituições ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, ficariam automaticamente credenciadas (BRASIL, 2007).

Por fim, a normatização mais recente, no que concerne o ensino superior, foi a promulgação, ainda no governo do presidente Michel Temer, da Portaria nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018, dispôs sobre a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial ofertados por IES credenciadas pelo MEC, que possuíssem pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido, além de revogar a Portaria nº 1.134/16, já explorada neste estudo.

A Portaria nº 1.428/18, em relação à portaria anterior (nº 1.134/16) manteve a possibilidade da oferta de 20% (vinte por cento), da carga horária total do curso, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. No entanto, a nova portaria instituiu que os projetos pedagógicos atualizados deverão ser submetidos a análise pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) (BRASIL, 2018).

Em contrapartida, a portaria supracitada possibilitou a expansão do limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º para até 40%³⁸ (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, com os seguintes requisitos:

- I - a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro);
- II - a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;
- III - os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro);
- IV - A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto nº

³⁸ Não se aplica aos cursos de graduação presenciais da área de saúde e das engenharias. (BRASIL, 2018).

9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018. (BRASIL, 2018, p. 2).

É possível constatar, no caso da inserção do EaD nos cursos presenciais, que a Portaria nº 1.428/18 deu guarida legal para as IES adotarem a esta prática. É válido ressaltar, que esta prática não diz respeito ao ensino híbrido (blended learning ou b-learning), também denominada de semipresencial, misto ou bimodal, podendo ser identificada “quando o processo de ensino e aprendizagem acontece no ambiente presencial de sala de aula e sua complementação é trabalhada, a distância, por meio de diferentes tecnologias da informação e comunicação” (SILVA; MACIEL; ALONSO, 2017, p. 99).

Trata-se de uma “brecha aberta por uma portaria [nº 4.054/2004] do MEC para ampliar a oferta de disciplinas a distância sem passar pelo processo de credenciamento específico exigido para os cursos nesta modalidade” (SEGENREICH, 2016). A portaria que Segenreich (2016) se referiu, sofreu algumas alterações e culminou na Portaria nº 1.428/18 que, apesar de exigir a análise do projeto pedagógico pela SERES, em contrapartida, mantém a ausência do credenciamento específico.

Fato agravado pela permissão, agora em dobro (40%), das disciplinas EaD em cursos presenciais, estratégia utilizada por IES privadas que reduz seus custos e traz sérios prejuízos para a própria qualidade da educação pela forma como ela é executada, por meio de tutores e por falta de estrutura.

Segenreich, Pinto e Villela (2016), em importante estudo, identificaram que tal prática acontece “[nas] disciplinas comuns a vários cursos [...] garantindo a diminuição de despesas com instalação, deslocamento e corpo docente” (SEGENREICH; PINTO; VILLELA, 2016, p. 253).

1.3 O ENSINO SUPERIOR PRIVADO-MERCANTIL E O ENSINO A DISTÂNCIA NO BRASIL

O movimento de expansão do ensino a distância se deu, principalmente, após a acelerada proliferação das instituições privado-mercantis, propiciado, entre outros, pela liberalização dos serviços educacionais, coadunada às legislações aprovadas e reformas político-econômicas, que possibilitaram esse crescimento.

Cabe destacar que a expansão do ensino superior privado-mercantil é, entre outros, proveniente dos modelos de IES que expandiu no Brasil a partir de 1960, denominadas como instituições “não-confessionais” e “não-universitárias”. No entanto, operavam como instituições com fins lucrativos de maneira implícita, tendo em vista que a legislação vigente não permitia o contrário (TASQUETTO, 2014).

Além disso, outros fatores que possibilitaram a expansão das instituições privadas de ensino, foram o crescimento da demanda por vagas e a redução paulatina do número de IES públicas de ensino superior (CUNHA, 2004).

Como já exposto em capítulo anterior, é importante reiterar que a expansão do ensino superior privado-mercantil, cuja EaD é uma face, está atrelada a um amplo processo de movimento da economia capitalista, com vistas a obter a expansão do capital. Nesse sentido, é importante refletir sobre os condicionantes históricos e sobre as políticas econômico-sociais que possibilitaram identificar os mecanismos criados pelo Estado brasileiro, por meio de um arcabouço legal que favoreceu o processo de financeirização ou financeirização do capital na educação superior.

A financeirização do capital na educação superior tem como principal característica “a liberalização da circulação mundial de capitais, derrubando as barreiras internas ou nacionais para o livre trânsito de capitais, seja sob a forma monetária ou da mercadoria – entre as quais, a força de trabalho” (SEKI, 2017, p. 6).

Nesse sentido, a educação é pautada pelo processo econômico para obtenção de lucros servindo às estratégias de acumulação do capital, como parte das reconfigurações do capitalismo a partir da década de 1970, situadas no âmbito do mercado financeiro mundial, marcado pelos processos de “[...] liberalização, desregulamentação dos fluxos financeiros, da interligação dos mercados, da criação de inovações financeiras [...] e de fundos de investimentos institucionais [...]” (CHAVES, 2016, p. 02).

No ensino superior brasileiro esse processo de regime financeirizado foi intensificado a partir de 2007, devido ao crescimento dos grandes grupos educacionais no mercado de ações, a saber: Anhanguera Educacional S.A.³⁹, Estácio Participações⁴⁰, Kroton Educacional⁴¹ e o Sistema Educacional Brasileiro-

³⁹ Em 2014, passou a fazer parte da Kroton Educacional.

⁴⁰ Em julho de 2019, a Estácio Participações anunciou mudança de nome para “Yduqs”.

SEB S/A. Desta forma, o processo de mercantilização da educação superior se acirra, marcado pelo adentramento do ensino nos fundos de investimento (VALE, CARVALHO, CHAVES, 2015).

A proliferação das instituições de ensino superior se deu a partir da formação de grandes conglomerados educacionais, por meio de fusões e aquisições – referente ao processo de fortalecimento das empresas, contribuindo com seu crescimento, geralmente motivado por estratégias de mercado, oportunidades de comprar uma empresa a um valor inferior e a necessidade de obter sinergia (MONTEIRO, 2019).

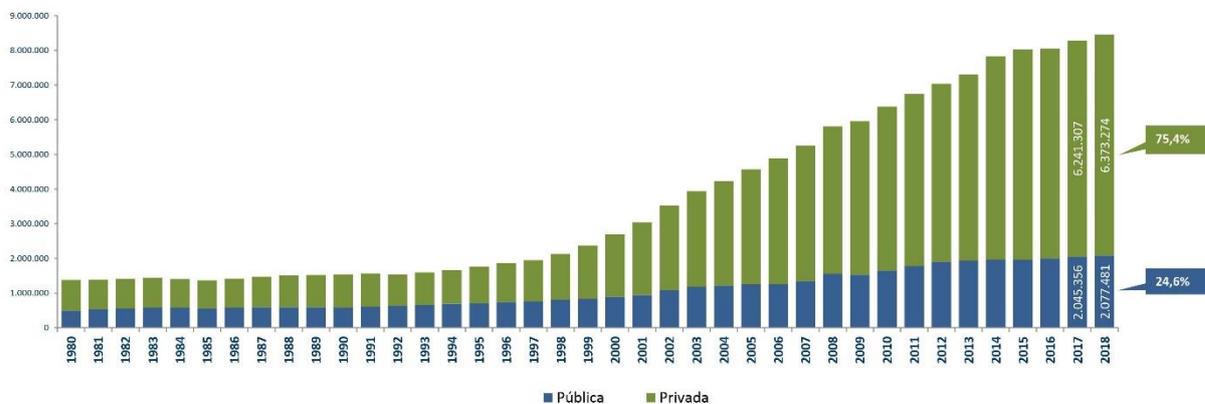
Sendo assim, fusão é o processo de interligação entre uma ou mais empresas que unem suas forças para se tornarem uma nova empresa, podendo ser do tipo horizontal, vertical, conglomerado, extensão de mercado e extensão de produto. Já o processo de aquisição de empresas, ocorre por meio da compra do controle acionário de um patrimônio por outra (MONTEIRO, 2019).

Neste sentido, ao considerarmos o uso da educação como um serviço comercializável, é indispensável a reflexão sobre o papel do Estado e sua (des) responsabilização no âmbito da educação superior. Essa (des) responsabilização do Estado, entre outros, caracteriza-se pelo investimento inadequado quanto a educação pública no que concerne ao seu financiamento, em contrapartida, favoreceu e incentivou o empresariamento do ensino superior.

Estes aspectos podem ser observados tanto nos governos de Fernando Henrique Cardoso, como nos governos sucessivos – Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2011) e Dilma Rousseff (2011 - 2016) – e tem se aprofundado cada vez mais, como podemos identificar nos dados de matrículas em cursos de graduação fornecidos pelo Censo da Educação Superior, conforme gráfico 1:

⁴¹ Em outubro de 2019, a Kroton anunciou mudança de nome e tornou-se uma holding chamada “Cogna Educação”.

Gráfico 1: Número de matrículas em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil 1980-2018

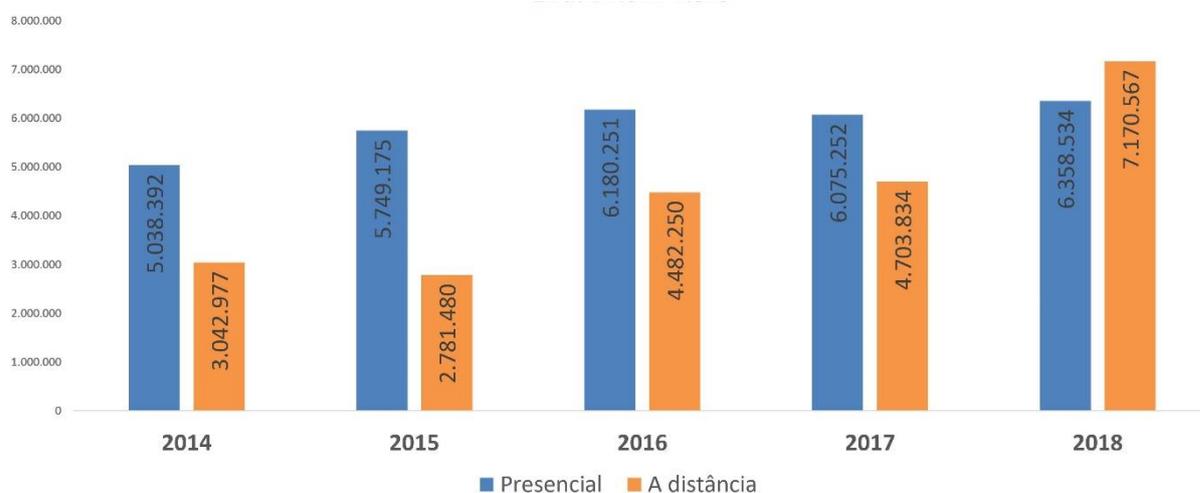


Fonte: INEP (1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018).

Nos últimos dez anos, com uma taxa média de crescimento anual de 3,8%, a matrícula na educação superior cresceu 56,4% nesse período. Com mais de 6,3 milhões de alunos, o que garantiu uma participação superior a 75% do sistema de educação superior, a rede privada tem três em cada quatro alunos de graduação. Em 2018, a matrícula na rede pública cresceu 1,6% e, na rede privada, 2,1%, conforme gráfico 1.

Como já analisadas, as leis educacionais ampliaram o papel dos interesses educacionais privados, possibilitando sua expansão em larga escala como, por exemplo, a LDB nº 9.394/96 que normatizou a atuação dos sistemas de ensino privado-mercantis e possibilitou a institucionalização do EaD em todos os níveis de ensino, bem como o Decreto nº 9.057/17 que flexibilizou as regras para essa modalidade de ensino. No ano seguinte de sua publicação, em 2018, pela primeira vez, o número de vagas ofertadas no ensino superior na modalidade a distância superou a oferta de vagas da modalidade presencial (ver gráfico 2).

Gráfico 2: Número de vagas ofertadas em cursos de graduação, por modalidade de ensino Brasil – 2014 – 2018



Fonte: INEP (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018).

Os dados expostos no gráfico 2 evidenciam, de maneira geral, que o número de vagas ofertadas em cursos de graduação de 2014 a 2018, na modalidade presencial, apresentou um tímido crescimento de 26,2% em relação a avassaladora expansão da modalidade a distância de 135,7%. Em consonância a isso, o número de ingressos, em cursos de graduação a distância, dobrou sua atuação saindo de 20% em 2008 para 40% em 2018, em detrimento da modalidade presencial que registrou um decréscimo de 13% nos últimos cinco anos, conforme o Censo da Educação Superior de 2018.

Essa expansão do ensino a distância, representado em números, reflete ao que mostramos na evolução dos marcos regulatórios, que flexibilizaram seu alargamento em seu caráter privado-mercantil. De acordo com o Censo Superior de 2018, o setor privado possuía em 2018 mais de 6,3 milhões de alunos, que representou uma atuação de 75% do sistema de educação superior, o que significa que a cada 4 estudantes de graduação, 3 são de IES privada.

Em complemento, conforme o Censo da Educação Superior de 2018, o número de ingressantes nos cursos de graduação, no ano 2018, é maior na modalidade presencial com 2.072.614 ingressantes, em relação a 1.373.321 ingressantes na modalidade a distância, totalizando 3.452.747 ingressantes, como podemos identificar no comparativo da tabela 1, a seguir.

Tabela 1: Número de vagas e Número de Ingressantes, de cursos de graduação, por modalidade de ensino, segundo a categoria administrativa – Brasil 2018

Categoria Administrativa	Vagas de Cursos de Graduação			Ingressantes de Cursos de Graduação		
	Total Geral	Presencial	EaD	Total Geral	Presencial	EaD
TOTAL GERAL	13.529.101	6.358.534	7.170.567	3.452.747	2.072.614	1.373.321
PÚBLICA	835.569	722.395	113.174	583.842	518.293	62.643
PRIVADA	12.693.532	5.636.139	7.057.393	2.868905	1.554.321	1.310.678

Fonte: INEP (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018).

De 2008 a 2018, de acordo com a tabela 1, a modalidade a distância cresceu 196,5%, enquanto na modalidade presencial, nesse mesmo íterim, apresentou crescimento de apenas 10,6%. Essa modalidade registrou seu maior número de ingressantes em cursos de graduação no ano de 2014, no entanto, apresentou até 2018 uma queda de 13%.

Os dados mostram que o processo de expansão da modalidade a distância tem como seu principal operador o setor privado-mercantil. Para tanto, este setor de ensino cresceu, se organizou e tem sido preponderante mediado por ações políticas e legislativas na área da educação, possibilitando a este setor de ensino de cunho empresarial que “[...] continue organizado e sólido tanto na economia como na política brasileira” (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, p.180).

Neste contexto, o Estado brasileiro situa-se com:

[...] uma concepção de que é preciso uma diminuição da intervenção estatal nas políticas econômico-sociais para que prevaleça uma harmonia social a partir da liberdade de consumo e da regulação pelo mercado. Trata-se de um discurso, fundado em princípios do neoliberalismo, que dá ênfase à liberdade de mercado e às capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livre mercados e livre comércio. (SANTOS FILHO, 2016, p. 55).

Segundo Santos Filho (2016), a grande e acelerada expansão do setor de ensino privado-mercantil resulta das ações do Estado, uma vez que este está a serviço dos interesses do capital e, dessa maneira, favorece a acumulação privatista no ensino superior, por trás do discurso das ações de inclusão e acesso dos menos favorecidos no nível superior de ensino.

Entre as ações políticas do Estado que favoreceram a acelerada expansão do setor de ensino privado-mercantil, estão os programas Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁴² e o Programa Universidade para Todos que, de acordo com Santos Filho (2016), garantiram o grande número de matrículas e a quitação das mensalidades da graduação, em contrapartida o governo deixou de arrecadar bilhões de impostos por meio do ProUni com as renúncias fiscais.

Isto evidencia que as ações políticas para a educação é pautada no projeto neoliberal, o qual direciona à privatização do ensino superior por meio do uso do fundo público, que financia e injeta recursos a fim de expandir o setor privado (SANTOS FILHO, 2016). Estes recursos públicos passam a ser um elemento central dentro do processo de expansão de IES de capital aberto, que atuam no mercado financeirizado do ensino superior no Brasil.

1.4 A EXPANSÃO DO SETOR PRIVADO MERCANTIL NO BRASIL: OS GRUPOS EMPRESARIAIS DE CAPITAL ABERTO

Conforme Carvalho (2013), o fenômeno de mercantilização da educação superior fez com que as empresas educacionais aderissem a novas estratégias para alcançar mais “clientes”, em face da acirrada concorrência que se deu a partir do boom expansionista nos anos de 1990, entre elas a oferta e a diversificação de cursos como, por exemplo, cursos sequenciais e cursos a distância, que possuem reduzido prestígio acadêmico devido a demanda ou contexto local.

Essa reestruturação no setor educacional, já mencionada neste texto, resultou, a partir de 2007, na entrada de empresas educacionais no mercado financeiro (bolsa de valores).

Além disso, Carvalho (2013) aponta também que estratégias como propagandas de marketing que vão do uso da imagem de artistas e/ou modelos a divulgação em massa de promoções nos valores da mensalidade demonstrando clara “competição predatória”, são instrumentos usados pelas empresas educacionais, mas que ainda assim, ressalta a autora, não são suficientes para

⁴² Criado no governo de Fernando Henrique Cardoso pela Medida Provisória nº 1.827-1, de 24 de junho de 1999, reeditado sucessivas vezes até a Medida Provisória nº 2.094-28, de 13 de junho de 2001, posteriormente convertida na Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001. No governo Luiz Inácio Lula da Silva, mudanças foram incorporadas a partir da Lei nº 12.202 de 14 de janeiro de 2010.

sustentar as IES fragilizadas pela concorrência, circunstância essa constatada nos altos índices de inadimplência e desistência.

Além desses recursos utilizados pelas empresas educacionais, algumas mudanças foram adotadas no plano dos negócios, em consonância com a tendência internacional (CARVALHO, 2013). A primeira estratégia, apontada pela autora, foi a “profissionalização da gestão dos estabelecimentos educacionais” e, a segunda, consistiu na “transfiguração de universidades e centros universitários em grandes conglomerados (conjunto de empresas que depende de uma mesma empresa matriz – holdings) ou holdings (empresa que detém a maioria das ações de outras empresas, controlando sua administração e as políticas empresariais).

Isso [formação de conglomerados/holdings] vem ocorrendo por meio de reestruturação operacional, seja pela aquisição de instituições de porte médio ou pequeno em dificuldades financeiras, seja por meio de fusões de capital, cuja cooperação permite ganhos de escala e maior fatia de mercado, bem como novos nichos de mercado geográficos e vantagens pelo crescimento do número de alunos e de cursos já autorizados pelo MEC. (CARVALHO, 2013, p. 768).

A partir de então, identifica-se uma intensificação no movimento de fusões e aquisições que, conforme dados disponibilizados pela KPMG (2018), registrou-se de 2005 a 2018, um total de 307 operações no setor educacional brasileiro, conforme tabela 2:

Tabela 2. Aquisições e Fusões no Setor da Educação no Brasil (2005-2018)

Ano	Nacionais	Estrangeiras	Total
2005	s/i**	2	2
2006	s/i	-	-
2007	16	3	19
2008	50	3	53
2009	10	2	12
2010	17	3	20
2011	26	1	27
2012	15	4	19
2013	23	1	24
2014	23	3	26
2015	24	3	27
2016	18	1	19
2017	30	0	30
2018	28	1	29
Total	280	27	307

Fonte: KPMG Consultoria: Pesquisa de fusões e aquisições (SOUZA; CHAVES, 2020).

** Sem informações referentes as aquisições e fusões realizadas entre empresas nacionais no ano de 2005.

Os dados nos mostram que o maior crescimento anual, registrado nas transações nacionais, foi no ano de 2008 com um aumento de 212,5% em relação a 2007, ano em que as IES passaram a vender ações no mercado financeiro. Além disso, no ano de 2009 foi registrada uma queda de -80% em relação ao ano de 2008, o que relacionamos à crise internacional que não só estremeceu o mercado financeiro, como atingiu diretamente o setor educacional.

A recuperação, conforme tabela 2, se deu logo em 2010 com um saldo positivo de 70%, mantendo-se constante até o ano de 2012, com uma queda de -42,3%, com rápida recuperação em 2013, mantendo-se constante até registrar o segundo maior número de fusões e aquisições nacionais, em 2017, com 30 operações, acompanhado de 28 transações em 2018, registrando o terceiro maior número de operações desde 2005.

Outra estratégia significativa, representando, conforme carvalho (2014), a maior manifestação do fenômeno de mercantilização são aquisições feitas por

fundos *private equity* e por meio da abertura de capital e oferta pública de ações (IPOs) dessas empresas do setor educacional na BM&FBOVESPA⁴³.

Os Fundos Private Equity são fundos de investimento em participações de empresas de capital aberto ou fechado, com envolvimento posterior da entidade gestora/investidora nos foros de gestão da entidade investida (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2014). As autoras apontam que no período de 2006 a 2010 foram registradas cinco⁴⁴ grandes transações e ressaltam que esse tipo de operação exige a adoção do modelo de governança corporativa.

Os Fundos Private Equity têm condições de injetar somas elevadas de recursos nos negócios educacionais através de grupos fechados de grandes especuladores (nacionais e internacionais), mediante a exigência de reestruturação baseada na redução dos custos [...] e, sobretudo na adoção dos princípios de “governança corporativa”. (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2014, p. 206).

No Brasil, os princípios de Governança corporativa são elaborados pelo Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC) que, conforme sítio oficial consiste em: 1 - perpetuar o negócio; 2 – melhorar a imagem institucional; 3 – garantir desempenho acima da média do mercado; facilitar a entrada de investimentos; reduzir os conflitos de interesse e os conflitos familiares; e 4 – garantir maior segurança quanto aos direitos dos proprietários.

A outra estratégia consistiu na abertura de capital e a oferta pública de ações das empresas educacionais na Bolsa de Valores de São Paulo, em 2007. A inserção dessas empresas no mercado financeiro obrigou a modificação de sua razão social, convertidas para sociedade anônimas, são elas: Anhanguera Educacional Participações S.A., Estácio Participações S.A., Kroton Educacional S.A. e Sistema Educacional Brasileiro S.A. (SEB)⁴⁵ (CARVALHO, 2013).

Posteriormente, no exercício de 2013, foram registradas mais duas empresas com abertura de capital no mercado educacional: Grupo Ânima Educação (GAEC Educação S.A.) e o Grupo Ser Educacional.

⁴³BM&FBovespa foi fundada em 1890 com o nome de “Bolsa de Valores de São Paulo” (Bovespa). Em 2008, uniu-se à BM&F, dando origem a BM&FBovespa, localizada em São Paulo. Atualmente é considerada a principal bolsa de valores do Brasil.

⁴⁴ Em 2006 o Banco Pátria adquiriu 68% da Anhanguera Educacional; em 2008, a GP Investimentos adquiriu 20% da Estácio Participações; o *Cartesian Capital Group* comprou a Faculdade Maurício de Nassau (2008); o *Advent* adquiriu 50% da Kroton Educacional em 2009 e, em 2010, o *Capital Internacional* comprou o IBMEC Educacional. (VALE; CARVALHO; CHAVES, 2014).

⁴⁵ Em 2011 a empresa deixa o mercado de ações.

Para Chaves (2015), a abertura de capitais dessas empresas ao mercado de ações e a valorização dessas ações propiciou a compra de IES menores e, com isso, “a formação de grandes grupos empresariais, também denominados de ‘redes’. [...] [isso] demonstra a voracidade do mercado e consolida o gigantismo econômico-financeiro, inclusive para a entrada de capital estrangeiro na educação” (CHAVES, 2015, p. 5).

Esse intenso movimento de fusões e aquisições é reflexo do processo da financeirização, que implicou na reconstrução da mercantilização da educação superior, bem como na privatização e no empresariamento do referido setor. E é no contexto de fundos de investimento e da criação das grandes redes, que a financeirização da educação superior avançou e efervesceu o setor. Sobre esse processo, Chaves (2015) observa que,

É oportuno ressaltar que as novas estratégias de acumulação de capital no setor educacional por meio do mercado de capitais, que se tornaram factíveis para um grupo de Instituições de Ensino Superior - IES mercantis, fazem parte das transformações ocorridas no mercado financeiro mundial, a partir dos anos 1970, de liberação e desregulamentação dos fluxos financeiros, da interligação dos mercados, da criação de inovações financeiras (derivativos, securitização, contratos futuros, etc.) e de fundos de investimentos institucionais, que estudiosos denominam de processo de “financeirização”. O fenômeno tomou grandes proporções na economia americana e tornou-se bastante evidente nos países desenvolvidos. (CHAVES, 2015, p. 02).

A autora sinalizou que as aquisições e fusões de instituições de educação superior resultam na formação de oligopólios⁴⁶ que “passarão a ter o controle do mercado da Educação Superior do país” (CHAVES, 2010, p. 492).

Sobre isso, Chesnais (1996) também salientou que os processos de fusões e aquisições são estratégias de internacionalização das empresas, gerando centralização de poder e o fortalecimento dessas empresas, denominadas de oligopólios, que para o autor:

O termo “oligopólio mundial” refere-se igualmente ao atual modo principal de organização das relações entre as maiores firmas mundiais. Preferimos defini-lo, não tanto como uma “forma de mercado” ou uma “estrutura de oferta”, e sim como um “espaço de rivalidade” industrial. Esse espaço forma-se sobre a base da expansão mundial dos grandes grupos, de seus investimentos

⁴⁶ Forma evoluída de monopólio, em que um número reduzido de grandes empresas detém o domínio de determinada oferta de produtos e/ou serviços.

cruzados intratriádicos e da concentração internacional resultante das aquisições e fusões que efetuam para esse fim. (CHESNAIS, 1996, p. 37).

Esse “espaço de rivalidade” ao qual Chesnais (1996) se refere, podemos observar claramente no contexto brasileiro no que tange o ES através do intenso movimento de aquisições e fusões, a exemplo disso destacamos a fusão da Kroton Educacional com a Anhanguera Educacional, anunciada em 2013 e aprovada somente em 2014 pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE)⁴⁷. Destacamos também a Universidade Estácio de Sá que anunciou em 2013 a compra da UNISEB.

Por fim, conforme Vale, Carvalho e Chaves (2014), a estratégia que consiste na venda parcial do estabelecimento nacional ao capital estrangeiro. As autoras observam que até o momento, não existe impedimento legal para este tipo de movimento de internacionalização da oferta educacional. Sendo seus percussores, conforme as autoras: a Laureate International Universities, em 2005, adquiriu 51% do capital da Anhembis Morumbi e outros 49% em 2013; a Whitney Education (atual Ilumino Cube) adquiriu 60% do capital das Faculdades Jorge Amado, posteriormente transformada em Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE); e a rede Wyden Educacional (ex-DeVry University). As três representam grandes conglomerados norte-americanos com ampla capilaridade no mundo dos negócios (CHAVES, 2016, p. 7).

Pesquisas como as de Vitagliano (2018) constataam que, nos últimos 30 anos, há um aumento na presença de IES cuja roupagem jurídica é de uma empresa mercantil em regime de negócios com abertura de capital ou mesmo, em período recente “deparamos com a presença cada vez mais efetiva de instituições estrangeiras ocupando o mercado em que se transformou a educação superior brasileira” (VITAGLIANO, 2018, p. 17).

A inserção de empresas estrangeiras no mercado educacional brasileiro se intensificou a partir de 2005, com seu maior registro em número de transações crossborder no ano de 2012, com 4 operações, a saber: 1 efetivada pelo Grupo

⁴⁷ CADE é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Justiça, com sede e foro no Distrito Federal, que exerce, em todo o Território nacional, as atribuições dadas pela Lei nº 12.529/2011. O Conselho tem como missão oficial de “zelar pela livre concorrência no mercado, sendo a entidade responsável, no âmbito do Poder Executivo, não só por investigar e decidir, em última instância, sobre a matéria concorrencial, como também fomentar e disseminar a cultura da livre concorrência”. (CADE, 2019, n.p.).

Laureate International Universities e 3 realizadas pelo Grupo Adtalem Global Education, conforme relatório da KPMG Consultoria (2018).

Os grandes conglomerados norte-americanos ganham destaque em número de fusões e aquisições, são eles: grupo Ilumno Cube (ex-Whitney Education Group) com 2 IES; Adtalem Global Education (ex-Devry) com 16 IES e; Laureate International Universities, com 12 instituições em território brasileiro (KPMG, 2018).

Isto posto, podemos auferir que o Estado, ao alterar e pôr em vigor as leis educacionais, possibilita o favorecimento da financeirização no âmbito educacional e, assim, a educação é vista como uma mercadoria que pode expandir o capital, agora também o capital financeiro. Estas ações estatais são responsáveis pelo grande crescimento do setor privado-mercantil brasileiro, o que possibilitou a oligopolização deste setor.

Está evidente que as políticas públicas educacionais são ancoradas nos princípios liberais implementados no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. Ocorre que estas políticas trouxeram e trazem consequências para o ensino superior brasileiro, que agora está amplamente inserido numa política de privatização.

2 O GRUPO LAUREATE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Este capítulo tem por objetivo analisar como a Laureate International Universities atua na educação superior brasileira, no período de 2005 a 2018, com ênfase para a oferta e expansão dos cursos na modalidade EaD. Para tanto, analisaremos o perfil do Grupo enquanto uma corporação transnacional e apresentaremos como se deu sua inserção no Brasil, a partir de suas fusões e aquisições e seus locais de atuação.

Em um segundo momento, levando em consideração que sua expansão no Brasil se dá prioritariamente por meio da oferta de cursos de graduação a distância, será apresentado um mapeamento das IES que ofertam esses cursos, analisando os condicionantes que permeiam essa modalidade de ensino. Essa seção foi construída com base nos dados coletados nos microdados do Censo da Educação Superior fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com o recorte de 2009 a 2018.

2.1 A INSERÇÃO DO GRUPO LAUREATE NO BRASIL

A Laureate Education, Inc.⁴⁸, antiga Sylvan Learning Systems, é uma empresa sediada na cidade de Baltimore, Maryland, nos Estados Unidos. A Laureate Education detém e opera a Laureate International Universities, com 60 instituições espalhadas em 20 países, até o ano de 2018.

A empresa Sylvan Learning Systems foi fundada em 1998, por Douglas L. Becker, como uma fundação sem fins lucrativos fornecedora de serviços de apoio educacional para estudantes do ensino fundamental e do ensino médio, cursos preparatórios e faculdades, denominada Sylvan International Universities.

A primeira aquisição da Sylvan no ensino superior foi a compra da Universidade Europea de Madrid, na Espanha, por U\$ 29 milhões com aproximadamente 7.200 estudantes. O anúncio dessa transação gerou comparações com universidades americanas sem fins lucrativos que operavam campi e programas no exterior, mas Becker em entrevista feita por William Honan, publicada pelo The New York Times sob o título “Sylvan planeja rede de faculdade no exterior”, em 20 de janeiro de 1999, descartou comparações, pontuou que seu objetivo não era competir com tais instituições e sinalizou que seu primeiro

⁴⁸Inc. é a abreviação da palavra “incorporation”, traduzida para o português como “incorporação”, sendo uma nomenclatura habitual dos Estados Unidos para se referir a uma corporação.

investimento, bem como suas futuras aquisições iriam ter como objetivo o aumento do número de matrículas, o uso de tecnologia, investimento em marketing, intercambio de estudantes para oferta de educação internacional e afins:

Essas filiais estão apenas mexendo nas margens deste mercado, com talvez 200 estudantes em uma filial", disse ele da Espanha. "Nossas universidades, como a de Madri, terão milhares de estudantes, o que nos permitirá fazer as coisas de maneira importante - quero dizer o aumento de matrículas institucionais, o uso de tecnologia, melhor marketing, melhores práticas de negócios e professores, e intercâmbio de estudantes para fornecer educação internacional genuína (BECKER, 1999, tradução nossa).

William Honan (1999) contextualizou a aquisição esclarecendo que o plano da Sylvan aconteceu num momento de expansão das IES com fins lucrativos nos Estados Unidos como, por exemplo, a Universidade de Phoenix e a Universidade de Nova York, que desenvolviam, dentre outros, cursos especializados on-line. Em resposta, Douglas Becker, sinalizou que seu país não possuía o perfil do mercado educacional que buscava para implementar suas políticas e deu indicativos do que pretendia alcançar:

Acreditamos que no ensino superior há algumas coisas que o setor privado não deve fazer - como abrir uma instituição privada nos Estados Unidos. Neste país você tem toda a permutação possível disso, então por que nós? Mas essa variedade de opções não existe em outros países; é onde nos encaixamos. Além disso, os governos estrangeiros estão percebendo que não podem arcar com o custo crescente do ensino superior. Ao mesmo tempo, há uma classe média crescente dizendo: O que você quer dizer com meu filho não pode ir para a faculdade? Esse é um mercado para nós (BECKER, 1999, tradução nossa).

Podemos observar na fala de Becker, que não era de sua pretensão nem preocupação implementar uma educação com o modelo tradicional de pesquisa, ensino e extensão. Sua fala deu indícios que sua estratégia consistiria na atuação em países periféricos e com déficit educacional, a fim de oferecer uma educação flexível, com cursos aligeirados, aliados ao mercado de trabalho e, principalmente, aumentar a sua lucratividade na exploração do serviço educacional.

Suas aquisições posteriores foram no ano de 2000, a saber: Universidad del Valle de México, no México – oferece cursos para o ensino médio, graduação e pós-graduação em 38 campi; a Universidad de las Américas do Chile – pioneira na expansão do ES no Chile; e a Escola Internacional de Gestão Hoteleira Les

Roches da Suíça. Seu primeiro investimento no ensino superior a distância foi em 2004 com a Walden University, nos Estados Unidos, que oferece cursos on-line de bacharelado, mestrado e doutorado (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES, 2019).

Em 2003, a Sylvan Learning Systems decidiu concentrar seus investimentos exclusivamente no ensino superior. Com isso, o nome e a marca “Sylvan” foram vendidas e, em 2004, a empresa passou a ser denominada Laureate Education, Inc., com o intuito de refletir a mudança de foco.

Entre 2000 e 2016 a Laureate Education possuía 30 instituições de ensino superior licenciadas, com operações no Brasil, Chile, Costa Rica, Honduras, México, Panamá e Peru, nas quais foram matriculados aproximadamente 843.000 estudantes até 31 de março de 2016 (LAUREATE EDUCATION, INC., 2016). Em 2018, a Laureate Brasil possuía um montante de 60 instituições em 20 países, conforme tabela 3:

Localização	Países	Nº de Instituições
Ásia- Pacífico	Austrália, China, Índia, Malásia, Nova Zelândia e Tailândia	9
Ásia (Oriente Médio)	Arábia Saudita	9
Europa	Portugal, Espanha, Reino Unido e Turquia	10
América Latina	Brasil, Chile, Costa Rica, Honduras, México, Panamá e Peru	28
América do Norte	Estados Unidos	3
África	África do Sul	1
Total	20	60

Fonte: Laureate International Universities, 2018.

Num primeiro momento, o que nos chama atenção é o predomínio em número de instituições localizadas na América Latina, totalizando 28. Dessas, 12 estão concentradas no Brasil, representando o país com a maior atuação mundial, em número de instituições, da Laureate International Universities.

Em território brasileiro, o grupo Laureate está presente na educação superior desde 2005, ano em que realizou sua primeira aquisição no valor de US\$ 69 milhões ao efetuar uma transação, do tipo fusão, de 51% da Universidade Anhembi Morumbi (São Paulo). A linha do tempo de fusões e aquisições do Grupo no Brasil se apresenta da seguinte forma:

Tabela 4: Fusões e Aquisições realizadas pela Laureate International Universities no Brasil (2005 - 2018)

Instituição	UF	Nº Campi	Fundação	Fusão /Aquisição	% da Fusão/Aquisição	Valor da Fusão/Aquisição
1º Universidade Anhembi Morumbi – UAM	SP	8	1970	2005	51%	US\$ 69 milhões
2º Universidade Potiguar – UNP	RN	7	1981	2007	Não divulgado	Não divulgado
3º Faculdade dos Guararapes – UNIFG	PE	3	2002	2007	Não divulgado	Não divulgado
4º Faculdade Potiguar da Paraíba (Atual Faculdade Internacional da Paraíba – FPB)	PB	1	2005	2007	Não divulgado	Não divulgado
5º Business School São Paulo – BSP	SP	4	1994	2008	Não divulgado	Não divulgado
6º Centro Universitário do Norte – UNINORTE	AM	12	1994	2008	60%	R\$ 200 milhões
7º Escola Superior de Administração, Direito e Economia – ESADE (Atual Centro Universitário FADERGS – FADERGS)	RS	8	2004	2008	Não divulgado	R\$ 9,3 milhões
8º Centro Universitário Hermínio da Silveira – UNI-IBMR (Atual Centro Universitário IBMR – IBMR)	RJ	5	1969	2009	90%	R\$ 9 milhões
9º Universidade Salvador – UNIFACS	BA	14	1972	2010	100%	R\$ 100 milhões
10º Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter	RS	4	1971	2010	100%	50 milhões
11º CEDEPE Business School – CBS	PE	1	1989	2012	-	Não divulgado
Laureate recebe aporte do IFC – International Finance Corporation, braço financeiro do Banco Mundial	-	-	-	2013	-	US\$ 150 milhões (cotação R\$ 1.723,2)
12º Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU	SP	11	1968	2014	100%	1 bilhão
Faculdade Rio-Grandense – Fapa** (incorporada a UniRitter)	RS	-	1994	2014	100%	Não divulgado

Fonte: Laureate International Universities (2019) e CM Consultoria (2015).

* Dia 17 de abril de 2019 foi anunciada a venda da UNINORTE para o Grupo Ser Educacional. Essa transação não será objeto desse estudo, por ocorrer fora do recorte temporal determinado para esta pesquisa.

** Na gestão do Grupo Laureate, a FAPA passou a ser operada pela UniRitter. Na prática, a Faculdade passou a ser o quarto campus da UniRitter.

Como se pode observar acima, na tabela 4, com 13 anos de atuação no Brasil (2005-2018), o grupo Laureate está presente em quatro regiões do país (Sul, Sudeste, Norte e Nordeste). Apenas na região Centro-Oeste não houve aquisição e/ou fusão de IES pelo Grupo.

São 12 instituições espalhadas em 78 campi 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).

A Laureate International Universities se coloca na condição de uma rede global de instituições de ensino superior, liderada pela tecnologia, com ofertas educacionais diferenciadas e que se orientam pelas conexões de suas atividades com os setores industriais. Seu objetivo é preparar estudantes com habilidades e conhecimentos voltados para garantir a empregabilidade, com oferta de cursos de forte apelo e atratividade do mercado a partir “de uma mentalidade global [que] moldará o futuro” (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES, 2019).

De acordo com informações constantes em seu sítio oficial, apesar de ser uma rede global, com atuação em 60 instituições distribuídas em 20 países, dos quais está o Brasil, a gestão de suas unidades tem uma identidade e liderança regional, mas, os princípios, valores e organização que orientam suas atividades no Brasil são de origem global com base na missão *Here for good*, o que significa que toda organização acadêmica e política da empresa trabalha a partir dos princípios de uma corporação transnacional, ou seja, da *Laureate International Universities*:

A nova transnacionalização alternativa e solidária assenta agora nas novas tecnologias de informação e de comunicação e na constituição de redes nacionais e globais onde circulam novas pedagogias, novos processos de construção e de difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, locais, nacionais e globais. O objetivo consiste em resituar o papel da universidade pública na definição e resolução colectiva dos problemas sociais que agora, sejam locais ou nacionais, não são resolúveis sem considerar a sua contextualização global[...] A globalização neoliberal assenta na destruição sistemática dos projectos nacionais. (SANTOS, 2010, p.40).

Para efeito explicativo, queremos tomar a ideia de Boaventura Santos (2010) que, ao analisar a universidade do século XXI, afirmou que a perda da centralidade

do modelo de universidade pública como base em uma política pública de Estado tem relação com a perda da centralidade geral das políticas de Estado em operar no financiamento das políticas sociais de modo geral: saúde, educação, previdência, induzido e conduzido pelo modelo neoliberal, que, a partir dos anos 1980 se impôs em nível internacional.

Do ponto de vista da universidade pública, este modelo declara que o programa político-pedagógico dessas instituições são insuperáveis e irreformáveis tal como o Estado (SANTOS, 2010) e que este foi o discurso utilizado “para a abertura generalizada do bem público universitário a exploração comercial” (SANTOS, 2004, p. 10), criando como alternativa o mercado universitário, sendo identificada pelo autor duas fases complementares desse movimento:

[...] na primeira, que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. Na segunda, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, a qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade. (SANTOS, 2010, p. 11).

A transnacionalização do mercado universitário é considerada por Santos (2010) o pilar do projeto neoliberal para a universidade e está baseado em dois movimentos complementares: a revolução tecnológica e informacional e a desregulamentação das trocas comerciais em geral.

Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sobre a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objetivo deste é promover a liberalização de comércio e de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática das barreiras comerciais [...] esta oportunidade baseia-se nas seguintes condições: forte crescimento do mercado educacional nos últimos anos, um crescimento apenas travado pelas barreiras nacionais; difusão de meios electrónicos de ensino e aprendizagem; necessidades de mão de obra qualificada que não estão a ser satisfeitas; aumento da mobilidade de estudantes, docentes e programas; incapacidade financeira dos governos satisfazerem a crescente procura de educação superior”. (SANTOS, 2010, p. 22-23).

A regulação do setor privado que impõe “barreiras comerciais” prejudicando a expansão mais livre do capital lucrativo dessas empresas⁴⁹. O autor apresenta as três formas de oferta transfronteiriça de serviços universitários regulados pelo GATS: oferta transfronteiriça, que consiste na “provisão transnacional do serviço sem que haja movimento físico do consumidor. Nela se incluem educação à distância, aprendizagem *on line*, universidades virtuais” (SANTOS, 2010, p. 23); consumo no estrangeiro, que “consiste na provisão do serviço através do movimento transnacional do consumidor” (SANTOS, 2010, p. 23); e a presença comercial, que consiste em:

[...] o produtor privado de educação superior estabelecer sucursais no estrangeiro a fim de aí vender seus serviços. Estão nestes casos os polos locais ou campi-satélite de grandes universidades globais e o sistema de franquias (franchise) contratado com instituições locais. (SANTOS, 2010, p. 23-24).

A Laureate Brasil atua no país utilizando três estratégias: a) opera com a compra física de empresas locais; b) oferta curso pelo sistema Laureate EAD e; c) estabelece política de estágios e parcerias de estudos em complementação com empresas estrangeiras. A Laureate International Universities, está organizada de acordo com a gestão corporativa.

Como a principal rede global de instituições de ensino superior, a Laureate International Universities fornece serviços de educação para nossas universidades, instituições sem fins lucrativos que administramos, universidades parceiras de classe mundial e diretamente aos governos. A Laureate desenvolveu e implantou um tremendo portfólio de atividades acadêmicas, currículo, tecnologias educacionais e melhores práticas em todo o mundo para seus parceiros. (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES, 2019, tradução nossa).

Como se pode constatar, o grupo Laureate vem preparando suas instituições de acordo com o modelo de universidade de classe mundial, a partir da organização de seus currículos e atividades acadêmicas, favorecendo serviços tanto para suas próprias instituições como para outras IES no mundo, assim como para governos.

Este exemplo de universidade de classe mundial, expandido para o grupo Laureate, tem relação com o modelo de gestão corporativa, pois este modo de organização de gestão de empresas de serviços educacionais tem lhes garantido

⁴⁹ Para uma análise mais aprofundada sobre os mecanismos de regulação do setor privado mercantil na educação superior, ler “Financeirização da educação superior privado mercantil e sua (não) legalidade” de autoria de Sousa (2018).

prêmios, captação de novos investimentos, e, conseqüentemente, bons lugares nos rankings nacionais e internacionais, como fica claro no excerto abaixo sob o título “World Class Investors, Partners, Directors and Advisers Laureate’s work around the globe has attracted top partners in the public and private sectors” (Investidores, parceiros, diretores e consultores de classe mundial – em português).

O trabalho da Laureate em todo o mundo atraiu os principais parceiros nos setores público e privado. Em 2013, a International Finance Corporation, membro do Banco Mundial Group, anunciou que investirá US \$ 150 milhões na Laureate, a maior já realizada pela IFC investimento em educação. O financiamento será usado para continuar a expandir o acesso a ensino superior em mercados emergentes. Também em 2013, a Laureate ingressou em um consórcio de investidores selecionados em Coursera, uma Plataforma Massive Open Online Course (MOOC). Os parceiros do Coursera também incluem Universidade de Yale, Universidade da Pensilvânia, Universidade de Stanford e Tel Aviv Universidade. Em dezembro de 2013, o conselho da Laureate anunciou a eleição de três membros independentes. diretores: Robert B. Zoellick, ex-presidente do Banco Mundial; Judith Rodin, presidente da Fundação Rockefeller; e George Muñoz, ex-presidente e CEO da Corporação de Investimento Privado Ultramarino (OPIC) e principal atual da Muñoz Investment Banking Group. Os apoiadores da Laureate incluem alguns dos líderes mais destacados do mundo em educação, governo, filantropia e negócios. Ernesto Zedillo, ex-presidente do México e diretor do Centro de Estudos da Globalização na Universidade de Yale, fornece às instituições Laureate idéias de suas experiências na formulação de políticas, leis diplomáticas e mundos acadêmicos. Ele também serviu no México como secretário de Educação; subsecretário de orçamento; e como secretário de programação econômica e orçamento. (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES, 2019, tradução nossa).

É evidente, conforme citação acima, que o grupo Laureate está no mercado financeiro mundial com participação na Bolsa de Valores de Nova York. Grandes bancos como o Banco Mundial Group e a Fundação Rockefeller têm investido no grupo Laureate, o que demonstra ter crédito (aceitabilidade) no mercado financeiro.

A missão da Laureate é “Here for good” que em português significa “aqui para sempre”, ou seja, estar aqui para o bem, buscando transparecer uma missão de estabilidade, perenidade de suas atividades com estímulo a projetos de impacto sociais,

seja por meio da nossa rede de clínicas de saúde conduzidas pelos estudantes, que oferecem serviços gratuitos ou de baixo custo para mais de 150 mil pacientes por ano, ou por meio dos vencedores do nosso Prêmio Here for Good, que têm conquistado reconhecimento

pelos excepcionais projetos de impacto social. (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES, 2019).

Ela é uma empresa B Corp. certificada e uma U.S. Public Benefit Corporation - PBC (Corporação de Benefício Público), ou seja, uma corporação americana de benefício público – título concedido a partir de 2015, designação a qual obriga legalmente a empresa a ter uma política de impacto positiva na sociedade, destinando parte dos seus lucros a políticas sociais focais.

Este título exige transparência e, no âmbito das decisões do seu conselho executivo, deve ficar claro os benefícios públicos em sua política, descritas anteriormente como forma de prêmios, barateamento de serviços de saúde e outras formas de prestação de serviços, que se assemelha a uma extensão universitária.

Além da incorporação de uma política de *Compliance* (estar em conformidade), ou seja, adoção de normas de condutas para as atividades da empresa com base nas leis que regem a administração pública local, evitando erros, gastos com o não cumprimento de leis e multas; orientação de níveis hierárquicos alinhados ao modelo de gestão, necessário para uma empresa de capital aberto, tal como a governança corporativa. “Até o momento, no setor de educação, somos uma das maiores B Corp™ e a única PBC a ter ações negociadas em uma bolsa de valores do mundo”. (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES, 2019, s/p).

Nesse modelo exigido por uma empresa B Corp., os interesses, os projetos e as políticas não se dirigem somente aos shareholders (acionistas), mas também levam em consideração outras partes interessadas, ou seja, a empresa leva em consideração outros atores envolvidos no momento das suas tomadas de decisão, e não somente aqueles que investem financeiramente na empresa.

A Laureate está comprometida em criar mudanças positivas e duradouras em seu trabalho como uma empresa B, pela qual foi reconhecida pela comunidade de Empresas B como Best for the World em 2019, nas categorias de Clientes e Governança. Alinhada com essa promessa, a Laureate concedeu a seus alunos mais de US \$ 700 milhões em bolsas de estudo e descontos somente em 2018. Além de oferecer ensino superior, os programas da Laureate são projetados para que os estudantes desenvolvam as habilidades necessárias para não somente ingressar no mercado de trabalho, mas também para o melhorar. (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES, 2019, s/p).

Os programas da Laureate impactam a vida dos estudantes, inspirando a mobilidade social e impulsionando o empreendedorismo social, uma missão que cresce com uma nova plataforma, Vozes da Mudança Social. Este curso on-line gratuito é ministrado por oito

jovens empreendedores sociais, que compartilham suas ideias para apoiar outros jovens que também querem fazer uma diferença e colocar em ação seus próprios projetos. O Vozes da Mudança Social é o resultado da colaboração entre a Laureate, a International Youth Foundation (IYF) e o B Lab com o objetivo de empoderar ideias e, finalmente, concretizá-las como iniciativas para o bem social. Durante o curso de cinco semanas, os alunos aprenderão como desenvolver suas ideias e aplicar as lições aprendidas de outros iniciativas exitosas. (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES, 2019).

Todo rol de discursos de valores do bem e moralidade, os quais baseiam o código de conduta da Laureate, parecem contrastar com denúncias⁵⁰ feitas por professores demitidos pelo Grupo, que foram amplamente divulgadas pela mídia no ano de 2019, que sugerem irregularidades na atuação da empresa no processo de credenciamento e reconhecimento de cursos de EaD no Brasil.

Em dezembro de 2018, 150 professores foram demitidos pela Laureate Brasil. Desses, 12 revelaram à Pública Agência de Jornalismo Investigativo, irregularidades nos cursos de EaD do Grupo. Domenici, tornou a denúncia pública por meio de matéria sob o título “Professores acusam Laureate de forjar documentos para obter o reconhecimento de cursos EAD no Brasil” (2019, s/p).

Para oferta de cursos EaD, o MEC exige uma equipe multidisciplinar, em que seu dever consiste em elaborar e validar material didático da IES ou curso, com isso, há obrigatoriedade de reunião semestralmente, devidamente registrada em ata que serve, posteriormente, como requisito necessário para abertura de curso (DOMENICI, 2019).

A denúncia consiste, entre outras, na falsificação desses documentos para o reconhecimento irregular dos cursos junto ao MEC (DOMENICI, 2019). A facilidade, quanto ao reconhecimento dos cursos, se dá por conta da flexibilização das regras para a modalidade EaD a partir da promulgação do Decreto nº 9.057/17.

O Decreto supracitado retirou, por exemplo, a exigência de vistoria prévia ao reconhecimento, dando autonomia às IES no que concerne a criação dos próprios polos, gerando, no caso da Laureate Brasil, um crescimento em larga escala do número de polos, cursos em EaD e número de matrículas, como veremos na seção seguinte.

⁵⁰ Matéria divulgada pela Pública, agência online de jornalismo investigativo, e enviada pela Prof^a Dr^a Vera Jacob Chaves ao GEPES.

2.2 O GRUPO LAUREATE NA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA NO BRASIL

A Laureate Brasil apresenta um total de 12 instituições até o ano de 2018, como foi possível identificarmos na linha do tempo de fusões e aquisições (ver tabela 4), no entanto, para fins desta pesquisa, não farão parte dessa análise as instituições Business School São Paulo e a CEDEPE Business School, por serem escolas de negócios e não ofertarem cursos de graduação. Logo, as análises aqui apresentadas contam com 10 IES, conforme tabela 5:

Tabela 5: IES que ofertam cursos de graduação - Laureate 2018

IES	Tipo de atuação (Sítio)	Tipo de atuação (Cadastro e-MEC)
1. Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas	Presencial / EaD	Presencial / EaD
2. Universidade Salvador	Presencial / EaD	Presencial / EaD
3. Universidade Potiguar	Presencial / EaD	Presencial / EaD
4. Centro Universitário FADERGS	Presencial / Semipresencial / EaD	Presencial / EaD
5. Universidade Anhembi Morumbi	Presencial / Presencial Flex / Semipresencial /EaD	Presencial / EaD
6. Centro Universitário Ritter dos Reis	Presencial / Semipresencial	Presencial / EaD
7. Centro Universitário Hermínio da Silveira	Presencial / Semipresencial	Presencial / EaD
8. Centro Universitário do Norte	Presencial / Semipresencial	Presencial / EaD
9. Faculdade dos Guararapes	Presencial / Semipresencial	Presencial / EaD
10. Faculdade Internacional da Paraíba	Presencial / Semipresencial	Presencial / EaD

Fontes: Laureate International Universities, 2018; Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC). Elaborado pela autora.

É válido ressaltar que a Laureate Brasil possui um sítio⁵¹ voltado para o ensino a distância, que concentra suas IES que ofertam cursos nessa modalidade. Das 10 instituições apresentadas na tabela acima, apenas cinco⁵², até 2018, faziam parte deste sítio, quais sejam: FMU, UNIFACS, FADERGS, UNP e UAM. No entanto, as demais instituições (UniRitter, UniNorte, IBMR, UniFG e FPB) anunciam ofertar,

⁵¹ EAD Laureate – A educação a distância da Laureate no Brasil (<https://www.eadlaureate.com.br/>). No ano de 2019, esse sítio teve sua denominação alterada para EAD.br.

⁵² No ano de 2019, a Business School São Paulo passou a ofertar Master in Business Administration – MBA, na modalidade a distância e passou a integrar o sítio EAD BR.

além dos cursos presenciais, cursos na “modalidade semipresencial”. Apesar de não ser uma modalidade reconhecida, como já tratamos em capítulo anterior, tal modalidade é vendida por essas instituições pertencentes a Laureate Brasil.

Como exemplo temos o Centro universitário FADERGS, integrante do Grupo desde 2008, que oferece cursos de graduação semipresencial que combina, de acordo com a publicidade da instituição, aulas EaD com aulas presenciais: “cursos com aula 1x na semana, além das disciplinas a distância, faça uma disciplina presencial por semestre, com aulas semanais” (FADERGS, 2018, s/p). Para o curso de Tecnólogo em comércio exterior encontramos a seguinte explicação:

O curso semipresencial de Comércio Exterior da FADERGS tem estrutura curricular interdisciplinar com foco no empreendedorismo. A FADERGS forma profissionais estratégicos, com conhecimento e habilidades para atuar em diversas áreas, como despacho aduaneiro, análise e operações, exportação e importação de produtos, operações de câmbio, contratos e logística internacional, entre outros. (FADERGS, 2018, s/p).

Na Universidade Anhembí-Morumbi, entre outras, os cursos são vendidos em 4 modalidades: presencial, presencial flex, semipresencial e EaD. De acordo com o exposto pela instituição, o que constatamos com base nas informações descritas em seu sítio oficial e com base na legislação em vigência, é que os cursos presencial e presencial flex são credenciados na modalidade presencial, fazendo uso da Portaria nº 1.428/18, que permitiu, em seu artigo 2º, a expansão da oferta para até 40% (quarenta por cento) da carga horária total do curso, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial.

Os cursos ofertados na modalidade dita presencial flex são cursos “com uma carga horária de aulas presenciais um pouco menor, [com] mais flexibilidade para o seu dia-a-dia. [...] mais aulas on-line e aulas práticas e teóricas no campus, alguns dias por semana” (ANHEMBI MORUMBI, 2018, s/p). E os cursos EaD, são cursos “com aulas 100% online, [...] [permitindo] estudar quando e onde quiser, contando com o suporte de tutores e conteúdos exclusivos” (ANHEMBI MORUMBI, 2018, s/p).

Devemos observar que nem mesmo o curso presencial prevê em sua totalidade a oferta de disciplinas *in loco*. Sua organização curricular prevê que uma parte da carga horária de disciplinas ou atividades sejam ofertadas via EaD: “Com a maior carga horária de aulas presenciais, nesta modalidade você tem acesso a uma

infraestrutura moderna e completa para vivenciar a prática desde o início da sua formação” (ANHEMBI MORUMBI, 2018, s/p).

Os cursos ofertados na modalidade semipresencial e EaD tradicional são cursos credenciados junto ao MEC na modalidade a distância. Na universidade Anhembí Morumbi, os cursos semipresenciais são aqueles “[que] você estuda online onde quiser e ainda tem aulas presenciais com conteúdo teórico e prático para dar um upgrade no seu conhecimento e ampliar sua experiência universitária” (ANHEMBI MORUMBI, 2018, s/p), com duas aulas presenciais a distância por semana.

O que também chama atenção na propaganda de alguns cursos é que, ao expor sua carga horária e disciplinas, não informam ao potencial aluno (isso fica evidente no acesso ao sítio de algumas dessas instituições) o modo de oferta desta organização curricular, contrariando, inclusive, a Portaria nº 1.428/18 que prevê em seu art. 8º “a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais, conforme disposto nesta Portaria, deve ser informada previamente aos estudantes matriculados no curso” e também “divulgada nos processos seletivos, devendo ser identificadas, de maneira objetiva, disciplinas, conteúdos, metodologias e formas de avaliação” (BRASIL, 2018).

Levando em consideração que nosso objeto de estudo concentra-se no ensino a distância, consideramos para a análise, não somente as IES que ofertam o EaD (ver tabela 8), mas também as IES que ofertam a modalidade semipresencial, partindo não só do pressuposto de que se trata de uma invasão silenciosa do EaD nos cursos regulares de ensino (SEGENREICH, 2014), como também do dispositivo legal que substituiu o termo “semipresencial” pelo termo “modalidade a distância”, conforme estabelecido na Portaria nº 1.134/06, ao permitir a inserção de 20% de disciplinas a distância nos cursos presenciais.

Do mesmo modo, os dados do Censo da Educação Superior tratam os cursos ditos semipresenciais como EaD, neste caso as IES da Laureate. Com isso, ratificamos que os dados expostos neste capítulo se referem às 10 IES listadas na tabela 8, sem distinção de tipo de atuação entre semipresencial e EaD.

Além disso, é válido ratificar que nosso ponto de partida para o levantamento dos microdados dados do Censo foi o ano de 2009, tendo em vista que o INEP mudou a disposição dos dados, permitindo, a partir de então, a coleta individualizada

por aluno e por IES, o que nos garante o tratamento da especificidade da pesquisa, o que não era possível nos anos anteriores.

Essas 10 instituições apresentam na evolução do número de matrículas (presenciais e a distância) entre os anos de 2009 e 2018, um crescimento de 160%, com 68.284 alunos matriculados em 2009, para 177.680, em 2018, como pode ser observado na tabela 6, a seguir:

Ano	Matrículas*					
			Modalidade de Ensino			
	Total Geral	Δ % ANUAL	Presencial		EaD	
			Total	Δ% ANUAL	Total	Δ% ANUAL
2009	68.544	-	68.035	-	509	-
2010	98.088	43%	90.510	33%	7.498	1373%
2011	118.456	21%	102.485	13%	15.971	113%
2012	138.303	17%	119.165	16%	19.138	20%
2013	178.699	29%	150.262	26%	28.437	49%
2014	239.892	34%	219.308	46%	20.584	-28%
2015	256.786	7%	231.464	6%	25.322	23%
2016	251.100	-2%	224.119	-3%	26.981	7%
2017	259.441	3%	226.046	1%	33.365	24%
2018	267.539	3%	228.130	1%	39.409	18%
Δ % (2009-2018)	290%	-	235%	-	7.642%	-

Fontes: INEP, Censo da Educação Superior (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018). Elaborado pela autora.

*Os números de matrículas dizem respeito à categoria: 2. Cursando.

Podemos perceber que o número de matrículas na modalidade presencial de 2009 a 2013 é crescente em virtude das fusões e aquisições realizadas nesse período pelo Grupo, com destaque para o ano de 2013 que apresentou 26% de crescimento anual, ano em que o Grupo recebeu um aporte de capital de U\$ 150 milhões do International Finance Corporation (IFC) em janeiro, bem como realizou a aquisição do restante do capital da Universidade Anhembí Morumbi, anunciada em agosto/2013.

Do mesmo modo, destacamos o ano de 2014 que apresentou, na modalidade presencial, o maior crescimento anual, ano que realizou a aquisição de 100% do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU, negócio

estimado à época em R\$ 1 bilhão. Em 2015, sem operar fusões e aquisições, o Grupo apresentou apenas 6% de crescimento nessa modalidade de ensino.

No ano de 2016, observamos um decréscimo correspondente a -3%, seguido dos anos 2017 e 2018 que apresentaram uma tímida recuperação correspondente a 1% em cada ano, o que nos induz a hipótese de que a expansão na modalidade presencial operou-se com vigor em virtude das operações de fusão e aquisição de empresas que já operavam nesta modalidade de ensino. Sobre esse modo de operar, Borges (2018) observa que,

A compra de um campus previamente em funcionamento e com uma marca já reconhecida pelo mercado, significa o crescimento instantâneo do número de matrículas (e conseqüentemente mensalidades), já que os alunos previamente vinculados à instituição comprada são imediatamente adicionados ao saldo dos investidores. (BORGES, 2018, p. 180).

Outrossim, de acordo com a tabela 7, o número de matrículas na modalidade EaD saltou de 509 alunos matriculados no ano de 2009, para 228.130 em 2018, ou seja, um crescimento equivalente a 7.642%, em detrimento de 235% na modalidade presencial, no mesmo período. Com isso, o que aventamos ao analisar tamanha expansão é que a partir da consolidação das fusões e aquisições operadas pelo Grupo Laureate, movimento este que introduziu as atividades desta empresa no mercado educacional brasileiro, datando do ano de 2014, é que sua política de expansão pela oferta de cursos via EaD passou a predominar como política do Grupo.

Além disso, conforme tabela 7, podemos identificar que os maiores registros em número de matrículas, estão nos anos de 2017 e 2018 com 33.365 e 39.409 respectivamente, anos que foram marcados por duas normatizações no âmbito do ensino superior, que induziram o crescimento avassalador do EaD. A primeira, em 2017, foi a promulgação do Decreto nº 9.057/17 que estabeleceu novos contornos para a regulamentação do ensino a distância e flexibilizou as regras para essa modalidade e, a segunda, em 2018, foi publicada a Portaria nº 1.428/18, que possibilitou a inserção de até 40% de disciplinas na modalidade a distância nos cursos regulares de ensino.

Validamos essa hipótese ao analisarmos as informações extraídas do sítio do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC), referentes à data de credenciamento das IES para oferta de cursos

superiores na modalidade a distância. Identificamos que a política de EaD nas IES da Laureate Brasil se constrói, predominantemente, a partir do processo de fusão/aquisição dessas instituições pelo grupo Laureate. Do total de 10 IES, apenas 2 já ofertavam cursos de graduação a distância antes da incorporação pelo Grupo, como pode ser observado na tabela 7, a seguir:

Tabela 7: Data do credenciamento EAD das IES pertencentes a Laureate Brasil

IES	Data de Credenciamento/publicação	Data de aquisição
UAM	30/12/2005	2005
UniFG	19/07/2016	2007
FPB	06/05/2016	2007
UNP	04/04/2006	2007
UniNorte	09/12/2010	2008
FADERGS	12/04/2017	2008
IBMR	07/05/2018	2009
UNIFACS	14/01/2004	2010
UniRitter	30/04/2015	2010
FMU	11/11/2014	2014

Fonte: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (Cadastro e-MEC). Elaborado pela autora.

A tabela 7 nos mostra, que as únicas IES que ofertavam cursos de graduação na modalidade a distância, antes da incorporação pelo Grupo, são a UNIFACS e a UNP. Foi por meio da Portaria nº 52, de 12 de janeiro de 2004, em seu Art. 1, que o Ministério da Educação credenciou pelo prazo de 5 anos a Universidade de Salvador (UNIFACS) mantida pela FACS S/C, com sede em Salvador/BA, para ofertar cursos de graduação na modalidade a distância, além de autorizar a oferta do curso de graduação em Letras, habilitação em Português e Inglês, na modalidade a distância, com 300 vagas iniciais, a serem ofertadas no estado da Bahia (BRASIL, 2004, p. 6). Somente após 6 anos, em 2010, que o grupo Laureate realizou a aquisição de 100% dessa instituição de ensino superior.

Assim como, a Portaria nº 837, de 03 de abril de 2006, instituiu o credenciamento, por um período de 5 anos, da Universidade Potiguar (UNP), mantida pela Associação Potiguar de Educação e Cultura, ambas sediadas na cidade de Natal/RN, para ofertar cursos de graduação na modalidade a distância, além de permitir parcerias com instituições para realização de momentos

presenciais, ofertando seus cursos a distância em polos de outras unidades da federação (BRASIL, 2006, p. 9). No ano seguinte, a instituição foi incorporada ao grupo Laureate.

É válido ressaltar que o sítio e-MEC não disponibiliza quais cursos passaram a serem ofertados com o credenciamento EaD. Do mesmo modo que, como já esclarecido anteriormente, a coleta de dados específica por IES através dos microdados disponibilizados pelo INEP, só é possível a partir do ano de 2009, logo, não temos como mensurar o quantitativo desses cursos nas instituições supramencionadas nos anos de 2004 (UNIFACS) e 2006 (UNP), muito menos de seus comportamentos até 2008. Sendo assim, realizamos um comparativo da evolução do número de cursos de graduação EaD e presencial, a partir de 2009 e obtivemos o seguinte resultado:

Tabela 8: Evolução do número de cursos de graduação (Presencial x EaD) – UNIFACS e UNP (2009-2018)

ANO	UNIFACS		UNP	
	PRESENCIAL	EAD	PRESENCIAL	EAD
2009	42	78	51	0
2010	46	10	61	0
2011	45	10	64	4
2012	48	16	65	7
2013	53	15	67	9
2014	53	17	72	10
2015	55	17	81	14
2016	61	16	87	18
2017	78	22	85	24
2018	79	26	87	30
$\Delta\%$ (2009-2018)	88%	-67%	71%	650%

Fontes: INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018).
Elaborado pela autora.

A UNIFACS, credenciada ao ensino a distância em 2004, apresentou no ano de 2009 um total de 78 cursos de graduação na referida modalidade. No ano de 2010, ano em que foi adquirida pelo grupo Laureate, a Universidade Salvador apresentou uma queda de 87,1% em seu número de cursos de graduação (ver tabela 8). No entanto, ao analisarmos o período sob a gestão do grupo Laureate (2010-2018), o número de cursos EaD apresentou um crescimento de 160%. O que aventamos, ao analisar esse constraste, é que ele seja fruto do que Borges (2018)

chamou de “estratégias corporativas padronizadas de reestruturação organizacional das mantidas.”

O procedimento padrão desses grupos [Whitney International University System, DeVry University e Laureate International Universities] é a adoção, assim que efetivada a aquisição, de estratégias corporativas padronizadas de reestruturação organizacional das mantidas, de modo a encaixá-las nos motes empresariais ideais de competitividade de mercado, produção em massa e eficiência produtiva sem, no entanto, se preocupar com as defuncionalidades que a adoção desse modelo, baseado na minimização de investimentos e máxima exploração dos recursos de modo a conseguir grandes retornos financeiros, gera para o setor educacional. (BORGES, 2018, p. 230)

Entre as estratégias, destacamos “o foco na formação profissional imediatista e tecnicista, com diminuição de CH das disciplinas do chamado “núcleo pensante” e foco nas disciplinas que o engajamento pró-mercado insiste em chamar de “práticas”” (BORGES, 2018, p. 230), além da implementação de “cursos – produtos – padronizados nas IES da mesma rede, com estruturas curriculares idênticas [e] implementação de disciplinas EaD compartilhadas [...]” (BORGES, 2018, p. 230).

Pressupomos que essas estratégias podem justificar o apontamento para não existência de cursos de graduação EaD na UNP, nos anos de 2009 e 2010, conforme tabela 8. É importante ratificarmos que, a Universidade Potiguar foi credenciada ao EaD em 2004 e foi incorporada ao grupo Laureate em 2006. Como já esclarecemos não ser possível coletar e nem observar seu comportamento, no período de 2004 a 2008, mantivemos os referidos dados na tabela por considerarmos a veracidade da Portaria nº 837/06, que credenciou a UNP ao EaD. Apesar disso, nossa análise quantitativa para a UNP EaD, por lógica, partiu do ano de 2011.

É possível observarmos também que, apesar do crescimento negativo (-67%), a taxa de modalidade de ensino a distância se sobrepõe a modalidade presencial, nas IES contidas tabela 9.

Inegavelmente, os dados até aqui levantados, nos mostram que desde 30/12/2005, data em que a primeira IES (UAM) pertencente a Laureate Brasil foi credenciada ao ensino a distância, que esta modalidade vem ganhando predominância na atuação do Grupo, em detrimento da modalidade presencial. E essa expressiva atuação da Laureate Brasil no ES via ensino a distância, levou à proliferação de polos espalhados por todo o país, conforme a tabela 9:

Tabela 9: Número de polos Laureate Brasil – 2018			
Região	Estado (código)	Nº Polos	Nº Polos Por Região
NORTE	ACRE (12)	2	58
	AMAPÁ (16)	2	
	AMAZONAS (13)	19	
	PARÁ (15)	19	
	RONDÔNIA (11)	9	
	RORAIMA (14)	1	
	TOCANTINS (17)	6	
NORDESTE	ALAGOAS (27)	7	202
	BAHIA (29)	100	
	CEARÁ (23)	16	
	MARANHÃO (21)	6	
	PARAÍBA (25)	14	
	PIAUI (22)	3	
	PERNAMBUCO (26)	26	
	RIO GRANDE DO NORTE (24)	23	
	SERGIPE (28)	7	
CENTRO-OESTE	DISTRITO FEDERAL (53)	23	80
	GOIÁS (52)	35	
	MATO GROSSO DO SUL (50)	6	
SUDESTE	MATO GROSSO (51)	16	193
	ESPÍRITO SANTO (32)	18	
	MINAS GERAIS (31)	25	
	RIO DE JANEIRO (33)	31	
	SÃO PAULO (35)	119	
SUL	PARANÁ (41)	52	149
	RIO GRANDE DO SUL (43)	57	
	SANTA CATARINA (42)	40	
TOTAL	27	682	

Fonte: INEP, Censo da Educação Superior, 2018. Elaborado pela autora.

A Laureate Brasil no ano de 2018, de acordo com o Censo de Educação Superior, possuía 682 polos de apoio presencial no país (ver tabela 9). O Brasil apresentou, conforme o Censo, um total de 22.330 polos, sendo 16.847 polos de apoio presencial e os demais 5.483 são outros tipos de polos, dentre os quais estão os polos da Universidade Aberta do Brasil, que não fazem parte da análise desta pesquisa.

Sendo assim, considerando somente os polos de apoio presencial, a participação do grupo Laureate corresponde a 4% do total (16.847) e estão distribuídos nos 26 estados e no Distrito Federal e somam um total de 72.860 alunos EaD. O Grupo concentra maior número de polos na região Nordeste, com 202 polos,

seguida das regiões Sudeste e Sul, 193 e 149 polos, respectivamente, conforme tabela acima.

Além disso, a tabela 9 nos traz uma informação importante ao apresentar um quantitativo de 80 polos na região Centro-Oeste, visto que a tabela 2 nos mostrou que esta região foi a única que o grupo Laureate não realizou aquisição e/ou fusão de IES. Tal contradição nos sugere uma reflexão acerca não só da maneira como o Grupo chegou nesta região, mas também reforça sua atuação no Brasil com caráter privado-mercantil.

Trouxemos a tabela 9 para visualizarmos a atuação do grupo Laureate, por meio da proliferação dos polos de apoio presencial e o significado que eles assumem na expansão do ensino a distância, do grupo Laureate no Brasil. Reconhecemos a contribuição que teríamos para esta pesquisa, se relacionássemos os referidos dados com o número de alunos EaD existentes por região ou por polo, no entanto, o INEP não fornece código de variável para identificação do contingente de alunos em polos e/ou região. O registro desses alunos está ligado somente às IES, além disso, o INEP não reconhece a localização dos polos, somente das IES.

Ao analisarmos o número de cursos, conforme tabela 10, percebemos que ao serem distribuídos por modalidade de ensino, a predominância é na modalidade presencial. Ao analisar a atuação do grupo por tipo de curso em todas as modalidades de ensino, os cursos de bacharelado ganham destaque com aproximadamente 50% do total. No entanto, ao afunilarmos a análise para a modalidade EaD, identificamos que os cursos tecnológicos correspondem a mais de 50% da oferta na modalidade a distância, com 107 cursos, conforme tabela 10.

Por Modalidade de Ensino	Presencial	702	877
	EaD	175	
Por Tipo de Curso Geral	Bacharelado	488	876
	Licenciatura	64	
	Tecnólogo	324	
Por Tipo de Curso EaD	Bacharelado	47	175
	Licenciatura	21	
	Tecnológico	107	

Fonte: INEP 2018. Elaborado pela autora.

Constata-se que o tipo de formação/cursos ofertados pelo grupo Laureate na modalidade a distância são, predominantemente, cursos tecnológicos (107) com formação de tecnólogos, seguido dos cursos de bacharelado (47).

Em conformidade com o número de cursos de graduação exposto na tabela 10, o número de matrículas, no ano 2018, ratifica o que já identificamos, ou seja, a atuação na modalidade a distância da Laureate Brasil é predominantemente em cursos tecnológicos, conforme tabela 11, a seguir:

Tipo de Curso	Geral		EaD	
	Nº de matrículas	%	Nº de matrículas	%
Bacharelado	165.356	73,5%	11.696	26,7%
Licenciatura	167.96	7,5%	8.702	19,9%
Tecnológicos	42.754	19%	23.335	53,4%
Total	224.906	100%	43.733	100%

Fonte: INEP 2018. Elaborado pela autora.

**Os números de matrículas dizem respeito às categoria: 2. Cursando e 3. Concluintes.

Podemos notar que o número total de matrículas em cursos de graduação na Laureate Brasil é de 224.906, sendo 73,5% correspondente a cursos bacharelado, 19% cursos tecnológicos e 7,5% das matrículas em cursos de licenciatura. No

entanto, esta ordem é alterada quando analisamos somente a oferta de cursos na modalidade a distância, onde os cursos tecnológicos lideram em número de matrícula com 53,4% do total, em 2018.

O que percebemos com a análise dos dados expostos nas tabelas 10 e 11, é que a constatação dessa característica de atuação do grupo Laureate no Brasil, segue a tendência da rede privada no país e, em troca dos lucros obtidos por meio da venda de serviços educacionais, vem expandido este modelo de formação aligeirada, flexível e subespecializada, como podemos observar ao analisarmos o número de matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico, no Brasil (ver gráfico 3).

Gráfico 3: Matrículas em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil 2008-2018



Fonte: MEC/Inep; Censo da educação superior, 2018.

De acordo com o Censo de Educação Superior 2018, os cursos de bacharelado mantêm seu predomínio na educação superior brasileira com uma participação de quase 68% dos alunos matriculados, em detrimento dos cursos de licenciatura com uma participação de 19,4% e os tecnológicos, 13,0% (ver gráfico 3).

No entanto, assim como o observado nas matrículas do grupo Laureate, os dados a nível Brasil também apontam para um crescimento do número de matrículas maior nos cursos tecnológicos, registrando 9,9% em 2018. Num intervalo de 10 anos (2008-2018), as matrículas nos cursos tecnológicos aumentaram mais de 103%. No mesmo período, os cursos de bacharelado aumentaram mais de 50% o número de alunos matriculados, enquanto nos cursos de licenciatura o aumento foi de 40,4%.

Ao analisarmos o número de ingressantes, observamos a mesma tendência de crescimento no grau acadêmico tecnológico. Conforme o Censo de Educação Superior, em 2018, quase 60% dos ingressantes escolheram um curso de bacharelado. No entanto, em 10 anos, dobrou o número de ingressos nos cursos tecnológicos, como exposto no gráfico 4.

Gráfico 4: Número de ingressos em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil 2008-2018



Fonte: MEC/Inep; Censo da educação superior, 2018.

É possível notar que entre 2017 e 2018, houve um aumento no número de ingressantes no grau acadêmico bacharelado (3,1%). Entretanto, os cursos tecnológicos apresentaram a maior variação, 16,6%. No período de 2008 a 2018, o número de ingressantes nos cursos tecnológicos registrou o maior crescimento em termos percentuais, 102,9%.

Assim como, em 2018, apesar de os concluintes de bacharelado terem tido uma participação de 63,4% no total de concluintes, no mesmo ano, o número de concluintes nos cursos tecnológicos aumentou 7,6%, em detrimento de 6,9% no bacharelado e uma pequena queda (-1,0%) no número de concluintes em licenciatura, como demonstrado no gráfico 5.

Gráfico 5: Concluintes em cursos de graduação, por grau acadêmico – Brasil – 2008-2018



Fonte: MEC/Inep; Censo da educação superior, 2018.

Apesar da queda registrada no número de concluintes no período de 2015 a 2017, o grau tecnológico tem a maior variação positiva registrada no número de concluintes entre 2008 e 2018 (94,6%). No mesmo período, os concluintes dos cursos de bacharelado aumentaram 63,1% e os de licenciatura, 19,4%, enquanto a licenciatura teve uma participação de 19,8% e os tecnológicos, 16,8%.

O Censo de Educação Superior também nos informa que 85% dos alunos de cursos tecnológicos frequentam a rede privada e 60% dessa rede estão em cursos a distância.

Sendo assim, para melhor compreendermos o predomínio na oferta de cursos de graduação na modalidade a distância e no grau acadêmico tecnológico, pela Laureate Brasil, se faz necessário entendermos quais as regulamentações que orientam esse tipo de curso no Brasil, o que é um curso tecnológico, o que ele flexibiliza e qual a necessidade dele no mercado de trabalho imediato, para então termos condições reais de fazermos um mapeamento desses cursos nas IES pertencentes ao Grupo, objeto no capítulo a seguir.

3 OS CURSOS TECNOLÓGICOS A DISTÂNCIA NO GRUPO LAUREATE BRASIL

O objetivo desse capítulo é mapear a expansão dos cursos tecnológicos na modalidade a distância ofertados pela Laureate Brasil. Para tanto, analisamos os marcos regulatórios dos cursos superiores de tecnologia e sua expansão via ensino a distância no Brasil. As análises quantitativas foram feitas a partir de levantamentos realizados nos microdados do Censo da Educação Superior, disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com o recorte de 2009 a 2018.

É importante esclarecer que a Faculdade Internacional da Paraíba (FPB), não consta nas tabelas deste capítulo por não ofertar cursos de graduação tecnológicos em EaD, até o ano de 2018. Além disso, o Centro Universitário do Norte (UNINORTE) apesar de ainda pertencer a Laureate no ano de 2018 e, por conseguinte, está presente na maioria das tabelas do presente capítulo, não teremos elementos suficientes para explorar a instituição para além dos números, pois ela foi vendida no ano de 2019, com isso seu sítio oficial foi alterado bem como suas informações não constam mais no sítio EAD.BR.

3.1 OS MARCOS REGULATÓRIOS DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO BRASIL

Esta subseção versa sobre a regulação e a expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil, que são cursos regulares de graduação regimentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Esses cursos, pertencem ao campo teórico da educação profissional e estão sob a coordenação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculada ao Ministério de Educação. Especificamente, observamos o comportamento dos CST a partir de seus marcos regulatórios, além de discorrer sobre suas particularidades e sua finalidade.

A educação profissional foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 em seu Capítulo III, que vai do artigo 39 ao artigo 42, que definiu seu desenvolvimento, suas articulações e sobre a possibilidade dos estudantes matriculados ou egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, terem acesso à educação profissional (BRASIL, 1996).

Tal Capítulo foi regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sendo revogado no governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010), pelo Decreto nº 5.154 de 2004. O Decreto 2.208/1997, definiu, em seu Art. 1, os objetivos da educação profissional, da seguinte forma:

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997).

Observa-se que a intenção do governo era a de direcionar a formação profissional, em todos os níveis de escolaridade, para as atividades do setor produtivo com vistas a contribuir com o melhor desempenho desses profissionais para o mercado. Essa é uma concepção reducionista da formação, pois centraliza na aquisição de habilidades técnicas para atender às demandas do mercado, ou seja, o que interessa é a apropriação dos conhecimentos técnicos desvinculados de uma formação mais geral e humana que capacite o trabalhador a compreender a realidade social em que vive.

Além disso, esse Decreto, estabeleceu em seu Art. 3º, os níveis de ensino da educação profissional, a saber: I – básico; II – técnico; III – tecnológico. O primeiro era destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; o segundo era designado a oferecer habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e por fim, o nível tecnológico que foi determinado a oferecer habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio (BRASIL, 1997).

O nível tecnológico “corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico [...]”, no entanto, não ficou esclarecido se seriam cursos de graduação ou sequencial. Esses cursos, conforme Decreto supramencionado, deveriam “ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas [...]” (BRASIL,

1997). Fica evidente a política defendida pelo governo para a formação de trabalhadores que sejam capazes de atender às demandas do mercado, com o domínio de conhecimentos tecnológicos e capazes de se adaptarem às rápidas mudanças postas pelas novas tecnologias.

A incorporação desses cursos na educação superior é evidenciada no Parecer CNE/CP Nº 29/2002, que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais no nível de tecnológico, trata “os Cursos Superiores de Tecnologia como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira” (BRASIL, 2002, p. 32). Além disso, seu foco está “no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento relacionado a uma ou mais áreas profissionais” (BRASIL, 2002, p. 23) e, conforme o documento, os cursos de graduação tecnológicos têm por finalidade:

o desenvolvimento de competências profissionais que permitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptação em novas situações profissionais, quanto o entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade. O objetivo a ser perseguido é o do desenvolvimento de qualificações capazes de permitir ao egresso a gestão de processos de produção de bens e serviços resultantes da utilização de tecnologias e o desenvolvimento de aptidões para a pesquisa tecnológica e para a disseminação de conhecimentos tecnológicos. (BRASIL, 2002, p. 23).

Veiga (2020), em sua tese de doutorado, avalia que,

o grau acadêmico [tecnológico] representa uma inovação do setor educacional diante da tendência de ampliação dos níveis educacionais da classe trabalhadora impulsionada, sobretudo, pelo retorno econômico vislumbrado pela classe dirigente com a implementação da política. [Além disso] o domínio do conteúdo curricular, nesse sentido, tem como finalidade sua aplicação, visando a efetividade no processo produtivo no mundo do trabalho. (VEIGA, 2020, p. 263).

Observa-se, assim uma política do governo voltada para os interesses do mercado em formar trabalhadores que tenham uma formação instrumental reduzida ao domínio de tecnologias que possam ser aplicadas para beneficiar o setor produtivo o que favorece a manutenção da dominação do capital sobre o trabalhador.

Nesse mesmo sentido, o Parecer CNE/CP Nº 29/2002 determinou que os cursos de graduação tecnológicos, deverão:

- desenvolver competências profissionais tecnológicas para a gestão de processos de produção de bens e serviços;
- promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- cultivar o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual, a capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos, nas suas relações com o desenvolvimento do espírito científico;
- incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, a criação artística e cultural e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

Veiga (2020), analisou que tais designações revelam seu caráter gerencialista devido à vinculação das principais ideias listadas acima “à educação ao longo da vida, à pedagogia das competências, à gestão de processos, ao empreendedorismo, à captura da subjetividade para apropriação do trabalho criativo pelo capital e à flexibilidade e atualização permanentes” (VEIGA, 2020, p. 264).

É importante pontuarmos também que, a garantia da identidade do perfil profissional de conclusão do curso, que trata o texto desse aporte legal, supõe uma polivalência profissional.

A identidade dos cursos de educação profissional de nível tecnológico depende primordialmente da aferição simultânea das demandas do mercado de trabalho e da sociedade. A partir daí, é traçado o perfil profissional de conclusão da habilitação ou qualificação prefigurada [...] [que] será estabelecido levando-se em conta as competências profissionais gerais do Tecnólogo, vinculado a uma ou mais áreas, completadas com outras competências específicas da habilitação profissional, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças, o que supõe polivalência profissional. (BRASIL, 2002).

No entanto, Veiga (2020) aponta para a contradição entre a ideia de flexibilidade, o objetivo de ajustar os cursos às demandas do mercado de trabalho e a ideia de polivalência, sendo esta apresentada como “um elemento de conformação para qualquer que seja a realidade do trabalho. [divergindo] da concepção de politecnia, tendo em vista o próprio fundamento científico para técnicas diversificadas que essa concepção representa” (VEIGA, 2020, p. 266).

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, com fundamento no Parecer CNE/CES 436/2001 e no Parecer CNE/CP 29/2002, publicou a Resolução CNE/CP 3/2002 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. A Resolução sintetizou os dois Pareceres e, em seu Art. 1, pontuou que o objetivo da educação profissional de nível tecnológico era “garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias” (BRASIL, 2002). Além disso definiu, em seu Art. 2, que os cursos de educação profissional de nível tecnológico seriam intitulados como Cursos Superiores de Tecnologia e tinham por objetivo:

- I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular. (BRASIL, 2002).

Além disso, a Resolução determinou, em seu Art. 4º, que os cursos superiores de tecnologia passassem a obedecer as diretrizes contidas no Parecer CNE/CES 436/2001 (BRASIL, 2002) e, a partir de então, assumiriam as características definidas no documento, que foram sintetizadas por SOUSA (2014) da seguinte forma:

- São graduações destinadas a egressos do ensino médio;
- Possuem processo seletivo e devem obedecer ao ano letivo oficial;
- Conforme cada área, devem ter definida sua carga horária mínima e máxima;
- Permitem aos egressos acessar programas de pós-graduação lato e stricto sensu;
- Devem ser autorizados e reconhecidos pelo MEC, seguindo legislação específica;
- Seus concluintes ganham o direito ao diploma de graduação em tecnologia;

- Têm organização curricular sintonizada com as diretrizes curriculares nacionais;
- Obedecem aos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- Podem ser ofertados por IES públicas e privadas de diferentes tipologias – universidades, centros universitários, faculdades, faculdades integradas, escolas e institutos superiores, centros de educação tecnológica, faculdades de tecnologia. (SOUSA, 2014, p. 7).

Conforme SOUSA, essas características que os cursos superiores tecnológicos assumem “preservam determinadas semelhanças com os demais cursos de graduação, como, por exemplo, processos de ingresso, exigências de formação acadêmica para a docência” (2014, p. 7).

Em 2004, foi publicado o Decreto nº 5.154/04, que revogou o Decreto nº 2.208/97. O Decreto regulamentou o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da LDB/96 e estabeleceu em seu Art. 1 que a educação profissional, prevista no Art. 39 da LDB/96, seria desenvolvida por meio de cursos e programas em três níveis:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e
- III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. (BRASIL, 2004).

No primeiro nível, formação inicial e continuada de trabalhadores, foi incluído a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social, conforme seu Art. 3º (BRASIL, 2004). No segundo nível, educação profissional técnica de nível médio, de acordo com o Art. 4, foi definida para ser desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados os termos dispostos no seu Art. 4º (BRASIL, 2004).

O terceiro nível corresponde à educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, que apresenta caráter peculiar por ter suas organizações estabelecidas de acordo com as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, conforme Art.5º (BRASIL, 2004).

A educação profissional tecnológica de graduação corresponde à oferta de cursos de graduação tecnológicos, com carga horária mínima que varia de 1.600 a 2.400 horas, que podem ser ministrados por Universidades, Centros Universitários, Centros de Educação Tecnológica, Faculdades Integradas e Isoladas e Institutos Superiores, sujeitos a processos de autorização e reconhecimento (BRASIL, 2004).

Sousa (2016), salienta que a consolidação definitiva da proposta de cursos tecnológicos superiores, ocorreu a partir do octênio de FHC, com a ampliação de vagas desses cursos na iniciativa privada (sancionada pelo CNE). No governo Lula (2003-2010), essa política foi aprofundada com a ampliação da oferta desses cursos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em decorrência do Decreto 5.154/2004 e da Lei nº 11.892/2008, esta última instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Essa ampliação da oferta de cursos superiores tecnológicos faz parte do processo de reformulação da educação profissional no país, em que o governo Lula implementou vários programas que, segundo Veiga (2020, p. 39) foram políticas “que impactaram a educação profissional e fomentaram o discurso formulado pelo bloco no poder⁵³ para educação da classe trabalhadora”. Além disso, é importante ressaltarmos que essas políticas para educação profissional também foram promovidas nos governos seguintes, a saber; Dilma Roussef e Michel Temer. Reunimos tais políticas no quadro 2, da seguinte forma:

Quadro 2: Principais marcos legais da reformulação e expansão da educação profissional – Brasil 1997-2008	
Decreto nº 2.208/1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências
Lei 11.195/2005	Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.
Decreto nº 6.302/2007	Institui o Programa Brasil Profissionalizado
Lei 11.892/2008	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
Lei nº 10.260/2001	Institui o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior - FIES

⁵³ O conceito de “bloco no poder”, segundo Poulantzas (2007) diz respeito à organização do Estado capitalista em classes e frações de classes que, em um contexto plural e “democrático”, se expressa na reunião de representantes dessas frações de classes no âmbito do Estado e da classe dominante para produção de hegemonia (VEIGA, 2020, p. 39).

Lei nº 11.096/2005	Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI
Decreto nº 5.840/2006	Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA
Lei nº 10.172/2001	Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE
Lei nº 13.005/201	Institui o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024
Lei nº 12.513/2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego PRONATEC
Decreto nº 7.589/2011	Institui o Rede E-Tec Brasil
Lei nº 13.415/2017	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Fonte: Elaboração própria.

Fica evidente que todo esse arcabouço legal consolida a atuação da educação profissional em todos os níveis de ensino e induz a classe trabalhadora aos Cursos Superiores Tecnológicos, conforme analisa Veiga:

Tal fato evidencia a proposta de universalização da formação profissional para classe trabalhadora sob a perspectiva hegemônica. As políticas implementadas para educação profissional compõem, assim, uma grande rede de possibilidades para profissionalização em todos os níveis de formação. Fato que evidencia a pressão política para conformação dos jovens oriundos da classe trabalhadora à condição de ingresso no mundo do trabalho o mais cedo possível. Para isso serve o ensino profissional nos níveis educacionais básicos. E, para aqueles jovens que, porventura, não forem conformados nesse processo, restam os CST, como segunda opção ao ensino superior. (VEIGA, 2020, p. 40).

Em 2006, foi publicado o Decreto nº 5.733, de 9 de maio de 2006, que dispôs 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 (BRASIL, 2006). Em seu capítulo I, da educação superior no sistema federal de ensino, designou à SETEC a elaboração de um catálogo de denominações de cursos superiores de tecnologia, para efeito de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2006).

Denominado de Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNST) seu objetivo, segundo o Ministério da Educação, é elencar as denominações e respectivos descritores dos cursos superiores de tecnologia, consolidar tais denominações e instituir um referencial capaz de balizar os processos administrativos de regulação e as políticas e procedimentos de avaliação desses cursos (MEC, 2020).

Além disso, ele organiza e orienta a oferta de CST, inspirado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e, em sintonia com a dinâmica do setor produtivo e os requerimentos da sociedade atual (MEC, 2020).

A primeira edição do CNST foi publicada em junho de 2006, onde foram elencadas 98 denominações de cursos; a segunda em 2010, que elevou esse número para 113 e, sua última versão, publicada em 2016, em que apresentou em relação a 2006, um aumento de 37% com 134 denominações de cursos, distribuídos em 13 eixos tecnológicos, com carga horária mínima de 1.600 horas a 2.400 horas (quadro 3). O CNCST apresenta também o perfil profissional e o campo de atuação profissional do futuro egresso.

Quadro 3: Eixos Tecnológicos dos Cursos Superiores de Tecnologia do Brasil

Eixo	Descrição	Quantidade de Cursos	Carga Horária
Ambiente e Saúde	Compreende tecnologias associadas à melhoria da qualidade de vida, à preservação e utilização da natureza, desenvolvimento e inovação do aparato tecnológico de suporte e atenção à saúde. Abrange ações de proteção e preservação dos seres vivos e dos recursos ambientais, da segurança de pessoas e comunidades, do controle e avaliação de risco e programas de educação ambiental	9	2.000 horas a 2.400 horas
Controle e Processos Industriais	Compreende tecnologias associadas à infraestrutura e processos mecânicos, elétricos e eletroeletrônicos, em atividades produtivas. Abrange proposição, instalação, operação, controle, intervenção, manutenção, avaliação e otimização de múltiplas variáveis em processos, contínuos ou discretos.	14	2.000 horas a 2.400 horas
Desenvolvimento Educacional e Social	Compreende tecnologias relacionadas a atividades sociais e educativas. Abrange planejamento, execução, controle e avaliação de ações sociais e educativas; construção de hábitos saudáveis de preservação e manutenção de ambientes e patrimônios, de respeito às diferenças interculturais e de promoção de inclusão social; integração de indivíduos na sociedade; e a melhoria de qualidade de vida.	1	2.000 horas
Gestão e Negócios	Compreende tecnologias associadas a instrumentos, técnicas, estratégias e mecanismos de gestão. Abrange planejamento, avaliação e gestão de pessoas e de processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações e instituições públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação; busca da qualidade, produtividade e competitividade; utilização de tecnologias organizacionais; comercialização de produtos; e estratégias de marketing, logística e finanças.	13	1.600 horas
Informação e Comunicação	compreende tecnologias relacionadas à infraestrutura e aos processos de comunicação e processamento de dados e informações. Abrange concepção, desenvolvimento, implantação, operação, avaliação e manutenção de sistemas e tecnologias relacionadas à informática e às telecomunicações; especificação de componentes ou equipamentos; suporte técnico; procedimentos de instalação e configuração;	14	2.000 horas a 2.400 horas

	realização de testes e medições; utilização de protocolos e arquitetura de redes; identificação de meios físicos e padrões de comunicação; desenvolvimento de sistemas informatizados; e tecnologias de comutação, transmissão e recepção de dados.		
Infraestrutura	Compreende tecnologias relacionadas à construção civil e ao transporte. Abrange planejamento, operação, manutenção, proposição e gerenciamento de soluções tecnológicas para obras civis, topografia, geotécnica, hidráulica, recursos hídricos, saneamento, transporte de pessoas e bens e controle de trânsito e tráfego.	12	1.600 horas e 2.400 horas
Militar	Compreende tecnologias relacionados à infraestrutura e processos de formação do militar, como elemento integrante das organizações militares que contribuem para o cumprimento da missão constitucional das Forças Armadas - Marinha do Brasil, Aeronáutica e Exército - de defesa da Pátria e a garantia dos poderes constitucionais, da lei e da ordem. Abrange apoio e preparo de pessoal, operações, logística, manutenção, suprimento, armazenamento, informações, controle do espaço aéreo e controle aéreo de operações navais e terrestres, necessários à condução das atividades militares.	11	1.600 horas e 2.400 horas
Produção Alimentícia	compreende tecnologias relacionadas ao beneficiamento e à industrialização de alimentos e de bebidas. Abrange planejamento, operação, implantação e gerenciamento de processos físicos, químicos e biológicos de elaboração ou industrialização de produtos de origem vegetal e animal; aquisição e otimização de máquinas e implementos; análise sensorial; controle de insumos e produtos; controle fitossanitário; distribuição e comercialização.	7	2.400 horas
Produção Cultural e Design	Compreende tecnologias relacionadas com representações, linguagens, códigos e projetos de produtos, mobilizadas de forma articulada às diferentes propostas comunicativas aplicadas. Abrange criação, desenvolvimento, produção, edição, difusão, conservação e gerenciamento de bens culturais e materiais, ideias e entretenimento aplicadas em multimeios, objetos artísticos, rádio, televisão, cinema, teatro, ateliês, editoras, vídeo, fotografia, publicidade e projetos de produtos industriais.	14	1.600 horas e 2400 horas
Produção Industrial	Compreende tecnologias relacionadas a sistemas de produção, técnicas e tecnologias de processos físico-químicos e relacionados à transformação de matéria-prima e substâncias, integrantes de linhas de produção. Abrange planejamento, instalação, operação, controle e gerenciamento de tecnologias industriais; programação e controle da produção; operação do processo; gestão da qualidade; controle de insumos; e aplicação de métodos e rotinas.	14	2.000 horas e 2400 horas
Recursos Naturais	Compreende tecnologias relacionadas à extração e produção animal, vegetal, mineral, aquícola e pesqueira. Abrange prospecção, avaliação técnica e econômica, planejamento, extração, cultivo e produção de recursos naturais e utilização de tecnologias de máquinas e implementos.	14	2.000 horas a 2400 horas
Segurança	Compreende tecnologias relacionadas à infraestrutura e aos processos de prevenção e proteção de indivíduos e patrimônio. Abrange segurança pública, segurança privada, defesa social e civil e segurança do trabalho.	6	1.600 horas a 2400 horas
Turismo, Hospitalidade e Lazer	compreende tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, gastronomia, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação. Abrange planejamento, organização, operação e avaliação de produtos	5	1.600 horas

e serviços inerentes ao turismo, hospitalidade e lazer, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais.		
--	--	--

Fonte: Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (2016).

Uma das principais atratividades dos cursos de graduação tecnológicos é a possibilidade de obter um diploma de nível superior num espaço de tempo menor, em torno de 2 a 3 anos, em detrimento dos cursos de graduação bacharelados que possuem uma duração de 4 a 5 anos. Portanto, os cursos superiores de curta duração tornam-se, conforme Veiga, "uma característica inerente aos CST: são acessados, em sua maioria, por pessoas que, provavelmente, têm pouco tempo disponível para dedicação à própria formação" (2020, p. 297).

Os cursos superiores tecnológicos são ofertados, na sua maioria, pela rede privada, conforme pode ser observado na tabela 12. Esta predominância demonstra a tendência privatista da política de expansão do acesso ao ensino superior, da classe trabalhadora, via cursos tecnológicos.

Tabela 12: Evolução do Número de Cursos Tecnológicos no Brasil – 2009 e 2018

Ano	Presencial		EAD		Total
	Público	Privado	Público	Privado	
2009	742	3.749	759	15.546	20.796
2010	805	3.970	21	203	4.999
2011	943	4.249	25	261	5.478
2012	987	4.632	15	335	5.969
2013	1.016	4.782	16	410	6.224
2014	1.073	4.860	15	465	6.413
2015	1.102	4.984	17	515	6.618
2016	1.128	5.088	19	593	6.828
2017	1.164	5.029	29	783	7.005
2018	1.173	5.311	30	1.296	7.810

Fontes: INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018). Elaborado pela autora.

Dos 4.999 cursos ofertados em 2010, a rede privada detinha 83,47% (4.173) do total dos cursos, destes 79,41% (3.970) foram ofertados na modalidade presencial e 20,59% (203) na modalidade EaD. A rede pública, neste mesmo,

período ofertou 16,52% (826) do total dos cursos superiores tecnológicos, sendo 97,47% (805) na modalidade presencial e 2,53% (21) na modalidade EaD.

Uma década depois, a rede privada continua sendo a primeira na oferta desse nível de ensino, apesar do percentual da oferta de cursos nessa modalidade de ensino ter reduzido para 84,55% (6.604) em 2018. Destaca-se o aumento da oferta de cursos na modalidade EaD, que foi responsável por 80,42% (5.311) e na modalidade presencial 19,58% (1.296) do total das matrículas. Enquanto a rede pública ofertou 15,40% (1.203) do total dos cursos tecnológicos, destes 97,50% na modalidade presencial e somente 2,50% na modalidade EaD.

O aumento expressivo no número de cursos ofertados pela rede privada, evidencia a função que os cursos superiores de tecnologia (CST) desempenham para os empresários do setor educacional, que é o de gerar lucros sempre crescentes por meio da sua comercialização, como é o caso da Laureate Brasil.

Veiga, afirma que "a comercialização dos CST evidencia sua essência mercantil, concebida segundo os fundamentos do atual contexto sócio-histórico, para fomentar o mercado educacional em expansão, a despeito de qualquer outro papel que venha desempenhar" (2020, p. 292).

3.2 OS CURSOS TECNOLÓGICOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Os cursos superiores tecnológicos são apresentados como uma das maiores oportunidades de acesso ao ensino superior e ao emprego para a classe trabalhadora. São destinados a todos os egressos do ensino médio e/ou dos cursos técnicos de nível médio, cujo o acesso se dará mediante processo seletivo em IES da rede pública ou privada.

Sob a justificativa de suprir as demandas de formação da classe trabalhadora e da possibilidade de obter de forma rápida mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, a oferta de cursos superiores tecnológicos vem se expandido.

Essa expansão apoia-se nos discursos hegemônicos da necessidade de investimento em capital humano a ser realizado pelo incremento na formação/qualificação dos trabalhadores, responsabilizando-os pelo seu sucesso profissional, e na pior das hipóteses por seu desemprego. Para Veiga,

os CST servem à formação de capital humano para atender às demandas do mercado de trabalho. Direcionados pela lógica da empregabilidade, esses cursos superiores servem à educação da fração da classe trabalhadora ávida pela certificação como

mecanismo de inclusão/manutenção do emprego formal. (VEIGA, 2020, p. 104).

Com base na ideologia da empregabilidade e do seu parceiro empreendedorismo, os cursos superiores de tecnologia se apresentam como uma nova modalidade de formação para atender as demandas do mercado. Nas palavras de Civalsci, os cursos superiores de tecnologia são:

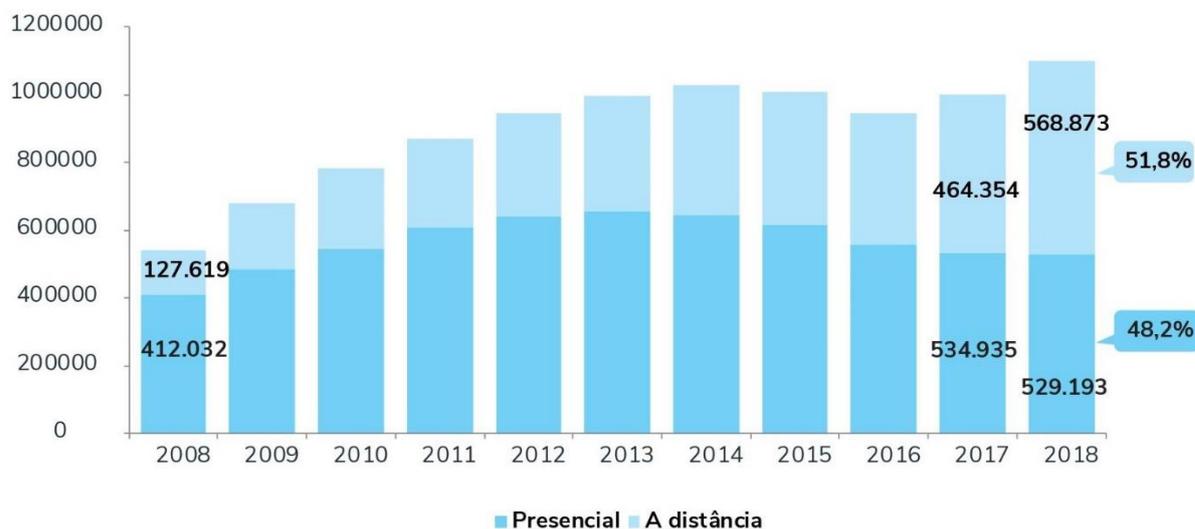
uma nova modalidade de curso superior, [além disso] a análise do currículo do curso de graduação tecnológica demonstrou que trata-se de um curso com ênfase na especialização em uma sub-área do conhecimento com foco na tecnologia, flexibilidade, uma vez que em cada etapa concluída o discente recebe uma certificação; formação profissional na metade do tempo do bacharelado; e objetiva atender às demandas de formação de mão-de-obra rápida para o mercado de trabalho. (CIVALSCI, 2011, p. 100-101).

Essas características dos cursos superiores de tecnologia, permitem compreender o perfil a quem se dirige esta modalidade de ensino. Conforme Veiga,

A maior parte desse público é oriundo da classe trabalhadora, com altos níveis de histórico familiar de não-aceso à educação. São trabalhadores com empregos pouco rentáveis e trabalhadores informais que, em busca de empregabilidade e valorização profissional, separam parte dos próprios recursos para custear o CST. A maior parte dos cursos escolhidos toma como principal estímulo a facilidade de acesso (modalidade EaD) ou possibilidade de acesso (turno noturno) e o custo final. (VEIGA, 2020, p. 303).

Os cursos superiores de tecnologia apesar de apresentarem sérias limitações, não se pode negar que eles tem contribuído com o acesso de frações da classe trabalhadora ao ensino superior, mas a lógica como esse acesso se dá, majoritariamente por meio do setor privado, de forma aligeirada, flexibilizada, na modalidade a distância e no turno da noite, restringe a possibilidade de uma formação humana ao negar o acesso integral às bases do conhecimento científico e tecnológico, da sua profissão. Tais característica vem influenciado diretamente no crescente número de matrículas (ver gráfico 6).

Gráfico 6: Evolução da matrícula, em cursos de graduação tecnológicos, por modalidade de ensino – Brasil 2008-2018



Fonte: MEC/Inep; Censo da educação superior, 2018.

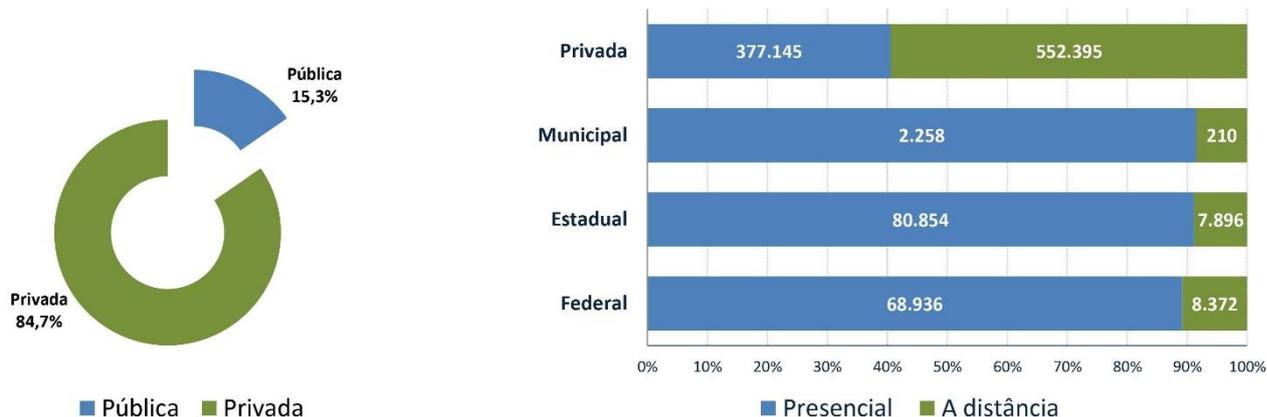
Em 2008, foram realizadas 539.651 matrículas nos cursos de graduação tecnológicos no Brasil e 1.098.066 de matrículas em 2018, correspondendo a um crescimento de 103,47% no período de 2008 a 2018. Enquanto que, no mesmo período, os graus acadêmicos de licenciatura e bacharelado cresceram 40,4% e 50% respectivamente. Para Veiga, "esse aumento condiz com o projeto de privatização que fundamenta a política educacional empreendida no contexto demarcado" (2020, p. 287).

Outro dado interessante, no gráfico 6 é a predominância de matrículas na modalidade EaD, que passou de 23,6% (2008) para 51,8% (2018) do total das matrículas nos cursos de graduação tecnológicos, em detrimento de 48,2% (2018) na modalidade presencial que, inclusive, registra tendência de queda desde 2013, segundo Censo da Educação Superior 2018.

Podemos ratificar essa tendência ao observamos uma queda de 1% nos últimos dois anos (2017-2018). Em contrapartida, no mesmo período, houve um aumento de 22,5% na modalidade a distância. De acordo com o Censo de Educação Superior 2018, esse aumento exponencial do número de matrículas nos cursos de graduação tecnológicos, em 2018, acontece, exclusivamente, pelos cursos EaD.

As matrículas nos cursos superiores de tecnologia se dão prioritariamente na modalidade a distância na rede privada, enquanto que na rede pública a maior parte dos alunos estudam em cursos presenciais (ver gráfico 7).

Gráfico 7: Distribuição da matrícula, em cursos de graduação tecnológicos, por categoria administrativa – Brasil 2018



Fonte: MEC/Inep; Censo da educação superior, 2018.

O gráfico acima demonstra que no ano de 2018, a rede privada detinha 84,7% (929.540) das matrículas de cursos tecnológicos. Desses 59,42% (552.395) das matrículas foram realizadas em cursos a distância e 40,58% (377.145) em cursos presenciais. Enquanto a rede pública efetuou 15,3 % (168.526) matrículas, sendo 90,33% em cursos presenciais e 9,77% (16.478) em cursos a distância. Na rede pública a categoria Federal corresponde a 14,64% (2.468), a Estadual 52,66% (88.750) e a Municipal 45,87% (77.308) do total das matrículas em cursos superiores de tecnologia.

Para aumentar seus lucros a rede privada utiliza como estratégia a oferta de cursos superiores de tecnologia na modalidade a distância "sob o discurso da economia financeira, de tempo e espaço" (CIVALSCI, 2011. p. 48).

Uma outra característica dos cursos na modalidade a distância, segundo Veiga (2020), é o enfraquecimento do espaço escolar e dos sujeitos que nela convivem, em consequência da falta de interação e convivência no espaço escolar entre os profissionais de educação e os discentes, que passam a se relacionar por meio de tecnologias, em ambientes virtuais diversos.

Para a autora a falta de interação e convivência entre os sujeitos, "impactam diretamente a organização coletiva com foco na defesa de direitos. Não coincidentemente, um tipo de curso, que atende principalmente a classe trabalhadora, tem maioria de matrículas na modalidade EaD" (VEIGA, 2020, p. 293).

Quanto a distribuição de matrículas em cursos superiores de tecnologia por grande área, observa-se que das 168.526 matrículas realizadas pela rede pública, 27,2% foram realizadas na área dos Negócios, administração e direito, 27,1% na área Computação e Tecnologia da Informação e 26,3% na área da Engenharia, Produção e Construção. As demais áreas juntas somaram 19,4%, sendo que à área da Educação foi a que obteve menor procura, realizando apenas 0,1% do total das matrículas em cursos tecnológicos (ver gráfico 8).

Gráfico 8: Distribuição da matrícula, em cursos de graduação tecnológicos, por grande área do curso na rede pública – Brasil 2018



Fonte: MEC/Inep; Censo da educação superior, 2018.

Das 929.540 matrículas da rede privada, a área de Negócios, Administração e Direitos foi a que recebeu o maior percentual de matrículas 60,9%, seguido pelas áreas de Computação e Tecnologia da Informação com 14,3% e Serviços com 12,5% do total das matrículas. Nota-se que na área da educação nenhuma matrícula foi realizada e que as demais áreas juntas somaram 12,3% do total das matrículas nos cursos tecnológicos (ver gráfico 9).

Gráfico 9: Distribuição da matrícula, em cursos de graduação tecnológicos, por grande área do curso na rede pública – Brasil 2018



Fonte: MEC/Inep; Censo da educação superior, 2018.

Os Eixos tecnológicos com maiores ofertas de cursos no Brasil em 2018 foram: Gestão e Negócios com 1.458 cursos, sendo 858 nos cursos de Gestão de Recursos Humanos e 600 nos cursos de logística. E o Eixo de Informação e Comunicação com 583 cursos, sendo 518 na modalidade presencial e 65 na modalidade EaD no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Ver tabela 13).

Tabela 13: Cursos de graduação tecnológicos mais ofertados – Brasil 2018

Cursos	Total geral	Presencial	EAD
Gestão de Recurso Humanos	858	707	151
Logística	600	499	101
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	583	518	65

Fonte: INEP, 2018. Elaborado pela autora.

Diante da multiplicidade de cursos ofertados como observados na tabela 16, e da possibilidade de obter um diploma de nível superior em menor tempo, cabe perguntar: será que, no mercado de trabalho, o profissional com diploma de graduação tecnológica terá as mesmas condições que o profissional com diploma de graduação bacharelado?

Conforme Civalsci (2011), com base num estudo comparativo entre um curso superior de graduação em Administração de Empresas e um curso tecnológico de Gestão em Logística Empresarial realizado em sua Dissertação de Mestrado, os cursos superiores de tecnologia restringem sua atuação ao nível operacional e gerencial em áreas específicas da profissão, enquanto os cursos de graduação bacharelado amplia sua atuação a todos os campos, níveis e áreas do conhecimento da profissão.

3.3 EXPANSÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICOS A DISTÂNCIA NA LAUREATE BRASIL

Como identificado no capítulo 2 desta dissertação, a Laureate Brasil é um dos grupos americanos de maior destaque que atua na oferta de ensino superior no Brasil. Constatamos também que a sua forma de atuação nesse nível de ensino vem sendo realizado prioritariamente por meio do EaD e pela oferta de cursos tecnológicos, como podemos visualizar na tabela 14.

Tabela 14: Evolução do número de matrícula por IES em cursos tecnológicos graduação EaD – Laureate Brasil 2009-2018*

IES	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
UAM	2	3	13	18	20	436	7.263	9.090	8.626	12.754
UNP	-	-	2	3	5	331	2130	1.553	1.944	2.180
UNIFG	-	-	-	-	-	-	-	-	21	111
UNINORTE	-	-	-	-	4	195	1.220	897	3.445	724
FADERGS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.030
IBMR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	184
UNIFACS	6	2	2	7	7	135	1.322	1.302	7.473	2.014
UNIRITTER	-	-	-	-	-	-	-	152	319	378
FMU	-	-	-	-	-	-	229	510	3.114	3.960
TOTAL GERAL	8	5	17	28	36	1.097	12.164	13.504	33.365	23.335

Fontes: INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018). Elaborado pela autora.

*Os números de matrículas dizem respeito à categoria: 2. Cursando.

A Laureate Brasil realizou 23.335 matrículas nos cursos tecnológicos a distância no período de 2009 a 2018. A UAM por ser uma das primeiras aquisições da Laureate, é a que registrou o maior o número de matrículas, totalizando (54,65%) 12.754 matrículas. Seguida pela FMU com 16,97% (3.960), UNP com 9,34% (2.180), UNIFACS com 8,63% (2.014) e a FADERGS com 4,41% (1.030) do total de matrículas nos cursos tecnológicos.

Chama-nos atenção o crescimento do número de matrículas entre os anos de 2014 e 2015, as matrículas passaram de 1.097 em 2014 para 12.164 em 2015, um crescimento assombroso de 1.108,84%. Em 2017, foi registrado 33.365 matrículas, houve uma queda de 69,93% em comparação a 2018. Contudo, quando comparamos a evolução das matrículas no período de 2009 a 2018, o crescimento registrado é de 291,68%.

Tabela 15: Oferta, Matrícula, Cursando e Concluintes em Cursos Tecnológicos EaD Laureate 2018

IES	Oferta	Matrícula	Cursando	Concluintes
UAM	1.237	12.754	10.755	1.999
UNP	3.965	2.180	1.780	400
UNIFG	1.327	111	111	–
UNINORTE	2.285	724	481	243
FADERGS	3.990	1.030	1.030	–
IBMR	3.540	184	184	–
UNIFACS	3.558	2.014	1.962	52
UNIRITTER	2.116	378	313	65
FMU	5.280	3.960	3.955	5
Total Geral	38.298	23.335	20.571	2.764

Fontes: INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018). Elaborado pela autora.

Constata-se a partir da tabela 15, que no ano de 2018, a Laureate Brasil ofertou 38.298 vagas em cursos tecnológicos na modalidade EaD, das quais realizou 23.335 matrículas. Neste mesmo período, 20.571 estudantes estavam cursando e 2.764 concluíram esse tipo de curso. A UAM destaca-se em todas as variáveis com o maior quantitativo de oferta, matrícula, cursando e concluintes, seguida pela FMU, UNP, UNIFACS, IBMR e FADERGS.

O crescimento na oferta de cursos superiores de tecnologia a distância "são expressão de um novo formato de ensino superior que é materializado à distância do espaço escolar e dos elementos inerentes a esse espaço (VEIGA, 2020, p. 293).

Tabela 16: Financiamento em Cursos Tecnológicos
EaD - Laureate 2018*

IES	Qntd.Financiamento	FIES	ProUni Integral**
UAM	722	7	715
UNP	2.087	–	276
UNIFG	111	–	1
UNINORTE	14	1	13
FADERGS	16	-	16
IBMR	56	4	52
UNIFACS	208	–	208
UNIRITTER	32	–	32
FMU	288	–	200
TOTAL GERAL	3.700	12	1.513

Fonte: INEP 2018. Elaborado pela autora. *o instrumento de coleta foi composto pela soma das matrículas de estudantes na situação “cursando”. ** Não há financiamento de ProUni Parcial.

O Financiamento estudantil contribuiu significativamente para o aumento do número de matrículas na Laureate Brasil. Em 2018, foram realizados 3.700 financiamentos. Destes 1.525 foram financiamentos públicos concedidos pelo Governos Brasileiro, sendo 12 pelo Fies e 1.513 pelo Prouni Integral. Os demais financiamentos não especificados foram realizados pela própria IES, administrados por entidades externas.

As IES que mais receberam matrículas por meio do financiamento estudantil foram: a UNP com 56,40% (2.087); a UAM com 19,51% (722); a FMU com 7,78% (288) e a UNIFACS com 5,62% do total dos financiamentos.

Os cursos tecnológicos mais ofertados pela Laureate Brasil encontram-se no Eixo tecnológico de Gestão e Negócios, são eles: Gestão Comercial, Gestão de Negócios, Gestão Financeira, Logística, Marketing e Processos Gerenciais e no Eixo de Informação e Comunicação o curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas (tabela 17).

Tabela 17: Evolução do Número dos Cursos Tecnológicos mais ofertados pela Laureate Brasil – 2009 e 2018

Cursos	Presencial		EAD	
	2009	2018	2009	2018
Gestão Comercial	2	10	4	9
Gestão RH	4	20	0	9
Gestão Financeira	2	9	0	8
Logística	3	11	0	8
Marketing	2	17	0	8
Processos Gerenciais	2	7	0	8
Análise e Desenvolvimento	2	9	0	7

Fontes: INEP (2009 e 2018). Elaborado pela autora.

Em 2009, a Laureate ofertou 21 cursos tecnológicos, sendo 17 cursos presenciais e 4 cursos EaD. Destes, 19 cursos eram do Eixo de Gestão e Negócios e 2 cursos do Eixo de Informação e Comunicação. Em 2018, foram ofertados 140 cursos, um aumento de 666,66% em comparação com 2009. Sendo 83 cursos na modalidade presencial e 57 na modalidade EaD. No Eixo Gestão e Negócios foram 124 cursos ofertados, sendo 74 na modalidade presencial e 16 na modalidade EaD. E no Eixo de Informação e Comunicação dada foram 9 cursos presenciais e 7 cursos EaD.

A ênfase na oferta de cursos superiores de tecnologia voltados ao Eixo tecnológico da Gestão ofertados pela Laureate, fundamenta-se numa concepção tecnicista e instrumental exigida pelo Capital para o desenvolvimento de determinada atividade profissional. Para Veiga (2020, p. 297), "o fundamento filosófico dessa concepção de tecnologia parte do gerencialismo como elemento da racionalização instrumental da vida humana".

Como apresentado anteriormente, os cursos tecnológicos são muito atrativos, tanto para o setor privado que oferta esse tipo de cursos, quanto para os estudantes que buscam um diploma de nível superior de forma mais rápida. Na Laureate Brasil a oferta de cursos EaD destacam-se como os mais procurados devido ao seu baixo custo, quando comparados com os cursos presenciais (ver tabela 18).

Tabela 18: Valores de cursos de graduação tecnológicos, por modalidade de ensino – Laureate Brasil 2020

Cursos Tecnológicos	IES	Mensalidade integral	
		Presencial	EAD
Gestão Comercial	FPB	R\$ 511,26	R\$ 296,67
Gestão de Recursos Humanos	UNP	R\$ 550,80	R\$ 296,67
Gestão Financeira	FMU	R\$ 599,00	R\$ 296,67
Logística	UNIFACS	R\$ 599,00	R\$ 296,67
Design de Interiores	UAM	R\$ 1.228,00	R\$ 296,67
Processos Gerenciais	IBMR	R\$ 1.467,70	R\$ 296,67
Análise e Desenvolvimento de Sistemas	FADERGS	R\$ 1.190,00	R\$ 296,67
Design Gráfico	UniRitter	R\$ 1.498,00	R\$390,00
Gestão da tecnologia da Informação	UniFG	R\$585,00	R\$ 296,67

Fontes: Sítio FPB, 2020; sítio UNP, 2020; sítio FMU, 2020; sítio UNIFACS, 2020; sítio UAM, 2020; sítio IBMR, 2020; sítio FADERGS, 2020; sítio UniRitter, 2020 e; sítio UniFG, 2020.

Antes de iniciarmos a análise, cabe ressaltar que para o levantamento da tabela 18, modalidade presencial, levamos em consideração valores referentes à mensalidade integral e ao turno noturno. Além disso, dos cursos listados acima somente a modalidade do curso de Design de Interiores é denominada de “presencial flex”, no entanto, com base na legislação em vigência, já sabemos que curso “presencial” em “presencial flex” são credenciados na modalidade presencial.

Na modalidade a distância, reiteramos que todo o seu levantamento foi realizado no sítio EAD.BR (LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES, 2020), aonde concentram-se as informações de todas as IES da Laureate Brasil, referente a tal modalidade. No mais, é importante pontuar, que a UNINORTE não consta na tabela acima devido aos dados terem sido coletados após sua venda.

Os valores dos cursos superiores de tecnologia ofertados pela Laureate Brasil na modalidade EaD possuem uma média de preço bem inferior, se comparado com os cursos na modalidade presencial os valores são bem superiores. Em alguns casos o valor da mensalidade chega a ser o dobro, a exemplo da FMU, que oferece cursos de Gestão Financeira no valor R\$ 599,00 na modalidade presencial e R\$ 296,67 na modalidade EaD.

Em algumas IES da Laureate Brasil, a diferença de valores pode chegar a 5 vezes mais, como observado no curso de Processos Gerenciais ofertado pela IBMR, que na modalidade presencial é R\$ 1.467,70 reais, enquanto na modalidade EaD é de R\$ 296,67 reais.

Veiga (2020), em sua pesquisa de tese de doutorado, com base nas informações dos estudantes divulgadas no ENADE de 2007 a 2018, comprovou que o valor das mensalidades, a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e a valorização profissional são os principais estímulos para os ingressos nos cursos superiores de tecnologia.

Portanto, as diferenças de valores nas mensalidades entre os cursos presenciais e EaD, e o crescimento de matrículas em cursos superiores de tecnologia, demonstram que a Laureate segue a tendência da rede privada no país. Em troca dos lucros obtidos por meio da venda de serviços educacionais, vem expandido este modelo de formação aligeirada, flexível e subespecializada para a fração da classe trabalhadora em determinada área de atuação, em detrimento da formação para o trabalho mais amplo e complexo ofertado pelos cursos superiores de graduação.

Para Civalsci, os cursos superiores de tecnologia expressam-se pela "especialização, na qualificação de profissionais para atuarem em organizações e, assim, contribuirão para maior competitividade; consequentemente, melhorarem o desempenho nacional nas questões econômicas, sociais e ambientais" (2011, p. 93).

Em síntese, o que podemos apreender daquilo que foi debatido durante esse capítulo, é que se materializa o projeto de Douglas Becker, fundador do grupo Laureate, quando expôs em entrevista, já mencionada neste trabalho, que objetivava oferecer uma educação flexível, focado no aumento do número de matrículas e no uso de tecnologia; implementação de cursos aligeirados, aliados ao mercado de trabalho e principalmente, aumentar a sua lucratividade na exploração do serviço educacional. Esses objetivos foram materializados, entre outros, por meio da expansão dos cursos tecnológicos a distância, com formação profissional imediatista e tecnicista, nas IES analisadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou a participação do Grupo Laureate International Universities na expansão da educação superior no Brasil, no período de 2005 a 2018. Consideramos essa sessão do texto de grande importância, pois ela tem o objetivo de recuperar o objeto da pesquisa, buscando neste espaço, sinteticamente, apresentar os resultados alcançados.

O objeto em questão, se inseriu dentro da etapa do capitalismo orientado pela lógica neoliberal de predominância financeira (CHESNAIS, 1996), implantada no Brasil, a partir de 1990, passando a exigir a reorganização da estrutura Estatal e no seu modo de organizar e financiar as políticas públicas sociais, na qual, destacamos a política educacional.

Esse movimento denominado por financeirização da educação superior (CHAVES (2016), CARVALHO (2013) e SGUISSARDI (2006)), é demarcado pela entrada do capital financeiro na área educacional, alterando a conformação do ensino superior privado no Brasil, a partir da imposição de novos padrões de gestão e com a negociação de ativos educacionais, por meio destas empresas, na bolsa de valores (OLIVEIRA, 2009).

A partir de então, várias estratégias foram utilizadas pelas empresas do setor educacional, a fim de obterem ganhos em escala e maior fatia do mercado. Entre elas, está a inserção de empresas estrangeiras no mercado educacional brasileiro, processo intensificado a partir de 2005. Os grandes conglomerados norte-americanos ganharam destaque nesse movimento, entre eles, evidenciamos o grupo Laureate International Universities, nosso objeto de pesquisa.

A Laureate International Universities é operada pela Laureate Education, Inc., antiga Sylvan Learning Systems e, até o ano de 2018, estava presente em 20 países, totalizando 60 instituições, sendo destas 12 localizadas no Brasil, país que possui maior número de suas IES. Sua entrada no país se deu em 2005, com a transação efetivada por meio da compra universidade Anhembi Morumbi, estando presente em 4 regiões brasileiras, distribuídas em 78 campi.

O grupo Laureate está no mercado financeiro mundial com participação na Bolsa de Valores de Nova York, e se coloca na condição de rede global de instituições de ensino superior, sob o discurso de preparar estudantes com habilidades e conhecimentos voltados para garantir sua empregabilidade.

Como estudo de caso, selecionamos a Laureate International Universities por sua forte presença em território brasileiro. Para tanto, a análise minuciosa dos dados nos permitiram detectar que na modalidade EaD houve, no período de 2009 a 2018, um crescimento, em número de matrícula, equivalente a 7.642%, em detrimento de 235% na modalidade presencial, com seus maiores registros nos anos de 2017 e 2018. Esses registros estão em consonância com as duas normatizações no âmbito do ensino superior, que induziram o crescimento avassalador do EaD, são eles: Decreto nº 9.057/17 e Portaria nº 1.428/18.

O Decreto supracitado flexibilizou as regras para modalidade a distância que, entre outras, possibilitou o credenciamento de IES exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* nesta modalidade. E a Portaria, possibilitou a expansão do limite de 20% para até 40% de oferta de disciplinas EaD em cursos presenciais, o que nos sugeriu uma ocupação silenciosa do EaD nos cursos regulares presenciais (SEGENREICH, 2014), além de garantir redução de gastos com instalação, deslocamento e corpo docente, por exemplo.

Neste sentido, a pesquisa concentrou-se em investigar a atuação do grupo Laureate na expansão da educação superior no Brasil, por meio da oferta de cursos à distância, evidenciando três movimentos: a expansão do ensino superior a distância no Brasil; a inserção e atuação da Laureate no país e; a expansão dos cursos superiores de tecnologia na modalidade a distância ofertados pelo Grupo.

Para tanto, analisamos as políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil, no primeiro capítulo, e entendemos essa modalidade como parte de uma agenda política educacional mundializada e orientada pelos organismos internacionais, materializada no país através da publicação de importantes documentos como, por exemplo, o Plano Decenal de Educação para Todos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Planejamento Político-Estratégico, além de várias estratégias de ampliação de tal modalidade por meio de marcos regulatórios, entre leis, decretos, portarias e afins, que deram amparo legal a expansão da modalidade em questão.

No âmbito da legislação, destacamos inicialmente a LDB nº 9.394/96 que não só institucionalizou a oferta do ensino a distância em todos os níveis de ensino, como também fortaleceu a expansão do setor privado (CHAVES, 2015). Em consonância a isso, a aprovação do PNE (2001-2010), que definiu metas para o ensino superior, estimulou, de forma estratégica, a necessidade de uma expansão

acelerada da oferta de vagas, colocando a modalidade a distância na condição de política pública de governo.

No âmbito do setor privado, destacamos como estratégia a aparente política de democratização e ampliação do ensino superior, via ensino a distância, adotada pelo governo federal, com destaque para o ProUni (Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005), que objetivava a concessão de bolsas aos estudantes do referido setor, sob a justificativa da insuficiência de vagas, encobrendo os interesses da rede privada de solucionar o excesso de vagas ofertadas, provocada pela acelerada expansão do setor.

No âmbito do setor público, entre outros, evidenciamos que a criação do sistema nacional para a oferta do ensino a distância por meio da UAB, possibilitou a construção de um sistema privado de oferta nesta modalidade (KATO, 2013), passando, tal modalidade, a assumir características de um modelo substitutivo ao presencial e não mais complementar (SEGENREICH, 2012), sendo esta estratégia a ser utilizada como política de incremento com vistas a expansão do ensino superior brasileiro, postura política está ratificada por meio de um arcabouço legal que deu sustentação para tal expansão.

Neste arcabouço legal, analisamos que o Decreto nº 5.622/2005 foi um dos principais marcos regulatórios para estes fins, pois permitiu o credenciamento individual para a modalidade EaD e, determinou que os resultados dos exames presenciais prevaleceria sobre qualquer meio de avaliação a distância, ou seja, a própria regulação sugeriu ineficiência quanto à qualidade da modalidade a distância.

A partir de então, identificamos que houve, no Brasil, uma propagação de decretos que alteraram ou substituíram regulações anteriores, a saber: o Decreto nº 5.773/06; Portaria nº 1/07; Portaria nº 2/07; Resolução CNE/CES nº 1/16; Portaria MEC nº 1.134/16; Decreto nº 9.057/17 e; a Portaria nº 1.428/18.

A liberalização dos serviços educacionais aliado às legislações educacionais e reformas político-econômicas, favoreceram a expansão do ensino a distância das instituições privado-mercantis, contribuindo diretamente para sua oferta em larga escala, inclusive, pelo grupo Laureate, como constatado no levantamento de dados.

Além de identificarmos o acelerado crescimento das IES do grupo Laureate, de 7.642% (2009-2018) na modalidade a distância, identificamos que a expansão na modalidade presencial operou-se com vigor, em virtude das operações de fusões e

aquisições de empresas que já operavam nesta modalidade de ensino, o que caracteriza o método utilizado pelo grupo, para entrada em um novo mercado.

Com isso, a hipótese que levantamos de que a política de expansão pela oferta de cursos via EaD passou a predominar nas IES como política, depois de incorporadas ao Grupo, foi sustentada ao longo da pesquisa. Apreendemos, assim, que essa política de expansão foi flexibilizada pelas legislações e não só favoreceu, como fortaleceu o processo de financeirização da educação superior.

A pesquisa nos mostrou, no segundo capítulo, que mais de 50% dos cursos ofertados na modalidade a distância são cursos tecnológicos, que são aqueles destinados a egressos do nível médio, onde seus concluintes ganham o direito ao diploma de graduação em tecnologia e possuem acesso a programas de pós-graduação lato e stricto sensu. As principais atratividades dos cursos de graduação tecnológicos é a possibilidade de obter um diploma de nível superior num espaço de tempo menor, em torno de 2 a 3 anos.

Os dados apresentados neste capítulo, por meio de gráficos e tabelas construídos com base nas informações publicadas pelo Censo da Educação Superior, nos sugerem que a atuação do grupo Laureate no Brasil segue a tendência da rede privada no país, balizado e induzido pela regulação vigente que, em troca dos lucros obtidos por meio da venda de serviços educacionais, vem expandido este modelo de formação caracterizada por ser aligeirada, flexível e subespecializada, como pudemos observar na exposição dos dados.

No terceiro capítulo detectamos que, ao analisarmos o comportamento dos CST a partir da exposição de seus marcos regulatórios, tal arcabouço legal consolidou a atuação da educação profissional em todos os níveis de ensino e induziu a classe trabalhadora à esses cursos. O que ficou evidente, é que a política defendida pelos sucessivos governos, são políticas direcionadas para a formação de trabalhadores, que sejam capazes de atender imediatamente às demandas do mercado, com o domínio de conhecimentos tecnológicos e capazes de se adaptarem às rápidas alterações impostas pelas novas tecnologias.

A Laureate Brasil realizou no período de 2009 a 2018, conforme dados do Censo da Educação Superior, um total de 23.335 matrículas somente em cursos tecnológicos a distância, o que nos sugeriu que a forma de atuação e a política de expansão operada pelo Grupo, vem sendo realizada prioritariamente por meio da oferta e expansão de cursos tecnológicos na modalidade EaD.

Além disso, identificamos que o Financiamento Estudantil em cursos tecnológicos, contribuiu para o aumento do número de matrículas, na Laureate Brasil. Em 2018, por exemplo, foram registrados 3.700 contratos de financiamentos desta rede. Destes, 1.525 foram financiamentos públicos concedidos pelo Governo Brasileiro, sendo 12 pelo Fies e 1.513 pelo ProUni integral.

Esses dados nos mostraram o papel da política de financiamento, com vistas a contribuir significativamente, não só para a expansão privada deste nível de ensino, mas também induzindo e diversificando esse modelo de expansão, em que no Brasil, a partir de 2007, vem se aprofundando num tipo de expansão marcada pela forte presença de empresas educacionais no mercado de ações e pela transnacionalização do setor com a entrada de grupos estrangeiros neste mercado educacional.

Todo este quadro de expansão da educação superior, vem sendo induzido, portanto, por meio de políticas que, de um lado, flexibilizaram as regras de oferta do setor e, de outro, sustentam este modelo por meio do financiamento público operado por programas como ProUni, Fies e, também, por novas formas de financiamento derivadas desta política, como o Financiamento Estudantil Privado Próprio (SOUSA, 2019).

A pesquisa nos mostrou que os cursos EaD destacam-se como os mais procurados devido ao seu baixo custo. No caso da Laureate Brasil, nossas análises mostraram que os valores dos cursos superiores de tecnologia ofertados na modalidade EaD, possuem uma média de preço bem inferior, quando comparamos os mesmos cursos na modalidade presencial.

Dentre os cursos tecnológicos mais ofertados pela Laureate Brasil, encontram-se os cursos localizados no Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios, onde podemos depreender que essa ênfase fundamenta-se numa concepção tecnicista e instrumental da educação e das exigências por parte do Capital, de que esta atividade humana seja completamente orientada pela lógica comercial, aviltante e desprovida de conteúdo crítico.

No decorrer da pesquisa, observou-se que a Laureate Brasil vem priorizando como política interna, operada por suas empresas, a oferta de um ensino prioritariamente oferecido por meio da modalidade a distância, com oferta de cursos superiores, concentradas nas áreas das tecnologias.

As diferenças consideráveis, entre as mensalidades nos cursos presenciais e nos cursos EaD, induz a ampliação de vagas e a expansão de matrículas nesta modalidade. Sua forma de atuação no mercado brasileiro, são indicativos de que a Laureate Brasil segue a tendência de expansão e de política operada, predominantemente, pela rede privada no país. O que expressa uma nova tendência de expansão, a partir do novo formato de ensino superior, caracterizado por uma oferta mais curta, menos acadêmica, flexível em sua oferta e, por consequência, mais barata seguindo a retórica oficial de que, este novo formato de oferta, proporciona maiores oportunidades de acesso ao mercado de trabalho, em menor espaço de tempo.

A Laureate ao priorizar este modelo de ensino, reedita tal tendência privatista adotada pela rede privada brasileira de ofertar para a classe trabalhadora deste país, formação aligeirada, flexível e subespecializada.

É importante salientar que, em meio ao processo de construção dessa dissertação, esbarramos em algumas dificuldades, dentre elas, destacamos o difícil acesso às informações nos sítios das IES analisadas nesta pesquisa, tendo em vista que há uma padronização de estrutura, de organização e, entre outros, de repetição de informações, limitando nossas análises, mas também, fortalecendo o foco do grupo Laureate na captação de clientes.

No decorrer da pesquisa, aconteceram movimentos e alterações na organização de gestão de empresas estrangeiras no setor educacional brasileiro. A Laureate foi vendida para a Ânima Educação, assim como a Adtalem Brasil foi vendida para a Yduqs (ex-Estácio), o que nos induz a pensar que esse processo de transnacionalização e financeirização da educação superior é um processo em curso e complexo, por envolver uma série de organizações jurídicas, de holdings e instituições tanto nacionais, como transnacionais. Logo, dada as limitações dessa pesquisa, tais apontamentos merecem ser objeto de futuros estudos no campo das políticas públicas de educação superior.

5 REFERÊNCIAS

ALVES, João Alberto Moreira. A história da educação a distância no Brasil. Carta Mensal Educacional. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1992 - N.1. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm>. Acesso em: 19 out 19.

ALVES-MAZZOTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.

ANHEMBI MORUMBI. Portal Anhembi, 2018. Cursos. Disponível em: <<https://portal.anhembi.br/>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

_____. Anhembi Morumbi Online, 2020. Cursos de Graduação. Disponível em: <<https://loja.anhembionline.com.br/graduacao>> Acesso em: 13 ago. 2020.

ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educ. rev.** [online]. 2015, vol. 31, n.3, p. 321-338.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica). Washington, 1994. D.C.: BIRD/Banco Mundial.

BECKER, D. L. Sylvan planeja rede de faculdade no exterior. HONAN, William H. **The New York Times**, New York (NY), jan., 1999. [Online]. Disponível em: <<https://cutt.ly/1hvC4c1>>. Acesso em: 20 set. 19.

BORGES, V. M. O. **Inserção Internacional às Avestas**: ensino superior na periferia do capitalismo. 2018. 254p. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

BRASIL, MEC (1995). **Planejamento Político-Estratégico**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. **Fórum das Estatais pela Educação**: diálogo para a cidadania e inclusão. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. MEC (2018). **Portaria nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria1428.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior** (Cadastro e-MEC). Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

_____. **Decreto nº 9.057, 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, 2017^a. Disponível em: <encurtador.com.br/loxl4>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. MEC (2004). **Portaria nº 52, de janeiro de 2004**. Credencia, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a Universidade de Salvador, para ofertar cursos de graduação na modalidade a distância. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<https://bitlybr.com/IOul>>. Acesso em: 19 out. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 17 jun. 2020.

_____. **Parecer CNE/CP nº 29 de 03 de dezembro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

_____. **Parecer CNE/CES nº 436, de 06 de abril de 2001**. Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<https://bitlybr.com/h96lsYp>>. Acesso em: 16 maio 2020.

_____. **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, 2006a. Disponível em: <<https://bitlybr.com/xTPjSmNa>>. Acesso em: 16 maio 2020.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<https://cutt.ly/dhvYxcS>>. Acesso em: 5 jun 2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <<https://cutt.ly/thvGvgh>>. Acesso em: 5 abr. 2019.

_____. **Portaria nº 1.134 de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <<https://www.faal.com.br/arquivos/portariaAVA.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **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; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 15 ago 2019.

_____. **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<https://cutt.ly/uhvNjuv>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<https://cutt.ly/uhvMbGa>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **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, 2005d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. **Portaria nº 1 de 10 de janeiro de 2007.** Calendário do ciclo avaliativo do SINAES, triênio 2007/ 2009. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_port_1.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **Portaria nº 2 de 10 de janeiro de 2007.** Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **Decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<https://cutt.ly/jhv0jOf>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional da Educação (2001-2010) e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394, de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<https://cutt.ly/lhv2xdV>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Decreto nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de

educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2007. Disponível em: < <https://cutt.ly/ahv9GEw>>. Acesso em: 15 ago 2019.

_____. **DECRETO nº 1.237 de 6 de setembro de 1994**. Cria, no âmbito da Administração Federal, sob a coordenação do Ministério da Educação e do Desporto, o Sistema Nacional de Educação à Distância - SINEAD, e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<https://cutt.ly/Lhv9P9Q>>. Acesso em: 6 ago. 19.

_____. **Decreto nº 5.222 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, 2005. Disponível em: <<https://cutt.ly/5hv9Drl>>. Acesso em: 25 out. 18.

_____. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9394 de 1996). Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2019.

_____. **Resolução nº 1 de março de 2016**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

_____. **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, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 05 jul. 2020.

_____. **Resolução CNE/CP nº 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm>. Acesso em: 16 maio 2020.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 16 maio 2020.

_____. MEC (2007). **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (PDE)**. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 10 set 2020.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. MEC (2010). Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13029-catalogo-nacional-cursos-superiores-tecnologia-2010-290413-pdf&category_slug=a-bril-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. **Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011**. Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.

_____. **Decreto nº 8.268, de 18 de julho de 2014**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm>. Acesso em: 10 jun 2020.

_____. MEC (2016). Catálogo nacional dos cursos superiores de tecnologia. 3ª Edição. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=44501-cncst-2016-3edc-pdf&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10/09/2020.

BRITO, A. P. B. S. **O fórum das entidades representativas do ensino superior particular: um novo intelectual orgânico de base coletiva**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará: Programa de pós-graduação em Educação- Faculdade de Educação. Belém, 2019.

BULGARÃO, R. M. **Processo de entrada de instituições de ensino superior para o Brasil: o caso da Laureate International Universities**. 2015. 132p. Dissertação (Mestrado em Gestão Internacional), Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2015.

CARVALHO, C. H. A. de. A Mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**. V. 18, p.761-776, 2013.

CARVALHO, C.; LOPREATO, F. Finanças Públicas, Renúncia Fiscal e o ProUni no Governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, 16(40): 93-104, 2005.

CASTRO, A.; ARAÚJO, N. Educação superior no Brasil e a utilização da Educação a Distância como estratégia de expansão e massificação. **RBPAE** - v. 34, n. 1, p. 189 - 209, jan./abr. 2018.

CASTRO, A.; CABRAL NETO, A. Educação a distância como estratégia de expansão do ensino superior no Brasil. In: CHAVES, Vera L. Jacob; CABRAL NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. **Políticas para a Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 85-108.

CAPES. Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018. Disponível em: <<https://cutt.ly/4hvQ9Zt>>. Acesso em: 15 out. 2020.

CHESNAIS, F. (Org.). A mundialização financeira: gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1996.

CHAVES. V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de Expansão da Educação Superior no Brasil - o PROUNI e o FIES como Financiadores do Setor Privado. **Educação em Revista** (UFMG. impresso), v. 32, p. 49-72, 2016.

CHAVES. V. L. J.; REIS, L. F.; GUIMARÃES, A. R. Dívida Pública e Financiamento da Educação Superior no Brasil. **Acta Scientiarum**. Education [Online], v. 40(1), e 37668, 2018.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.

_____. Financeirização e Expansão do ensino superior privado-mercantil no Brasil. In: 5a. **Conferência da Associação FORGES**, 2015, Coimbra. Anais da 5a. Conferência da Associação FORGES. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2015. v. 1. p. 1-16. Disponível em: <<https://cutt.ly/jhvQEwg>>. Acesso em: 10 jun. 18.

CIVALSCI, E. L. **'Cursos superiores de graduação tecnológica: Estigma discriminatório?'**. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: Programa de pós-graduação em Educação: Currículo. São Paulo, 2011.

CM CONSULTORIA. Fusões e Aquisições no Ensino Superior Brasileiro. **Volume de negócios e Histórico 2007 – 2015**. Maio, 2015. [Online]. Disponível em: <<https://www.cmconsultoria.com.br/cmnow-aquisicoes-e-fusoes-de-ies>>. Acessado em: 23 out. 2019.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. Evolução Da Educação Superior Privada No Brasil: Da Reforma Universitária de 1968 à Década de 2010. **Radar – Ipea**, 2016.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior-Estado e Mercado. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v.25, n. 88, p. 795-817, Especial out./2004.

DOMENICI, T. Professores acusam Laureate de forjar documentos para obter o reconhecimento de cursos EAD no Brasil. **Publica**, maio, 2019. Disponível em: <<https://apublica.org/2019/05/professores-acusam-laureate-de-forjar-documentos-para-obter-o-reconhecimento-de-cursos-ead-no-brasil/>>. Acesso: 20 nov. 19.

EAD LAUREATE. A educação a distância da rede Laureate no Brasil. Disponível em: <<https://www.eadlaureate.com.br/>>. Acesso em: 09 jun. 18.

FADERGS. Portal FADERGS, 2018. Conheça os cursos. Disponível em: <<https://www.fadergs.edu.br/>>. Acesso: 27/12/2018.

_____. FADERGS Online, 2020. Cursos de Graduação. Disponível em: <<https://loja.fadergsonline.com.br/graduacao>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

FMU. FMU Online, 2020. Cursos de Graduação. Disponível em: <<https://loja.fmuonline.com.br/graduacao>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FPB. **FPB Online**, 2020. Cursos de Graduação. Disponível em: <<https://loja.fpbonline.com.br/graduacao>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

HETSCHKO, Karin. Muito debate, poucos avanços: Aguardado há anos, marco regulatório do ensino superior a distância finalmente é aprovado, mas frustra entidades e IES ao deixar de lado uma série de proposições. **Revista Ensino Superior**, abril, 2016. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/muito-debate-poucos-avancos/>>. Acesso em: 10 out. 19.

HOFLING, E. M.. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas, v. 21, n.20, p. 30-41, 2001.

IBMR. IBMR Online, 2020. Cursos de Graduação. Disponível em: <<https://loja.ibmronline.com.br/graduacao>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

INEP. Censo da educação superior 2005-2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. [Online]. Disponível em: <<https://cutt.ly/HhvVqc9>>. Acesso: 14 jul. 2020.

_____. Censo da educação superior: Notas Estatísticas (2018). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. [Online]. Disponível em: <<https://bitlybr.com/vzogq>>. Acesso: 13 jun. 2020.

KATO, F. B. G. **A nova política de financiamento de pesquisas**: reforma do Estado e o novo papel do CNPQ. 2013. 180p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013.

KATO, F.; SANTOS, S.; MARTINS, T. Da educação a distância à Universidade Aberta do Brasil: expansão anômala e repercussões no trabalho docente. In:

SOUZA, D.D.; SILVA JÚNIOR, J. R; FLORESTA, Maria G. **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010. 198p.

KPMG. Pesquisa de fusões e aquisições 2018 – 4º trimestre. Disponível em: <<https://cutt.ly/zhvRE3v>>. Acesso em: 13 ago. 19.

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES. Nossa rede, 2019. [Online]. Disponível em: <<https://www.laureate.net/pt/>>. Acesso em: 10 jun.18.

_____. **EAD BR**, 2020. Disponível em: <<https://loja.ead.br/>>. Acesso em: 14 jun 2020.

LAUREATE EDUCATION, INC.. **Form 10-Q**. Washington, mar. 2019. Disponível em: <<https://www.sec.gov/Archives/edgar/data/912766/000162828019006341/laur3312019-10xq.htm>>. Acesso em: 05 jul. 19.

LAUREATE EDUCATION, INC.. **Form S-1 Registration Statement Under the Securities Act ohh 1993**. Maryland, 2016. [Online]. Disponível em: <<https://www.sec.gov/Archives/edgar/data/912766/000104746916013340/a2227130zs-1a.htm>>. Acesso em: 05 jul. 19.

MANCEBO, Deise. Políticas da Educação Superior no Brasil – Velhos Temas e Novos Desafios. In: CHAVES, Vera L. Jacob; NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira. **Políticas para a Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2015.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; SCHUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista** (Oline), v. 32, p. 425-447, 2016.

MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993. – versão atualizada, 120p.

_____. Portal MEC, 2016. **Parecer CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

_____. **Portal MEC**, 2020. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Disponível em: <<https://bitlybr.com/dyve85uZ>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. **Portal MEC**, 2007. Fórum das Estatais pela Educação, 2007. Disponível em: <<https://cutt.ly/7hvMpbF>>. Acesso em: 15 out. 2020.

_____. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, 2016. Disponível em: <<https://bitlybr.com/VYxUfw>>. Acesso em: 15 out. 2020.

MONTEIRO, J. C. B. Fusões e Aquisições de empresas: entenda o termo M&A. Disponível em: <<https://cutt.ly/uhv0JRL>>. Acesso em: 26 fev. 2020.

OLIVEIRA, R. P. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 mar. 18.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga - Portugal, v. 13, n. 2, p. 29-52, 2000.

PAULANI, L. M. Brasil Delivery: Servidão financeira e estado de emergência. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIMENTEL, N. M. A modalidade de Educação a Distância: cenários e perspectivas in ROCHA, M. Z.; PIMENTEL, N. M. (Org.). **Organização da Educação Brasileira: marcos contemporâneo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 391-424.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. 2008. 126p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2008.

SANTOS, M. A. **Fusões & aquisições no mercado de ensino superior privado: os casos dos grupos Fanor / Devry e universidade Anhembi Morumbi / Laureate**. 2010. 87p. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas), Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2010.

SANTOS FILHO, J. R. **Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas Educacionais)- Universidade Federal do Pará: Programa de pós-graduação em Educação- Faculdade de Educação. Belém, 2016.

SEGENREICH, S. C.; CASTRO, A. M. A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 89-118, jan./abr. 2012.

SEGENREICH, S. C. D. A invasão silenciosa da EAD nos cursos de graduação presenciais no Brasil: questões de gestão e avaliação. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-15, 2014.

_____. Relação estado e sociedade na oferta e regulação da graduação a distância no Brasil: da periferia ao centro das políticas públicas. In: SEGENREICH, S. C. D.; BUSTAMANTE, S. B. V. **Políticas e Práticas da Educação a Distância (EAD) no Brasil: entrelaçando pesquisas**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

_____. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

_____. Disciplinas a distância em cursos presenciais. In: SEGENREICH, S. C.. **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: glossário**. 2016. 196p.

_____. Regulação/avaliação da Educação Superior a Distância: multiplicidade de atores institucionais, labirinto de atos oficiais e avaliação regulatória. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, p. 99-119, 2018.

SEKI, A. K. Financeirização do capital na educação superior: articulações entre a apropriação de parcelas do fundo público e a desregulamentação da educação nacional. In: Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017, 2017, Niterói (RJ). **Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo 2017: De O capital à Revolução de Outubro (1867 ? 1917)**. Niterói (RJ): Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo (NIEP-Marx), 2017. v. 1. p. 1-13.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. A nova lei de educação superior: 'fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?'. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, Maio/Agosto. 2005.

SGUISSARDI, V. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educ. Soc.** [online]. 2006, vol.27, n.96, pp.1021-1056.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set/dez, 2008.

SILVA, M.; MACIEL, C.; ALONSO, K.. **Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação**. RBPAAE - v. 33, n. 1, p. 095 - 117, jan./abr. 2017.

SILVA JÚNIOR, J. R. **Reformas do Estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância**: implicações políticas e teóricas. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n. 24, pp.78-94.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. (Orgs.). **Educação Superior: análise e perspectiva de pesquisa**. São Paulo: Xamã, 2001.

SOUSA, J. A. E. **Financeirização da educação superior privado-mercantil e sua (não) legalidade**. Mestrado em Educação, Universidade Federal Do Pará, Belém, 2018.

SOUSA, J. V.. Cursos Superiores de Tecnologia. In: SEGENREICH, Stella Cecília. **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior: glossário**. 2016. 54-58p.

_____. Tendências no processo de expansão dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil no período entre 1997 e 2012. **Cadernos ANPAE**, v. 18, p. 1-17, 2014.

SOUSA, L. M. S. **Financeirização da educação superior privado mercantil: implicações sobre o financiamento estudantil da Estácio Participações S.A.** 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11861>>. Acesso em: 30 nov 2020.

SOUZA, S. C. V.; CHAVES, V. L. J. Empresas de Capital Estrangeiro no Ensino Superior Privado-Mercantil no Brasil: O caso da Wyden Educacional. In: CHAVES, V. L. J.; SILVA, L. I. C. (Orgs). **A Produção do Conhecimento em Educação na Amazônia: Políticas, Formação e Cultura**. 1. ed. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. 55-78. 435p.

TASQUETTO, L. S. **Educação e comércio internacional: impactos da liberalização comercial dos serviços sobre a regulação da educação superior no Brasil**. Tese (Doutorado em Relações Internacionais). Universidade de São Paulo. SP-2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<https://cutt.ly/XhvHqwU>>. Acesso em: 06 ago. 19.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. Nova Delhi, 1998. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>>. Acesso em: 06 ago. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior do Século XXI: visão e ação**. Paris, 1998. Disponível em: <<https://cutt.ly/Dhv9vl7>>. Acesso em: 6 ago. 2019.

UNIFG. UNIFG Online, 2020. Cursos de Graduação. Disponível em: <<https://loja.unifgonline.com.br/graduacao>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

UNIFACS. UNIFACS Online, 2020. Cursos de Graduação. Disponível em: <<https://loja.unifacsonline.com.br/graduacao>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

UNIRITTER. UNIRITTER Online, 2020. Cursos de Graduação. Disponível em: <<https://loja.uniritteronline.com.br/graduacao>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

UNP. UNP Online, 2020. Cursos de Graduação. Disponível em: <<https://loja.unponline.com.br/graduacao>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

VALE, A. A. “Nem parece banco”: as faces da financeirização da educação superior no Brasil. **Anais XXV Seminário Nacional Universitas**, 2017.

VALE, A. A.; CARVALHO, C. H. A.; CHAVES, V. L. J. Financeirização da educação superior no Brasil. In: SILVA JÚNIOR, J. R.; SOUZA, J. V.; AZEVEDO, M. L. N.; V. L. J. (Org.). **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. 1ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015, v. 1, p. 71-93.

VALE, A. A.; CARVALHO, C. H. A.; CHAVES, V. L. J. Expansão privado-mercantil e a financeirização da educação superior brasileira. In: CABRITO, B.; CASTRO, A.; CERDEIRA, L.; CHAVES, V. J. **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa**: financiamento e internacionalização. **Educa**: Lisboa, 2014. 199-219. 326p.

VEIGA, C. C. P. S. **Determinantes sócio-históricos das mudanças recentes na gestão da educação profissional tecnológica no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Nova Iguaçu, 2020. 374 p.

VITAGLIANO, J. A. **A face jurídico-legal da transnacionalização da educação superior no Brasil – o caso Laureate/FMU**. 2018. 197p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Nove de Julho, SP, 2018.