



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

MARIA DAYSE HENRIQUES DE CAMARGO

**ATUAÇÃO DE GRUPOS FINANCEIRIZADOS NA PRIVATIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ: O CASO DA REDE PITÁGORAS**

BELÉM - PARÁ

2025

MARIA DAYSE HENRIQUES DE CAMARGO

**ATUAÇÃO DE GRUPOS FINANCEIRIZADOS NA PRIVATIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ: O CASO DA REDE PITÁGORAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, na Linha de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, do Instituto Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para o Exame da Tese de Doutorado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves

BELÉM - PARÁ

2025

MARIA DAYSE HENRIQUES DE CAMARGO

**ATUAÇÃO DE GRUPOS FINANCEIRIZADOS NA PRIVATIZAÇÃO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ: O CASO DA REDE PITÁGORAS**

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves-UFPA
(Orientadora e Presidente da Banca)

Profª. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato - UFPA
(Membro Interno)

Profª. Dra. Valéria Silva de Moraes Novaes-UFPA
(Membro Interno)

Profª. Dra. Theresa Maria de Freitas Adrião-UNICAMP
(Membro Externo)

Profª. Dra. Cassia Alessandra Domiciano-UFPR
(Membro Externo)

RESUMO

Esta pesquisa¹ teve como objetivo central investigar os mecanismos e as formas de privatização da oferta e da gestão educacional, no contexto da financeirização, materializados nas estratégias de atuação operadas pela Rede Pitágoras na educação básica do Pará, no período de 2018 a 2022, elegendo como lócus da pesquisa o Colégio Pitágoras Barcarena. Para isso, partimos da seguinte questão central: como se dá a privatização da educação básica, no contexto dos grupos empresariais financeirizados. A hipótese é a de que, no processo de financeirização da educação e na busca pela lucratividade, a privatização da oferta e gestão educacional materializam-se de forma diferenciada, de acordo com a lógica do sistema financeiro. Desse modo, o ensino é mercantilizado ao extremo, sendo secundarizado diante dos interesses rentistas dos investidores, intensificando o processo de privatização de caráter especulativo. A presente tese é a de que os mecanismos de privatização da oferta e gestão educacional, no contexto da financeirização, dá-se de modo diferenciado, incorporando ou extinguindo instituições privadas de ensino de acordo com os interesses dos acionistas e transformando o direito fundamental à educação em um ativo financeiro de um grupo de acionistas irrestritos. De natureza documental, o estudo foi realizado com base em fontes primárias e documentos institucionais da Rede Pitágoras e, mais especificamente os relatórios e demonstrativos financeiros da Cogna Educação, *holding* a qual pertence. Outro procedimento utilizado nesta pesquisa, foi a aplicação de questionário aberto, com roteiro semiestruturado. Esse instrumento de coleta dos dados foi utilizado nessa investigação para complementar as informações disponibilizadas nos relatórios e nas mídias oficiais da Rede Pitágoras. Com o intuito de desvelar as condições materiais que agem para o avanço do setor privado-mercantil na política educacional da educação básica, buscou-se aproximações com o método do materialismo histórico-dialético, por representar a base teórica fundamental para a compreensão do estudo das múltiplas determinações históricas, sociais e econômicas, nas quais a realidade pode ser conhecida na sua totalidade. Para a apreensão das implicações do processo de financeirização da educação na privatização da oferta e gestão educacional, foi necessário subsidiar a análise dos dados a partir das seguintes categorias: financeirização; privatização; e governança corporativa. A investigação concluiu que a atuação da Rede Pitágoras no Pará, fomentada e financiada pelo poder público, a partir da implantação dos grandes projetos de desenvolvimento da Amazônia, ilustra a materialização da mercantilização do

¹ Esta pesquisa integra o projeto de pesquisa interinstitucional financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – processo nº 405647/2021-2), intitulado “O ensino privado-mercantil no Brasil: caracterização e análise das estratégias de inserção do capital financeirizado para a oferta educacional”.

ensino, assumindo nova configuração diante dos interesses rentistas dos investidores, o que aprofunda o processo de privatização educacional, na perspectiva especulativa. Ademais, o fenômeno da financeirização da educação, além de transformar esse direito social em mercadoria, a converte em ativo de caráter especulativo, sem compromisso com a oferta educacional.

Palavras-Chave: Privatização; Financeirização; Educação Básica; Projetos de Mineração na Amazônia; Oferta Educacional; Gestão Educacional; Rede Pitágoras.

ABSTRACT

This research² has as its main purpose to investigate the mechanisms and the forms of privatization for educational management and offering on the financing context, materialized at Rede Pitágoras' operating strategies at the elementary education in the State of Pará (Brazil), from 2018 to 2022, using as research locus the Pitágoras Barcarena College. Thus, we start with the central question: how does privatization of elementary education happen in the context of financed corporate groups? The hypothesis is, during the process of educational financing and the search for profitability, the privatization of educational management and offering materialized in several ways according to the logic of the financial system. Thus, education is commercialized to extreme, becoming outdated before the rentier interests, intensifying the privatization process of speculative character. The present thesis is that the mechanisms for the privatization of educational management and offering, on the financing context, occur in a different way, incorporating or excluding educational private institutions, according to stakeholders' interests and transforming the fundamental right to education into a financial asset of a stakeholders' group. This paper has a documental nature and was performed based on primary sources and institutional documents from Pitágoras Group and, more specifically, the reports and financial statements from Cógna Educação, holding where Pitágoras' Group is inserted. Another procedure used in this research was to apply an open questionnaire with a semi-structured script. This instrument of data collection was used to complement the information available at reports and official medias of Pitágoras' Group. Intending to disclose the material conditions acting towards the private-business sector at the educational policy of elementary education, it tried to approximate with the method of historical-dialectical materialism, as it represents the theoretical basis, fundamental to comprehend the study of historical, social and economic multiple determinations, in which the reality may be totally known. To apprehend the implication of the financing process of education in the context of privatization of the educational offering and management, it was necessary to subsidize the data analyzing from the following categories: financing, privatization and corporate governance. The investigation concluded that the performance of Pitágoras' Group in the State of Pará, financed by the public authorities from the implementation of projects of Amazônia's development, what illustrate how the commercializing of the education is occurring, assuming a new setting before the rentier interests of the investors, deepening the process of educational privatization at speculative perspective. Moreover, the phenomenon of educational financing and the transformation of this social right into merchandise, converting it into an asset of speculative characteristic, without a compromise with the educational

² This research integrates the project of interinstitutional research financed by National Council for Scientific and Technological Development (CNPq – process number 405647/2021-2) entitled “The private-business education in Brazil: characterization and analyze of strategies for the insertion of financed capital for educational offer”.

offer.

Keywords: Privatization; Financing; Elementary Education; Mining Projects at Amazônia; Educational Offer; Educational Management; Pitágoras' Group.

*Ao meu amado sogro, Lauro Camargo (in memoriam), por
me fazer acreditar que esse dia chegaria.*

AGRADECIMENTOS

Nessa caminhada, nem sempre retilínea, o meu sentimento de gratidão é imenso por cada um que contribuiu para que esse momento chegasse, representando a conclusão de mais um ciclo na minha vida, que um dia parecia tão distante, tão difícil, mas hoje se concretiza e, ao mesmo tempo, inicia um novo olhar e um outro caminhar. Desta forma, agradeço imensamente:

A Deus, por me fortalecer para superar os momentos difíceis nessa jornada;

Aos meus pais Luiz e Vera pela inspiração e força incondicional;

Aos meus sogros Lauro (in memoriam) e Arlete pelo incentivo, apoio e acolhimento em todos os momentos;

Ao meu marido Rafael pelo incentivo e carinho nesses anos. Sem a sua parceria e apoio, eu não chegaria até aqui;

Às minhas filhas, Maria Luísa e Ana Laura, razão da minha vida, que tanto reivindicaram a minha atenção e meu carinho escassos, principalmente ao final dessa caminhada;

À minha orientadora, Professora Vera Jacob, por sua competência, atenção, e por ser esse exemplo de pesquisadora e profissional brilhante. Registro aqui a minha imensa admiração e respeito;

Às professoras Theresa Adrião; Cassia Domiciano; Valéria Moraes; e Fabíola Kato pelas valorosas contribuições e pelos ensinamentos, que foram fundamentais para a concretização desta tese.

Às minhas companheiras de estudos, de produções acadêmicas e de alma, Ana Paula, Leila Sousa, e Samantha Castro.

Aos companheiros do grupo de estudo e pesquisa “GEPES”, Tarcísio, Carolina, Ítalo, Elioenai, Rai, Lilian, Amanda e Luma, pelas importantes contribuições teóricas e pelas divertidas resenhas compartilhadas.

Aos integrantes e parceiros da pesquisa “O ensino privado-mercantil no Brasil: caracterização e análise das estratégias de inserção do capital financeirizado para a oferta educacional”; pelos conhecimentos e trabalhos compartilhados.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cogna Educação – marcas da holding.

Figura 2- Perfil dos Associados do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa.

Figura 3 – O Sistema de Gestão Integrado

Figura 4 – Localização de Barcarena-PA

Figura 5– Limite de bairros, vilas e ilhas do município de Barcarena (PA) no formato shapefile (SHP)

Figura 6- Construção do Colégio na Vila dos Cabanos, em janeiro de 1984

Figura 7 - Critérios para a matrícula no Colégio Pitágoras Barcarena

Figura 8– Organograma administrativo do Colégio Pitágoras Barcarena

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de alunos atendidos na educação básica pela Rede Pitágoras (2007-2017)

Gráfico 2- Quantitativo de Alunos Atendidos pelo Projecta Educacional (2009 a 2012)

Gráfico 3- Receita bruta da Cogna Educação de 2010 a 2022

Gráfico 4- Tiragem de livros e materiais didáticos das editoras pertencentes à Cogna Educação no PNLD no período de 2016 a 2020.

Gráfico 5- Percentual de participação das editoras pertencentes à Cogna Educação no PNLD no período de 2016 a 2020.

Gráfico 6 – Fluxo da Educação Básica do Estado do Pará – Ensino Fundamental e Médio (2017 a 2021)

Gráfico 7 – Número de matrículas por Dependência Administrativa Pública e Privada no Estado do Pará (2017 a 2022)

Gráfico 8 - A Composição acionária Cogna Educação (2022)

Gráfico 9 – Número de alunos atendidos na educação básica pela Rede Pitágoras (2007-2021)

Gráfico 10 – Número de escolas franqueadas com sistemas educacionais pertencentes à Cogna Educação (2019 a 2022)

Gráfico 11 – Número total de matrículas (públicas e privadas) por etapa de ensino no município de Parauapebas-PA de 2008 a 2022.

Gráfico 12 – Número de matrículas públicas e privadas no município de Parauapebas (2010 a 2022)

Gráfico 13 - Número de Matrículas (públicas e privadas) por etapa de ensino - Ourilândia do Norte/PA de 2008 a 2021

Gráfico 14 – Número de matrículas públicas e privadas no município de Ourilândia do Norte (2010 a 2021)

Gráfico 15 – Número total de matrículas por nível de ensino - Juruti/PA de 2008 a 2021

Gráfico 16 – Número de matrículas públicas e privadas no município de Juruti - PA (2010 a 2022)

Gráfico 17 - Número de Matrículas por Nível de Ensino – Barcarena/Pa de 2008 a 2022

Gráfico 18 – Número de matrículas públicas e privadas no município de Barcarena - PA (2018 a 2022)

Gráfico 19 – Número de participantes da pesquisa por área de formação

Gráfico 20– Matrículas do Colégio Pitágoras Barcarena no período de 2020 a 2023

Gráfico 21– Matrículas por etapas de ensino do Colégio Pitágoras Barcarena no período de 2020 a 2023

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Pesquisas da BDTD com os termos “Financeirização”, “Rede Pitágoras”, “Kroton”, “Platos”, “Vasta Educação”, “Somos Educação” e “Cogna Educação”; de 2005 a 2020.

Quadro 2- Escolas Próprias e Franqueadas da Rede Pitágoras, por município paraense (2020).

Quadro 3- Principais documentos analisados no desenvolvimento da pesquisa

Quadro 4- Pareceres do CNE/CEB sobre a validação do ensino dos Colégios Pitágoras no Japão

Quadro 5- Atuação da Rede Pitágoras na educação básica

Quadro 6 – Escolas adquiridas pela Kroton/Cogna por Estado (2018)

Quadro 7: Operacionalizações dos grupos financeirizados na educação básica (2007 a 2018).

Quadro 8 – Trajetória da Rede Pitágoras no período de 1966 a 2010.

Quadro 9 - Trajetória da Fundação Pitágoras (1999 – 2022)

Quadro 10 – Escolas que ofertaram o ensino no complexo da Vila dos Cabanos, em Barcarena-PA

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1– Número de Escolas Parceiras da Rede Pitágoras por Estado Brasileiro
- Tabela 2- Número de matrículas por Dependência Administrativa no Estado do Pará.
- Tabela 3- Número de matrículas de estudantes na educação básica, por Dependência Administrativa no Brasil (2018 a 2022)
- Tabela 4- Número de Fusões e aquisições feitas pela Cogna no Ensino Superior (2010-2021)
- Tabela 5- Tiragens e participação das editoras pertencentes à Cogna Educação no PNLD (2020)
- Tabela 6– Número de Estabelecimentos de Educação Básica no Pará, por Dependência Administrativa (2017 a 2021)
- Tabela 7- Indicadores Gerais do Município de Breves – PA
- Tabela 8 - Indicadores Educacionais do Município de Breves – PA
- Tabela 9 – Número de Matrículas por Escola Franqueada da Rede Pitágoras no Estado do Pará (2018 a 2022)
- Tabela 10 – Número de Matrículas por Etapa de Escolaridade das Escolas Próprias e Franqueadas da Rede Pitágoras no Estado do Pará (2022)
- Tabela 11– Indicadores do Município de Barcarena
- Tabela 12- Dados do Colégio Pitágoras (2019 a 2022)
- Tabela 13 – Dados dos recursos humanos Colégio Pitágoras (2019 a 2022)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADES	Arranjos de Desenvolvimento da Educação ADES
ABVCAP	Associação Brasileira de Private <i>Equity</i> e Venture Capital
ADEBAR	Associação dos Desapropriados de Barcarena
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica

CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CVM	Comissão de Valores Imobiliários
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
EF	Ensino Fundamental
FED	Sistema de Reserva Federal
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPES	Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Ensino Superior
IBGC	Instituto Brasileiro de Governança Corporativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Índice Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ITR	Relatório de Informações Trimestrais
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MPE	Ministério Público Estadual
MPF	Ministério Público Federal
NGP	Nova Gestão Pública
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PA	Pará
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PIB	Produto Interno Bruto

PL	Projeto de Lei
PMCTE	Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI	Programa Universidade para todos
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Parceria Público Privada
PT	Partido dos Trabalhadores
SCR	Sociedade de Capital de Risco
SESI	Serviço Social da Indústria
SPEs	Sistemas Privados de Ensino
TPE	Todos Pela Educação
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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA FINANCEIRIZAÇÃO E O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.	44
1.1 O papel do Estado na privatização da educação.	44
1.2 A educação como negócio de mercado.	51
1.3 A dimensão financeira na Educação.	59
2 A REDE PITÁGORAS E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.	66
2.1 A origem da Rede Pitágoras e o processo de financeirização da educação no Brasil.	66
2.2 As fusões e aquisições da Cogna Educação: o avanço da financeirização da educação.	76
2.3 A Governança Corporativa no contexto da Educação Financeirizada.	81
2.4 A transposição da financeirização para a educação básica.	86
2.5 A imersão das plataformas digitais nas escolas da educação básica.	91
3 A REDE PITÁGORAS NO PARÁ E SUA RELAÇÃO COM OS GRANDES PROJETOS NA AMAZÔNIA.	97
3.1 Situando o Estado do Pará.	97
3.2 A expansão da Rede Pitágoras no Estado do Pará e sua relação com os Grandes Projetos da Amazônia.	101
3.3 A Rede Pitágoras e as estratégias de privatização da oferta educacional.	112
3.4 O avanço da Rede Pitágoras na Educação Básica Pública do Pará.	120
3.5 Estratégias da oferta educacional da Rede Pitágoras no Pará: As escolas próprias e escolas franqueadas.	126
4 A OFERTA E GESTÃO DE UM GRUPO FINANCEIRIZADO: A ESCOLA PITÁGORAS DE BARCARENA EM FOCO.	143
4.1 Uma breve história do Colégio Pitágoras Barcarena-PA.	145
4.2 A oferta educacional do Colégio Pitágoras de Barcarena: um plano de negócios em ascensão no Pará.	153
4.3 A Gestão Educacional do Colégio Pitágoras de Barcarena: a privatização sob novas perspectivas?	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objetivo investigar as formas de atuação da Rede Pitágoras no Estado do Pará, no contexto da inserção de grupos empresariais financeirizados na educação básica, tendo como foco de análise a privatização da oferta e gestão educacional, nos moldes discutidos por Adrião (2018). O presente estudo está inserido nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior da Universidade Federal do Pará (GEPES/UFPA) e integra o projeto de pesquisa interinstitucional financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq – processo nº 405647/2021-2), intitulado “O ensino privado-mercantil no Brasil: caracterização e análise das estratégias de inserção do capital financeirizado para a oferta educacional”.

O interesse em pesquisar a temática deu-se a partir da minha trajetória na educação básica enquanto docente, vice-diretora escolar e coordenadora da Diretoria Regional de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Pará. Embora o meu percurso esteja traçado somente na educação pública, são nítidas as evidências da privatização do ensino nas várias dimensões, como na gestão, na oferta e no currículo escolar, avançando em ritmo acelerado.

A inquietação em relação a esse cenário é a força motriz para essa investigação, pois, sendo fruto de escola e universidade públicas, sinto-me desafiada a analisar criticamente essa incursão do setor empresarial na educação pública no contexto do fenômeno da financeirização, o que representa um movimento de aprofundamento da exploração da educação como mercadoria lucrativa para o capital, com importante papel do Estado no favorecimento dos grupos privados. Portanto, faz-se necessário o estudo desse fenômeno para que sejam identificadas e denunciadas as possíveis consequências para a educação pública como direito social.

A expansão do setor privado-mercantil na educação brasileira tem ocorrido de forma extremamente célere na última década e, ao mesmo tempo, taciturna, transformando a educação em um campo de negócios, com alta lucratividade. A inserção de grupos empresariais nessa área compromete a função primordial da educação enquanto direito social público, ou seja, representa mais um obstáculo para ampliar e democratizar a educação brasileira.

Desde o final do século XX, o processo de privatização da educação se intensifica no Brasil, concretizando-se, principalmente, pela transferência de responsabilidades para o setor privado, contudo, utilizando os recursos públicos para subsidiá-lo (Adrião, 2017). Desta forma, entendemos a privatização como uma estratégia de reprodução do capital (Hill,

2003), o que Chesnais (1996, p.14) considera uma parte da “mundialização do capital”, com “novas formas de centralização do gigantesco capital financeiro”.

Tal prática privatista, vem solidificar a incorporação dos serviços educacionais públicos pelos grandes grupos empresariais. Trata-se de um movimento crescente de mercantilização da educação que destrói os valores democráticos da educação pública, que estão previstos na Constituição Federal de 1988, deixando de ser guiada pela concepção de justiça social, de modo que as escolas passam a ser negociadas como produtos comercializáveis (Laval, 2019).

Nesse sentido, partimos dos pressupostos teóricos de Hill (2003) de que a privatização é um processo pelo qual os sistemas educacionais são progressivamente transformados para atender aos interesses do mercado, em detrimento dos objetivos educacionais e sociais mais amplos. Para o autor, privatizar a educação é uma forma de mercantilizá-la, na qual ela é tratada como mercadoria, sujeita às leis do mercado, ao invés de um direito humano fundamental, representando um fenômeno global impulsionado por forças políticas, econômicas e ideológicas neoliberais.

O capitalismo nacional e global deseja cortar os gastos públicos a fim de reduzir os impostos sobre os lucros e aumentarem a acumulação do capital. Nesse sentido, “os serviços públicos privatizados, como o sistema de transporte ferroviário, os serviços de saúde e educação e o fornecimento grátis de água potável são geridos para maximizar os lucros de seus acionistas, em vez de prestar serviços públicos” (Hill, 2003, p. 26).

No caso da educação básica, Adrião (2018) afirma que a privatização não se apresenta de modo uniforme e incide sobre o conjunto das dimensões da política educativa: oferta educacional, gestão da educação e currículo. Para essa investigação, pretende-se analisar a confluência da privatização na primeira e segunda dimensões.

A dimensão denominada de privatização da oferta educacional, de acordo com Adrião (2018), é operacionalizada por meio das seguintes formas: I- Financiamento público a instituições privadas; II- Introdução de políticas de escolha parental (*choice*) - como as “*charter schools*”, vouchers ou educação domiciliar -, bolsas de estudos; III- Aumento das matrículas em escolas privadas, ou ainda pela adoção de incentivos fiscais para o setor privado.

Quanto à dimensão da gestão, a autora considera que pode ser captada em dois âmbitos: I- Privatização da gestão educacional, “quando os processos decisórios sobre a política educativa de uma rede ou de um sistema público de ensino são delegados ou passam a subordinar-se a instituições privadas lucrativas ou a estas associadas” (p.5); II -

Privatização da gestão escolar, referente aos processos de delegação ou subordinação da gestão escolar a esses atores.

No contexto da financeirização, esse processo de privatização é ampliado e diversificado, mediante o estreito relacionamento entre o mercado financeiro e a globalização da economia capitalista (Adrião, 2022), impulsionado pela necessidade incessante do sistema de acumular capital (Marx, 1988).

Vivenciamos uma crise estrutural do capital, cuja consequência afeta todos os setores da economia mundial e redireciona o capital para o mercado financeiro (Mészáros, 2008). Diante desse contexto, há uma redefinição do papel do Estado na oferta e no financiamento das políticas públicas sociais, ampliando as possibilidades de negócios para o mercado.

Harvey destaca que o Estado é

Chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação, e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um bom “clima de negócios”, para atrair o mercado financeiro transnacional e global e conter (por meios distintos do controle de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e lucrativas (Harvey, 1989, p.160).

O autor ressalta o papel do Estado na mediação dos interesses da nação e do mercado financeiro. E, dentre as formas de atração do capital financeiro temos a reforma do Estado da década de 1990, a qual evidencia a tentativa de conquistar o mercado global, bem como as desregulamentações financeiras e as políticas de austeridades.

Ao longo do tempo, o Estado sofreu inúmeras transformações na sua função e na sua responsabilidade, muitas delas provenientes da pressão dos capitalistas em âmbito mundial. Nessa perspectiva, destaca-se a influência dos organismos multilaterais internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE); em redirecionar a função social do Estado na execução das políticas públicas, reduzindo o seu papel social (Haddad, 2008). Tal influência pode ser observada no Brasil a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que foi criada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), modificando a função do Estado e implementando políticas públicas com vistas a reduzir os gastos públicos.

De acordo com o autor do Plano, os princípios básicos da Reforma do Estado brasileiro deveriam envolver, basicamente, a descentralização do Estado; o estímulo à

privatização de atividades econômicas competitivas sustentáveis em regime de mercado; a transferência de funções do poder central para entes e processos administrativos (desburocratização); uma reeducação para os princípios públicos administrativos (ética administrativa); a ampliação dos mecanismos de participação popular na atividade administrativa e de controle social da administração pública (Bresser-Pereira, 1998).

Na verdade, de acordo com Behring e Boschetti (2011), essas mudanças ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 podem ser consideradas como “contrarreforma do Estado”, haja vista o retrocesso nas políticas públicas em relação às garantias sociais previstas em Lei. De acordo com as autoras (2011, p.148):

Reformando-se o Estado, com ênfase especial nas privatizações e na previdência social, e, acima de tudo, desprezando as conquistas de 1998 no terreno da seguridade social e outros – a carta constitucional era vista como perdulária e atrasada -, estaria aberto o caminho para o novo “projeto de modernidade”. O principal documento orientador dessa projeção foi o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/MARE, 1995), amplamente afinado com as formulações de Bresser Pereira, então à frente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE).

A reforma do Estado traz características da “Nova Gestão Pública” (NGP), nos moldes da reforma realizada na Grã-Bretanha, “[...] o *Managerialism* definido como um conjunto de ideias e crenças que toma como valores máximos a própria gerência, o objetivo de aumento constante da produtividade e a orientação ao consumidor” (Bresser Pereira, 1999, p. 32). A inserção da lógica gerencial, bem como de grupos empresariais, tanto na definição de políticas públicas educacionais, quanto nos processos que envolvem a gestão das redes públicas de ensino, contribuem para a disseminação de valores e interesses mercantis e capitalistas, os quais se contrapõem à finalidade da educação enquanto direito democrático previsto na Constituição Federal de 1988.

Portanto, no âmbito dessa lógica gerencial, as políticas educacionais contribuem para a mercantilização do ensino, incluindo a educação no campo de negócios. Nesse sentido, Hill (2003, p. 25) afirma que o capitalismo traça um caminho para incluir a educação nos seus negócios e define três Planos de Negócios fundamentais do capitalismo nacional e global: um plano para a educação, com a produção da força de trabalho para as empresas; um plano na educação, liberando as empresas para lucrarem com a educação; e um plano para as Empresas Educacionais “Edubusinesses” inglesas e americanas lucrarem com a privatização internacional.

Para este trabalho, interessa analisar o segundo plano de negócios e as estratégias que facilitam a captação de lucro pelas empresas. Neste caso, institutos e fundações vinculados a grandes grupos empresariais e instituições financeiras oferecem a educação enquanto serviço. Esse plano global de privatização da educação é parte de um projeto hegemônico neoliberal, o qual mostra uma nova faceta no capitalismo contemporâneo, que é o regime de acumulação predominantemente financeiro (Chesnais, 2005). Portanto, essa discussão acerca do processo de financeirização e suas consequências para o campo educacional é de extrema importância para desvelar o movimento dos grupos privados/mercantis e a interferência neoliberal nos direitos sociais.

Entre os grupos empresariais que estão em plena atuação no campo educacional, elegemos o caso da Rede Pitágoras para esta investigação, no período de 2018 a 2022, a qual pertence à holding³ Cogna Educação e que apresenta amplo campo de ação, pois, além de iniciar as atividades com escolas próprias, comercializa materiais didáticos e digitais para os colégios privados parceiros, também atuando em convênios com instituições públicas, por meio de sua Fundação Pitágoras.

A escolha do Estado do Pará como lócus dessa pesquisa deu-se a partir de estudos exploratórios iniciais, realizados no ano de 2020, quando foi identificada a operacionalização da oferta educacional dos Colégios Pitágoras vinculados às atividades mineradoras no território paraense. Essa idiosincrasia do funcionamento da Rede Pitágoras no local foi um fator determinante para tal demarcação e, entre os seus colégios próprios, foi selecionado o Colégio Pitágoras Barcarena, que apresentava o maior número de matrículas entre as unidades escolares que permaneciam vinculadas à Rede Pitágoras no ano de 2022. Além disso, observou-se a viabilidade no acesso quanto à proximidade da capital paraense.

No que se refere ao recorte temporal, delimitamos o período que vai desde o ano de 2018, por representar a transição do grupo para se tornar a *holding* Cogna Educação a partir da compra do grupo Somos; estendendo até o ano de 2022, por haver o encerramento da oferta de ensino dos últimos dois Colégios Pitágoras no Estado do Pará. Todavia, ressaltamos que se recorreu a outros períodos históricos ao longo desta investigação, haja

³ Para Modesto Carvalhosa (2003), a holding pode ser entendida como sendo um tipo de sociedade que possui seu patrimônio formado por ações de outras companhias e, para tanto, ela não pratica operações comerciais, mas sim, simplesmente tem a função de administrar o patrimônio. Já Donnini (2017) diz que a expressão Holding Company, ou simplesmente holding, é utilizada para nomear sociedades de pessoas jurídicas que detenham bens e direitos, sejam eles móveis, imóveis, participações em sociedades, investimentos financeiros ou propriedades de patentes e marcas. Ver mais em: <https://www.periodicos.unc.br/index.php/acaddir/article/download/3221/1729>

vista a incursão do Pitágoras no Pará a partir do ano de 1985, bem como os seus movimentos recentes que também suscitam análise.

A fim de ampliar a apropriação analítica do nosso objeto de estudo, assim como garantir o ineditismo desta tese, realizamos a revisão da literatura para obter o mapeamento dos estudos realizados e as conclusões apontadas pelos mesmos. Selecionamos, neste caso, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Considerou-se relevante o mapeamento acerca das publicações relativas à financeirização da educação básica e à Rede Pitágoras com o intuito de verificar as pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação, com a finalidade de verificar a frequência com que o tema se manifesta enquanto objeto de interesse de pesquisadores dos programas de pós-graduação em educação *stricto sensu*.

A revisão de literatura, de acordo com Romanowski e Ens (2006), visa a realizar um balanço e encaminhar para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados, bem como as lacunas existentes. Conforme as autoras, esse levantamento do conhecimento produzido sobre o tema “é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico” (p. 43).

A busca por teses e dissertações na plataforma da CAPES foi executada pelo *link* <http://catalogodeteses.capes.gov.br>, e, embora nosso recorte temporal da pesquisa seja de 2018 a 2022, optamos por incluir todos os estudos filtrados sobre a “financeirização da educação” desde o ano de 2006 a 2022, por considerarmos a limitação de pesquisas realizadas acerca dessa temática e para que pudéssemos analisar as produções sobre a Rede Pitágoras que constam na primeira década dos anos 2000.

Na pesquisa da base, foram selecionados como filtros os seguintes descritores: “financeirização da educação” e “financeirização da educação básica”. E, com o intuito de refinarmos a nossa investigação, selecionamos os trabalhos que se aproximam do nosso objeto de estudo - a “Rede Pitágoras”, e que tratam dos demais grupos empresariais que atualmente constituem a “Cogna Educação”, inserindo os termos: “Kroton”, “Platos”, “Vasta Educação” e “Somos Educação”.

Na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontrados 2 trabalhos sobre a Rede Pitágoras; 22 estudos sobre a Kroton, sendo 8 trabalhos na área da educação; 1 estudo sobre a Vasta Educação; 446 sobre financeirização, sendo 28 relativos à educação, mas com poucos trabalhos sobre a Rede Pitágoras e a *holding*

da qual faz parte, a Cogna Educação. E, em virtude da sua recente criação, no ano de 2019⁴, não foram identificadas pesquisas sobre as suas marcas “Platos” e “Saber”, no período analisado.

De acordo com as áreas do conhecimento, buscou-se nas pesquisas da base da BDTD, entre os anos 2006 e 2022: Educação (22); Serviço Social (2); Sociologia (1); Ciências Contábeis (1); Comunicação Social (1); Administração (1). Os trabalhos foram organizados conforme os seguintes dados do quadro a seguir:

Quadro 1: Pesquisas da base da BDTD com os termos “Financeirização da Educação”, “Rede Pitágoras”, “Kroton”, “Platos”, “Vasta Educação”, “Somos Educação” e “Cogna Educação”; de 2006 a 2022.

Ano	Autor/ IES	Título do Trabalho	Área de Conhecimento	Trabalho
2006	VIDAL/ UFU	Atando nós que constroem redes: a expansão da rede Pitágoras no contexto da transnacionalização da educação	Educação	Dissertação
2012	SILVA/ UNICAMP	A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP: análise sobre as implicações para gestão escolar	Educação	Dissertação
2019	SOUZA/ UFF	Educação básica em disputa: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI	Educação	Tese
2014	ROMA/ UFRJ	Financeirização do Ensino Superior Privado no governo de Dilma Rousseff	Serviço Social	Dissertação
2014	SILVESTRE PUC-SP	Análise de desempenho econômico-financeiro das companhias brasileiras de capital aberto de ensino superior	Ciências Contábeis	Dissertação
2014	SEBIM/ UFES	A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da Educação Superior: O caso da Kroton no Estado do Espírito Santo	Educação	Tese
2015	URBINI / UFSC	Educação integral e capital financeiro: a participação do Itaú	Sociologia	Dissertação

⁴ Ressalta-se que essa pesquisa na BDTD compreende o período de 2006 a 2022.

		Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014		
2016	SANTOS FILHO/ UFPA	Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais	Educação	Tese
2016	COSTA/ USP	Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)	Educação	Tese
2016	GALZERANO UNICAMP	Grupos empresariais e Educação Básica: Estudo sobre a Somos Educação	Educação	Dissertação
2017	SILVA/ UFRJ	O processo de mercantilização de novo tipo de Ensino Superior Brasileiro: uma proposta de análise crítica sobre a expansão da Kroton Educacional	Educação	Dissertação
2017	BIAZON/ Univ. Metodista de São Paulo	A comunicação de mercado no contexto da indústria do Ensino Superior privado no Brasil e a mercantilização de um sonho: estudo do grupo Kroton Educacional	Comunicação Social	Tese
2017	RODRIGUES/ UERJ	O ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL: a atuação do Estado e a consolidação da educação como negócio em tempos de financeirização	Serviço Social	Tese
2018	SOUSA/ UFPA	Financeirização da educação superior privado-mercantil e sua (NÃO) Legalidade	Educação	Dissertação
2018	SOARES/ UFSC	Financeirização da Educação Superior Brasileira: o caso do grupo Kroton	Educação	Dissertação
2018	SANTOS/ Univ. Católica de Brasília	A hegemonia do capital na rede de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	Educação	Tese
2019	SOUSA/ UFPA	Financeirização da educação superior privado-mercantil: implicações sobre o financiamento estudantil da Estácio Participações S.A.	Educação	Dissertação
2019	REIS/ UFPA	Financiamento estudantil nas instituições privado-mercantis de ensino superior no Brasil: o caso da Kroton Educacional	Educação	Dissertação
2019	SANTOS/ UDESC	Formação continuada na rede municipal de ensino de	Educação	Tese

		Florianópolis: financeirização da educação básica e a (con)formação docente		
2020	SEKI/ UFSC	Determinações do capital financeiro no ensino superior brasileiro: expansão privada e formação dos oligopólios de ensino (1990-2018)	Educação	Tese
2020	PONTES/ UNB	A atuação e expansão da empresa Kroton educacional na Educação Básica	Educação	Tese
2020	COSTA/ UFRJ	Financeirização Da Educação Básica: Tendências No Período 2010-2019	Educação	Dissertação
2021	SOUZA/ UEM	Privatização na Educação Básica do Paraná: Análise sobre a Atuação de Empresas Educacionais e Sistemas Privados de Ensino	Educação	Tese
2022	JÚNIOR/ UFBA	Produção do Conhecimento sobre a Financeirização da Educação Superior Brasileira	Educação	Dissertação
2022	LIMA/ UNB	Financeirização na educação básica: um estudo sobre a Vasta Educação	Educação	Dissertação
2022	ALMEIDA/ UFU	A participação do "Grupo Cogna Educação" na Financeirização da Educação Básica do Brasil	Educação	Dissertação
2022	BLANDY/ PUC/SP	A financeirização da educação brasileira e seus impactos: do nível superior ao ensino básico	Administração	Tese
2022	CARVALHO JUNIOR/ UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	Gestão acadêmica em tempos de regulação transnacional e financeirização da educação superior: um estudo sobre duas corporações de ensino superior	Educação	Tese

Fonte: BDTD. Elaboração da autora.

Entre as 28 teses e dissertações selecionadas na BDTD, observa-se que oito tratam especificamente da atuação de grupos empresariais financeirizados na educação básica brasileira e oito analisam a inserção deles no ensino superior, com destaque para o grupo Kroton, objeto central de investigação de seis estudos. Ainda sobre a financeirização do ensino superior no Brasil, identificam-se três pesquisas sobre o “financiamento estudantil”. A partir da caracterização das dissertações e das teses para análise, agrupamos em três categorias explicativas, conforme objetivos do trabalho, sendo: a) Financeirização e Ensino Superior; b) Financeirização e Financiamento Estudantil; c) Financeirização e Educação Básica.

Sobre o processo de financeirização do ensino superior, Soares (2018) aponta que a educação financeirizada do Grupo Kroton dá lugar a uma formação da classe trabalhadora nos moldes dos interesses capitalistas que, desta forma, fica comprometida com a reprodução do sistema do capital, baseado na expropriação do trabalho. Cristiane Roma (2014) também analisa o fenômeno à luz da tradição marxista, considerando os movimentos de financeirização, que começam a ser visíveis na educação superior privada a partir do governo de Dilma Roussef, no período de 2011 a 2014.

Ainda na perspectiva da financeirização do ensino superior, a pesquisa de Silvestre (2014) demonstra que, tanto a Kroton quanto a Estácio e Anhanguera apresentam situação financeira sólida, mas com uma grande divergência na capacidade de geração de caixa, tendo o desempenho econômico-financeiro altamente dependente das políticas governamentais de acesso e financiamento da educação superior.

No que se refere à relação entre a financeirização e as políticas de financiamento estudantil, temos o estudo de Santos (2018), que analisa a atuação em rede da Kroton, que, a partir das articulações dos seus representantes (muitos ocupantes de cargos públicos, tanto no Legislativo quanto no Executivo), tornou-se a maior beneficiária do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, lucrando mais de R\$ 6,8 bilhões do governo federal em apenas três anos (2014, 2015 e 2016).

Corroborando com o pensamento da autora, Reis (2019) também discute a atuação da Kroton que, a partir dos benefícios financeiros provenientes do Fies, fortaleceu a privatização e a financeirização do ensino superior no Brasil. Nessa mesma perspectiva de financeirização, Silva (2017) analisa o papel do Estado como fomentador do processo de mercantilização do ensino superior. Nessa mesma perspectiva de financeirização, Silva (2017) analisa o papel do Estado como fomentador do processo de mercantilização do ensino superior. Além disso, o autor ressalta que a captação de recursos no mercado financeiro, por meio da venda de ações da empresa, permite a influência direta dos investidores na organização da Kroton com vistas às margens de lucro.

Rodrigues (2017) destaca que o grupo Kroton constituiu-se no maior grupo de ensino superior do mundo por meio de políticas como o FIES e o Programa Universidade para Todos - PROUNI, que são promovidas pelo Estado brasileiro. Em seu estudo, a autora conclui que a privatização e a monopolização são uma tendência que se consolida no Brasil, acompanhada pelo empresariamento e pela mercantilização das políticas sociais. Na mesma perspectiva, Seki (2020) examina a expansão e a oligopolização do Ensino Superior privado

no Brasil, entre os anos de 1990 e 2018, no contexto da ampliação dos campos de inserção do capital financeiro.

Carvalho Júnior (2022) aborda sobre toda a produção do conhecimento sobre a financeirização da educação superior brasileira já acumulada. A partir da localização e da análise de cinquenta produções entre teses, dissertações e artigos científicos, o autor considera a financeirização da educação superior brasileira como um fenômeno historicamente determinado, que estabelece nexos evidentes com a mercantilização educacional. A análise de Carvalho Júnior (2022) enfatiza os impactos da regulação transnacional e da financeirização na gestão acadêmica das instituições de educação superior brasileiras, utilizando as grandes corporações nacionais que atuam no setor: Estácio e Kroton Educacional.

Nesses estudos, é possível observar a aceleração do processo de financeirização e mercantilização da educação em nível superior no Brasil, principalmente a partir de 2012, com as políticas de financiamento estudantil. Essa tendência neoliberal de transformação da educação em mercadoria a ser negociada por empresas capitalistas no mercado financeiro, com a anuência do Estado, estende-se para a Educação Básica.

Compondo os restritos estudos sobre a financeirização da educação básica, Santos (2019) analisa de forma crítica as estratégias de formação continuada no contexto da financeirização que, segundo ela, o empresariado passa a valorizar as habilidades e as competências em detrimento do conhecimento científico; a disseminar valores próprios da classe dominante; e a estabelecer o consentimento ativo dos professores e dos futuros trabalhadores ao projeto da fração empresarial.

Na mesma perspectiva, Costa (2020) investiga a migração de conglomerados educacionais para o segmento da Educação Básica, observando que as novas estratégias mercadológicas das grandes corporações sob o controle de fundos de investimentos são a expansão para o segmento de educação à distância e aquisições de escolas e produtos voltados para a Educação Básica, ambas ao não autorizar a fusão entre Kroton e Estácio, e da crise do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), especialmente a partir de 2015.

A temática de Souza (2021) foi acerca da atuação de grupos empresariais na educação básica pública do Paraná, identificando o custo da adoção de sistemas privados de ensino pela rede municipal de ensino paranaense e as implicações dessa ação para as políticas da educação básica pública. Ela mostra que a adoção de Sistemas Privados de Ensino é uma forma de privatização da educação básica pública, por meio da transferência

de recursos da receita resultante de impostos dos municípios, dos recursos do Fundeb e Salário-Educação.

A investigação de Lima (2022) foi quanto à trajetória percorrida pela empresa Vasta, inserida no fenômeno da financeirização. Ele concluiu que as estratégias desempenhadas pelo grupo têm como premissa fundamental a maximização dos ganhos e a remuneração dos investidores em detrimento de princípios educacionais. Além disso, aborda que há consequências para o processo educacional, uma vez que a prioridade da empresa nos investidores institucionais desconsidera a trajetória, a missão e a cultura das instituições consideradas parceiras. Ainda no panorama dos estudos sobre a financeirização da educação básica, Almeida (2022) discute a atuação do grupo Cogna, tanto no ensino público, por meio do PNLD e pela venda de serviços com Sistemas de Gestão; quanto na educação básica privada, a partir da venda de livros, material didático/apostilas e na prestação de serviços de plataformas, sistemas de ensino e gestão e cursos de línguas.

Outra estudiosa do assunto, Blandy (2022), caracteriza os processos locais e internacionais de privatização e financeirização da educação brasileira e seus sistemas, a partir do estudo da formação das *holdings* educacionais brasileiras, articulando aos impactos em diferentes dimensões que vão, desde a gestão de organizações escolares, suas finalidades educacionais, seus profissionais e alunos, às transformações do setor educacional e sua estreita relação com a desigualdade estrutural da sociedade brasileira.

No que se refere à atuação de grupos empresariais de capital aberto na educação básica, na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, apenas quatro estudos foram encontrados. Entre estes, a investigação de Vidal (2006) aponta que o Grupo Pitágoras sintetizou toda essa tendência mercantilista da educação por meio das parcerias com o Estado, instituições estrangeiras, organismos internacionais, empresas nacionais e o setor público municipal (por meio de contrato com sua Fundação), pela venda de produtos e insumos educacionais e pela abertura de escolas em outros países. A autora concluiu que a Rede Pitágoras constitui o novo paradigma de política educacional que associa a parceria colaborativa entre Estado, Mercado e Comunidade.

Analisando também o grupo Pitágoras, Silva (2011) investiga as consequências para a gestão escolar ao utilizar o Sistema de Gestão Integrado (SGI) da Fundação Pitágoras e sua parceria com a rede municipal de ensino fundamental de Alecrim/SP. O estudo mostra que o SGI, uma tecnologia de gerenciamento idealizado pela Fundação, baseada na Gestão de Qualidade Total, gerou implicações para a gestão escolar das escolas de ensino

fundamental de Alecrim, estabelecendo hierarquias, reduzindo a liberdade de ensino, além de fixar metas e processos de trabalho.

Outro estudo de grande relevância foi o de Souza (2019), que buscou evidenciar a disputa pela educação básica no jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento, apreendendo o *modus operandi* da empresa internacional de consultoria McKinsey & Company na consolidação de vínculos estratégicos com intelectuais orgânicos que protagonizam o movimento contemporâneo da mundialização da educação. A autora concluiu que o processo de acumulação marcado pela financeirização da economia, estratégia dominante da burguesia, passou a apresentar interesses de diversificação, o que configura uma atuação mais orgânica nas relações de poder.

A investigação de Pontes (2020) trata do processo de atuação e expansão da empresa privada com fins lucrativos Kroton Educacional, ao prover o serviço privado com foco na educação básica brasileira, de 2008 a 2018. A pesquisadora observou que as grandes instituições privadas com fins lucrativos da área educacional formam uma rede política que busca transformar a educação básica no Brasil em produto. Além disso, a autora concluiu que a educação básica foi eleita como mais um nicho de mercado da Kroton, que tenta subverter a educação básica pública em mercadoria e negócio rentável.

Os estudos supracitados colaboram para o entendimento do nosso objeto de pesquisa, pois acreditamos que o estudo sobre os grupos empresariais no âmbito da educação é de fundamental importância para a compreensão do movimento da referida *holding*, embora ainda sejam escassas as investigações sobre a atuação de seus segmentos/braços (Vasta e Saber) na educação básica brasileira. Além disso, confirmam o ineditismo da nossa investigação, haja vista que a discussão sobre o movimento do grupo Pitágoras, que se tornou uma *holding* (2019), e sua atuação no estado do Pará não foram identificadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes no período do nosso recorte temporal.

Desta forma, consideramos que investigar a Rede Pitágoras e suas formas de atuação, assim como as possíveis consequências na dimensão da oferta educacional, é pertinente para compreender o fenômeno da inserção de grupos empresariais na educação básica, principalmente por se tratar de uma das maiores empresas que atuam no ensino brasileiro.

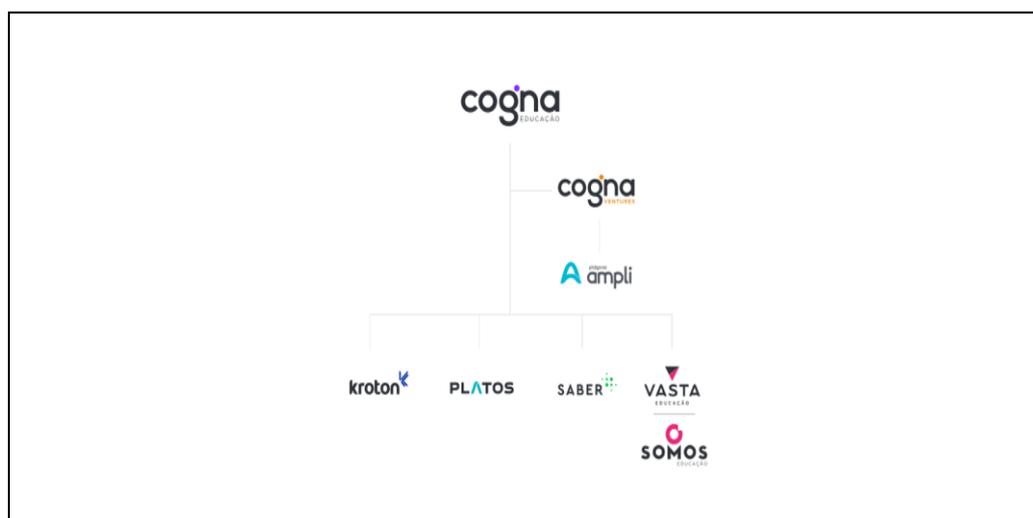
Essa inserção dos grupos privados de ensino na Educação Básica pública brasileira deu-se com maior intensidade a partir de meados dos anos 2000. Adrião *et al* (2016) identificou em suas pesquisas grandes grupos que atuam nesse nível de ensino, operando

ativamente na comercialização de serviços e produtos. Além disso, tais estudos apontam para o deslocamento dos fundos públicos para o setor privado, inclusive para corporações

Diante do exposto na presente tese, o foco será a atuação da Rede Pitágoras na educação básica, considerando que se trata de um grupo ligado à *holding* “Cogna Educação”, uma companhia brasileira que se tornou uma das maiores organizações educacionais do mundo, incorporando a Kroton, Platos, Saber e Vasta Educação/Somos Educação (Cogna, 2020). Além da Cogna Ventures, com promessa de se tornar um braço de investimentos em *startups*, ou seja, modelos de negócios com foco no valor, e não necessariamente no produto

A imagem abaixo mostra os segmentos (marcas) da *holding*, no ano de 2020:

Figura 1- Cogna Educação – marcas da holding



Fonte: Cogna Educação (2020)

A “Kroton”, antiga marca do grupo, representa o setor B2C (*Business to Commerce*), transação comercial entre empresa e consumidor final, que oferta o ensino superior em faculdades. A “Platos” também é voltada para o nível superior de ensino, contudo, no campo específico dos serviços de gestão, desta forma, atua no setor B2B (*Business to Business*), que são transações comerciais entre empresas. Tal proposta é voltada para as empresas do campo educacional e tem como objetivo aumentar a eficiência das mesmas (Cogna, 2020). A fim de consolidar os serviços e comercialização para o ensino básico (Cogna, 2020), foi criada a marca “Saber”, a qual oferta os cursos de línguas, as escolas de educação básica, e as editoras que compõem o Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD, do Ministério da Educação - MEC.

Já a “Vasta/Somos” é uma marca da educação básica comprada pela Kroton em abril de 2018 para atuar na prestação de serviços de gestão para escolas (B2B) e na produção de material didático para alunos de escolas públicas e privadas. O atual nome da marca é “Vasta”, que oferece soluções educacionais e serviços digitais de alta tecnologia para atender escolas particulares que atuam no segmento de educação básica. As escolas contratam os serviços com a promessa de uma receita com característica de recorrência, ou seja, com faturamento sustentável, dada a natureza dos contratos, renovável e previsível (Vasta Educação, 2020).

Entre os segmentos da Cogna e a variedade de produtos e serviços ofertados, interessa investigar a inserção da Rede Pitágoras no Estado do Pará, no período de 2018 a 2022, por se tratar de um grupo financeirizado que atua fortemente no ensino privado no Brasil e no exterior, sendo 600 escolas franqueadas⁵, totalizando mais de 370 mil alunos (Cogna, 2020). Outro fator importante é a abertura de capital dessa rede de ensino, que ocorreu em 2007, na Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros (BM&F) Ibovespa com o nome Kroton Educacional, possibilitando uma fase de plena expansão das atividades, principalmente depois do aporte financeiro de um dos maiores fundos de *private equity*⁶ do mundo, a *Advent* Internacional, em 2009.

Em outubro de 2019, a Kroton se tornou a *holding* “Cogna Educação” e foi dividida em quatro segmentos com diferentes funcionalidades. De modo geral, a **Kroton** é a responsável pelo ensino superior, enquanto o segmento “**Saber**” constitui os cursos de línguas e escolas do nível básico, como os Colégios Pitágoras e Sigma; bem como as editoras “Ática”, “Scipione”, “Saraiva” e “e-docente”, as quais fazem parte do PNLD. A “**Vasta Educação**” presta serviços a escolas e fornece os materiais didáticos dos sistemas de ensino, como da Rede Pitágoras e sistemas de ensino PH, entre outros; e, por fim, a “**Platos**” presta serviços de gestão para o ensino superior. Além dessas quatro companhias, há a “**Cogna Venture**”, que é responsável pelo investimento em startups (Cogna Educação, 2020).

⁵ Concebemos escolas franqueadas como instituições que operam sob o modelo de franquia, no qual a marca ou o sistema de ensino permite que outras escolas abram unidades que seguem suas diretrizes e metodologias que, no caso da Rede Pitágoras, caracteriza-se por um modelo de gestão padronizado e voltado para resultados e lucratividade.

⁶ *Private equity*, de modo geral, é uma forma de investimento que envolve a compra de participações em empresas que não estão listadas na B3. Em outras palavras, é um tipo de investimento em empresas que não são negociadas publicamente, ou seja, que não estão disponíveis para investimento no mercado de ações.

A atuação da Rede Pitágoras hoje se dá em todas as regiões do Brasil e, no Estado do Pará, no início desta pesquisa, estava presente em 15 municípios, com um total de 16 escolas, o que instiga a necessidade de investigação com fins à análise de como se dá a atuação desse grupo empresarial na educação básica do Estado do Pará (Pitágoras, 2020).

O grupo Pitágoras iniciou sua incursão no Estado do Pará em 1985, no contexto da instalação de Grandes Projetos mineradores nas localidades do interior. Considerando a migração de setores da classe média que residiam no sudeste e sul do país, para esses municípios paraenses, houve a contratação do Colégio Pitágoras para a oferta da escolarização dos filhos e dependentes dos funcionários das empresas mineradoras.

O primeiro Colégio Pitágoras foi instalado na mina do projeto Ferro Carajás, em Parauapebas, antigo distrito de Marabá/PA, voltado para a escolarização dos filhos dos trabalhadores da empresa, a partir de contrato firmado com a, então estatal, Companhia Vale do Rio Doce (CVRD). Identifica-se, portanto, a privatização da oferta educacional através do contrato com a empresa pública com o intuito de atender aos filhos dos trabalhadores que migraram de outras regiões do país, enquanto a oferta pública estava destinada aos trabalhadores da localidade. Tal contexto nos remete à relação entre o público e o privado como um projeto societário em disputa (Peroni, 2020), tendo o Estado um papel vital no avanço desse processo de privatização e do aprofundamento das desigualdades socioeducacionais, por estar vinculado aos interesses privados (Pires, 2013).

A segunda unidade escolar no Pará foi instalada em 2008, no município de Ourilândia do Norte, também por meio de contrato com a Vale. Todavia, nesse período já não se tratava de uma empresa estatal, na medida em que foi privatizada no ano de 1997. Já o Colégio Pitágoras em Juruti, fundado em 2010, foi o terceiro a ser instalado, por meio de contrato firmado com a empresa mineradora Alcoa. E, por fim, a unidade construída em Barcarena, por meio de contrato com a mineradora Albrás Alunorte, ofertando o ensino básico desde 2019.

Evidencia-se que em todos os municípios paraenses – Parauapebas; Ourilândia do Norte; Juruti; e Barcarena, o grupo Pitágoras iniciou sua incursão a partir da parceria com grandes empresas mineradoras em momentos históricos, inicialmente marcados pelo incentivo estatal na instalação dos projetos de exploração do minério do ferro.

Além das escolas próprias – Colégios Pitágoras, o grupo empresarial firma contrato que denomina “parceria” com instituições privadas da educação básica, contudo, a relação estabelecida é de franquia (Adrião; Domiciano, 2018). No Estado do Pará, verificou-se em 2020, que o segmento financeirizado mantém contrato com dezesseis escolas, em

diferentes municípios:

Quadro 2 – Escolas Próprias e Franqueadas da Rede Pitágoras, por município paraense (2020)

ESCOLA	MUNICÍPIO
Centro Educacional Mendara	Belém
Cidadania Siec	Belém
Nucleo De Excelência Marajoara	Breves
Colégio Mac	Castanhal
Colégio Sebastião Saraiva	Dom Eliseu
Colégio Pitágoras Juruti	Juruti
Colegio Castro Alves	Novo Repartimento
Instituto Educacional Do Baixo Amazonas	Oriximiná
Colégio Pitágoras Ourilândia	Ourilândia do Norte
Colégio Conexão	Parauapebas
Centro De Estudos Maranata	Redenção
Escola Modelo Teorema	Rondon do Pará
Colégio Abre	Salinópolis
Unovale - Uniao Educacional Vale do Carajás	Tucuruí
Colégio Pitágoras Barcarena	Barcarena
Colégio Pitágoras de Carajás	Parauapebas

Fonte: Pitágoras (2020).

De acordo com as informações disponibilizadas nos sites oficiais da Rede Pitágoras, em 2020, o grupo atuava em 16 escolas no Estado do Pará, sendo 4 unidades próprias (Colégios Pitágoras) e 12 escolas privadas, com as quais mantém contrato, oferecendo os seguintes serviços:

Soluções completas e integradas, com produtos e serviços voltados para o desenvolvimento dos professores, das lideranças educacionais e dos alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Todo suporte técnico e pedagógico para que as escolas parceiras possam atuar de maneira eficiente em todas as suas áreas: programa de integração, assessoria pedagógica, acompanhamento do Consultor de Relacionamento.

Plataforma Plurall: é uma inovadora ferramenta que conecta toda a comunidade escolar por meio de recursos de alta performance tecnológica, proporcionando a gestão dos processos pedagógicos e a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Programa de Formação em Rede: atividades estruturadas para o constante aperfeiçoamento dos saberes dos educadores, possibilitando a troca de experiências e de conhecimentos para a evolução permanente das escolas parceiras (PITÁGORAS, 2020).

As escolas parceiras da Rede têm um portfólio de serviços que incluem, desde o material didático do Sistema de Ensino Pitágoras e Plataforma educacional digital, a

estratégias de gestão e aperfeiçoamento da prática docente. No Brasil, o grupo Pitágoras apresenta contrato de parceria com 364 escolas, conforme dados do seu *site* oficial (2022):

Tabela 1 – Número de Escolas Parceiras da Rede Pitágoras por Estado Brasileiro

ESTADO	Nº MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS
Acre	1	2
Alagoas	5	9
Amazonas	3	3
Bahia	33	42
Ceará	5	10
Distrito Federal	1	5
Espírito Santo	8	9
Goiás	10	11
Maranhão	8	14
Minas Gerais	57	72
Mato Grosso do Sul	2	3
Mato Grosso	5	5
Pará	9	12
Paraíba	3	4
Pernambuco	12	16
Piauí	5	8
Paraná	7	7
Rio de Janeiro	14	22
Rio Grande do Norte	7	9
Rondônia	1	1
Rio Grande do Sul	5	5
Santa Catarina	11	11
Sergipe	4	6
São Paulo	35	74
Tocantins	2	2
TOTAL		364

Fonte: Rede Pitágoras (2022). Disponível em: <https://www.redepitagoras.com.br/escolas.php>

De acordo com os dados divulgados pela Rede (2022), há 364 escolas privadas associadas ao Pitágoras, sendo distribuídas em todas as regiões brasileiras, em 24 estados e no Distrito Federal. Apenas em Roraima e no Amapá que não há a presença de unidades escolares franqueadas. Entre os estados, São Paulo e Minas Gerais apresentam o maior número de associadas, sendo 74 e 72 escolas, respectivamente.

No que se refere ao estado do Pará, já é possível notar uma redução no número de escolas próprias e franqueadas da Rede Pitágoras. Enquanto em 2020 havia 16 escolas, no ano de 2022 reduziu para 12 unidades escolares, distribuídas em 9 municípios. Uma provável causa do decréscimo nas escolas ditas “parceiras” é o elevado valor do material didático do sistema Pitágoras, aplicado durante o crítico período da pandemia da Covid-19. Em relação aos colégios próprios, a principal causa é a não renovação dos contratos com as empresas mineradoras em virtude da perda no processo licitatório. No entanto, não pode se perder de vista que esse período coincide com o momento em que a *holding* Cogna Educação inicia novas estratégias para maximização dos lucros aos acionistas, reduzindo a oferta educacional por meio das escolas próprias e aumentando a comercialização de seus pacotes de soluções.

Desta forma, o presente estudo é desafiador devido às constantes mudanças. A partir do momento em que se tornou um grupo financeirizado (2007), a Rede Pitágoras sofreu profundas alterações, entre as quais destaco o encerramento da oferta educacional em escolas próprias (2022), tornando mais complexa a análise do movimento dessa empresa, bem como a compreensão das múltiplas determinações que perpassam pela sua atuação na educação.

Em relação à educação básica do estado do Pará, nos últimos cinco anos, houve o aumento do número de matrículas da rede privada e federal, decrescendo os matriculados da rede estadual e municipal, como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 2- Número de matrículas por Dependência Administrativa no Estado do Pará.

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2015	11.005	621.106	1.509.903	233.549
2016	11.302	611.508	1.498.132	232.640
2017	12.049	589.280	1.507.319	231.000
2018	14.040	548.949	1.495.468	233.982
2019	14.162	568.534	1.476.215	235.365
2020	13.014	556.424	1.460.700	222.778
2021	12.932	585.165	1.470.014	213.421
2022	14.247	537.997	1.462.023	235.940

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo da educação, MEC/INEP, Brasil (2015; 2016; 2017;2018;2019; 2020; 2021; 2022).

Na tabela acima, é possível observar que a distribuição das matrículas por dependência administrativa, com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em 2022, há o predomínio da rede municipal, a qual detém 64,9% das matrículas na educação básica, enquanto a rede privada tem uma participação de 10% do total de matrículas no nível de ensino supracitado. Na rede federal e privada de ensino, houve um crescimento no quantitativo de estudantes entre os anos de 2015 e 2022, enquanto decresceu nas redes municipais e estadual. Ainda de acordo com os dados do INEP, no ano de 2022, foram registradas 2,25 milhões de matrículas de educação básica no estado do Pará, representando numericamente 125.365 a menos em comparação ao ano de 2015, o que corresponde a uma redução de 5,2% no total de matrículas.

Quando observamos o cenário nacional, temos os seguintes dados de matrículas, por dependência administrativa:

Tabela 3 - Número de matrículas de estudantes na educação básica, por dependência administrativa no Brasil (2018 a 2022)

ANO	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2018	411.078	15.946.416	23.103.124	8.995.249
2019	404.807	15.307.033	23.027.621	9.134.785
2020	405.997	15.199.500	22.898.611	8.791.186
2021	377.147	15.019.116	23.135.793	8.136.345
2022	380.605	14.761.395	23.240.028	9.000.046

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo da educação, MEC/INEP, Brasil (2018; 2019; 2020;2021;2022).

A tabela acima mostra o crescimento da oferta educacional privada no que tange à educação básica. Nota-se que, o número de matrículas nas unidades privadas aumentou, mesmo diante do contexto pandêmico da Covid-19, que provocou impacto nas atividades escolares, incluindo as condições de oferta e atendimento da educação básica, durante os anos de 2020 e 2022 (INEP, 2022). Diante da atual conjuntura de aumento da oferta educacional privada e da atuação de grupos educacionais financeirizados, este estudo pretende responder à seguinte questão: como se dá a privatização da educação básica, com a inserção dos grupos empresariais financeirizados?

Considerando a oferta e a gestão educacional como categorias centrais de análise, essa investigação partiu das seguintes questões norteadoras: Qual o papel desempenhado

pelo Estado na expansão da Rede Pitágoras? Como se dá a atuação do Colégio Pitágoras Barcarena na oferta da educação básica? Qual a prática de gestão implementada pela Rede nas escolas próprias? Quais as implicações da relação do grupo Pitágoras com as empresas mineradoras instaladas no Pará?

A hipótese dessa pesquisa é de que no processo de financeirização da educação e na busca pela lucratividade, a privatização da oferta e gestão educacional se materializam de forma diferenciada, de acordo com a lógica do sistema financeiro. Desse modo, o ensino é mercantilizado ao extremo, sendo secundarizado diante dos interesses rentistas dos investidores, intensificando o processo de privatização de caráter especulativo.

A presente tese é a de que os mecanismos de privatização da oferta e gestão educacional, no contexto da financeirização, dá-se de modo diferenciado, incorporando ou extinguindo instituições privadas de ensino de acordo com os interesses dos acionistas e transformando o direito fundamental à educação em um ativo financeiro de um grupo de acionistas irrestritos. Isto é, enquanto nos grupos educacionais mercantis, de capital fechado, há um compromisso em atender ao “cliente”, no âmbito financeirizado há uma radicalização da relação mercantil, de modo a não precisar de resposta ao consumidor, pois a educação passa a ser subordinada à maximização dos lucros aos acionistas. Outrossim, esse estudo considera que a privatização da oferta e da gestão educacional no Estado do Pará, por meio da Rede Pitágoras e com o incentivo do Estado, materializa-se pelo aumento da venda de insumos pedagógicos, assim como pelos mecanismos de gestão da governança corporativa, com a intenção de reduzir os custos e ampliar os lucros, a fim de atender aos interesses do capital rentista, ou seja, subordinando a educação às conveniências dos investidores financeiros.

Para traçar o percurso de investigação e buscando responder às questões suscitadas, este trabalho está alicerçado no seguinte objetivo geral: investigar os mecanismos e formas de privatização da oferta e gestão educacional, no contexto da financeirização, materializados nas estratégias de atuação operada pela Rede Pitágoras na educação básica do Pará, no período de 2018 a 2022, elegendo como lócus da pesquisa o Colégio Pitágoras Barcarena. Entretanto, a fim de alcançar o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram constituídos:

- Analisar o papel da política educacional brasileira na expansão de grupos financeirizados, considerando o contexto da reforma do Estado e suas implicações para o avanço do ensino privado-mercantil.

- Investigar o processo de expansão da privatização da educação básica, centralizando a análise na atuação da Rede Pitágoras, segmento *holding* Cogna Educação, considerando o processo de mercantilização da educação aprofundado pela inserção de conglomerados financeirizados nesse campo.

- Investigar a oferta educacional do grupo Pitágoras no Estado do Pará, tanto nas escolas próprias como nas escolas franqueadas do grupo, analisando a relação da expansão da Rede com os grandes projetos mineradores instalados na Amazônia.

-Analisar a atuação do grupo financeirizado a partir dos mecanismos de oferta e gestão educacional utilizados pelo Colégio Pitágoras de Barcarena.

A fim de alcançar os objetivos traçados, inicialmente, foi realizada a revisão bibliográfica acerca dos estudos realizados sobre a financeirização e a inserção do setor privado-mercantil na educação (Sguissardi, 2008; Chaves, 2010 e 2016; Vale, 2013; Vale, Chaves & Carvalho, 2014; Carvalho, 2013; Leher, 2018; Adrião, 2018; Adrião e Domiciano, 2018; Adrião e Garcia, 2017).

Outro procedimento utilizado nesta pesquisa, foi a aplicação de questionário aberto, com roteiro semiestruturado. Esse instrumento de coleta dos dados foi utilizado nessa investigação para complementar as informações disponibilizadas nos relatórios e nas mídias oficiais da Rede Pitágoras, tendo como foco os assuntos construídos em roteiro prévio com perguntas principais que podem ser complementadas conforme as circunstâncias requeiram (Manzini, 2003). Seis (6) professores do Colégio Pitágoras Barcarena participaram da pesquisa.

No texto, os participantes são apresentados com um código específico: P01; P02; P03; P04; P05; P06, com o intuito de não identificar os sujeitos, atendendo aos critérios éticos estabelecidos no Termo de Consentimento da pesquisa. Quanto ao roteiro do questionário, foi estruturado em quatro eixos: I- Perfil docente; II- Oferta de matrículas; III- A relação do Colégio Pitágoras com a empresa mineradora Hydro; IV- O trabalho docente; V- A gestão escolar; VI- Impressões docentes. A aplicação do questionário foi realizada entre os meses de maio a outubro de 2024.

Além disso, também foi realizada uma pesquisa de natureza documental, baseada em fontes primárias e documentos institucionais da Rede Pitágoras e, mais especificamente, os relatórios e demonstrativos financeiros da Cogna Educação, *holding* a qual pertence, haja vista que, a partir do momento em que ocorre a abertura de capital na bolsa de valores, a

Comissão de Valores Mobiliários (CVM)⁷ exige da empresa a publicação dos seus resultados a cada trimestre, assim como os balanços contábeis e todos os fatos relevantes na sua própria página eletrônica e na da CVM, especificando os dados em campo específico “relações com investidores

Dessa forma, foram consultados os históricos e as marcas associadas ao grupo financeirizado, além dos relatórios disponibilizados nos *sites* oficiais da Cogna Educação, nos quais contém informações de todos os seus segmentos, como a Rede Pitágoras. Também foram examinados dados disponibilizados em sítios do governo, principalmente no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC. Por fim, utilizou-se documentos produzidos pelas empresas de consultoria que atuam articuladamente com as empresas de ensino privado, assim como textos jornalísticos especializados da área financeira.

No quadro a seguir, destacamos os principais documentos analisados durante a realização desta pesquisa:

Quadro 3- Principais documentos analisados no desenvolvimento da pesquisa

DOCUMENTO	ASSUNTO	ANO DE PUBLICAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Ata de reunião do Conselho de Administração • Atas da Assembleia Geral Ordinária de Acionistas ▪ Estatuto social <ul style="list-style-type: none"> • Relatórios de sustentabilidade • Demonstrações financeiras (ITR/DFP) • Apresentações institucionais <ul style="list-style-type: none"> • Manifestos e cartas de posicionamento 	Cogna Educação	2007 a 2022
<ul style="list-style-type: none"> • Atos e resoluções sobre as instituições Kroton, Somos, Cogna Educação 	CADE	2007 a 2022
<ul style="list-style-type: none"> • Decretos n. 2.306, de 1997; n. 3.860, de 2001; n. 6.094, de 2007 (Decreto PDE). • Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – licitações do livro didático 	Leis e Decretos Nacionais	1988 a 2022

⁷ Conforme exigências descritas na Lei n. 6.404/76 (“Lei das S.A”).

<ul style="list-style-type: none"> • Audiência do Senado Federal 		
<ul style="list-style-type: none"> • Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF,1990) 	Documentos Internacionais	

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados, foram caracterizados os tipos de incidência da Rede Pitágoras junto às redes de ensino do Pará, enfatizando duas dimensões da política educativa (Adrião, 2018): 1) Oferta: oferecimento de vagas ou estabelecimentos de ensino; níveis e modalidades de ensino; valor da mensalidade; 2) Gestão: desenvolvimento de softwares e sistemas de gestão; escolha de dirigentes; conselho escolar; capacitação de gestores; avaliação de professores e gestores; organização e implementação de mecanismos de gestão da governança corporativa.

Com o intuito de desvelar as condições materiais que agem para o avanço do setor privado-mercantil na política educacional da educação básica, buscamos aproximações com o método do materialismo histórico-dialético, por acreditarmos ser a base teórica fundamental para a compreensão do estudo das múltiplas determinações históricas, sociais e econômicas, nas quais a realidade pode ser conhecida em sua totalidade, pois é a partir dessa totalidade da movimentação do conhecimento que encontramos a sua razão de ser. Desta forma, apreender os aspectos na unidade dos contraditórios, numa perspectiva do método dialético, é o que possibilita a análise das conexões internas do objeto de investigação (Lefebvre, 1991):

[...] o método dialético não se contenta em dizer que “existem contradições”, pois a sofística, o ecletismo ou o ceticismo são capazes de dizer o mesmo. O método dialético busca captar a ligação, a unidade, o movimento que engendra os contraditórios, que os opõe, que faz com que se choquem, que os quebra ou os supera (Lefebvre, 1991, p.238).

Assim, ao analisarmos o movimento das condições e determinações que compõem o nosso objeto de investigação, temos que observar as “contradições”, pois cada contradição possui o seu conteúdo concreto e seu movimento próprio.

Levando em consideração o contexto de financeirização da economia, inserir grupos empresariais na educação ocorre, ao longo do tempo, em conexão com as condições

econômicas provenientes da lógica neoliberal, sendo fundamental ir além da aparência para a sua real compreensão, ou seja, a sua essência. O materialismo histórico dialético permite conhecer a realidade concreta do objeto, a qual é dinâmica e processual.

Para apreender as implicações do processo de financeirização da educação para a privatização da oferta e gestão educacional, faz-se necessário subsidiar a análise dos dados a partir das seguintes categorias: financeirização; privatização; e governança corporativa.

O conceito de “financeirização” tem sua gênese no campo da economia, sendo definida, em termos gerais, como um processo de alteração da base econômica da sociedade capitalista, com predomínio do setor financeiro sobre o setor produtivo (Braga, 2013). Quando há a transposição desse fenômeno para a educação, esta sofre alterações significativas, principalmente em função do seu comprometimento com os interesses dos investidores.

Desta forma, ao analisarmos a financeirização no âmbito educacional, é importante considerar que há um novo modo de acumulação a partir da centralização de “gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão) cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira” (Chesnais, 1996, p. 14-15).

Essa expansão e valorização do capital financeirizado é reflexo de um conjunto de mudanças neoliberais que vem invadindo massivamente o campo educacional. Entretanto, o processo e o avanço da financeirização não podem ser reduzidos a esses elementos da economia sem considerar o espectro do capital, das políticas e das relações sociais que estão na essência desse fenômeno.

É importante observar que, no contexto da financeirização, embora haja uma predominância do capital financeiro sobre o capital real (de base produtiva), a finança não se sustenta sem a produção e sem a força de trabalho que gera valor. Logo, o dinheiro que gera dinheiro, no âmbito do mercado de ações, nas transações financeiras, possui uma valorização apenas aparente, pois o que, de fato, gera valor é a força de trabalho empregada no sistema produtivo (Brettas, 2020).

Essa predominância do capital financeirizado aprofunda os processos de reformas neoliberais, de modo a intensificar a privatização de setores básicos da sociedade, como a educação. E, ao discutir acerca dessa categoria de análise desta pesquisa, há que considerar que esta perpassa o contexto histórico e político, com grande influência dos organismos internacionais como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Fundo Monetário Internacional, os quais atribuem à ineficiência e à ineficácia das políticas sociais a justificativa para difundir as ideias privatistas de ordem neoliberal,

em virtude da má gestão estatal.

Todavia, para apreender o processo de privatização, é fundamental considerar as reformas neoliberais implementadas a partir da década de 1980 com o “Consenso de Washington”, o qual preconiza a redução dos gastos públicos através da privatização de entidades, bens e serviços públicos. Estes, por sua vez, passam a ser fonte de lucro para entes privados (Giffin, 2007).

Bayliss *et al.* (2013) associa a financeirização à promoção do capital privado no âmbito das políticas sociais. De acordo com os autores dessa vertente:

O incentivo e promoção das privatizações poderia não apenas mercantilizar a provisão pública ao inserir o setor privado em áreas anteriormente exclusivas do Estado, mas também transformá-las em ativos a serem incorporados no mercado financeiro, como, por exemplo, nos casos da habitação e previdência (Sestelo *et al.* p.11, 2017).

Essa vertente analisa e relaciona a privatização da política social mais diretamente ao processo de acumulação capitalista, suscitando um direcionamento para investigações sobre suas relações, de modo a contribuir para compreender a inserção das políticas sociais na dinâmica do capitalismo de predominância financeira e de reprodução social.

Nessa perspectiva, o presente estudo analisa o processo de privatização da educação com base no aporte teórico de Hill (2003), que compreende a dinâmica privatista educacional como uma forma de mercantilização desse direito humano fundamental, transformando o ensino em mercadoria e submetendo-o aos preceitos mercadológicos. Ampliando a discussão, Adrião (2018; 2022) propõe que a privatização educacional pode ocorrer de diferentes formas e incidir nas dimensões da política educativa: oferta educacional, gestão da educação e currículo.

Além da financeirização e da privatização, temos a categoria “governança corporativa” enquanto modelo de gestão recomendado pelos organismos internacionais, representando o *modus operandi* desse capitalismo financeiro, e um elemento fundamental para compreender a atuação dos grupos financeirizados, como é o caso da Rede Pitágoras. O termo “governança”, embora pouco explorado nas pesquisas em educação, é aplicado em diversas áreas do conhecimento, em especial na ciência política, na gestão, na economia e na sociologia, as quais recorrem cada vez mais ao seu emprego, e a sua referência aparece inter-relacionada aos problemas engendrados pelas novas dinâmicas econômicas, políticas e sociais (Reis, 2013).

Com isso, os grandes grupos empresariais que atuam na educação estão cada vez

mais ocupando o mercado da área, principalmente as companhias que aderiram à governança corporativa. Apesar de ingressarem mais recentemente na educação básica, essas empresas que aderiram à governança corporativa vêm conquistando o espaço do ensino superior no Brasil de modo intenso. De acordo com Sennett (2009), esse tipo de administração profissional é realizado pelas consultorias, sobretudo, para racionalizar custos e otimizar recursos, aumentando a margem de lucros.

No caso das empresas educacionais, estas são administradas por uma forma de gestão que se baseia nas chamadas “Melhores Práticas da Governança Corporativa”, *Compliance*, *Accountability*, *Disclosure*, (conformidade legal, prestação de contas, transparência etc.). Esse modelo de governança tem como objetivo proporcionar maiores retornos financeiros aos acionistas, além de traçar novas formas de relações entre Estado, sociedade civil e as organizações nacionais e internacionais. Conforme Bevir (2011), essas novas práticas de governança provocam a substituição de modelo de modernismo por outro, de modo que “vão embora a narrativa burocrática, o conhecimento técnico neutro das profissões e a *accountability* procedimental; entram os mercados e as redes, a teoria da escolha racional e o institucionalismo de redes e a *accountability* de desempenho” (p. 113-114).

No que diz respeito à estrutura do texto, a presente tese foi organizada em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. O primeiro capítulo, intitulado “A política educacional no contexto da financeirização e o processo de privatização da educação básica”, apresenta o papel da política educacional brasileira na expansão de grupos financeirizados, considerando o contexto da reforma do Estado e suas implicações para o avanço do ensino privado-mercantil. Para a análise, parte-se do pressuposto da predominância das finanças como lógica de acumulação de capital (Chesnais, 1996), determinando o conjunto de políticas econômicas e sociais, e se tornando necessária para perpetuação do sistema.

O capítulo 2, “a Rede Pitágoras e a Expansão da Privatização da educação básica no Brasil”, foi realizada uma análise do processo de expansão privatista na educação básica, centralizando a análise na atuação da Rede Pitágoras, pertencente à *holding* Cogna Educação, considerando o processo de mercantilização educacional intensificado pela inserção de conglomerados financeirizados nesse campo.

No terceiro capítulo, “A Rede Pitágoras no Pará e sua relação com os grandes projetos na Amazônia”, é discutida a oferta da educação básica pela Rede Pitágoras no Estado do Pará, tanto nas escolas próprias como nas escolas franqueadas do grupo,

apresentando a expansão do grupo no estado paraense, vinculado à grandes empresas do setor minerador.

Por fim, o capítulo quatro, sob o título “A materialização da financeirização na educação básica: o Colégio Pitágoras de Barcarena em foco”, analisa a forma de atuação e os mecanismos imbrincados no processo de financeirização da educação básica no âmbito da oferta e da gestão educacional, a partir das estratégias utilizadas Colégio Pitágoras de Barcarena.

CAPÍTULO 1: A POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA FINANCEIRIZAÇÃO E O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O objetivo do capítulo é discutir o papel da política educacional brasileira na expansão de grupos financeirizados, considerando o contexto da reforma do Estado e suas implicações para o avanço do ensino privado-mercantil. Para tanto, a análise considera a predominância das finanças como lógica de acumulação de capital (Chesnais, 1996), determinando o conjunto de políticas econômicas e sociais e tornando-se necessária para perpetuação do sistema. Para tanto, essa investigação baseia-se em pesquisa documental, utilizando procedimentos quantitativos e qualitativos, por contribuírem para a compreensão dos fenômenos de forma crítica (Gatti, 2004; Rodrigues, 2007; Creswell, 2007).

A discussão parte do pressuposto de que o modo de produção capitalista e suas crises repercutem na atual configuração do Estado com a financeirização da economia, além da expansão e da privatização da educação. Deste modo, buscou-se apreender os condicionantes históricos, políticos e sociais que, dentro de uma totalidade de relações, possibilitaram os mecanismos que favorecem à acumulação de capital e, conseqüentemente, ao avanço dos grupos financeirizados no ensino brasileiro.

Desta forma, compreende-se que é fundamental a análise do papel do Estado na construção das políticas educacionais e na reprodução e manutenção da lógica do sistema capitalista. Para tanto, utilizou-se como aporte teórico a concepção de Estado em Gramsci (1995; 2014); a discussão em Mézaros (2010; 2015), Chesnais (1996) e Leher (2003) acerca do papel estatal na maximização da acumulação capitalista e no favorecimento ao avanço da atuação de grupos empresariais financeirizados em setores básicos sociais (Brettas, 2020; Fontes, 2010; Chaves; Amaral, 2016).

1.1 O papel do Estado na privatização da educação

Este estudo parte do pressuposto teórico de que a privatização da educação está sendo fortemente intensificada pelo modo atual de funcionamento do capitalismo global, movido pela financeirização da economia. Outrossim, considera-se que o Estado tem papel fundamental na construção de bases materiais necessárias para instalação e expansão do grande capital (Marx, 2013), bem como a sua contribuição para o aprofundamento do

processo de privatista.

Considerando a concepção de Estado em Gramsci (1995), acerca da sua função de dominação e perpetuação do sistema capitalista de produção, entende-se que o domínio da burguesia sobre a classe proletária se dá pela conquista do equilíbrio entre a sociedade civil e a sociedade política, ou seja, pela conquista da hegemonia. Para o autor, a sociedade civil representa o conjunto dos organismos privados e que correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce sobre toda sociedade; enquanto a sociedade política se expressa no domínio do Estado e no governo jurídico (Gramsci, 2014). Essa ideia corresponde à noção de Estado ampliado de Gramsci, a qual deve ser analisada na perspectiva dialética de unidade, pois segundo ele:

A unidade é determinada pelo desenvolvimento dialético das contradições entre o homem e a matéria (natureza – forças materiais de produção). Na economia, o centro unitário é o valor, ou seja, a relação entre o trabalhador e as forças industriais de produção (os que negam a teoria do valor caem no crasso materialismo vulgar, colocando as máquinas em si – como capital constante e técnico – como produtoras de valor, independente do homem que as manipula). Na filosofia, este centro é a práxis, isto é, a relação entre a vontade humana (supra-estrutura) e a infra-estrutura econômica. – Na política, é a relação entre o Estado e a sociedade civil, isto é, intervenção do Estado (vontade centralizada) para educar o educador, o ambiente social em geral. (Gramsci, 1995, p.112)

O teórico ressalta a unicidade entre a sociedade civil e a sociedade política, ou seja, a relação dialética, a qual deve ser compreendida na medida em que o Estado, numa posição central de dominação e de direção, mantém seu poder hegemônico através da força ou do consentimento. Para essa investigação, interessa compreender esse aparelho e as forças contraditórias que compõem as políticas educacionais e que vêm contribuindo para o fortalecimento da classe burguesa.

Corroborando esse entendimento do Estado como mantenedor da dominação capitalista, Mézaros (2015) expressa que este é parte integral das determinações estruturais do sistema do capital, haja vista que a ordem social reprodutiva do capital é antagônica ao seu núcleo, necessitando da ação estatal para “transformar num todo coeso” as partes constitutivas em conflito do sistema, mediante as crises.

Na tentativa de superar a crise capitalista, ocorreu uma reorganização do papel estatal, reduzindo a intervenção dos governos na economia assim como o seu investimento público. Com isso, há uma diminuição na atuação estatal e, conforme as reformas

neoliberais⁸ implementadas a partir da década de 1980, delineadas no “Consenso de Washington”, as mudanças deveriam ter como base três pilares:

A redução dos gastos públicos em “bens de cidadania” através da privatização de entidades, bens e serviços públicos que passaram a ser fontes de lucro privado, acessados por consumidores através do mercado;
A “flexibilização do mercado de trabalho através do abandono de políticas de proteção ao emprego e retrocesso nos direitos e nas organizações trabalhistas;
A “desregulamentação” dos mercados financeiros e dos controles nacionais sobre a moeda. (Giffin, 2007, p.1492)

A autora destaca que, a partir da crise do Keynesianismo com as políticas do Estado de Bem-Estar Social, essas mudanças propostas pelo consenso de Washington foram cruciais para o esfacelamento dos investimentos nos serviços públicos e para os movimentos de privatizações das estatais, além da liberalização do comércio para as corporações multinacionais.

Na verdade, o consenso foi elaborado em concordância com as ideias de economistas e técnicos de instituições internacionais, de representantes das agências multilaterais, do Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, do FED (Federal Reserve System, ou Sistema de Reserva Federal), os maiores bancos internacionais e os ministérios de finanças dos países que englobam o G7, representando um “tratamento de choque” para os países endividados (Belluzzo, 2007).

Esse tratamento de choque, na verdade, se refere às reformas neoliberais orientadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pela Organização Mundial do Comércio (OMC), e pelo Banco Mundial (BM) aos países periféricos e centrais, objetivando garantir o pagamento da dívida externa e desregulamentar o mercado. O efeito desse “tratamento”, se traduz no aumento das desigualdades, do desemprego, da pobreza e da violência (Leher, 2003).

Nos países capitalistas dependentes, como é o caso do Brasil, essa liberalização do mercado, juntamente com a sua desregulamentação e políticas privatistas, contribuíram para a flexibilização dos direitos sociais. E, de acordo com Mészáros (2010), o Estado mínimo

⁸ Neoliberalismo é uma expressão derivada de *liberalismo*, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

protege os interesses privados, mesmo nos países de capitalismo avançado:

O estreitamento da margem de lucro da acumulação do capital afetou muitíssimo as perspectivas do movimento dos trabalhadores, mesmo na maioria dos países de capitalismo avançado. Não apenas piorou o padrão de vida da força de trabalho em pleno emprego (para não mencionar as condições de milhões de pessoas desempregadas e subempregadas), mas também reduziu as possibilidades de sua ação autodefensiva como resultado da legislação autoritária imposta às classes trabalhadoras pelos seus parlamentos tidos como democráticos (Mészáros, 2010, p. 127).

Nota-se que, independentemente de ser um país capitalista dependente ou avançado, os interesses do capital prevalecem sobre os interesses e direitos sociais. Nesse sentido, o estudo de Leher (2003) aponta que o capital não se mostra disposto a abandonar o receituário neoliberal mediante sua crise estrutural, o que denota a inexistência de um ciclo expansionista e, no caso brasileiro, o Estado “continuará sendo redesenhado pelo Consenso de Washington” (p.204). Outro consenso (Mészáros, 2010; Leher, 2003) é o de que o capitalismo não pode prescindir do Estado haja vista que a crise estrutural do capital demanda aos governos as medidas trabalhistas, flexibilizações dos direitos sociais, assim como a liberalizações das movimentações financeiras necessárias para maximizar a acumulação capitalista.

Conforme Oliveira (2010), o neoliberalismo é uma readequação política liberal ao processo de globalização. No Brasil, as reformas neoliberais iniciaram a partir da década de 1990, durante o governo de Fernando Collor de Mello, quando este ajustou a economia do país em conformidade com as exigências da reestruturação global, com o objetivo de promover a abertura do mercado interno aos produtos internacionais (Shiroma *et al.*, 2011).

Nesse período, a autora supracitada aponta que a educação já era sinalizada na literatura internacional como uma vantagem competitiva entre os países. Inclusive, os relatórios de organismos multilaterais apresentavam os diagnósticos e soluções de ordem educacional e econômica aos países da América Latina e Caribe. No caso brasileiro, temos como exemplo o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais, iniciado em 1991, sob o comando de Walfrido Mares Guia, fundador do grupo Pitágoras, construído em conformidade com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada juntos aos organismos internacionais.

Partindo do pressuposto neoliberal de que a crise está no Estado, o gerencialismo torna-se o parâmetro para a nova gestão pública. Desta forma, as políticas públicas passam a assumir características gerenciais, e a influenciar fortemente as políticas educacionais

desde as formas de gestão até o currículo e estratégias pedagógicas. Conseqüentemente, à medida que os problemas e críticas à ineficácia das escolas públicas foram atribuídas à ineficiência da administração escolar e à má formação dos docentes, o discurso da necessidade de uma nova forma de gestão foi amplamente difundido, contribuindo para a justificativa, também, da privatização da oferta do ensino e mudanças nas propostas curriculares.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi crucial para a execução desse projeto neoliberal. Seguindo o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e que foi financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, 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), o Brasil se comprometeu a criar ações de melhoria para o seu elevado índice de analfabetismo e para a falta de competitividade internacional em virtude da inadequação do seu sistema produtivo.

O Artigo 8 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos orienta a realização de políticas contextualizadas de apoio às reformas na política educacional:

Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social a provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o desenvolvimento da sociedade (Unesco, 1990).

O documento sugere a construção de uma rede de apoio nos setores social, cultural e econômico, sem mencionar que são setores “públicos”, fato que possibilita o subsídio público ao setor privado na efetivação dessa política educacional. Ademais, propõe medidas fiscais e reformas políticas na educação com vistas ao sistema produtivo, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades específicas cruciais para o mercado competitivo.

Alguns relatórios e documentos produzidos na década de 1990 são fundamentais para a compreensão das políticas educacionais no contexto das propostas neoliberais. Por exemplo, os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL),

os quais recomendavam a reforma do sistema produtivo, bem como a administrativa a qual propôs converter o papel do Estado de provedor para avaliador e formulador de políticas. Outra exemplificação é o relatório Delors, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, empregando a educação numa perspectiva harmoniosa e democrática, promovendo a diminuição da pobreza e da exclusão social (Shiroma *et al.*, 2011). Na mesma perspectiva, o texto do documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”, elaborado pelo MEC por meio de contrato com o Ministério do Trabalho, em 1995, apresenta análises e propostas para a superação da crise no Brasil por meio da formulação de currículos mínimos, das políticas nacionais de avaliação e da revisão do tempo de duração dos cursos profissionalizantes.

Todos esses documentos supracitados foram construídos segundo a orientação dos organismos multilaterais e propõem uma reestruturação da educação brasileira, de modo a atender às premissas mercadológicas e preparando os cidadãos para o trabalho de forma aligeirada e homogênea.

Em consonância com essas premissas, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, que foi impulsionado pelas instituições financeiras internacionais, também provocou mudanças na política administrativa brasileira. Ao redefinir o papel do Estado, transferindo alguns serviços públicos estatais para o setor público não-estatal, o PDRAE estimula as privatizações e terceirizações, da mesma forma que impõe um novo modelo de gestão educacional, o gerencial.

Outro aspecto a destacar no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, idealizado por Bresser-Pereira, são as parcerias público-privadas (PPPs). De acordo com o Plano, os princípios básicos da Reforma do Estado brasileiro deveriam envolver, basicamente: a descentralização do Estado; o estímulo à privatização de atividades econômicas competitivas, sustentáveis em regime de mercado; a transferência de funções do poder central para entes e processos administrativos (desburocratização); uma reeducação para os princípios públicos administrativos (ética administrativa); a ampliação dos mecanismos de participação popular na atividade administrativa e de controle social da administração pública (Bresser-Pereira, 1998).

Desta forma e de acordo com Peroni (2021) a redefinição e a reforma do Estado brasileiro, estimulam as parcerias público-privadas como resposta às crises econômicas, a fim de transferir a responsabilidade dos serviços prestados por este ente para as iniciativas privadas, transformando o cidadão de direitos em “cliente”, sem oferecer o retorno social garantido por meio do pagamento dos impostos e contribuições financeiras.

Esse contexto de redefinições do papel do Estado altera as relações entre o público e o privado e tem profundas implicações para a democratização, entendida também como a materialização de direitos em políticas sociais universais. A mudança entre direitos materializados em políticas universais ou a lógica individual do empreendedorismo e cidadão cliente de serviços é profunda e traz consequências para a construção de um projeto democrático, principalmente na América Latina (Peroni, 2021, p.23).

Na prática, a lógica neoliberal distancia o Estado dos princípios democráticos de gestão, aproximando-o do modelo gerencial, o qual pode ser identificado em três etapas: a primeira é a própria iniciativa de implantação do modelo de gestão baseado na busca pela eficiência, a partir da descentralização administrativa; na segunda etapa, incorporou-se o conceito de “qualidade” dos serviços públicos, priorizando os conceitos de planejamento estratégico, flexibilidade e qualidade; e na última etapa observa-se a substituição do conceito de “cidadão” para o de “cliente”, de acordo com os preceitos de “*accountability*”⁹ e equidade na prestação de serviços públicos (Castro, 2007).

É possível observar a forma como esse modelo de gestão neoliberal se apropria de palavras e conceitos utilizados na Constituição Brasileira de 1988 como princípios democráticos. Além de “cidadão” e “equidade”, também se utiliza conceitos de “descentralização”, “autonomia” e “participação”, contudo os novos sentidos atribuídos são, tendencialmente, desprendidos de sentido político (Lima, 2008).

Esses subterfúgios ideológicos neoliberais só reafirmam a necessidade do capitalismo para evitar o colapso do seu sistema. De modo mais profundo, Dardot e Laval (2016, p. 7) ampliam essa influência para o campo subjetivo e das relações sociais, considerando o neoliberalismo como um aspecto econômico, social, subjetivo e político, acompanhado por uma nova racionalidade, que, de um lado, estrutura e organiza as ações e condutas de governos e governados; e, de outro, orienta práticas governamentais, empresariais e da sociedade.

Os autores referenciados consideram o neoliberalismo para além de uma ideologia ou um modelo de política econômica, mas como “um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a

⁹ Afonso (2010), estudioso português que focaliza o tema a partir das lentes da sociologia da educação, dirá que um sistema ou modelo completo de *accountability* compreende um processo dinâmico e integrado entre prestação de contas, responsabilização e avaliação. Quanto à prestação de contas, atribui uma dimensão informativa e argumentativa; à responsabilização, confere função de imputar responsabilidades e determinar consequências e, à avaliação, a de permitir comparação crítica entre as duas etapas.

todas as esferas da vida”. Além disso, eles apontam que a principal consequência dessa nova racionalidade seria o acirramento da concorrência em todos os níveis e, conseqüentemente, a destruição da coletividade e o incentivo à “polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos”, o que contribui para minar ideais de solidariedade e cidadania” (Dardot; Laval, 2016, p. 15).

No campo educacional, esse estreitamento da lógica neoliberal e o acirramento da competitividade são cada vez mais evidenciados. À medida em que o neoliberalismo se opõe à compreensão de Estado como responsável pela educação, as estratégias de avanço privatista no setor, assim como projetos que desresponsabilizam o setor público para a oferta educacional, são apresentados com maior frequência nas últimas décadas, embora não haja oposição quanto o financiamento público a entes privados.

Nesse sentido, pode-se citar as propostas de aprovação do *homeschooling*, *Escolas Charter* e dos *vouchers* (vale escola). O primeiro refere-se à defesa da liberdade das famílias, as quais devem ter garantida a possibilidade de educarem seus filhos onde quiserem, inclusive em casa, por tutores; já o segundo trata-se de um modelo de escola gerida pela iniciativa privada, que recebe recursos públicos; por fim, o terceiro traduz a viabilidade de pagamento de *vouchers* para que estudem em instituições privadas e conforme seus princípios e condições.

Portanto, destaca-se a mercantilização da educação, articulada à competitividade, o que favorece ao projeto neoliberal de privatização dos serviços públicos. No Brasil, durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), essas propostas de *homeschooling* e *voucher* ganharam visibilidade, na tentativa de privatizar a oferta educacional e subordiná-la aos interesses privados-mercantis, além de destinar os recursos financeiros de fundos públicos para os grupos privados (Adrião; Garcia, 2017).

Conseqüentemente, nota-se que transformar a educação em um instrumento de reprodução da sociedade capitalista que, como afirma Mézaros, “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (2008, p. 15).

1.2 A educação como negócio de mercado

Vimos que a necessidade de acumulação do capital impõe cada vez mais as mudanças de cunho privatista, conforme ideário neoliberal, no qual o Estado assume o papel de mantenedor da dominação capitalista, tornando-se parte das determinações estruturais

desse sistema (Mészáros, 2015). Nesse contexto, a educação também sofre alterações na sua concepção, distanciando-se cada vez mais do campo social e aproximando-se do campo mercadológico.

A transformação da educação em mercadoria não é um processo recente. Contudo, os movimentos mais intensos no Brasil de subordinação desse campo ao desenvolvimento econômico, conforme as orientações dos organismos internacionais, ocorreram a partir das reformas do Estado na década de 1990, sob a lógica da “modernização”. Nesse contexto, as políticas sociais passaram a apresentar uma dinâmica diferenciada, constituindo-se em serviços não exclusivos do Estado, ou seja, podendo ser exercidos simultaneamente por ele e pelas iniciativas privadas e organizações públicas não estatais (Martins, 2016).

A história da educação brasileira, desde a colonização até o período republicano, demonstra o caráter elitista, seletivo, religioso e de ação privada, como a atuação da igreja católica em diferentes cidades, ofertando o ensino em internatos ou semi-internatos para as elites agrárias do país (Cury, 2005). De acordo com Cury, é possível identificar a luta entre grupos de religiosos, de empresários e de defensores da educação pública para garantir os espaços legais para o funcionamento de instituições, sendo o engajamento dos dois primeiros grupos em benefício da natureza privada da oferta educacional, fato que ocorre desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n. 4024/1961, até a atual, Lei n. 9394/1996

Com o intuito de analisar o desenvolvimento do setor empresarial na educação e a transformação desta em mercadoria, recorreremos às importantes contribuições de Oliveira (2009) para o estudo. De acordo com o autor, durante a ditadura militar, houve o fomento ao crescimento dos grupos privados educacionais, contudo, a promulgação da Constituição de 1988 foi a responsável por explicitar a possibilidade de negociar a educação, ou seja, referendar a existência das escolas com fins lucrativos, o que foi regulamentado posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por conseguinte, a educação é alocada no discurso hegemônico do capitalismo e se torna um nicho de mercado¹⁰ importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado, que atua desde as áreas de produção e comercialização, quanto na realização de negócios com os governos e difusão da ideologia empresarial no espaço escolar, área estrategicamente importante para disseminar a visão de mundo mercadológica.

¹⁰ O conceito de ‘nichos de mercado’ é utilizado por David Harvey para indicar a necessidade do capitalismo de buscar novas formas e espaços de geração de lucro (Harvey, 2012).

Essa correlação de forças entre o público e o privado persiste até os dias atuais e está imbricada nas políticas públicas brasileiras. Para Oliveira (2002, p. 157), nesta luta entre interesses públicos e privados, as escolas privadas tiveram vantagens, pois foram construídas três noções de público e privado, tais como: “o público como estatal, o privado como terceiro setor, e o público não estatal e nem privado”.

Estudos recentes, como os de Adrião, Oliveira e Mocarzel (2022), mostram as alterações mais atuais na legislação brasileira, as quais induzem políticas de cunho privatistas, a partir do fatiamento do fundo público. Os autores se referem à Lei Federal n. 13.868/2019, que desenquadrrou as instituições de ensino comunitárias da categoria de “instituições privadas”:

Em síntese, o texto original da LDB distinguia, quanto à natureza jurídica, as instituições de ensino: ou eram públicas ou eram privadas. Se privadas, poderiam se enquadrar em uma ou mais das quatro subcategorias, no marco de uma chave mais ampla que separava aquelas com fins de lucro (particulares) e as que, ao menos explicitamente, não visavam este fim (Adrião; Oliveira; Mocarzel; 2022, p.3).

Todavia, com essa nova lei, que foi aprovada em setembro de 2019, passaram a existir três categorias de instituições de ensino: públicas; privadas; e comunitárias. De acordo com a legislação, essas últimas podem ser qualificadas como “confessionais” e, ainda, certificadas como “filantrópicas”. A análise postulada por Adrião, Oliveira e Mocarzel identificou a estratégia de acesso ao fundo público, possibilitada por essa alteração na LDB, de modo a “borrar as fronteiras entre o público e privado” (p. 4), permitindo os repasses de recursos públicos a instituições antes categorizadas como privadas.

Inclusive, os estudos de Adrião e Domiciano (2018) já destacavam a ampliação do volume de recursos federais destinado ao setor privado, com base no demonstrativo das receitas vinculadas em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)¹¹. As autoras evidenciam a transformação da educação básica pública em um campo de negócios, a partir

¹¹ “São consideradas como despesas com MDE, para fins de cálculo do limite constitucional com MDE, as despesas voltadas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais em todos os níveis, compreendendo as que se destinam: a) à remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; b) à aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino; c) ao uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino; d) aos levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino; e) à realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; f) à concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas; g) à amortização e custeio de operações de crédito destinadas à MDE, h) à aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar” (BRASIL, 2017).

da destinação de recursos públicos federal para instituições privadas, o que aprofunda o processo de mercantilização educacional.

No Brasil, observa-se diversas faces da privatização educacional durante o governo FHC, instituindo reformas educacionais de cunho neoliberais, as quais não cessaram com o fim do governo do Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB) e a ascensão à Presidência da República do Partido dos Trabalhadores (PT), nos anos 2000. Conforme Frigotto (2011), essa continuidade impossibilitou a transformação de uma grande massa de trabalhadores em sujeitos políticos, condição necessária para modificar o panorama ideológico e construir novas relações sociais baseadas no caráter socialista, em termos gramscianos. Então, a partir da eleição de Inácio Lula da Silva para presidente da República, no mandato que foi de 2003 a 2010, esperava-se o rompimento com as reformas do Estado iniciadas na década de 1990. No entanto, mesmo sendo um Partido que surgiu de movimentos de esquerda, os acordos regulares com o Fundo Monetário Internacional foram mantidos, o que significou a continuidade das medidas estruturais buscando a “credibilidade” no mercado financeiro.

Segundo Paulani (2010), essa conquista da almejada credibilidade com a garantia do superávit primário¹² cobra um preço alto como a política monetária contracionista, ou seja, a diminuição do Produto Interno Bruto (PIB) e do consumo; o juro real elevado; o ajuste fiscal duro etc. Nessa mesma perspectiva crítica, Frigotto (2011) ainda acrescenta que essa continuidade com as políticas neoliberais estabeleceu condições para a instalação de um:

processo de modernização e de capitalismo dependente em que a classe dominante brasileira, minoria prepotente, se associa ao grande capital abrindo-lhe espaço para a sua expansão, o que resulta na combinação de uma altíssima concentração de capital para poucos, com a manutenção de grandes massas na miséria, o alívio da pobreza ou um precário acesso ao consumo, sem a justa partilha da riqueza socialmente construída (p. 238).

Por se tratar de um partido da classe trabalhadora, esperava-se o rompimento com a relação de dominância burguesa. Ademais, acrescenta-se o fato de cooptar e enfraquecer a representação sindical e de movimentos sociais, os quais praticamente evadiram da agenda política durante o governo Lula (Oliveira, 2009).

No segundo mandato do governo Lula (2007 a 2010), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado, apresentando como objetivo principal a melhoria da

¹² O superávit primário representa a diferença entre receitas e gastos do Estado sem considerar os serviços da dívida.

educação brasileira, por meio de reformas em todos os níveis e modalidades de ensino. Essas reformas traduziram a visão dos organismos multilaterais (Oliveira, 2009) e adotaram políticas que se restringiam à mensuração e à classificação dos resultados obtidos no ensino por intermédio do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), em conformidade com os pressupostos gerenciais de controle e regulação e enfatizando as ideias de “eficiência” e de “eficácia” da gestão educacional. Essa ideia contradiz o próprio documento do Plano, que faz críticas à visão fragmentada que pautava anteriormente o PDE: “Tal visão fragmentada partiu de princípios gerencialistas e fiscalistas que tomaram os investimentos em educação como gastos, em um suposto contexto de restrição fiscal” (PDE, 2007, p. 6).

O trecho em destaque demonstra o que representou o governo do Partido dos Trabalhadores, uma verdadeira contradição no que diz respeito ao seu discurso classista. Enquanto a classe operária esperava o rompimento com a hegemonia da classe burguesa, o então presidente Lula construiu uma sólida aliança com a classe empresarial e ideário neoliberal, como se evidencia na construção do PDE. Desta forma, o plano assume a lógica de governança pública, a qual sintetiza a “parceria” do setor público (lucrativo ou não lucrativo) ao setor privado na elaboração das políticas públicas. Uma das críticas mais enfatizadas pelos movimentos sociais da área foi a ausência da participação da sociedade civil organizada na elaboração do PDE, que foi formulado conforme as propostas do movimento empresarial da educação, o “Todos pela Educação” (TPE).

A partir das diretrizes dessa organização empresarial da educação, além do PDE, foi elaborado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTE), através do Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que prevê 28 diretrizes a serem seguidas pelas redes de ensino municipais e estaduais que aderirem ao Plano de Metas, dentre elas:

Logo após a divulgação dos resultados da Prova Brasil, em 2006, dois estudos foram realizados por meio de contrato com organismos internacionais, em escolas e redes de ensino cujos alunos demonstraram desempenho acima do previsto, consideradas variáveis socioeconômicas. O objetivo central dos estudos era identificar um conjunto de boas práticas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos. Essas boas práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE (PDE, 2007, p. 23).

As aproximações do Plano de Desenvolvimento da Educação com as orientações dos organismos multilaterais e do movimento empresarial “Todos pela Educação” são muito

evidentes. A meritocracia, a utilização de avaliação de larga escala por meio do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a pedagogia das competências e da “qualidade total”, além do foco na eficiência e na eficácia da gestão educacional são condizentes com o gerencialismo ou gestão empresarial. Para Saviani:

Ao que consta, eles [empresários] foram levados a essa posição em decorrência de desafio lançado pelo ministro da Educação, ao mostrar que o empresariado tem sido muito ágil para ir a Brasília pedir isenção fiscal, redução de impostos, perdão de dívidas, incentivos à produção, sem jamais incluir na pauta o aumento dos recursos para a educação. Ao contrário, ao criticar os gastos públicos, propor enxugamento das contas governamentais, exigir a redução do tamanho do Estado, eles estão inviabilizando qualquer possibilidade de ampliação dos investimentos públicos em educação (Saviani, 2007, p. 1252).

O autor destaca o desempenho dos empresários da educação para adquirir benefícios próprios em detrimento de ampliar investimentos na educação pública. Soma-se a isso, a aproximação entre essa classe e o governo, principalmente o Poder Legislativo, faz-se presente até os dias atuais, como é o caso da “Agenda Legislativa”, do movimento “Todos pela Educação”, construída com o objetivo de “contribuir para a melhoria da qualidade da educação para todos”, e, para tanto, apresentam as suas proposições de Projetos de Lei (PL) para os parlamentares, para a sociedade civil e para os gestores.

A influência desse grupo empresarial na legislação brasileira e, portanto, no estabelecimento das políticas públicas educacionais, é explícita e atua em diversas frentes da educação básica pública. Esse movimento, segundo Freitas (2018), foi criado com o desígnio de apoiar uma agenda específica de interesse do grande capital para a educação e corrobora a reforma empresarial da educação, na medida em que os objetivos desses grupos capitalistas passam a fazer parte da agenda dos governos.

Entre as propostas contidas na Agenda Legislativa pela Educação do movimento TPE, chama a atenção o Projeto de Lei (PL) acerca dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). Além de reconfigurar o regime de colaboração entre os entes da federação (União; Estados; Municípios; e Distrito Federal), propondo parceria com fundações e associações de empresas atuantes no campo educacional, esse PL configura uma nova estratégia de busca de disputa do fundo público (Carvalho, Pires, 2020).

Para Carvalho e Pires (2020), essa forma de colaboração público-privada também visa a incluir as instituições filantrópicas, privadas e regulamentadas como de “interesse público” na política de financiamento da educação. O PL nº 5.182 foi apresentado na

Câmara dos Deputados no dia 24 de setembro de 2019 e busca a institucionalização e o estímulo aos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). De autoria da deputada Luísa Canziani, do Partido Democrático Trabalhista do Paraná (PDT/PR), o projeto de lei é apoiado pela Frente Parlamentar Mista de Educação¹³, retomando o Projeto de Lei nº 2.417, de 2011, elaborado pelo deputado Alex Canziani, do Partido Trabalhista Brasileiro do Paraná (PTB-PR).

No Artigo 7º, § 7º do atual Plano Nacional de Educação, é preconizado que: “O fortalecimento do regime de colaboração entre os municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (Brasil, 2014, p. 3). Considerando, ainda, que o Artigo 30 da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, passa a vigorar contendo o seguinte parágrafo único:

É considerada como credenciada, para efeitos do disposto no inciso VI do ‘caput’, a entidade da sociedade civil que, como parceira, atuar como agente de articulação e fomento das ações coordenadas de Arranjo de Desenvolvimento Educacional (ADE), constituído nos termos da legislação específica (NR) (Brasil, 2019, p. 3).

É evidente a facilitação para a construção de relações público-privadas, oportunizando o acesso ao fundo público para as instituições e organizações que são regulamentadas como de “interesse público Carvalho e Pires (2020) ressaltam que essa proposta de institucionalização do regime de colaboração alerta pela tentativa de possibilitar para que as entidades da sociedade civil sem fins lucrativos possam receber assistência financeira da União, assim como auxílios e subvenções de órgãos do governo, desde que atuem como agentes de articulação e fomento das ações coordenadas no ADE.

Embora o espaço legislativo brasileiro, conforme descrição do portal da Câmara dos Deputados, represente a Casa de Leis para “tornar reais os desejos da população”, de caráter público, evidenciou-se que não há propostas efetivas no Arranjo de Desenvolvimento Educacional para o fortalecimento das políticas sociais para a educação pública e, em contrapartida, diversas interfaces para favorecimento do setor privado foram criadas.

Vale lembrar que, de acordo com Rua (2009), uma agenda de políticas “consiste em uma lista de prioridades inicialmente estabelecidas, às quais os governos devem dedicar suas energias e atenções, e entre as quais os atores lutam arduamente para incluir as questões

¹³ Presidida pela deputada federal, a professora Dorinha Seabra, trata-se de um grupo suprapartidário, criado em 2019 por parlamentares da Câmara dos Deputados e do Senado federal, bem como organizações da sociedade civil com o objetivo de debater e promover ações para o desenvolvimento da pauta educacional.

de seu interesse” (p.66). Tal processo não acontece sem conflitos de interesses e não seguem uma única ordem. Então, se por um lado há o interesse privado de maior inserção no orçamento público, como apresentado acima, por outro, temos a atuação de atores que coadunam com o fortalecimento da educação pública, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP)¹⁴.

A redução no financiamento público da educação pública, bem como o aumento no repasse para instituições privadas, são parte do projeto privatista na medida em que há a transferência de atividades, bens e responsabilidades das instituições governamentais às instituições de natureza privada, sendo estas com ou sem fins lucrativos (Araújo; Adrião, 2021). Ressalta-se que a conjuntura política do governo de Jair Bolsonaro (2019 a 2022), de caráter reacionário e ultra neoliberal, favoreceu de forma significativa o fortalecimento das instituições privadas de ensino, em detrimento da efetivação do direito humano à educação.

Considerando os dados do Sistema Integrado de Administração do Governo Federal (Siafi), pode-se afirmar que, desde o início da gestão de Jair Bolsonaro, os recursos para a educação pública sofreram reduções, sendo de 7,5 bilhões (2018) para 6,0 bilhões (2021) na educação básica; e no ensino superior a redução foi ainda mais drástica no orçamento discricionário, partindo de 13,0 bilhões (2018) para 8,2 bilhões (2021).

A redução nos investimentos em educação pública é a principal evidência do processo de privatização da oferta educacional no Brasil. À medida que o Estado negligencia os recursos financeiros necessários para garantir a oferta e a própria manutenção do Ensino público, ele está contribuindo para o avanço do ensino privado, principalmente quando se observa ainda o aumento nos repasses para as instituições de ensino com fins lucrativos, conforme observado no Brasil, a partir de 2019.

Acrescenta-se a esse enfraquecimento da educação pública e gratuita a presença de grupos financeirizados na oferta do ensino, os quais tendem a tratar esse direito social como um ativo financeiro, tornando-se a sua preocupação primordial a garantia de lucratividade aos investidores do capital. Na etapa a seguir, será abordado o processo de como a educação brasileira foi financeirizada, sendo o Estado um importante mediador desse processo de reprodução capitalista.

¹⁴ Espaço constituído pelas entidades nacionais de educação para debates, ações e formulação de propostas para a educação nacional. A origem do fórum foi o movimento, ancorado nas Conferências Brasileiras da Educação-CBE, compreendidas como projeto de participação no processo de redemocratização da sociedade brasileira, de reorganização e redemocratização do campo da educação, análise e formulação de políticas públicas da educação, tendo em vista a construção de um projeto para a educação nacional (Ver mais em: <https://gestrado.net.br/verbetes/f-rum-nacional-em-defesa-da-escola-publica/>).

1.3 A Dimensão Financeira na Educação

Considerando a crise estrutural do capital (Mészáros, 2009), a reprodução do capital vai precisar ser garantida cada vez mais em mecanismos de ganhos fictícios. Trata-se da hipertrofia da lógica da financeirização, do capital fictício¹⁵, esgotando cada vez mais os mecanismos de produção. Desta forma, reduz-se a produção imediata do “mais valor”, ou seja, do trabalho não pago - tempo excedente - que o capital explora da força de trabalho (Marx, 2013) e expande cada vez mais a expectativa de um excedente do capital fictício, o qual ainda será produzido, ou não, ao longo do tempo.

Conforme discutido anteriormente, o ciclo econômico se direciona para crises (Marx, 1988), levando o próprio sistema capitalista a construir mecanismos de restaurações, além de manter e reproduzir o capitalismo. A insegurança monetária provocada pelo rompimento do acordo de Bretton Woods¹⁶, no final dos anos de 1960, abriu caminho para o crescente movimento especulativo de capitais, realizado principalmente por empresas dos Estados Unidos, entre os anos de 1970 e 1973 (Brettas, 2020).

No contexto de crise e de queda na rentabilidade do capital industrial, buscou-se a saída por meio de novas formas de acumulação e valorização puramente financeiras (Chesnais, 1996). Conforme David Harvey (2004) postulou, esse processo de financeirização do capital vem crescendo desde 1973 de modo especulativo e predatório, tendo como características:

Valorizações fraudulentas de ações; falsos esquemas de enriquecimento imediato; a destruição estruturada de ativos por meio da inflação; a dilapidação de ativos mediante fusões e aquisições e a promoção de níveis de encargos de dívidas que reduzem populações inteiras, mesmo nos países capitalistas avançados, a prisioneiros da dívida, para não dizer nada da fraude corporativa e do desvio de fundos (p.123).

¹⁵ Chesnais (1996) utiliza a expressão “capital fictício” para referir-se a um tipo de capital financeiro que se constitui com base no crescimento de ativos com valor fictício.

¹⁶ Os acordos de Bretton Woods foram proposições definidas entre os participantes da Conferência Monetária e Financeira Internacional das Nações Unidas e Associadas, realizada entre 1 e 22 de julho de 1944, que elaborou regras para o sistema monetário internacional. O sistema concebido nas negociações recebeu o mesmo nome da localidade em que o evento foi realizado, em Bretton Woods, no estado norte-americano de [New Hampshire](#). A conferência criou o [Fundo Monetário Internacional](#) (FMI) e o [Banco Mundial](#). A crise do SBW foi criando espaço para o retorno a uma ordem liberal nas finanças internacionais, marcada pela expansão do capital financeiro no espaço dos mercados globais, enfraquecimento do poder regulatório estatal e pela recorrência de episódios de crises financeira (CUNHA, 2006).

O fenômeno da financeirização do capital entra em ascensão a partir da década de 1980, evidenciando cada vez mais a acumulação do lucro, baseada em canais financeiros ao invés da utilização do comércio e produção de *commodities* (Krippner, 2005). A esse cenário, acrescenta-se a liberalização e desregulamentação dos fluxos financeiros, bem como as inovações financeiras e dos fundos de investimento, como estratégias de concentração de capital no mercado financeiro (Chaves, 2010).

No entanto, a exploração característica do sistema capitalista se estabelece e se reproduz por meio do mais-valor, seja proveniente de canais produtivos ou financeiros:

O capitalismo contemporâneo é antes de tudo um capitalismo superexplorador (“carniceiro”, diria Aglietta): o aumento da taxa de exploração permite o restabelecimento da taxa de lucro sem engendrar novos espaços de acumulação na mesma proporção. O consumo da mais-valia permite então reduzir esta diferença. Nesse esquema de conjunto, a financeirização preenche uma dupla função: ela instaura uma concorrência exacerbada, necessária para manter um alto nível de pressão sobre a exploração; e estabelece um modo de repartição adequado às novas condições de reprodução do capital. (Husson, 2010, p. 333).

Portanto, evidencia-se que não é possível desatrelar os mecanismos de exploração do fenômeno da financeirização. Trata-se de componentes imbricados no processo de acumulação capitalista, com vistas ao aumento da rentabilidade e dos lucros. Essa expansão e valorização do capital financeirizado é reflexo de um conjunto de mudanças neoliberais que também invade o campo educacional. Além disso, é possível acrescentar as desregulamentações e a ausência das barreiras entre os compartimentos financeiros e o mercado, marcados por inovações financeiras (Chesnais, 1998).

Com isso, para que ocorra a autovalorização financeira, é necessário ocorrer o máximo de liberdade possível, pois, à medida que ela não é conectada diretamente à riqueza produtiva, mas sim rentista, apropria-se desta parasitariamente e, por isso mesmo, é curto-prazista, tendo sua movimentação baseada no imediatismo, o que torna o excesso de regulamentos e de regras apenas entraves a este movimento (Paulani, 2008).

O estudo de Souza (2018) traz importantes contribuições sobre a desregulamentação da financeirização do ensino superior privado-mercantil no Brasil, nível no qual esse processo foi alavancado e que também vem se expandindo na educação básica atualmente. A pesquisa constatou a existência de uma política de indução à ausência de regulamentação financeira, direcionada pelo regime de acumulação de predominância financeira capitalista, por meio da atuação de agentes do capital em diversas instâncias estatais, como Congresso Nacional e o CADE.

A (des)regulamentação e o incentivo ao processo de privatização, vivenciados no Brasil nos anos de 1990, funcionaram como estratégias de concentração e estímulo à criação de novos grupos nacionais, articulados com o capital internacional, contando com a participação ativa do Estado (Brettas, 2020). Trata-se da tentativa de articular “por dentro” (do processo de privatização) a associação orgânica entre o grande capital nacional, empresas e bancos estrangeiros (Miranda; Tavares, 1999, p. 339).

Quando analisamos a educação sendo privatizada no âmbito da financeirização, é importante considerar que há um novo estilo de acumulação a partir da centralização de “gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão) cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira” (Chesnais, 1996, p.14-15). Desse modo, o que seria garantido como direito social, como é o caso da educação, passa a ser uma valiosa moeda para a dinâmica do capital fictício. O estudo de Brettas (2020) mostra como esse processo de financeirização ocorre nas políticas sociais, de modo que, no momento que se generaliza, transforma os mecanismos e as formas de atuação das empresas, na busca incessante pela rentabilidade, como é o caso da Rede Pitágoras, objeto deste estudo, que será desenvolvido no capítulo seguinte.

Diante desse fenômeno, cada vez mais infiltrado em setores que historicamente são de responsabilidade do Estado, é importante destacar que esse processo de financeirização não se reduz a eventos econômicos, mas está imbricado em relações próprias do sistema de acumulação e de reprodução capitalista, da política e das relações sociais, ou seja, precisa ser analisado na sua totalidade. Daí a importância de compreender o movimento dialético desse fenômeno, dentro da realidade e suas múltiplas determinações (Fontes, 2010).

A autora auxilia na compreensão das implicações sociais no mundo do trabalho e na base material da lógica de produção, de modo a favorecer a necessidade de expansão das expropriações fundamentais para a manutenção do sistema capitalista. Desta forma, com a subordinação do sistema produtivo ao setor financeiro e às formas operacionais das empresas de capital aberto na bolsa de valores, a base material produtiva é prejudicada, na medida em que pequena parte dos lucros retorna para esse setor.

Quando se analisa do ponto de vista da transformação da educação em mercadoria para o capital especulativo e, mais especificamente, a recente inserção desse mercado financeirizado na educação básica, além do comprometimento desse direito básico, há o risco de se tornar mais um campo devastado pelo imperialismo do capitalismo financeiro. Portanto, nota-se que a educação básica tem se tornado um nicho de mercado a ser explorado pelos grupos financeiros, numa estratégia que, além de transformar a educação em

mercadoria, conforme Oliveira (2009) pondera, ainda favorece a lógica privado-mercantil de ordem neoliberal:

Estas dimensões evidenciam processo muito mais amplo de transformação do setor educacional em atividade mercantil. Da mesma forma, tal transformação é mundial, representando claramente uma das dimensões da globalização. As áreas em que isso ocorre vão da oferta direta de cursos, presenciais e a distância, à produção de materiais instrucionais, na forma de livros, apostilas e softwares, às empresas de avaliação, ou, mais precisamente, de medida em larga escala, às consultorias empresariais na área e até mesmo à ação de consultores do meio empresarial que assessoram tanto a inserção de empresas educacionais no mercado financeiro, quanto direcionam investimentos de recursos para a educação (Oliveira, 2009, p.752-753)

De acordo com o autor, estamos diante de um processo de transformação da educação em mercadoria financeirizada. Além disso, não é apenas a oferta educacional está em curso na comercialização, mas também um amplo leque de produtos e consultorias de gestão educacional, nos moldes da governança corporativa. Esse processo de financeirização na educação é um dos principais mecanismos de acumulação do capital na atualidade. Trata-se de um conjunto de transformações que um determinado setor perpassa a fim de se tornar um objeto útil dentro das estratégias do capital em detrimento da sua função social para se tornar um serviço comercializável, rentável e competitiva no mercado (Chaves; Amaral, 2016). Na perspectiva de François Chesnais, esse processo é parte de um regime de acumulação com dominância da valorização financeira, que também transforma as relações de trabalho, aumentando a exploração e priorizando a lógica financeira de caráter rentista.

À medida que as políticas sociais são relegadas e dão espaço às políticas neoliberais, os mecanismos de regulação são transferidos para o próprio mercado. Desta forma, no contexto da financeirização da economia, a lógica passa a priorizar a rentabilidade dos ativos, transformando os serviços básicos da sociedade, previstos na Constituição Federal como direitos sociais, em possíveis negócios de caráter privado.

Por isso que o processo de privatizar a educação é compreendido nesse estudo como uma forma de mercantilização desse direito humano fundamental, em que o ensino é transformado em mercadoria e submetido às leis do mercado (Hill, 2003), podendo ocorrer de diferentes formas e incidir nas dimensões da política educativa: oferta educacional, gestão da educação e currículo (Adrião, 2018; 2022). A associação desse processo privatista à financeirização da economia é recente, mas em rápido crescimento, na medida em que a

atuação de fundos de investimentos privados estão cada vez mais imbrincada nas instituições de ensino no Brasil.

De acordo com o portal do investidor do governo federal, “fundo de Investimento é uma comunhão de recursos, constituído sob a forma de condomínio, destinado à aplicação em ativos financeiros”. Nesse caso, trata-se de um investimento coletivo de recursos financeiros com o objetivo de aplicar o capital em ativos como títulos públicos, moedas, juros e ações. As modalidades de fundos mais comuns são a *Venture Capital* e a *Private Equity*, diferenciando-se entre si, principalmente pelo estágio em que se encontram as empresas que receberão os investimentos (ABVCAP, 2018).

No que se refere aos fundos *Venture Capital*, são operações de alto risco, realizadas por meio de Sociedades de Capital de Risco (SCR), abrangendo ativos ou organizações com elevado potencial de crescimento. Já os fundos *Private Equity* envolvem, geralmente, empresas com alto potencial de crescimento e consolidadas no mercado, promovendo a expectativa dos capitalistas com lucro e aporte financeiros que funcionam como adiantamento do investimento e aquisições do negócio (Adrião; Araújo, 2023). Um exemplo é o investimento que a Kroton (atual Cogna Educação) recebeu, em 2009, de um dos maiores fundos dessa modalidade, a *Advent Internacional*, a qual passou a controlar a companhia junto aos sócios fundadores do grupo.

No caso da educação, é evidente o processo de mercadorização¹⁷ ao ser emergida nos canais financeiros, como na modalidade *private equity*, na qual os investidores detêm participação na empresa. Dessa forma:

É importante sublinhar que esses investidores passam a possuir títulos de propriedade que funcionam, fundamentalmente, como ativos financeiros e, portanto, como títulos com rentabilidade balizada pelos demais títulos em circulação no mercado, exigindo, assim, alto retorno financeiro e elevada distribuição de dividendos (Leher, 2018, p.23).

Destaca-se que, ao ofertar esses títulos de propriedade das empresas de capital aberto, a preocupação primordial é garantir a lucratividade desses investidores. Deste modo, ao se tratar de uma empresa da área educacional, sua função social volta-se para a rentabilidade desses especuladores, corroborando a lógica neoliberal de dominação de

¹⁷ Para esse estudo utilizaremos os conceitos de *mercantilização* (processo pelo qual a educação escolar é subsumida à forma e à lógica da mercadoria), e *mercadorização*, considerada o processo pelo qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado (Mota; Andrade, 2020). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/>. Acesso em 13/04/2024.

classe. Ademais, vale ressaltar a inserção de fundos de investimentos internacionais na educação brasileira, os quais passam a ter poder de decisão e controle sobre as instituições privadas de ensino e, para além disso, na rede pública, como é o caso da atual Cogna Educação, por meio das consultorias de gestão da Fundação Pitágoras e da comercialização dos livros didáticos.

Portanto, neste primeiro capítulo discutimos o papel da política educacional brasileira na expansão de grupos financeirizados, principalmente a partir da reforma do Estado e suas implicações para o avanço da economia de predominância financeira, de modo que os interesses do capital se prevalecem sobre os interesses e direitos sociais. Outrossim, destacamos o avanço da privatização da oferta educacional, com a presença de grupos privados de capital aberto, os quais tendem a tratar a educação como um ativo financeiro e corroboram com a ideia de transformar a educação em mercadoria.

Desta forma, foi possível evidenciar que as mudanças no papel do Estado brasileiro, principalmente a partir da década de 1990, foram fundamentais para a expansão dos grupos privados e, conseqüentemente, para a privatização da oferta educacional que, no contexto de empresas educacionais financeirizadas, tem como preocupação primordial a garantia da lucratividade para os investidores.

No capítulo a seguir, serão discutidas essas formas de atuação dos grupos educacionais financeirizados, especificamente o caso da Rede Pitágoras, pertencente à Cogna Educação, que retrata o movimento desse novo modo de acumulação do capital no contexto da predominância financeira (Chesnais, 1996).

CAPÍTULO 2: A REDE PITÁGORAS E A EXPANSÃO DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

O presente capítulo tem como objetivo analisar o processo para expandir a privatização da educação básica, a partir da atuação da Rede Pitágoras, segmento da *holding* Cogna Educação, considerando o avanço da mercantilização da educação intensificada pela inserção de conglomerados financeirizados nessa área.

Partindo da discussão acerca da trajetória do Grupo Pitágoras, desde a sua origem como curso pré-vestibular até imergir no campo da financeirização, serão apresentados os modelos corporativos de gestão, no contexto do capital financeirizado (Sguissardi, 2014; Leher, 2021); bem como a mercantilização e segmentação do mercado educacional, e mais especificamente a educação básica (Oliveira, 2009; Adrião et al., 2009; Adrião, Domiciano, 2018).

Utilizando a pesquisa de caráter documental, o capítulo aborda a inserção de empresas de capital aberto na educação, bem como a sua expansão por meio de fusões e aquisições, formando verdadeiros oligopólios no ensino superior (Seki, 2020; Sguissardi, 2008; Guimarães-Iosif, 2016; Santos, 2018) e se deslocando para a educação básica, que encontra um “nicho de negócio” altamente lucrativo, principalmente com a comercialização dos sistemas de ensino (Adrião *et.al*, 2016), de plataformas digitais e de materiais didáticos.

2.1 A origem da Rede Pitágoras e o processo de financeirização da educação no Brasil

A Rede Pitágoras teve sua origem em Belo Horizonte (MG), quando cinco amigos empreenderam ao criar o curso pré-vestibular Pitágoras com 35 alunos, dos quais 33 foram aprovados, o que foi utilizado como propaganda para alavancar as matrículas no curso, aumentando para 600 estudantes matriculados nos dois anos seguintes. Em 1972, foi fundado o primeiro “Colégio Pitágoras” para alunos do 1º e 2º graus¹⁸, avançando na década seguinte para oferta educacional no exterior, em países como Maurítânia, Iraque, Congo Francês, Equador, Peru e Angola. Por outro lado, essa expansão também aconteceu em vários estados do Brasil, como Rondônia, Amazonas, Pará, Maranhão, Goiás e Bahia.

¹⁸ No Brasil, o ensino passou por uma reformulação significativa em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). Essa lei reorganizou a estrutura do ensino em três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Antes disso, o ensino era dividido em 1º e 2º graus.

No início dos anos 1990, a busca por um modelo diferenciado para expandir a educação básica, levou à criação da “Rede Pitágoras”, por meio da qual estabelece parcerias com um conjunto de escolas “comprometidas com o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos serviços prestados”. Em menos de um ano de criação, a rede já contava com 106 escolas associadas¹⁹, tornando-se um polo atrativo de investimentos por parte de grandes grupos empresariais (Pitágoras, 2020).

No *site* oficial da rede, é feita uma campanha para captar estudantes com o discurso de uma proposta pedagógica inovadora:

Ser uma escola parceira da Rede Pitágoras significa crescer junto com os alunos, pais, colegas e professores, objetivando uma relação de confiança e respeito. A parceria com uma das mais importantes instituições de ensino do País nos permite oferecer uma proposta educacional inovadora, baseada no estímulo à investigação, à reflexão e à criatividade. Se essa é a formação que você quer, matricule já o seu filho” (Pitágoras, 2010).

O grupo se considera uma das “mais importantes instituições de ensino do país”, mas com base em que critérios? O fato é que, nesse ano de 2010, a Rede Pitágoras já fazia parte de um conglomerado com abrangência e investimento de fundos privados internacionais, implementando proposta pedagógica conforme as orientações dos organismos multilaterais, com foco nos resultados e na oferta da educação como “serviço”.

Essa alavancagem da Rede Pitágoras foi favorecida pelo contexto político e econômico brasileiro, que foi implementado a partir dos anos de 1990, efetivando o projeto neoliberal de reforma da educação, sob a orientação dos organismos internacionais, flexibilizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/1996 – e expandindo o movimento de privatização e de desregulamentação.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial Educação para Todos, em Jontiem, na Tailândia. Esse evento foi convocado pela Organização das Nações Unidas pela 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). O resultado desta conferência foi a construção da Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das necessidades Básicas de Aprendizagem, documento que, posteriormente, constituiu a base para o “Plano Decenal de Educação para Todos”, de 1993 a 2003. A partir desse Plano, o governo de Minas Gerais iniciou o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais, em 1991, sob o comando

¹⁹ Escolas associadas, parceiras ou franqueadas são sinônimos para esse estudo.

de Walfrido Mares Guia, então secretário de Educação (Vidal, 2006). De mesmo modo, destaca-se a consonância do modelo gerencial implementado pela Rede Pitágoras com os direcionamentos do Banco Mundial, o que ocorre desde 1991, quando o fundador do grupo, que à época era o secretário de Educação, iniciou o processo de reforma educacional, figurando como modelo de “sucesso” na rede pública estadual e no mundo empresarial.

Outro passo importante para a expansão do grupo ocorreu em 1999, que foi a criação da Fundação Pitágoras, aprovada pelo Conselho Administrativo do grupo, então composto por Evando José Neiva, Walfrido Mares Guia Neto, Júlio Cabizuca e Hélio Ribeiro Gomes. Propondo desenvolver projetos sociais com as escolas parceiras nas diversas regiões, essa Fundação desenvolve, por meio de parceria com as redes públicas, a implantação do Sistema Integrado de Gestão Integrado (SGI) no sistema público de ensino. Nesse sentido, foi criado o “Projecta”, projeto voltado para melhorar os índices de qualidade da educação nas redes públicas, assim como o “INED”, um sistema de ensino voltado para alavancar os resultados das redes municipais de ensino (Pitágoras, 2020).

Já no ano de 1999, o grupo iniciou sua oferta educacional no Japão e, conforme pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB), ambos vinculados ao MEC, é possível acessar as solicitações do Grupo Pitágoras de validação do ensino a ser ministrado no referido país:

Quadro 4 - Pareceres do CNE/CEB sobre a validação do ensino dos Colégios Pitágoras no Japão

Nº PARECER	PROVÍNCIA	PLEITO	RELATOR
CNE/CEB nº 8/2000	1-Gunmaken, Ota-shi.	Validação do ensino ministrado pelo Colégio Pitágoras Brasil	Ulysses de Oliveira Panisset
CNE/CEB nº 29/2000	1-Hamamatsu, de Shizuoka; 2- Honda, província de Aichi	Validação do ensino ministrado pelo Colégio Pitágoras Brasil.	Ulysses de Oliveira Panisset
CNE/CEB nº 08/2001	1- Moka, em tochigi – Keen	Validação do ensino ministrado para o efeito de gerar direito de continuidade de estudos no território Nacional Brasileiro.	Ulysses de Oliveira Panisset
CNE/CEB nº 12/2003	1-Nagano	Tomar conhecimento do funcionamento da Educação Infantil.	Arthur Fonseca Filho
CNE/CEB	1-Yamanashi, de	Autorização para	Kuno Paulo Rhoden

nº 15/2004	Wakakusa	criação e funcionamento da unidade de Yamanashi	
------------	----------	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Portal do MEC/CNE/CEB (2023).

O quadro acima destaca as seis unidades escolares do Grupo Pitágoras no Japão e seus respectivos Pareceres do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica do MEC, em resposta às solicitações de validação de ensino. Ressalta-se que todos os pleitos foram aprovados pela Câmara de Educação Básica por unanimidade, conforme voto favorável dos relatores supracitados.

Corroborando a afirmação deste estudo quanto ao favorecimento das instâncias governamentais ao Grupo Pitágoras, temos o papel fundamental de Walfrido Mares Guia atuando como Secretário de Estado de Educação de Minas Gerais, em 1997. Ressalta-se ainda que este atuou como deputado federal de seu estado no período de 1999 a 2003, também assumindo a presidência da Comissão de Educação, Cultura e Desporto nos anos de 2001 e 2002.

De acordo com o Parecer CNE/CEB 11/1999, a primeira vez que a legislação brasileira tratou do funcionamento de escolas brasileiras no exterior foi em 1978, com o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 6.668/78²⁰, de autoria da conselheira Maria Terezinha Tourinho Saraiva, respondendo a consulta da Diretora Geral do Departamento de Ensino Fundamental do MEC, concluindo que:

- a) não cabe ao Ministério da Educação autorizar o funcionamento de escola brasileira sediada em país estrangeiro; b) é responsabilidade da entidade mantenedora de escola na referida situação o pedido de permissão, endereçado à autoridade própria do país visado, para que nele se instale; c) quando do retorno de alunos dessas escolas ao Brasil, a continuidade dos estudos dependerá das circunstâncias nas quais o ensino houver sido ministrado, principalmente do currículo que tenha sido cumprido (CFE, 1978).

É importante destacar que, nesse período, o Brasil vivenciava uma ditadura militar, e o Ministério da Educação se eximiu da responsabilidade de autorizar o funcionamento de escolas brasileiras no exterior. Todavia, no ano de 1999, já no período democrático, o agora “Conselho Nacional de Educação”, por meio da Câmara de Educação Básica, manifestou as

²⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_99.pdf. Acesso em: 10/07/2023.

condições para que escolas brasileiras ofertem o ensino em países estrangeiros:

2.1 – à respectiva entidade mantenedora caberá obter, previamente, autorização das autoridades japonesas competentes, para que se instale em território nipônico; 2.2 – obtida a autorização anteriormente mencionada, a entidade organizará a sua proposta pedagógica, dela constante: a) a observância das Diretrizes Curriculares Nacionais deste Conselho, relativas à etapa pretendida, enriquecidas com a cultura e a língua japonesa, esta última na forma possível, dada a sua grande dificuldade, para os ocidentais; b) o regimento escolar organizado segundo as normas legais; c) o quadro docente, técnico e administrativo, indicada a titulação de cada integrante do mesmo; d) indicação das instalações disponíveis, incluindo salas de aula, laboratórios, área para educação física e demais dependências. 2.3 – o projeto, acompanhado de informação da Embaixada do Brasil em Tóquio, Japão, será encaminhado à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que examinará a proposta e emitirá parecer declaratório da validade do ensino a ser ministrado pela instituição, para efeito da continuidade de estudos (CEB/CNE/MEC, 1999).

O parecer do CEB permanece com o indicativo de que não se trata de autorizar a oferta de ensino no exterior, mas apenas validar esses estudos para a sua continuidade no Brasil, assim como a garantia de que terão os certificados de conclusão de ensino fundamental/médio aceitos para fins de direitos, desde que cumpram as condições previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É importante destacar que o CFE foi extinto em 1994, a partir das denúncias de que realizava um “balcão de negócios” para abertura, reconhecimento e credenciamento das instituições privadas de ensino. Conseqüentemente, o Conselho Nacional de Educação foi criado para se pautar pela ética e pela transparência nas suas deliberações, evitando o favorecimento a determinados segmentos do ensino privado. Nesse sentido, Silva (2005) demonstra, em seu estudo, a reincidência do clientelismo no novo conselho, haja vista as políticas de cunho privatistas aprovadas ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Com a anuência do Conselho Nacional de Educação, esse movimento transnacional do Grupo Pitágoras permaneceu em expansão. Em 2001, o grupo estabeleceu uma parceria com a Apollo International, um conglomerado de instituições de ensino situado no Arizona (EUA), e fundou a Faculdade Pitágoras, em Belo Horizonte (MG) e Curitiba (PR), inicialmente ofertando o curso de Administração. Desta forma, o grupo passou a atuar tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Outro destaque para a análise do grupo foi o lançamento da Fundação Pitágoras e o Sistema de Gestão Integrado (1999), uma tecnologia voltada para a “melhoria da aprendizagem”, ampliando seus laços comerciais com a rede pública de ensino. No ano seguinte, foi criada a primeira Faculdade Pitágoras, com um novo sistema de ensino e uma metodologia criada por meio de contrato com uma das maiores companhias de educação do mundo – a *Apollo International*.

Contudo, a maior alteração nas formas de atuação do grupo ocorreu em 2007, quando o Pitágoras abriu o capital da empresa na Ibovespa, nomeada como “Kroton Educacional” (KROT3), arrecadando R\$ 356,6 milhões na venda de uma parte das ações sendo que os sócios fundadores permaneceram no controle da empresa²¹ (Valor Econômico, 2007). O fundador do grupo participa da Rede por meio da empresa denominada “Samos Participações”, companhia proprietária de outras duas sociedades: a PAP e a Projecta que, por sua vez, controlam 90% das ações ordinárias e 29% das ações preferenciais da rede mineira de ensino.

Destaca-se, ainda, o estudo patrocinado e divulgado pelo Banco Mundial (2002), que apontou o Pitágoras como um dos quatro modelos mundiais mais bem sucedidos, principalmente por conta de seu modelo de gestão baseado na eficiência e na eficácia, portanto, em consonância com o gerencialismo típico do ideário neoliberal.

Quando se observa a privatização no âmbito da educação, é importante considerar que há um novo estilo de acumulação a partir da centralização de “gigantescos capitais financeiros (os fundos mútuos e fundos de pensão) cuja função é frutificar principalmente no interior da esfera financeira” (Chesnais, 1996, p.14-15). Desse modo, além de já comprometer o que seria garantido como direito social, como é o caso da educação, a privatização no contexto da financeirização passa a ser uma valiosa moeda para a dinâmica do capital fictício²².

Portanto, evidencia-se que a educação básica se tornou um nicho de mercado, com enorme promessa de rentabilidade para o capital especulativo, representando a

²¹ Dados disponíveis em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/481604/noticia.htm?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Em%20julho%2C%20o%20ministro%20deu,R%24%20356%2C6%20milh%C3%B5es.> Acesso em 24/01/2022.

²² Nos referimos ao conceito de "capital fictício" desenvolvido por Karl Marx em sua obra "O Capital". Ele utiliza esse termo para se referir a formas de riqueza que têm a aparência de capital, mas que, na realidade, não desempenham o papel funcional do capital na produção e reprodução do valor. Marx distinguia entre o capital real, que está envolvido diretamente no processo de produção e gera valor através do trabalho, e o capital fictício, que não contribui para a produção real de mercadorias, mas sim representa títulos, ações, especulações financeiras e outros instrumentos financeiros.

transformação da educação em mercadoria financeirizada. O estudo de Galzerano (2021) destaca a inserção do grupo “Somos Educação” no mercado financeiro, a partir de 2011, arrecadando R\$ 600 milhões dois anos depois ao comercializar suas ações. E, neste amplo comércio, não é apenas a oferta educacional que está em curso na mercantilização, mas, também, a venda de produtos e consultorias de gestão educacional.

Em 2007, por meio da Rede Pitágoras, a Kroton ofereceu às escolas associadas um pacote de solução integrada que contemplava: I- livros-texto para os alunos; II- programa de capacitação profissional; III- acompanhamento da gestão; IV- programa de avaliação do desempenho da aprendizagem; V- ferramentas para apoio de todos os processos administrativos e de marketing (Kroton, 2007). No quadro abaixo, observa-se a amplitude da atuação do grupo no que se refere à educação básica:

Quadro 5 - Atuação da Rede Pitágoras na educação básica

ENSINO BÁSICO	Sistema de Ensino Privado	Pitágoras – Rede Sesi de Educação	602 Escolas Associadas no Brasil e 6 Escolas no Japão
	Sistema de Ensino Público	Projecta – Melhor Escola	Soluções Educacionais para a melhoria da qualidade das escolas públicas
	Operações Escolares	Pitágoras	Colégio Pitágoras Cidade Jardim (MG)
			Colégio Pitágoras São Luís (MA)
			CVRD – Carajás (PA)
			Mineração Fazenda Brasileiro – Teofilândia (BA)
			Mineração Taboca – Pitinga (AM)
			Mineração Onça Puma – Ourilândia do Norte (PA)
			EMBRAER – São José dos Campos (SP)
INED	Colégio da Lagoa (MG)		

Fonte: Elaboração própria, com base nos Relatórios de demonstrações financeiras da Kroton (2008)

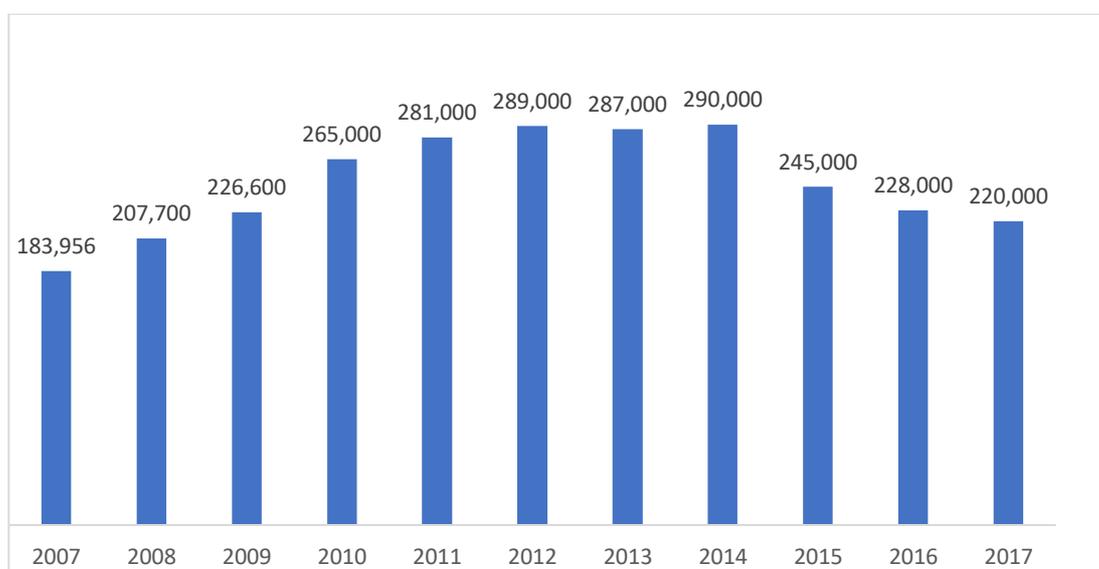
O quadro acima demonstra a amplitude de atuação da Rede Pitágoras na educação básica ao tornar-se um segmento do grupo financeirizado “Kroton/Cogna”. O seu leque estendia-se desde a rede privada de ensino até a rede pública, com destaque para o contrato com as escolas do Serviço Social da Indústria – Sesi, prestando serviço de consultoria e de comercialização do material didático da rede. Nas suas ações escolares, conforme o quadro, a rede contava com sete colégios Pitágoras, dos quais quatro são por meio de contrato com

empresas mineradoras, a fim de atender aos filhos dos trabalhadores dessas companhias. Outra ação escolar era o “INED”, atuando com uma unidade escolar até o ano de 2009.

No ano de 2007, quando se transformou no grupo financeirizado Kroton, a Rede Pitágoras permaneceu como um segmento voltado para a oferta de ensino e serviços na educação básica privada, utilizando a marca Projecta para a comercialização de serviços junto à rede pública de ensino.

Identificamos na Rede Pitágoras, foco deste estudo, um elevado número de estudantes atendidos, conforme gráfico abaixo, no qual será apresentado um recorte temporal de 2007 a 2018 por representar o início das atividades do grupo após a abertura de capital e o ano que antecede a sua transformação na *holding* Cogna Educação, que adquiriu outras marcas para atuar na educação básica.

Gráfico 1– Número de alunos atendidos na educação básica pela Rede Pitágoras (2007-2017)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios de demonstrações financeiras da Kroton (2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017)

O gráfico mostra a quantidade de alunos atendidos na educação básica, incluindo escolas próprias do grupo Pitágoras, escolas privadas franqueadas e escolas pública que utilizam o sistema de ensino e pacotes de solução integrada da Rede. Em 2007, assim que se tornou um conglomerado de capital aberto (Kroton Educacional), eram 183.956 estudantes atendidos nas 595 escolas, chegando a um aumento de 57%, ou seja, 289.000 alunos no ano de 2012 e, destes, 272.000 são do setor privado e 17.000 do setor público, distribuídos nas 810 escolas.

Vale ressaltar que, em 2013, a empresa optou por “reduzir sua exposição ao setor público” ao não renovar alguns dos contratos mantidos. Desta forma, em 2013 havia apenas 1 contrato, representando 9,6 mil alunos, sendo extinto em 2014, ano em que a Pitágoras alcança o maior quantitativo, 290.000 alunos, principalmente em virtude do aumento das escolas privadas associadas para 876 instituições (Cogna, 2014).

Enquanto o número de estudantes atendidos chegou ao ápice em 2014, na série histórica aqui destacada, observa-se em 2017 uma redução para 220.000 alunos atendidos, representando um decréscimo de 24% em relação ao ano de 2014. Também se destaca que houve uma significativa redução das unidades escolares associadas de 876 em 2014, para 672 em 2017, o que não deve menosprezar a amplitude da Rede Pitágoras, pois não se esgotam as estratégias para explorar a educação, com o intuito de maximizar os lucros do capital rentista.

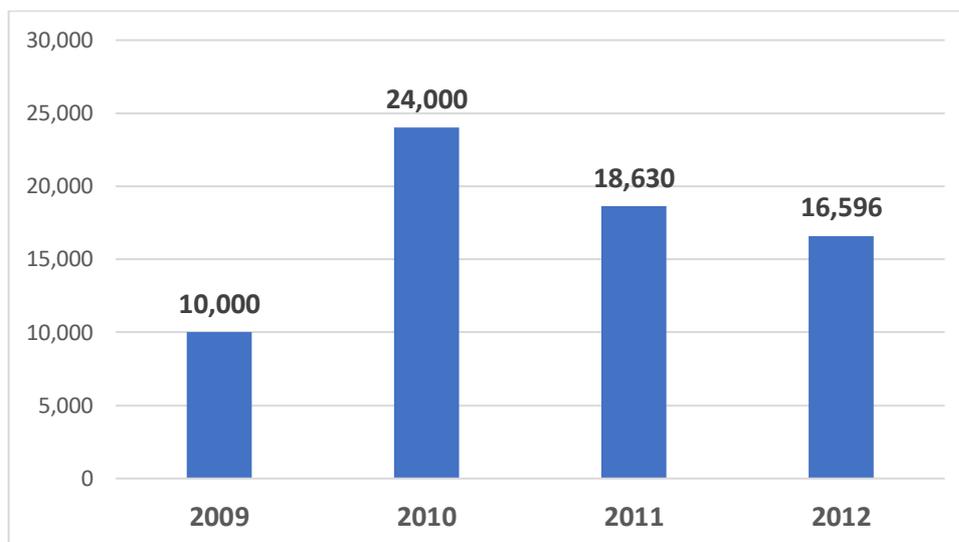
Com isso, a educação básica torna-se um verdadeiro mercado, que é amplamente explorado pelos grupos financeiros, numa estratégia que a reduz à mercadoria, inserindo-a na lógica empresarial na perspectiva neoliberal. E nessa perspectiva de avanço na exploração do campo educacional, a Rede Pitágoras também atuou e tem atuado na rede pública de ensino. Um exemplo foi a criação do Projecta Educacional Ltda no ano de 2008, para atuar na rede pública com um pacote de serviços e produtos denominado “Solução Integrada”, a qual inclui três campos de ação: I – Programa de Gestão Educacional para Lideranças, focando no projeto pedagógico e na aprendizagem dos alunos; II- Avaliação da Aprendizagem; e III – Material didático para alunos e professores. De acordo com os relatórios financeiros do grupo,

o Projecta foi criado por educadores comprometidos com as políticas públicas de melhorias da qualidade da educação no Brasil. A Instituição atua na área pública em todo o país, proporcionando uma gestão sistêmica, que alinha os esforços de todas as partes interessadas no alto desempenho dos alunos. O resultado da utilização das estratégias integradas desenvolvidas pelo Projecta é a transformação profunda da realidade educacional do município, que passa a oferecer educação de qualidade a todos os estudantes, melhorando também os índices no IDEB, um importante indicador do segmento de Educação Básica (Pitágoras, 2022).

Embora evidencie-se a propagação de certa “inquietação” do grupo empresarial com a qualidade da educação pública, o Projecta representou mais uma prática de privatização. Prestando serviços de consultoria às secretarias de educação estaduais e municipais, além dos serviços pedagógicos como a comercialização de materiais didáticos

e o Sistema de Gestão Integrado (SGI), o Projecta atendeu a milhares de estudantes da rede pública no Brasil, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 2 :Quantitativo de Alunos Atendidos pelo Projecta Educacional (2009 a 2012)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios de demonstrações financeiras da Kroton (2009, 2010, 2011, 2012)

Inicialmente, o Projecta atendia a 10 mil estudantes da rede pública, em 2009, saltando para 24 mil no ano seguinte. Contudo, ao final de 2010, houve um decréscimo para 18.630 alunos atendidos, o que, segundo relatório da empresa, é decorrente da não-renovação de contrato com um dos cinco municípios contratantes (KROTON, 2011). Diante do avanço no ensino superior e, comparativamente, o retorno pouco satisfatório na parceria com a rede pública de educação básica, o Projecta Educacional foi encerrado no ano de 2013.

Algumas das marcas da privatização do ensino no contexto financeirizado que a presente investigação identificou são a inconstância e volutilidade no atendimento educacional, que este estudo analisa como a materialização da mercantilização da educação para fins de lucratividade do capital rentista. À medida que o Projecta Educacional não produz os resultados financeiros almejados (conforme relatórios institucionais), a “preocupação” do grupo em contribuir para a qualidade da educação pública se dissipa.

Outro movimento que tem marcado a atuação dos grupos empresariais financeirizados em busca do aumento da lucratividade é a fusão e aquisição de outras instituições, fator importante para compreender a expansão da Rede Pitágoras e da holding da qual faz parte, a Cogna Educação, conforme será abordado a seguir.

2.2 As fusões e aquisições da Cogna Educação: o avanço da financeirização do Ensino

Este estudo parte do pressuposto de que a fusão e a aquisição de instituições educacionais realizada por empresas financeirizadas têm contribuído para a ampliação do processo de privatização também na educação básica. Após a abertura de capital como “Kroton Educacional”, o grupo Pitágoras inaugurou um amplo processo de fusões e aquisições, inclusive em 2009, quando recebeu um aporte financeiro de um dos maiores fundos de *private equity* do mundo, a Advent International, que passou a compartilhar do controle da companhia junto aos sócios fundadores a partir de então.

O processo de desregulamentação financeira somado às contrarreformas da previdência e trabalhistas foram fundamentais para o processo de centralização e concentração em novas formas de explorar os trabalhadores e, conseqüentemente, o fortalecimento da mercantilização da educação e da transferência de responsabilidades sociais do Estado para o setor privado, sob os ditames do mercado (Piolli, 2018).

Acerca dessa desregulamentação, Mészáros afirma:

Na qualidade de modo de controle sociometabólico, o capital não pode tolerar a intrusão de qualquer princípio de regulação socioeconômica que venha restringir sua dinâmica voltada para a expansão. A expansão em si não é apenas uma função econômica relativa (mais ou menos louvável e livremente adotada sob esta luz em determinadas circunstâncias, e conscientemente rejeitada em outras), mas uma maneira absolutamente necessária de deslocar os problemas e contradições que emergem no sistema do capital, de acordo com o imperativo de evitar, como praga, as causas subjacentes (2011, p. 176)

Ou seja, a desregulamentação financeira foi um fator crucial para a expansão do capital, no entanto, trata-se de mais uma contradição do sistema econômico capitalista na medida em que aumenta o risco de instabilidade do setor. Ademais, impacta diretamente na sociedade, podendo acentuar as desigualdades e concentrar o poder econômico em setores específicos, estreitando ainda mais o abismo entre a população pobre e rica no país. Tal contexto de desregulamentação favoreceu o aumento do financiamento privado na educação, o que alavancou o crescimento de conglomerados como a Cogna Educação, haja vista a liberdade para expandir as suas operações financeiras, além das prerrogativas garantidas por meio das reformas do Estado.

No contexto das reformas neoliberais realizadas no Brasil, durante a década de 1990, dentre as quais a transformação das faculdades e universidades privadas em “instituições de direito privado com fins lucrativos”, o processo de privatização e de mercadorização do ensino brasileiro ficou fortalecido (Seki, 2020). A partir da abertura jurídica, possibilitada pela LDB 9394/96, os grupos empresariais educacionais iniciaram um acelerado processo de fusões e aquisições. Esse movimento constitui-se em estratégias utilizadas por diversas companhias a fim de ingressarem em novos setores, garantirem ganhos de escala e impedirem o desenvolvimento de uma base de concorrentes, promovendo a criação de verdadeiros oligopólios na área educacional (Santos; Guimarães-Iosif; Chaves, 2013).

No Brasil, esse processo de fusões e de aquisições teve seu início com as instituições de ensino superior privados, principalmente na década de 2010, tendo a Kroton (atual Cogna Educação) como uma das precursoras nessa dinâmica, a qual, além de incorporar novas instituições, também investiu em tecnologias para ampliar a competitividade na área. De acordo com os relatórios do grupo, o caminho percorrido no curso das fusões e das aquisições foi ampliado a partir do aporte de recursos, recebido em 2009, de um dos maiores fundos de *private equity* do mundo, a *Advent International*, que compartilharia o controle da companhia com os sócios fundadores a partir de então

Seguindo com a linha cronológica, no período de 2010 a 2013, esse movimento se intensificou, de modo que a aquisição da Anhanguera (AEDU3) pela Kroton a tornou a maior empresa educacional privada do mundo (InfoMoney, 2013), investindo fortemente na oferta do ensino a distância. Esse processo de fusões e aquisições de empresas educacionais continuou sendo efetuado a partir da grande lucratividade da Kroton com o Programa de Financiamento Estudantil – FIES, considerado o grande fator de expansão do lucro e do gigantismo das instituições privadas de ensino superior no Brasil (Santos Filho, 2016). No entanto, a partir das alterações imputadas ao programa Fies no ano de 2015, houve uma considerável redução no número de estudantes, o que afetou grandemente a rentabilidade da Kroton, a qual, entre outras medidas, canalizou forte incursão na educação básica, comprando a “Somos Educação”, considerada a maior plataforma desse nível de ensino do Brasil.

Entre os anos de 2008 e 2017, ocorreram 257 operações de fusões e de aquisições, somente no ensino superior, sendo que a Kroton/Cogna, nosso objeto de estudo, realizou 27 movimentações de fusões/aquisições no período supracitado (Seki, 2020). A tabela a seguir

apresenta o quantitativo de fusões e de aquisições feitas pela Kroton/Cogna entre os anos de 2010 e 2021:

Tabela 4 – Número de Fusões e aquisições feitas pela Cognia no Ensino Superior (2010-2021)

Ano	Quantidade
2010	3
2011	4
2012	2
2013	1
2014	1
2015	1
2016	1
2017	1
2018	2
2019	1
2020	3
2021	4
2022	4
Total	28

Fonte: Elaboração própria, com base nos Relatórios financeiros padronizados da Cognia (2010-2021).

Observa-se que, entre os anos de 2010 e 2021, a Kroton/Cogna consolidou 28 processos de fusões e aquisições, já nos anos de 2016 e 2017, houve a tentativa de compra da Yduqs (antiga Estácio Educação S.A), mas o processo foi negado pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). Uma das motivações da Cognia para consolidar processos de fusões e de aquisições é o ganho que se obtém pelo aumento de receitas advindo da junção de empresas, aumentando o número de estudantes atendidos. Esse processo de fusões e aquisições de novos institutos representa um dos principais aspectos da financeirização das empresas, na medida em que permite menores custos tributários, uma maior lucratividade e transferências tecnológicas, além da expansão acelerada

Na educação básica, a atual Cognia Educação iniciou o processo de aquisição de escolas em 2018, quando comprou o Centro Educacional Leonardo Da Vinci, em Vitória (ES). Ainda no mesmo mês, a *holding* comprou a Somos Educação, da Tarpon Gestora de Recursos, com preço por ação no valor de R\$ 23,75 reais, totalizando R\$ 4.566.542 (Cognia Educação, 2018). Ressalta-se que, além dos Colégios Pitágoras, localizados nos estados do Pará, Minas Gerais e Amazonas, que ofertam o ensino por meio de contrato com empresas mineradoras; e em São Paulo, por meio de contrato com a Embraer; o grupo adquiriu as seguintes instituições da educação básica no ano de 2018:

Quadro 6 – Escolas adquiridas pela Kroton/Cogna por Estado (2018)

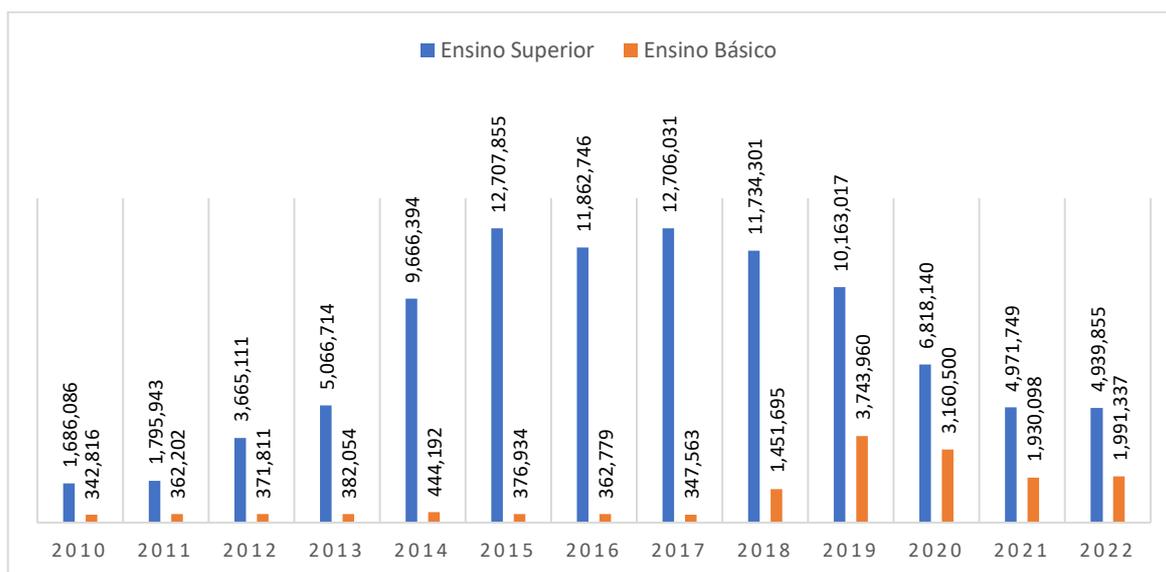
	ESCOLAS ADQUIRIDAS	ESTADO
1	COLÉGIO ANGLO CHÁCARA SANTO ANTÔNIO	SP
2	PH	RJ
3	LATO SENSU	AM/AC
4	CENTRO INTEGRADO DE ENSINO (CIE)	MT
5	ESCOLA CHAVE DO SABER-ECSA	MT
6	COLÉGIO INTEGRADO	GO
7	COLÉGIO CEI – CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA	RN
8	COLÉGIO MOTIVO	PE
9	CENTRO EDUCACIONAL LEONARDO DA VINCI	ES
10	COLÉGIO SIGMA	DF
11	COLÉGIO MAXI	MT
12	ESCOLA SANTI	SP
13	COLÉGIO VISÃO	SC
14	COLÉGIO Neo DNA	MT
15	COLÉGIO DO SALVADOR	SE
16	INSTITUTO EMBRAER	SP

Fonte: Elaboração própria com base nos Relatórios de demonstrações financeiras da Kroton/Cogna (2018)

O quadro acima ilustra as 16 (dezesseis) marcas adquiridas pela Cogna Educação que, juntamente à marca Pitágoras, passam a compor o leque de escolas de educação básica do grupo financeirizado, sendo importante destacar que as 17 marcas representam um total de 51 unidades escolares, o que justifica o elevado número de estudantes atendidos. Além disso, a *holding* ainda atua com sistema de franquias de escolas, chamadas de “escolas associadas”, as quais somam, aproximadamente, 5,4 mil alunos utilizando os sistemas de ensino do grupo (Cogna Educação, 2022). Ademais, ao adquirir as novas marcas, a *holding* amplia sua área de atuação para outros estados da federação, como Rio de Janeiro, Acre, Mato Grosso, Goiás, Sergipe, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Espírito Santo e Santa Catarina. Com isso, o grupo expandiu sua atuação para todas as regiões do país.

Quando se observa os relatórios do demonstrativo financeiro da Cogna Educação, é possível visualizar a grandiosidade dessas comercializações na educação básica e superior:

Gráfico 3 – Receita bruta da Cogna Educação de 2010 a 2022 - Valores (R\$) corrigidos a preços de janeiro de 2025 conforme Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios de Demonstrativos Financeiros da Cogna Educação (2010 a 2022).

O gráfico mostra que o ensino superior representa o segmento provedor de maior receita bruta, quando comparado com a educação básica ao longo dos anos de 2010 a 2022. No entanto, é importante destacar que há uma mudança no ano de 2018, quando a Kroton se torna Cogna Educação, e investe na oferta da educação básica e nos pacotes de serviços para esse nível de ensino básico.

Desta feita, a receita bruta da educação básica se manteve estável ao longo do período de 2010 a 2017, avançando de R\$ 347.563 para R\$ 1.451.695 em 2018. No ano de 2019, o aumento da receita bruta da Cogna Educação foi ainda maior, com um valor aproximado de R\$ 3,4 milhões.

De acordo com o relatório de informações trimestrais – ITR da Cogna Educação (2029, p.19):

No final de 2017 iniciamos uma reflexão profunda sobre o futuro, especialmente os impactos que a tecnologia pode trazer para os negócios atuais da Kroton e as oportunidades que o *mindset* digital traz de criação de novos modelos de negócio em educação. Dessa reflexão surge um novo momento na organização, com dois vetores relevantes e complementares: a decisão de ampliar a presença na educação básica e o engajamento numa profunda jornada de transformação digital. A concretização da decisão de ampliar nossa atuação na Educação Básica se deu com a aquisição da

Somos, em 2018, que viabiliza as duas principais estratégias nesse segmento: o atendimento direto ao aluno, na operação de Escolas (B2C) e a criação da mais completa Plataforma de Serviços para Escolas de Educação Básica do país (B2B).

Isto é, o relatório reforça a elevação da educação básica enquanto estratégia de negócios, que foi ampliada a partir de 2018. A aquisição da Somos viabilizou a abertura de negociações, tanto por meio da oferta educacional na operação das escolas (B2C) quanto na comercialização de plataformas digitais para escolas privadas e públicas do Brasil (B2B). O conceito de educação como “modelo de negócio”, conforme descrito no relatório da Cogna, corrobora a afirmação de Hill (2003), que trata da educação como plano de negócios do capitalismo nacional e mundial que libera as empresas para lucrarem com a educação, em consonância com a orientação dos organismos multilaterais. Portanto, as estratégias de fusões e de aquisições de empresas para a ampliação dos negócios da *holding*, tanto no ensino superior quanto na educação básica, foram fundamentais para garantir o aumento progressivo na receita bruta do grupo e sua consolidação na exploração da educação como nicho de mercado rentável para os seus investidores.

O processo de fusão e de aquisições realizado por empresas financeirizadas no ensino superior e na educação básica provocaram alterações profundas na educação brasileira, principalmente na sua finalidade. Todavia, a força motriz que conduz esse sistema é a acumulação do capital, o qual está sempre em movimento e se deslocando para novas formas de garantia e manutenção da lucratividade, favorecendo à transposição desse fenômeno para a educação básica e implicando em novas práticas de gestão, conforme será abordado a seguir.

2.3 A Governança Corporativa no contexto da Educação Financeirizada

Nos últimos anos, o termo “governança corporativa” passou a fazer parte não só do campo empresarial, mas também da gestão pública e em todas as áreas. Na educação, esse modelo de gestão corporativa tem avançado nas esferas privado-mercantis, das instituições privadas de ensino em todo o Brasil, como é o caso da Rede Pitágoras e de todo o grupo Cogna Educação. A partir da década de 1990, com a reforma²³ do Estado brasileiro,

²³ A reforma do Estado brasileiro convergiu às pressões externas dos organismos multilaterais que defendem a inserção da educação pública no campo das atividades comercializáveis. Em 1989, o encontro de representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano

realizada por meio do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, as práticas de gestão corporativa ganharam espaço no domínio público, propondo um conjunto de práticas de governança canalizada para o aumento da eficiência das ações governamentais a partir da descentralização administrativa (Dourado, 2007).

Nessa perspectiva, no dia 27 de novembro de 1995, foi criado o Instituto Brasileiro de Conselheiros de Administração²⁴, atual Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC), com a finalidade de divulgar e disseminar práticas de boa governança, conforme as diretrizes do Banco Mundial.

Em 1999, o IBGC lançou a primeira edição do “Código Brasileiro de Melhores Práticas de Governança Corporativa”²⁵, entre as quais destaca quatro princípios fundamentais: transparência; equidade; prestação de contas e responsabilidade corporativa. Conforme o instituto:

Governança corporativa é o sistema pelo qual as empresas e demais organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre sócios, conselho de administração, diretoria, órgãos de fiscalização e controle e demais partes interessadas (IBGC, 2022)²⁶.

Em outras palavras, o IBGC entrelaça o significado de governança corporativa ao relacionamento entre os seus associados e ao sistema de controle e de monitoramento das empresas. Dentro do instituto, os associados apresentam o seguinte perfil e percentual:

Figura 2- Perfil dos Associados do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa

de Desenvolvimento (BIRD) e do governo dos Estados Unidos resultou no consenso de Washington.

²⁴ Idealizado pelo administrador de empresas Bengt Hallqvist e pelo professor e consultor João Bosco Lodi.

²⁵ O código foi elaborado pelo conselho de administração do IBGC usando como referência estudos e outros códigos já publicados pelo mundo. Encontrando o denominador comum desses documentos e adaptando ao contexto brasileiro, o código teve como diferencial levar em conta todos os envolvidos na governança corporativa e é considerado por seus associados como um dos mais abrangentes já elaborados. Foi lançado oficialmente em 6 de maio e, nos anos seguintes, passaria por constantes e necessárias revisões para manter-se sempre atualizado, estando atualmente na 5ª edição (IBGC, 2022).

²⁶ Disponível em: <https://www.ibgc.org.br/conhecimento/governanca-corporativa>



Fonte: Elaboração própria com base nas informações do IBGC (2022).

A figura acima demonstra que 12% dos associados são sócios ou herdeiros do Instituto, enquanto 19% são compostos por especialistas, 25% de conselheiros e a maior parte, com um total de 44%, é composta pelos denominados executivos de primeiro escalão, ou seja, diretores²⁷. Em relação aos seus apoiadores, verifica-se que o instituto recebe o apoio de organizações não empresariais da sociedade civil, bem como das organizações empresariais.

Portanto, temos um instituto composto, em sua maioria, por grandes empresários defendendo a tese, inclusive junto às empresas públicas, de que a governança corporativa é um elemento importante para o gerenciamento de qualquer tipo de organização, independentemente de porte, natureza jurídica ou tipo de controle, considerando que propõe a transparência das operações gerenciais e prestação de contas aos acionistas e credores²⁸. A utilização do princípio da transparência, que constitui o Estado Democrático de Direito, por instituições privatistas é uma das contradições amplamente difundidas no Brasil, principalmente, a partir das reformas do Estado, na década de 1990. Mais uma constatação do que Lima (2008) discute sobre os novos sentidos atribuídos aos princípios da gestão democrática, tendencialmente desprendidos de sentido político.

De acordo com o IBGC, os princípios da governança corporativos também são eficazes nas demais instituições, inclusive sociais. À medida que os governos nacionais realizam cortes nos investimentos públicos para áreas sociais, esse modelo de gestão entra

²⁷ Ver mais sobre o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa em: <https://www.ibgc.org.br/associados>

²⁸ De acordo com o *site* oficial do instituto, Governança Corporativa é um sistema formado por princípios, regras, estruturas e processos pelo qual as organizações são dirigidas e monitoradas, com vistas à geração de valor sustentável para a organização, para seus sócios e para a sociedade em geral. Esse sistema baliza a atuação dos agentes de governança e dos demais indivíduos de uma organização na busca pelo equilíbrio entre os interesses de todas as partes, contribuindo positivamente para a sociedade e para o meio ambiente.

em evidência como alternativa “vantajosa” para o setor público, inclusive para a oferta da educação por meio das PPPs.

Conforme a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a governança corporativa é o elemento fundamental para melhorar a eficiência e o crescimento econômico de modo a fortalecer a confiança dos investidores. Em países em que as empresas estatais compõem parte significativa do Produto Interno Bruto (PIB), a OCDE aponta que uma boa governança corporativa é um importante requisito para uma privatização economicamente eficaz, haja vista que aumenta a sua atratividade e seu valor (OCDE, 2004).

Nessa direção, o Estado brasileiro, desde a década de 1990, vem passando por várias reformas educacionais, e muitas dessas mudanças também vão ao encontro das diretrizes do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), que pautam a educação como uma mercadoria, um campo de negócios e, conseqüentemente, transformando o aluno em um “cliente” (Dourado, 2003; Oliveira, 2009), e fomentando a inserção da financeirização no setor educacional mais recentemente. A utilização do termo “clientes”, atribuído aos estudantes reflete a extensão do mercado à totalidade da vida social dos sujeitos e fortalece o fenômeno da mercantilização da educação.

O avanço das instituições privadas de ensino, assim como a ampliação desse setor no campo dos negócios, favoreceu ao fenômeno da abertura de capital de empresas da área educacional, bem como a fusão de estabelecimentos de ensino, visando ao aumento da lucratividade e consolidação do sistema de ensino privado-mercantil, adotando o modelo de governança corporativa de cunho neoliberal.

Nesse sentido, o termo “governança” tem se destacado, principalmente em virtude da mudança no papel do Estado, e a sua utilização pode apresentar significados diferentes. Rhodes (1996) identificou seis nomenclaturas diversas: “Estado mínimo” que redefine a intervenção pública na utilização dos mercados; “nova gestão pública”, que se refere à introdução dos métodos de gestão do setor privado no setor público; a “boa governança”, enfatizando a garantia de transparência e divulgação de informação dos governos e empresas privadas; o “sistema sócio-cibernético”, o qual destaca a existência de uma multiplicidade de atores e da interdependência sócio-político-administrativos e não uma única autoridade; “redes de auto-organização”, compreendendo a governança como um termo para além do governo, considerando serviços prestados por barganhas entre governo, setores e voluntários. Por fim, o autor destaca a “governança corporativa” no campo das práticas de

gestão do setor privado, considerando a *accountability* da nova gestão pública e a boa governança.

Considerando a amplitude do termo “governança corporativa”, Rhodes opta por utilizar o conceito de "redes interorganizacionais", o qual incorpora elementos significativos das seis formas de uso. Em todas as formatações, o poder do Estado é reduzido e, além disso, Santos (2010) considera que este não está ausente, mas torna-se um parceiro legítimo da governação, desde que não exerça a soberania, e que, caso participe do poder, assumo-o conforme estatuto dos demais parceiros.

Nessa perspectiva de redefinição do papel do Estado, baseada no ideário neoliberal, a política se caracteriza, conforme Lima (2007), em conceitos como “menos estado, melhor estado”, estimulando a desregulamentação estatal, a descentralização e a privatização. Ademais, com a dominância do capital financeirizado (Chesnais, 1997), as mudanças nas instâncias públicas e privadas ocorrem de forma profunda que, no caso da educação, assume formatação nos moldes empresariais, corporativos, impulsionados pelos organismos internacionais.

Já no caso dos modelos corporativos de gestão, no contexto do capital financeirizado, essas mudanças implicam na transformação das relações administrativas e humanas dentro das instituições de ensino. Para Sguissardi (2014), esse processo está estruturado no desenvolvimento das tecnologias da informação, assim como no aumento da precariedade e intensidade do trabalho humano. Outrossim, essa transposição do modelo empresarial de gestão para o campo público e educacional alterou a administração acadêmica tal como as relações com docentes, discentes e demais profissionais atuantes nessas instituições (Santos, Guimarães, Chaves, 2018).

O estudo de Cutrim e Léda (2016) destaca a transformação da perspectiva do negócio, de cunho administrativo familiar para o financeirizado, a partir da introdução de novos atores como os fundos de investimentos; executivos especializados; bancos; universidades estrangeiras; e acionistas do mercado financeiro. Todavia, há autores que defendem esse processo de financeirização como uma possibilidade de ampliar a profissionalização do gerenciamento nas empresas de capital aberto, a fim de ampliar a qualidade nos espaços acadêmicos por meio de benefícios da gestão corporativa, como:

1. Economia de escala com a constante padronização e integração de processos;
2. Maior controle de custos, fruto de uma gestão mais profissional;
3. Menores valores de mensalidades, reflexo da redução de custos;
4. Políticas mais agressivas de comunicação e marketing;
5. Maior

potencial de recursos para investimentos; 6. Consolidação, concentração de grande número de alunos; 7. Acesso a capital de baixo custo; 8. Padronização de processos; 9. Acesso facilitado (menor custo) a recursos metodológicos e didáticos (Polizel & Steinberg, 2013, p. 11-12).

Primeiramente, os autores supracitados são do ambiente corporativo e defendem o modelo de gestão consonante aos interesses dos grupos empresariais, em especial, o aumento da lucratividade financeira. Para tanto, os benefícios citados incluem, em quase todos os itens, a redução e o controle dos “custos” que, no campo educacional, pode comprometer os investimentos necessários para a garantia da sua qualidade a fim de beneficiar os investidores financeiros. A maximização de valor aos acionistas e o controle dos gastos, enquanto critérios de governança corporativa em prol dos investidores financeiros, secundarizam a oferta educacional assim como podem implicar no comprometimento da qualidade do ensino, principalmente, em decorrência da redução de custos.

É evidente o avanço na utilização de mecanismos e práticas de governança corporativa, que cada vez mais mercantilizam áreas basilares da sociedade, como é o caso da educação básica e superior brasileira, tornando-as instrumentos de capitalização e de valorização de companhias privadas e financeirizadas, em detrimento da garantia de oferta de serviços públicos e da autonomia política e cultural das sociedades locais.

2.4 A transposição da financeirização para a educação básica

O termo “transposição” é utilizado nesse estudo por considerar que o fenômeno não apenas se desloca para a educação básica, haja vista que ele ainda permanece pujante no ensino superior, mas ele traspassa para o nível de ensino anterior, de maior amplitude temporal e obrigatório, dos 4 aos 17 anos, na forma da Lei²⁹. Alguns fatores corroboraram de forma significativa para esse cenário, dentre os quais considera-se, para este estudo, alguns eventos pontuais da transposição da inserção das empresas financeirizadas para setores da educação básica, como pode ser observado no quadro a seguir:

²⁹ A Lei nº 12.796/2013, sancionada pela presidenta da República Dilma Rousseff, ajusta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade aos 17 anos.

Quadro 7 - Operacionalizações dos grupos financeirizados na educação básica (2007 a 2018).

ANO	OPERACIONALIZAÇÃO
2007	O grupo Pitágoras, atuante no ensino superior e na educação básica, abre seu capital no BM & Bovespa, adotando o nome “Kroton Educacional”.
2011	A “Abril Educação” realizou um IPO (Oferta Inicial de Ações), focando na educação básica.
2015	A aquisição da Estácio de Sá pela Kroton Educacional não foi aprovada pelo CADE.
2015	A Abril Educação, nesse momento sob o controle parcial da Tarpon Gestora de Recursos, adquire a Editora Saraiva e 34,4% do Programa Nacional de Livros Didáticos – PNLD. Ainda no mesmo ano, a Tarpon adquire 100% da Abril Educação, surgindo a “Somos Educação”, uma das maiores empresas educacionais do mundo (ISTO É DINHEIRO, 2018).
2016	A Bahema Educação (inicialmente uma empresa voltada para o comércio de tratores, máquinas e implementos agrícolas) e que em 2008 mantinha grande parte do seu capital no Unibanco , se voltou para a prestação de serviços na educação básica, em 2016, passando a controlar a Escola da Vila (2017), Escola Parque (2017), Escola Balão Vermelho (2017), Escola Centro Educacional Viva (2019), Escola Fórum Cultural (2019), Colégio Apoio (2019) e Colégio BIS.
2017	O grupo SEB recompra da Pearson o sistema de ensino Pueri Domus, a rede de escolas AZ, no Rio de Janeiro, e 75% da rede Maple Bear
2018	O grupo Kroton Educacional comprou o Centro Educacional Leonardo Da Vinci, em Vitória (ES).
2018	A Kroton Educacional adquire a Somos Educação, com 36 mil estudantes, em 54 escolas, que passam a integrar o segmento “Saber” da, agora, holding “Cogna Educação” .

Fonte: Elaboração da autora (grifos nossos) com base nos dados da Revista Isto É Dinheiro (2018); Exame (2017); Cognia Educação (2020); Bahema (2020); Cognia Educação (2019).

O quadro mostra a tendência crescente da inserção de grupos financeirizados na educação básica. O Pitágoras, objeto deste estudo, sobressalta-se por ter iniciado esse processo em 2007, passando a atuar de forma mais acentuada no mercado educacional, explorando os dois níveis de ensino (básico e superior).

Os estudos de Adrião *et. al* (2016) analisam a trajetória da Abril Educação, entre outros grupos empresariais e conglomerados econômicos, que buscam outras formas de lucrar com a educação para além da oferta direta do ensino (matrículas em escolas privadas), comprometendo os paradigmas de direitos humanos educacionais, os quais “são substituídos pela lógica de mercado baseada no custo × benefício e na visão dos estudantes como mercadorias – commodities” (p. 16).

Além disso, como já foi demonstrado anteriormente, essa inserção de empresas de capital aberto na educação é marcada por fusões e por aquisições de outros grupos educacionais e/ou instituições de ensino, formando oligopólios no ensino superior, como os estudos de Santos; Guimarães-Iosif (2016); Seki (2020); Santos (2018); e Sguissardi (2008)

igualmente destacam, e também se transpondo para a educação básica, como se observa nas aquisições realizadas pelos grupos Kroton; Abril; Bahema; e SEB.

O nível básico do ensino se diferencia do superior por compor a faixa etária de ensino obrigatório no Brasil, ou seja, dos quatro a dezessete anos de idade. Em termos numéricos, no ano de 2022, são 178,3 mil escolas públicas e privadas de educação básica e um total de 47,4 milhões de matrículas nesse nível de Ensino, sendo distribuídos, percentualmente, 49% na rede municipal; 31,2% na rede estadual; menos de 0,8% na rede federal; e 19% matriculados na rede privada (INEP, 2023).

Quando se trata de valores financeiros, Cunha (2018) afirma que as redes privadas de educação básica no Brasil movimentam, anualmente, um montante estimado em 60 bilhões de reais que, somados aos cursos complementares, como os de idiomas e esporte, podem compor mais 20 bilhões, os quais podem ser acrescidos de mais 6 bilhões com a comercialização de materiais didáticos e serviços educacionais, como as consultorias de gestão, formações, acesso às plataformas de monitoramento, entre outros.

Portanto, o cenário aponta para um campo mercantil fértil na educação básica, considerando sua obrigatoriedade e suas possibilidades de lucratividade. Outros fatores que podem ser acrescentados são, em primeiro lugar, a sua temporalidade de 12 anos (ou mais) de escolarização, sendo um investimento familiar de longo prazo, enquanto no ensino superior a duração é, em média, de 4 anos (Adrião; Domiciano, 2018). Em segundo lugar, os vínculos com a escola, assim como entre a comunidade escolar, são mais fortes quando comparado ao ensino superior, o que favorece a permanência mais prolongada do estudante numa mesma unidade escolar, representando maior segurança financeira para a instituição privada.

Por isso que os grandes grupos empresariais atuantes na educação básica, em geral, iniciaram com a oferta de cursos pré-vestibulares com resultados favoráveis na aprovação para o ensino superior, a exemplo do grupo Pitágoras, passaram a comercializar os seus Sistemas Privados de Ensino e serviços de gestão educacional ainda na década de 1990 (Seki, 2020).

Acerca dos Sistemas Privados de Ensino (SPEs), apoiamo-nos em Adrião *et al.* (2009) que conceituam como:

uma cesta de produtos e serviços integrada por atividades tradicionalmente desenvolvidas pelas equipes pedagógicas dos órgãos da administração pública e das escolas: formação continuada de educadores, acompanhamento e supervisão das atividades docentes; investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de

avaliação externa e interna, entre as principais encontradas (p. 806).

Logo, a expansão dos sistemas privados de ensino na década de 1990 foi favorecida pelas reformas realizadas pelo governo FHC, que conduziu as políticas econômicas, sociais, culturais e educacionais subordinadas aos preceitos dos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e em conformidade com o ideário neoliberal, centrado no livre mercado (Frigotto, Ciabatta, 2003). De acordo com os autores:

A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços. Por fim, a privatização fecha o circuito do ajuste. O máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (p. 14).

À medida que as políticas públicas favorecem à liberalização econômica e à desregulamentação do mercado, também permitindo a privatização de serviços básicos da sociedade, os setores privados ganham força e ampliam seu campo de atuação, muitas vezes em áreas muito distintas, como se observa no grupo Bahema Educação, que comercializava máquinas e insumos agrícolas.

Esse contexto nos remete ao conceito de “*intraconnectedness of a firm*”, desenvolvido por Lumsdaine (2015) acerca da complexidade intraempresarial e interempresarial, o qual afirma que o foco das corporações financeirizadas é estritamente o lucro, não se preocupando com a “*expertise*” na área, o que explica o interesse de empresas agrícolas, mineradoras, ou de cervejarias, entre outras, na educação. Fomentados pela desregulamentação do Estado brasileiro", cada vez mais esses grupos geridos por fundos de investimentos se movimentam, em busca de novas redes de escolas, criam sistemas de ensino e formam as *holdings* educacionais.

De acordo com os estudos de Oliveira (2009), ainda na primeira década dos anos 2000, a mercantilização da educação foi ampliada ao comercializar materiais pedagógicos, mecanismos de franquias na utilização da marca, formação de professores, entre outros serviços. O autor destaca as atividades mercantis realizadas por grandes redes de escolas privadas, a exemplo do Pitágoras, do Positivo e dos Cursos Osvaldo Cruz (COC). São grupos que também avançam nas relações comerciais com os sistemas públicos de educação

básica, tanto na venda de materiais apostilados quanto na participação no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Na mesma perspectiva, Adrião *et al.* (2009) discutem a tendência de crescimento dos contratos firmados entre os municípios paulistas e empresas privadas da área educacional para a aquisição de "sistemas apostilados de ensino". De acordo com as suas análises, a ausência de regulações claras contribui para que a educação pública seja incorporada às estratégias de ampliação e de concentração do capital privado da área educacional, favorecendo à lógica de reprodução capitalista. Com isso, a produção de conhecimento, tecnologias e design passaram a ocupar posição de destaque, enquanto fator de produção. São considerados bens imateriais e têm se ampliado como eixo estruturante do avanço do capital, em detrimento da produção material (Dowbor, 2020).

Além disso, o autor discute amplamente a nova era do capital, baseada na economia especulativa e nos sistemas de oligopólios que provocaram mudanças profundas no processo produtivo, bem como nas relações sociais de produção:

Não há como não ver o deslocamento sísmico dos processos produtivos dominantes, aqueles que traçam o caminho. Constatamos a explosão das tecnologias, o domínio sobre o próprio processo de expansão do conhecimento. [...] Assistimos a uma ruptura dos espaços tradicionais que delimitavam a territorialidade das atividades econômicas. A tradicional unidade produtora agrícola ou industrial passa a ser controlada por sistemas financeiros e informacionais com plataformas, redes e algoritmos (Dowbor, 2020, p.43).

Não há dúvida de que estamos em um novo momento de acumulação capitalista, baseado na especulação e no poder das plataformas digitais. Os grandes grupos financeirizados da educação têm investidos massivamente nas tecnologias e nas plataformas de ensino e monitoramento, trata-se de sistemas de controle da gestão, do currículo e do ensino escolar, ou seja, modelos padronizados que são negociados com as esferas públicas e privadas. Conforme discutiremos adiante, essas plataformas digitais são comercializadas como pacotes de serviços educacionais, além de padronizar o ensino e controlar a atuação dos professores nas diferentes escolas, das diferentes regiões do país, inclusive definindo os conhecimentos e as habilidades dos estudantes. Outrossim, a disseminação dos SPes representa um risco para diferentes características do direito à educação, podendo produzir mais desigualdade e exclusão (Adrião *et al.*, 2016).

2.5 A imersão das plataformas digitais nas escolas da educação básica

Os materiais didáticos e pedagógicos são de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem escolar. Igualmente, representam a materialização de um conjunto de práticas, conteúdos, valores e múltiplas determinações (históricas, culturais e econômicas). Desta forma, a utilização em massa das plataformas digitais pelos grupos educacionais financeirizados, atualmente, denota que se trata de um campo lucrativo.

A substituição dos materiais apostilados físicos para os digitais ocorre de forma mais intensiva nas instituições privadas, as quais se utilizam de outros serviços que, conforme visto anteriormente, Adrião *et al.* (2016) se refere como Sistemas Privados de Ensino, considerados uma “cesta de produtos”(p. 114), oferecendo a produção e a distribuição de materiais didáticos; formação continuada de educadores; bem como plataformas de monitoramento e acompanhamento das atividades de professores e gestores escolares. Contudo, não se restringe às instituições públicas. O estudo supracitado apontou quatro grandes grupos privados que atuam na rede pública de ensino: o Grupo Objetivo; Pearson; Grupo Positivo; e o Grupo Santillana. Além destes, o grupo Abril Educação (posteriormente denominado Somos Educação e adquirido pela Cogna Educação, em 2018) comercializava produtos para as escolas públicas, embora não houvesse um setor específico, como os demais grupos.

Desta forma, os sistemas privados de ensino se tornaram uma estratégia de expansão e de lucratividade dos grandes grupos educacionais, especialmente os financeirizados que, por meio de fusões e aquisições de outros grupos, ampliaram suas marcas e seus segmentos de negócios. Tais empresas ainda fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático, responsável pela produção e distribuição de materiais didáticos para os estudantes da rede pública de ensino, apresentando ganhos financeiros significativos.

Nesse sentido, o estudo de Vahl e Peres (2017) demonstra que, desde a década de 1970, a parceria de empresas privadas com a rede pública de ensino tem favorecido o acúmulo de capital e fortalecimento desses grupos:

O estabelecimento de parcerias com o setor público para a produção de grandes tiragens de livros didáticos permitia o acúmulo de um grande capital econômico nas empresas, comparável à edição de livros de literatura de autores renomados como Jorge Amado e Érico Veríssimo. A perspectiva de lucros com os didáticos impulsionou, inclusive, a criação de novas editoras e o investimento no setor por parte de editoras consagradas em outras áreas. (Vahl; Peres, 2017, p. 582)

A disputa pelo PNLD não é recente e, embora muitas empresas estejam aptas a produzir os materiais, o recurso financeiro não é distribuído de forma proporcional³⁰, daí a busca e o investimento na criação de novas editoras, como as autoras acima relatam. E, com o processo de financeirização dos grupos educacionais, alavancando as fusões e aquisições de novos grupos educacionais, temos a Cogna Educação, a qual adquiriu a “Somos Educação” em 2018, num contexto de busca de novos mercados na educação básica, e integrou ao seu portfólio as editoras: Saraiva; Atual; Scipione; e Ática.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Na tabela abaixo, é possível observar as tiragens de exemplares de livros didáticos das três editoras que pertencem ao grupo Cogna Educação no ano de 2020:

Tabela 5 - Tiragens e participação das editoras pertencentes à Cogna Educação no PNLD (2020)

	Ática	Scipione	Saraiva
Tiragem Ensino Fundamental	28.845.774	3.687.884	9.971.781
Tiragem Ensino Médio	3.340.110	1.872.363	2.529.273
Tiragem Total	32.185.884	5.560.247	12.501.063
% de Participação	18,60%	3,20%	7,20%
Valor da Aquisição	226.861.773,82	58.303.265,74	111.307.799,51

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do FNDE (2020)

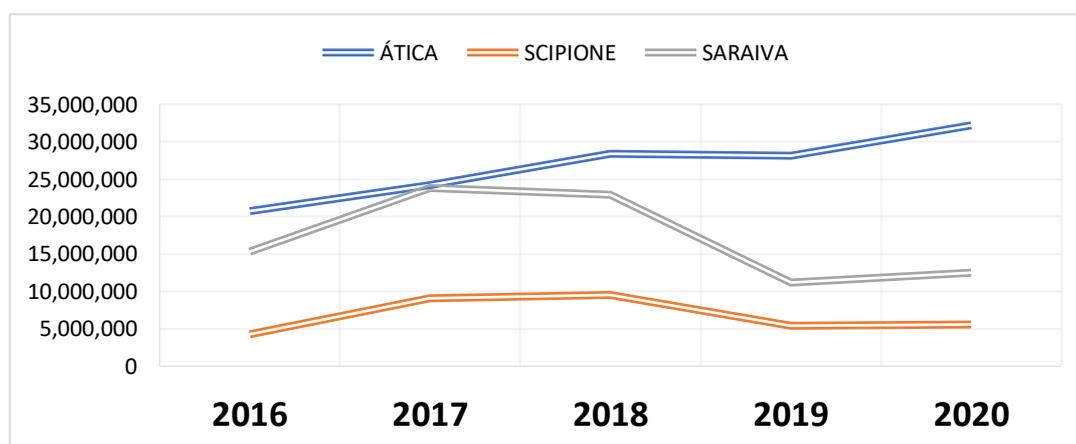
³⁰ O estudo de Blandy; Gaeta; Gatti (2021) mostra que, numa fase anterior ao PNLD, das 36 editoras inscritas no programa, somente 9 publicaram mais de 70% das obras.

Os dados da tabela mostram a significativa inserção das editoras pertencentes ao grupo Cogna Educação no PNLD, no ano de 2020, ressaltando que antes de serem adquiridas por essa referida *holding*, elas pertenciam ao grupo Somos Educação até o ano de 2017. A Editora Atual, também pertencente ao grupo e que consta como subsidiária na Editora Saraiva, não foi identificada entre as contempladas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Também em 2020, a Editora Ática concentrou 18,60% de toda a tiragem para o PNLD, totalizando 32.185.884 exemplares e faturando mais de R\$ 226 milhões de reais dos recursos do FNDE. Então, se considerarmos as três editoras da Cogna Educação, elas correspondem a 28,6% de todo o programa na produção do material, considerando que foram 24 editoras contempladas no ano em questão.

A editora Saraiva também apresenta significativa participação no PNLD, representando a 5ª editora, de um total de 24, com mais tiragens de livros e materiais didáticos do programa, sendo 12.501.063 exemplares no ano de 2020, o que corresponde a 7,2% da tiragem de todas as editoras. No gráfico abaixo, é possível visualizar a tiragem total das três editoras da Cogna Educação, no período de 2016 a 2020.

Gráfico 4 - Tiragem de livros e materiais didáticos das editoras pertencentes à Cogna Educação no PNLD no período de 2016 a 2020.



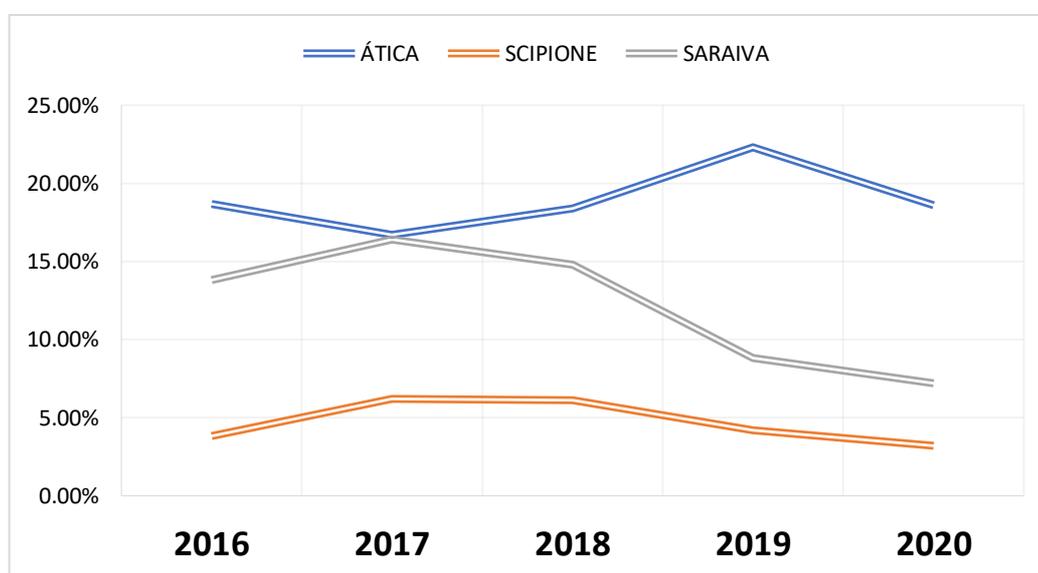
Fonte: Elaboração própria com base nos dados do FNDE 2016; 2017; 2018; 2019; 2020.

O gráfico 4 demonstra a tendência crescente da Editora Ática no período de 2016 a 2020, de modo que evoluiu de 20,5 milhões de tiragens aproximadamente para mais de 32 milhões de tiragens em 2020, o que representa um crescimento de 55% ao longo de quatro anos. Já a editora Scipione apresentou um crescimento de 30% em 2020, mas foi em 2018

que atingiu seu ápice, quando aumentou em mais de 100% as tiragens em relação a 2016, contudo, reduzindo em 2019. Em contrapartida, a editora Saraiva decresceu de 15,2 milhões de tiragens em 2016 para 12,5 milhões de tiragens em 2020.

No gráfico seguinte, evidencia-se o percentual de participação das editoras Ática, Scipione e Saraiva no PNLD, de 2016 a 2020, a fim de explicitar a forte presença da Cogna Educação no programa:

Gráfico 5- Percentual de participação das editoras pertencentes à Cogna Educação no PNLD no período de 2016 a 2020.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do FNDE 2016; 2017; 2018; 2019; 2020.

Quando o valor percentual de participação das editoras da Cogna Educação é analisado, a Ática permanece com a maior participação na tiragem dos livros e materiais didáticos no PNLD, embora tenha regredido de 22,3% para 18,6% de participação no período de 2019 a 2020. No período visualizado no gráfico 5, a Scipione sempre se manteve com a menor participação no programa, ressaltando que, ao somar os percentuais das três editoras durante os cinco anos em tela, a média de participação da *holding* no PNLD é de 36%, denotando a sua participação profícua na comercialização com o FNDE. Os valores cobrados pelos exemplares podem justificar a forte presença das editoras da *holding* Cogna no programa, considerando que são adquiridos pelo preço médio de R\$8,00, quando se tem preços variando entre R\$7,00 e R\$28,00 nas editoras contempladas, conforme dados do FNDE (2020).

As quatro editoras pertencentes à Cogna Educação (Ática; Scipione; Saraiva; eAtual) apresentam uma plataforma digital comum, a “Plurall”, criada em 2013 pela Somos Educação, inicialmente como uma ferramenta pós-aula para os estudantes das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio. Contudo, ao ser adquirida pelo grupo Cogna, a Somos passou a investir mais recurso financeiro na plataforma, crescendo fortemente durante as aulas *on-line*, em virtude da pandemia da Covid-19.

Com o aumento da demanda por aulas *on-line* e remotas, as plataformas digitais ganharam protagonismo, além de contribuir para o aumento da lucratividade dos grupos empresariais educacionais. No caso da Cogna Educação, as transações dos seus sistemas e plataformas de ensino foram a alternativa para compensar os prejuízos financeiros ocorridos durante a pandemia, inclusive pela não comercialização dos livros didáticos em 2021 (Cogna Educação, 2021).

Esses dados do PNLD apresentados também demonstram como o financiamento público fortalece os grupos privados, de modo que, no período observado, favoreceu ao monopólio de determinadas empresas educacionais, como a Cogna Educação. Na verdade, desde 2007, é evidente a escalada do empresariado da educação sob a hegemonia do segmento privado-mercantil, beneficiado pelas articulações de seus interesses com instâncias governamentais brasileiras.

Portanto, analisar a atuação e a expansão dos grupos financeirizados na educação, como a Rede Pitágoras, exige considerar o poder hegemônico do capital que, por intermédio de seus intelectuais orgânicos, “utilizam estratégias de obtenção de consensos, para a adesão da população ao seu projeto político e econômico” (Peroni; Caetano, 2015, p. 420). Outro passo importante para o avanço do poderio econômico do grupo ocorreu em 22 de outubro de 2021, quando o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) autorizou, sem restrições, a aquisição da Plataforma de Ensino Eleva pela *holding* Cogna, que vendeu suas 52 escolas próprias para a Eleva na mesma negociação. De acordo com Rodrigo Galindo, atual presidente do Conselho de Administração da Cogna, esse movimento faz parte da nova perspectiva do grupo, que é o investimento em plataformas e soluções digitais:

“Para a Cogna, este movimento é mais um passo importante na consolidação da estratégia de transformação digital da companhia. Com a aprovação da operação, fortaleceremos ainda mais nosso ecossistema de plataformas – capazes de levar nossas metodologias de ensino a milhões de alunos em todo o país”, afirma Rodrigo Galindo, CEO da Cogna

Educação (Valor Investe, 2021)³¹.

Com isso, a companhia se coloca em nova estratégia de acumulação de capital ao comercializar suas plataformas digitais e sistemas de ensino. As obras comercializadas pelas suas editoras no PNLD já utilizam os pacotes de soluções digitais como atrativos e estratégias de marketing, conforme observado no *site* oficial do grupo³². No que se refere aos pacotes de serviço oferecidos nas plataformas digitais do grupo, nota-se um verdadeiro “*fast-food*” da educação, uma vez que os conteúdos, os planos de aula, as atividades, os bancos de questões e, inclusive, o relatório de desempenho e as avaliações dos estudantes estão disponíveis de forma rápida e prática. As práticas educativas cada vez tendem a mais utilizar ambientes virtuais com conteúdo, planejamentos e avaliações pré-prontos e, para além disso, comercializáveis e altamente lucrativos, conforme prerrogativas do imperativo capitalista, no qual tudo se compra, vende e, agora, especula-se.

Concluindo, o capítulo demonstrou como o processo de privatização educacional se expandiu no contexto da financeirização da economia, aprofundando o procedimento de mercantilizar a educação brasileira por meio de parcerias público-privadas a partir da atuação da Rede Pitágoras, segmento da *holding* Cogna. Desta forma, discutiu-se a reforma no campo educacional, de ordem neoliberal, e sua inclusão da lógica do mercado em todos os âmbitos, desde a lógica curricular, até a formação docente e a livre comercialização por meio de parcerias público-privadas

No capítulo a seguir, serão apresentadas as estratégias de oferta da educação básica da Rede Pitágoras, por meio das escolas próprias e das escolas parceiras no Estado do Pará, e as possíveis consequências para a privatização da oferta educacional.

³¹ Ver em: <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2021/02/22/cogna-e-eleva-confirmam-transao-de-compra-e-venda-de-ativos.ghtml>

³² *Site* oficial disponível em: <https://www.cogna.com.br/>.

CAPÍTULO 3: A REDE PITÁGORAS NO PARÁ E SUA RELAÇÃO COM OS GRANDES PROJETOS NA AMAZÔNIA

Neste capítulo, será analisada a oferta da educação básica pela Rede Pitágoras no Estado do Pará, tanto nas escolas próprias como nas escolas franqueadas do grupo. Para tanto, o capítulo está estruturado em cinco partes: na primeira parte, serão apresentados os dados educacionais do Estado do Pará, a fim de situar o lócus desta pesquisa; na segunda parte, analisamos a expansão da Rede Pitágoras a partir da sua incursão no Pará, vinculada ao setor minerador; na terceira seção, serão analisados os mecanismos utilizados pela Rede Pitágoras na privatização da oferta educacional na área da educação básica, considerando o contexto da financeirização; já a quarta seção apresenta a inserção da Rede Pitágoras na educação pública do Pará; e a última analisa as estratégias da Rede Pitágoras no Estado do Pará, a partir da sua atuação em escolas próprias e franqueadas.

Considerando que os processos de fusões e de aquisições realizados pela Cogna aprofundam a privatização da oferta educacional, explanar-se-á o papel dos fundos financeiros junto ao grupo Pitágoras, potencializando sua expansão, seja por criar ou absorver escolas de escolas físicas, seja por meio da comercialização de sistemas privados de ensino para escolas próprias ou franqueadas (Adrião, Araújo, 2023).

A metodologia utilizada nesse capítulo consiste em análise documental, tendo como enfoque teórico e analítico a compreensão dos fenômenos histórico-sociais na perspectiva dialética e contraditória, que culminam na realidade concreta e atual, que se encontra em constante mudança.

3.1 Situando o Estado do Pará

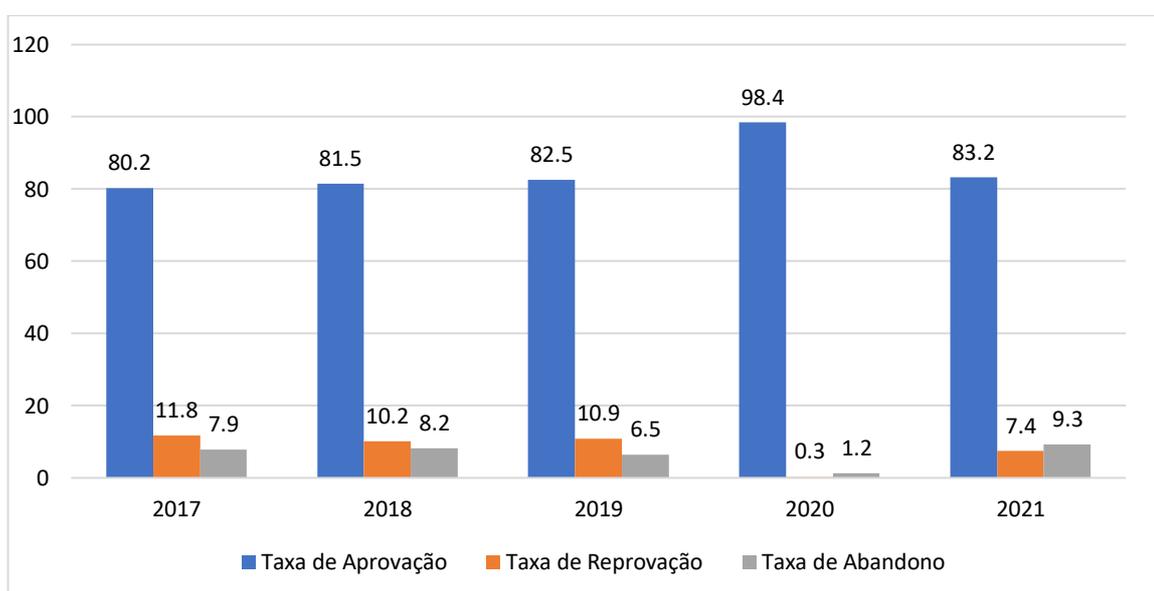
O estado do Pará está situado na Região Norte do Brasil, integrando a Amazônia Legal, caracterizada por ter uma biodiversidade e condições socioculturais e ambientais distintas. Apresenta significativo espaço geográfico, compreendendo uma área territorial de 1.245.759,305 km², configurando-se na segunda maior unidade federativa do país, com uma população total de 8.116.132 habitantes e densidade demográfica de 6,51 por quilômetro quadrado, conforme dados do último censo (IBGE, 2022).

Distribuído em 144 municípios, organizado em regiões de integração, o Pará apresenta baixo índice de desenvolvimento humano, sendo este 0,69, representando o 23º

lugar em relação aos demais estados brasileiros (IBGE, 2021); e PIB *per capita* de R\$1.061, ocupando a 20ª posição no país nesse indicador (IBGE, 2022).

A miséria e a desigualdade social que acometem o estado do Pará são produtos das relações desiguais constituídas historicamente nos moldes da acumulação capitalista. De acordo com os dados do IBGE (2021), são 3.057 milhões de paraenses em situação de extrema pobreza, indicador que influencia diretamente nos dados educacionais, como se observa no panorama apresentado a seguir:

Gráfico 6 – Fluxo da Educação Básica do Estado do Pará – Ensino Fundamental e Médio (2017 a 2021)



Fonte: MEC/INEP (2022).

O gráfico acima demonstra as taxas de rendimento da educação básica do estado do Pará, considerando os ensinos fundamental e médio, no qual podemos observar que a taxa de aprovação dos estudantes do ensino fundamental (EF) e do ensino médio (EM), no período de 2017 a 2021, mantém-se acima de 80% de aprovação, exceto no ano de 2020, momento atípico em função da pandemia da Covid-19³³.

Em relação à taxa de reprovação no Pará, nota-se que há uma redução ao longo dos anos explicitados, de 11,8% no ano de 2017, para 7,4% em 2021. É importante ressaltar que esse número sofre a influência da elevada taxa de reprovação dos estudantes do ensino

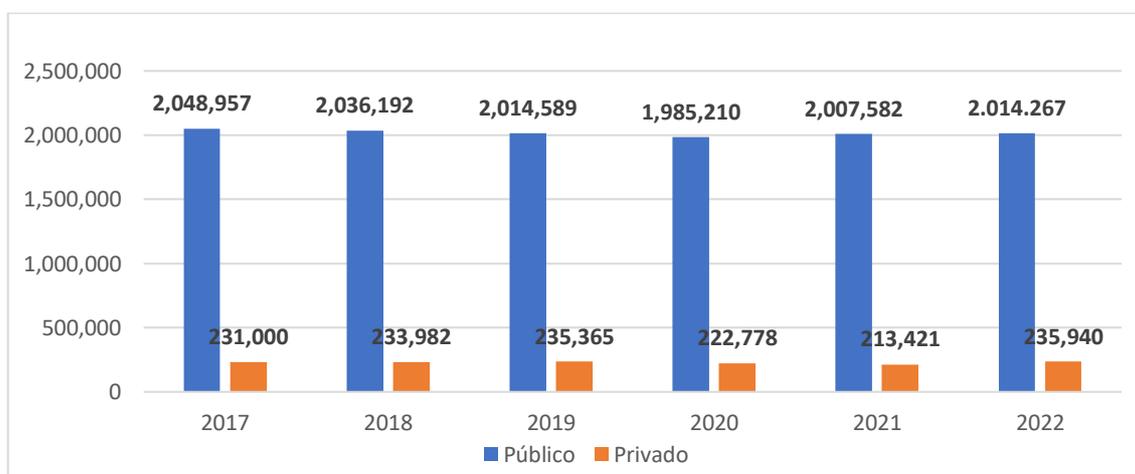
³³ Durante a pandemia, foi necessário implementar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), no qual o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes ocorreu por diversos meios tecnológicos, como a troca de e-mails, interações síncronas e assíncronas, ferramentas do Google Classroom, Google Meet, WhatsApp, Microsoft Teams, Moodle, fóruns, PDF, Word, rádio, canais de TV etc.

médio, em 2021, que é de 11,1%, enquanto no ensino fundamental a taxa de reprovação nesse último ano da série analisada é de 3,8%.

Quanto ao abandono escolar, há um crescimento de 18% em 2021, comparando à taxa de abandono em 2017. Da mesma forma ocorrida com a taxa de reprovação, o ensino médio do estado do Pará é o responsável por esse aumento, considerando que apresenta 15,6% de abandono, enquanto o ensino fundamental recua em 2021 para a taxa de 3,1%, sendo que apresentava 3,7% no ano de 2017.

A apresentação desses dados é necessária para situar o estado paraense enquanto locus de investigação desse estudo. Desta forma, é possível observar no gráfico abaixo o número de matrículas na educação básica (pré-escola, ensino fundamental e ensino médio) por dependência administrativa pública e privada no período de 2017 a 2022, a fim de ilustrar a série histórica nos últimos seis anos do recorte temporal desta pesquisa:

Gráfico 7 – Número de matrículas por Dependência Administrativa Pública e Privada no Estado do Pará (2017 a 2022)



Fonte: MEC/INEP (2023)

O gráfico demonstra que as matrículas públicas e privadas no estado do Pará mantiveram-se com oscilações pouco significativas entre os anos de 2017 e 2022. As matrículas públicas sofreram uma redução de 1,6%, enquanto as matrículas privadas cresceram 2,1%. Embora no ano de 2021, durante o contexto pandêmico, seja observada uma diminuição numérica na oferta privada em relação ao ano de 2020, houve uma significativa recuperação do setor em 2022, equivalente a 22,5 mil matrículas.

É interessante observar que, na mesma proporção do aumento do quantitativo de matrículas na esfera privada, também houve ampliação no número de estabelecimentos privados, conforme verificado na tabela abaixo:

Tabela 6 - Número de Estabelecimentos de Educação Básica no Pará, por Dependência Administrativa (2017 a 2022)

	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Federal	21	23	23	24	24	24
Estadual	1.151	1.167	1.177	1.170	1.147	961
Municipal	14.690	14.415	14.257	14.216	14.146	10.105
Privada	1.564	1.605	1.720	1.685	1.660	1.288
Total	17.426	17.210	17.177	17.095	16.977	12.378

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo da educação, MEC/INEP, Brasil (2017;2018;2019; 2020; 2021; 2022).

No estado do Pará, a maioria dos estabelecimentos de ensino pertence à rede municipal, seguida da rede privada, fato que pode explicar a elevada diferença entre o número de matrículas públicas, sendo estas significativamente superior em relação às privadas. Todavia, quando comparada com a rede estadual, a rede privada é superior em todos os anos da série, com destaque no ano de 2019, com 543 (54%) a mais de estabelecimentos que a referida rede pública. Ressalta-se que o ano de 2019 foi o que apresentou a maior quantidade de estabelecimentos de ensino da rede pública, sendo depois reduzida a cada ano, chegando a apenas 961 em 2022, ou seja, uma redução de 216 estabelecimentos estaduais em comparação ao ano de 2019.

É importante analisar os fatores que tem provocado essa redução na rede pública estadual. Sabe-se que houve o fechamento de 8.776 escolas do campo, sendo 7.242 rurais e 1.534 urbanas, entre 2000 e 2023 (GEPERUAZ – FPEC, CE do INEP, 2023), conforme denúncias feitas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia (GEPERUAZ/UFPA). Além disso, no que se refere ao elevado número de unidades privadas, é importante destacar que, no estado do Pará, existe uma recorrente ocupação de representantes da rede particular na presidência do Conselho Estadual de Educação, órgão responsável pela autorização de funcionamento dos estabelecimentos escolares, o que pode favorecer à ampliação do setor privado educacional.

Portanto, os dados educacionais do estado do Pará evidenciam suas desigualdades sociais e situa o lócus dessa pesquisa. Trata-se de um estado imenso territorialmente, mas com relações desiguais construídas historicamente nos moldes do sistema capitalista de

acumulação, reproduzindo essas disparidades da sociedade em todas as esferas.

Na seção a seguir, será analisada a incursão da Rede Pitágoras na educação do estado do Pará, explicitando a sua instalação em municípios paraenses e suas relações com o poder estatal, fatores imprescindíveis para o crescimento da empresa educacional e sua consolidação enquanto conglomerado financeirizado.

3.2 A expansão da Rede Pitágoras no Estado do Pará e sua relação com os Grandes Projetos da Amazônia

Nesta seção, discutiremos a constituição do grupo Pitágoras enquanto uma rede vinculada à *holding* Cogna Educação, analisando a incursão no estado do Pará e sua relação com os Grandes Projetos na Amazônia, instalando escolas próprias nos municípios de Parauapebas; Ourilândia do Norte; Juruti e Barcarena. Ademais, estabelecemos, como pano de fundo, as interrelações da inserção dos colégios Pitágoras com o processo de privatização da educação, principalmente, no âmbito da economia financeirizada, como novo modelo de acumulação do capital (Chesnais, 1996).

Iniciando como o cursinho pré-vestibular “Pitágoras”, no ano de 1966, a Rede passou a atuar em toda a educação básica no ano de 1971. É importante destacar o avanço do grupo a partir de 1980, por meio de parceria com empresas nacionais de grande porte da mineração e construção civil, conforme apresentado no quadro abaixo:

Quadro 8 – Trajetória da Rede Pitágoras (1966 a 2010)

ANO	OPERACIONALIZAÇÃO
1966	Início da atuação do grupo Pitágoras, com a oferta de curso de pré-vestibular, em Belo Horizonte (MG).
1972	Primeiro Colégio Pitágoras, para alunos do 1º e 2º graus, em Belo Horizonte.
1974	Início das atividades no Colégio Pitágoras Cidade Jardim.
1979	Juntamente com uma tradicional construtora, que se preparava para iniciar duas imensas obras de infraestrutura no Iraque e outra na Mauritânia, o Pitágoras dirigiu unidades escolares, por meio de contrato com a Construtora Mendes Júnior, para os filhos de brasileiros que viviam nesses países.
1983	Colégio Pitágoras em Rondônia, sendo contratado pela construtora Norberto Odebrecht, que estava construindo a Usina Hidrelétrica de Samuel - Centrais Elétricas do Norte - Eletronorte.
1985	Colégio Pitágoras Carajás, no Pará, contratado pela mineradora Companhia Vale do Rio Doce.
Década de	A expansão também acontece em outros estados do Brasil, como

1980	Amazonas, Maranhão, Goiás e Bahia. O colégio também teve operações em outros países como Peru e Equador (América do Sul), Congo Francês e Angola (África).
Década de 1980/1990	o Pitágoras passa a publicar a revista Dois Pontos e o Jornal da Família, editados com regularidade nos anos 1980 e 1990, e cria a Editora Universidade, responsável por todas as publicações que atualmente servem de suporte à Educação Básica, bem como à Educação Superior.
1995	Criação da Rede Pitágoras, um conjunto de escolas comprometidas com o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos serviços prestados. Em menos de um ano, a rede já contava com 106 escolas associadas.
1996	Publicada a primeira Coleção Pitágoras, que tem como objetivo expressar a prática pedagógica das escolas da Rede Pitágoras.
1999	Criação da Fundação Pitágoras.
2000	Expansão dos Colégios Pitágoras no Japão.
2001	Inauguração da Faculdade Pitágoras em Belo Horizonte e Curitiba, por meio de contrato com uma das maiores companhias de educação do mundo, a <i>Apollo International</i> , com sede no Estado do Arizona, nos Estados Unidos da América.
2007	Abertura de capital do Pitágoras na BM&FBovespa, com o nome Kroton Educacional (KROT11).
2008	Criação do Projecta Educacional Ltda para atuar na rede pública com um pacote de serviços e produtos denominado “solução integrada”.
2009	A instituição recebeu aporte financeiro de um dos maiores fundos de capital privado do mundo, a <i>Advent Internacional</i> .
2010	A primeira escola brasileira no Canadá se tornou uma escola parceira da rede de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora com base no site institucional (Rede Pitágoras, 2021) e Relatórios de Demonstrativos Financeiros (Cogna Educação, 2007-2010).

O quadro apresenta a trajetória de expansão do grupo Pitágoras, que atravessa os limites da fronteira brasileira e passa a atuar em países estrangeiros, por meio de contrato com grandes empresas dos mais diversos setores da economia. É de suma importância observar os fatores históricos, políticos e econômicos que contribuíram para essa jornada ascendente, sendo o Estado um facilitador costumaz para o avanço capitalista.

Essa incursão internacional do grupo Pitágoras, em parceria com grandes empresas da construção civil, deu origem ao modelo de “escola-contrato”, que seria a garantia de oferta gratuita da escolarização para os filhos e dependentes dos funcionários da organização. No caso do Pitágoras, foi a estratégia que estreitou a sua relação com grupos mineradores e da construção civil, visto que a garantia do ensino em escola de referência nacional tornava atrativa a oferta de trabalho em localidades afastadas dos centros urbanos como a Serra de Carajás, em Parauapebas (PA), assim como país distantes, a exemplo do Iraque.

A construção de uma ferrovia no Iraque, realizada pela construtora Andrade Gutierrez, inaugurou esse modelo de “escola-contrato”, termo utilizado pelo grupo Pitágoras para definir a oferta educacional realizada por seus colégios instalados em polos industriais, nos quais as empresas contratantes garantem o prédio escolar, o pagamento das mensalidades dos estudantes (filhos e dependentes dos funcionários da empresa), material didático e, muitas vezes, outros benefícios, como o pagamento da energia elétrica.

Identificamos que a primeira investida do grupo Pitágoras no estado do Pará foi realizada em 1985. Durante a construção e execução do projeto “Ferro Carajás”, o qual representava a maior mina de ferro a céu aberto do mundo, Parauapebas deixa de ser distrito de Marabá/PA e passa a se constituir enquanto município, atraindo milhares de trabalhadores para a região. Entre as ações da, então estatal, Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) no planejamento de construção do Núcleo de Carajás, houve a instalação do Colégio Pitágoras, a fim de atender à necessidade de oferta educacional para os filhos dos trabalhadores da empresa mineradora.

No caso do Pará, como em toda a região amazônica, as estratégias de ocupação e as políticas de “modernização” foram a porta de entrada para grandes projetos exploratórios de acumulação de capital, traduzindo-se na legitimação das políticas de saque, expropriação e ocupação do território em nome de um progresso para alguns (Loureiro; Pinto, 2005).

A inserção da Amazônia no quadro do mercado mundial consolidou-se no contexto da industrialização tardia e do projeto desenvolvimentista, que lograram explorar a Amazônia Continental, com suas riquezas minerais, essenciais ao processo de acumulação capitalista, particularmente a partir dos diversos golpes militares ocorridos na América Latina (Nascimento *et al.*, 2013):

Esse período, ao qual chamamos de ocupação recente, foi marcado pela estratégia conduzida pelos militares, atendendo ao duplo interesse de prevenção das ideias socialistas e de abertura de espaços ricos em matérias primas à exploração capitalista. Os processos desencadeados a partir daí, lograram produzir uma ocupação desordenada e predatória da Amazônia, contribuindo decisivamente para a intensificação dos graves problemas agrários e ambientais de que a região é palco (p. 4).

O processo de ocupação desordenado e exploratório da região amazônica foi protagonizado, principalmente, pelos governos ditatoriais no Brasil (1964 a 1985), provocando a intensificação dos problemas fundiários e ambientais. Entre as várias formas de intervir sobre a região Amazônica, para esse estudo, destacamos a implantação de grandes projetos minero-metalúrgicos. Apesar dos inúmeros estudos sobre este tipo de

empreendimento, difundindo a crença nos poderes da indústria como promotora da civilização, a acumulação de capital tem sido a grande prioridade desses empreendimentos (Ribeiro, 1990).

A busca de grandes empreendimentos pela exploração de recursos naturais da Amazônia, a fim de expandir o capital produtivo, de acordo com Nascimento *et al.* (2013), correspondem a instrumentos estratégicos para acelerar os indicadores econômicos, que conduziram:

- a) ao endividamento público, interno e externo; b) à drástica redução de postos de trabalho e, conseqüentemente, aumento das taxas de desemprego; c) à elevadas taxas de concentração de renda com maiores níveis de desigualdade social dentre outros. A tentativa de atrair o investimento do grande capital para a região amazônica, em busca do desenvolvimento socioeconômico, ocorreu de forma desigual, em razão de o capitalismo existir através da exploração do trabalho social, em detrimento da necessidade humana e da produção de valores de uso (p.6).

Soma-se a esse cenário de exploração do trabalho social, a degradação de grande parte do território amazônico, que também conta com os incentivos fiscais proporcionados pelos governos desenvolvimentistas, como a energia subsidiada, o oferecimento de infraestrutura e a fiscalização ambiental precária.

Os incentivos estatais à Rede Pitágoras durante sua inserção no estado do Pará foram implementados, principalmente, "pela estatal Companhia Vale do Rio Doce durante os anos 1980, na construção do Núcleo Carajás. Partindo de uma concepção histórica e social de cidades planejadas como "chão de fábricas" e tendo como pressuposto reduzir a distância entre o local de trabalho e a família do trabalhador, o referido núcleo foi construído há apenas 20 minutos das minas.

O núcleo onde foi situado o primeiro colégio Pitágoras no Pará, a 627 metros de altitude, tem cerca de 5.500 mil moradores (empregados de diferentes cargos da Vale; profissionais de saúde e professores), distribuídos em 1.353 residências disponíveis (Jornal Zedudu, 2021). Além de escola de educação básica, há hospital, agência bancária, farmácias, supermercado, lojas e comércio em geral.

Todavia, Parauapebas foi desmembrado de Marabá e se tornou um município, por meio da Lei Estadual n. 5.443, de 10 de maio de 1988. Atualmente com 266.424 habitantes (IBGE, 2022), um crescimento de 73,1% em comparação ao Censo de 2010, o que pode ser atribuído à expansão da atividade mineradora da região, atraindo trabalhadores de várias partes do país.

No que tange à economia, o município de Parauapebas representa o maior PIB do estado do Pará, sendo o PIB *per capita* no valor de R\$ 177.992,21, todavia com percentual de 22,43% da população abaixo da linha da pobreza (IBGE, 2020). Esse dado demonstra a enorme concentração de renda no município que, por um lado, é extremamente rico em virtude, principalmente, das riquezas minerais da região, mas por outro lado, é extremamente pobre. Ou seja, o projeto Carajás não foi capaz de socializar os benefícios extraídos das atividades econômicas que provocam danos irreversíveis para o meio ambiente com a comunidade local, como é o caso da ação mineradora.

Não se pode perder de vista que as estratégias de ocupação da Amazônia, como bem explicita Picoli (2006), na verdade visavam beneficiar as empresas transnacionais que sustentavam os governos militares no Brasil. De acordo com o autor:

A escolha da Amazônia para realizar a expansão capitalista não pode fugir dos princípios que o sistema lhe concebe. A região amazônica, dentro do processo histórico, tornou-se gradativamente espaço de capitais nacionais e internacionais. Foi a estratégia política e militar do discurso nacionalista que proclamava a integração – “integração para não entregar” – internacionalizando a Amazônia. Esses espaços passaram a fazer parte do mercado mundial, dentro das perspectivas capitalistas de reprodução para acumulação. (Picoli, 2006, p.51).

Nessa perspectiva, o Projeto Carajás era parte de medidas de integração da região amazônica ao restante do Brasil, iniciadas no período da ditadura empresarial-militar³⁴ (1964 a 1985), período no qual ocorreu uma grande parceria do Estado com o setor empresarial, principalmente da construção civil, como é o caso das empreiteiras. Nesse período ditatorial, houve uma forte centralização do capital, formando o oligopólio das empreiteiras no Brasil, como a Camargo Corrêa; a Andrade Gutierrez e Odebrecht, as quais dominaram o mercado de obras públicas no país, ainda nos anos 2010.

Destaca-se que houve resistência à ditadura por parte de setores da sociedade civil embora, em contrapartida, ocorressem as organizações de repressão como a Oban (Operação Bandeirantes), que era financiada por empresários estrangeiros e empreiteiros brasileiros, como Sebastião Camargo, dono da maior empreiteira da época, a Camargo Corrêa (Campos, 2015). Os incentivos do Estado a essas empreiteiras também perpassavam pela ajuda da diplomacia brasileira para atuarem no exterior. O grupo Pitágoras, que mantinha estreita relação com esses grupos empresariais da construção civil (Mendes Júnior, Norberto

³⁴ Ver o estudo do historiador Pedro Campos: A ditadura dos empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, de 1964-1985 (2012).

Odebrecht e Andrade Gutierrez), ofertou ensino em diversos países estrangeiros, como na China, na Mauritânia, no Congo, no Peru, no Equador e em Angola.

Esse contexto remete à discussão de David Harvey (2011) ao destacar o envolvimento direto do Estado na garantia das condições de ampliar e de reproduzir o capital, materializadas em infraestruturas sociais necessárias: educação e saúde. No caso da Companhia Vale do Rio Doce, em Parauapebas, temos uma empresa pública destinando as condições necessárias para a oferta educacional e, conseqüentemente, a garantia de lucratividade à iniciativa privada, constatando-se a mediação estatal na reprodução e acumulação capitalista.

É importante destacar os laços dos sócios do grupo Pitágoras com os entes públicos, principalmente a influência política e intelectual do sócio e fundador da rede, Walfrido Mares Guia, no governo estadual de Minas Gerais e no governo federal, inclusive atuando como Ministro do Turismo, em 2003; e Ministro da Secretaria de Relações Institucionais, em 2006, durante o segundo mandato do governo Lula da Silva. Renunciou ao cargo no ano seguinte, em 2007, após acusações de participação em esquema de corrupção em Minas Gerais. Portanto, um traço marcante da trajetória do grupo Pitágoras é a relação estreita com o poder governamental, seja no âmbito do estado de Minas Gerais ou no âmbito do governo federal. Nesse contexto, a inserção no estado do Pará também ocorreu via parceria com empresas públicas, como é o caso da Companhia Vale do Rio Doce, ainda na década de 1980.

Já no ano de 2008, foi instalado o segundo Colégio Pitágoras no estado do Pará, situado no município de Ourilândia do Norte, também por meio de contrato com a Vale, antiga Companhia Vale do Rio Doce, que foi privatizada a partir de um leilão realizado em 06 de maio de 1997 pelo governo de FHC. A privatização das empresas estatais, bem como a centralização do capital, é decorrente do fenômeno da mundialização do capital que, segundo Chesnais (2005), tem como base as aberturas comercial e financeira para fins de aumentar a competitividade e atrair investimentos externos.

Para melhor situar o local onde o segundo Colégio Pitágoras foi construído, Ourilândia do Norte foi denominada assim em virtude dos inúmeros garimpos existentes na região, foi desmembrada de São Felix do Xingu pela Lei Estadual n. 5449, de 10 de maio de 1988, elevando-se à categoria de município na mesma data em que Parauapebas também se tornou cidade (IBGE, 2022). A cidade foi originada de um povoado formado por garimpeiros e outros trabalhadores sem acesso ao Projeto Tucumã³⁵, implantado no

³⁵ Projeto de colonização da empresa Andrade Gutierrez (CONSAG), vencedora da concorrência pública do

município de São Feliz do Xingu pela construtora Andrade Gutierrez em 1980. Em 1983, em decorrência de questões econômicas e sociais, o Grupo Executivo das Terras do Araguaia-Tocantins (GETAT) implantou uma colônia nessa localidade que deu origem à Ourilândia do Norte (IBGE, 2022).

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município de Ourilândia do Norte apresentou um crescimento de 18,67% no número de habitantes em comparação com o censo de 2010, com 32.467 habitantes, atualmente. O PIB *per capita* no ano de 2020 foi de R\$ 23.262, 47, um valor significativo e que representa mais que o dobro em relação à 2010, período em que a taxa de pobreza era de 23,09 e a de extrema pobreza de 11,51.

Outro Colégio Pitágoras instalado no estado do Pará (neste caso, o terceiro) foi no município de Juruti, que é mantido pela Alcoa World Alumina Ltda.³⁶, tendo como atividade principal atender aos filhos de funcionários da empresa, desde o maternal até o ensino médio.

Juruti é cidade situada na região oeste do estado do Pará, que foi fundada em 1883 e sujeita à direção de um missionário com poderes paroquiais, mas que antes era uma aldeia de indígenas Mundurucus. Em 1900, o município foi extinto e anexado ao de Faro, sendo elevado à categoria de município com a denominação atual somente em 1913, por meio da Lei Estadual nº 1295, de 8 de março do referido ano (IBGE, 2023). No início dos anos 2020, com 50.881 habitantes, o município de Juruti destacou-se pela intensa atividade mineradora, como é o caso da atuação da Alcoa, uma das principais produtoras de bauxita no mercado (produção de alumínio e alumina). De acordo com os dados do IBGE (2020), o PIB *per capita* de Juruti é de R\$ 23.180, 49, ficando na posição 25º em relação aos demais 143 municípios paraenses.

Ao contrário dos municípios de tradição mineradora do estado do Pará, Juruti não se originou dos grandes projetos. Até 2009, quando iniciaram as atividades da mineração, a sua população era tipicamente amazônica e se desenvolvia com ocupações atreladas ao rio

Instituto Nacional de Reforma Agrária em 1978, na qual habilitava-se a realizar a colonização do Projeto Tucumã em uma área correspondente a 400.000 hectares, de propriedade da União, na época localizado dentro do município de São Félix do Xingu. Essa área seria servida pela PA-279, construída pela Andrade Gutierrez para ligar o município de São Félix do Xingu à BR-155, e desta à BR-010 (rodovia Belém-Brasília), através da BR-222.

³⁶A Alcoa Alumina compõe a Alcoa Corporation, que tem capital aberto na bolsa de valores. A empresa foi listada na Bolsa de Valores de Nova York (NYSE) sob o símbolo "AA". A Alcoa se tornou uma empresa independente novamente em 2016, após a desagregação de sua divisão de alumínio e outras operações. Desde então, suas ações estão disponíveis para negociação.

e, ao iniciarem a exploração dos minérios, não houve um planejamento para o crescimento populacional em virtude da migração de trabalhadores para a localidade (Silva; Silva, 2016). Outra discrepância de Juruti em relação às demais cidades mineradoras é justamente que não foram construídas as chamadas “Company Town”, ou seja, áreas planejadas e organizadas com moradias e serviços para receberem os funcionários que migravam de outras regiões, como ocorreu com o Núcleo Urbano de Carajás, em Parauapebas.

Apesar do desenvolvimento econômico observado, o município enfrentou graves problemas urbanos em decorrência da explosão demográfica proveniente da atividade mineradora, tais como a falta de infraestrutura, a violência, a prostituição e a ausência de assistência à saúde. De acordo com Silva e Silva (2016), essas contrariedades, em geral, não ocorrem nas partes da cidade onde as empresas mineradoras têm controle, mas sim nas demais localidades, sobretudo as periféricas, onde a pobreza domina.

Apesar do crescimento na produção e arrecadação de impostos no estado, geralmente, nas periferias das cidades mineradoras surgem bolsões de pobreza sujeitos a todo tipo de conflito social. As condições de infraestrutura e equipamentos urbanos são insuficientes para atender a sociedade, que passa a habitar essas áreas por não conseguir se inserir no processo do mundo do trabalho pela mineração, sendo alvo fácil de toda mazela social e do aumento dos índices de violência urbana nessas cidades mineradoras (p.132).

Destarte, o município de Juruti aproxima-se da realidade geopolítica e socioeconômica das demais cidades paraenses apresentadas anteriormente, que baseiam sua atividade econômica na mineração. Além disso, a Alcoa é uma empresa norte-americana, deste modo, focada na expansão do capital internacional a partir da exploração de jazidas minerais, com sérios efeitos ambientais e sociais.

Quando analisado o texto do licenciamento ambiental para a exploração de bauxita em Juruti, verifica-se que a compensação financeira³⁷ prevista para o município é irrisória diante dos danos relatados pelos Ministérios Públicos Estadual (MPE) e Federal (MPF), que promoveram uma Ação Civil Pública contra as licenças ambientais concedidas. Segundo o MPE, o projeto:

Prevê a exploração de jazidas minerais localizadas sob dois platôs marginais ao Lago (Juruti), com a supressão do ecossistema florestal original que se encontra sobre essas formações geológicas. Os efeitos

³⁷ Compensação Financeira pela Exploração Mineral – CFEM. Foi estimado, no EIA-RIMA, que a receita do município de Juruti seria da ordem de R\$ 5,1 milhões anuais na fase 1 de operação do Projeto Juruti, elevando-se progressivamente para R\$ 10 milhões no decorrer das obras.

negativos sobre as comunidades que sobrevivem do extrativismo dessas áreas são tão importantes que devem atingir diretamente cerca de um terço da população do município (aproximadamente nove mil pessoas na estimativa do sindicato dos trabalhadores rurais – STR local), afetando seu território, seu modo de vida e produção, sua segurança e a própria permanência na área³⁸.

Apesar de todos os danos previstos, os ganhos do capital prevaleceram e, portanto, a licença foi concedida de modo que a empresa se comprometeu em organizar dois programas: uma agenda de iniciativas chamada “Agenda Positiva”³⁹ e um projeto de sustentabilidade da região de Juruti, denominado “Juruti Sustentável”.

Na área da educação, a Agenda Positiva da Alcoa⁴⁰ prevê a construção de escola definitiva do Senai: a construção de dezesseis salas de aula para escolas municipais; a criação da Escola de Ensino Fundamental no Bairro Maracanã – Centro de Formação Técnica; a construção de estruturas adequadas da sede do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e manutenção das atividades. Todavia, não foi possível verificar nos relatórios da Alcoa se a agenda proposta para a área da educação foi cumprida. Por outro lado, a atuação do seu Instituto é publicizada por meio do Programa Ecoa, mediante contrato com secretarias de educação, inclusive a de Juruti, promovendo apoio à implantação e monitoramento do Plano Estratégico e elaboração de Planos de Ação de gestão escolar em 65 unidades participantes do Programa Ecoa - Formação e Gestão, criado “para a melhoria da educação pública básica brasileira, a partir de iniciativas e ações de aprimoramento de processos de gestão e de formação de educadores” (Alcoa, 2022)

Portanto, a atuação do Instituto Alcoa vai além da rede privada de ensino, percorrendo o ensino público de modo decisivo, na medida em que interfere na perspectiva da gestão educacional, incorporando no setor público os preceitos próprios de uma concepção empresarial.

Acerca da unidade do Colégio Pitágoras Juruti, a empresa Alcoa ainda mantém contrato com o grupo, disponibilizando vagas para os filhos e dependentes de funcionários

³⁸ Petição Inicial da Ação Civil Pública Petição Inicial da Ação Civil Pública n. 2005.39.02.001667-1, 2ª Vara do TRF da 1ª região, fornecida em cópia digital pelo Promotor Raimundo Moraes, que atuou no caso.

³⁹ O programa “Agenda Positiva” é apresentado no principal *site* da ALCOA tendo como objetivo “atuar por meio de contrato com a comunidade e autoridades do município (Prefeitura e Câmara Municipal) para promover a melhoria de qualidade de vida da população a partir de ações imediatas nas áreas de Educação, Saúde, Segurança, Infra-estrutura e Assistência Social”. Na mesma fonte, encontramos que as ações da agenda positiva estão orçadas em R\$ 50 milhões, ao longo de todo o período de vida do empreendimento, ou seja, pelos próximos 70 anos. De 2006 a 2019, a Alcoa pagou cerca de R\$ 222,6 milhões à Prefeitura Municipal de Juruti, R\$ 354,8 milhões ao Governo do Estado do Pará, e cerca de R\$ 79,6 milhões a instituições federais (Alcoa, 2020).

⁴⁰ Ver mais no *site* oficial da Alcoa: <https://www.alcoa.com/brasil/pt/news/releases?id=2020/04/alcoa-ja-investiu-mais-de-r-77-milhoes-na-saude-de-juruti-&year=z2020>

da Alcoa, bem como oferta quarenta bolsas integrais de estudo, anualmente, para jovens que não possuem familiares com vínculo empregatício (Alcoa, 2022).

Por fim, apresentaremos o Colégio Pitágoras de Barcarena (PA), criado em 2019, sendo mantido pela Mineradora Hydro e ofertando o ensino desde a creche ao ensino médio. De acordo com o *site* do grupo empresarial Hydro, a principal atividade da referida escola é atender aos filhos dos seus funcionários e à comunidade local.

O município de Barcarena pertence à Mesorregião de Belém, capital paraense, da qual foi desmembrada por meio da Lei Estadual nº 494, de 10 de maio de 1987. Seus primeiros habitantes foram os indígenas Aruãs, os quais, durante a colônia, foram catequizados pelos padres jesuítas (IBGE, 2022). Conforme Censo 2022, o número de habitantes é de 126.650, com densidade demográfica de 96,65 habitantes por quilômetro quadrado. No âmbito econômico, apresenta um PIB *per capita* de R\$ 58.550,40 (IBGE, 2022); alavancado pela atuação de empresas mineradoras na localidade. Contudo, até a década de 1970, a atividade econômica no município era baseada no extrativismo e na produção agrícola de subsistência. A população rural predominava sobre a urbana, mas tal cenário foi significativamente alterado em função da instalação do complexo ALBRÁS/ALUNORTE, por meio de incentivos do governo federal brasileiro junto ao governo do Japão, para a produção industrial de alumínio (Nahum, 2006).

No que se refere à ALBRÁS – Alumínio Brasileiro SA, maior produtora de alumínio primário no Brasil, era subsidiária da Companhia Vale do Rio Doce, atual empresa privatizada “Vale”, a qual detinha 51% do capital da Albrás, sendo os demais 49% pertencentes à Nippon Amazon Aluminium Co. Ltda – NAAC, uma associação de 32 empresas japonesas. O percentual referente à Vale foi vendido para a produtora norueguesa Norsk Hydro (Hydro, 2023)⁴¹ no ano de 2010.

Para a construção do projeto, aproximadamente 559 famílias tiveram suas residências desapropriadas e foram remanejadas para outras localidades do município, o que, de acordo com Nahum (2006), foi um percalço nas relações de vida do ex-sitiante, que teve que substituir o trabalho familiar e comunitário pela busca de um emprego, ou seja, vender sua força de trabalho.

Concluindo, é possível evidenciar nos municípios apresentados anteriormente, que a instalação das empresas mineradoras não representou melhoria nas condições de vida da população, mas sim o aumento de problemas sociais, como ocorreu em Barcarena, onde

⁴¹ Ver no *site* oficial do grupo: <https://www.hydro.com/pt-BR/>

quase 36,52% da população foi considerada pobre ou extremamente pobre (Pnud, Ipea, 2010).

Por outro lado, é fundamental destacar que houve resistência da população, que foi obrigada a abandonar suas casas, terras e meios de subsistência, inclusive criando a Associação dos Desapropriados de Barcarena (ADEBAR). O estudo de Nahum (2006) mostra a luta da população pela reivindicação das perdas monetárias em virtude da subvalorização de suas áreas.

No entanto, o poder hegemônico da elite empresarial prevaleceu utilizando-se, de um lado, dos canais de informação para formar o consenso quanto à promessa de modernização e progresso; por outro lado, o apoio jurídico aos interesses do capital, ao expedir mandados e autorizando a utilização da força policial contra os prováveis contraventores.

Esse cenário traduz o que Gramsci compreende como o uso do “consenso e da força” na manutenção da hegemonia burguesa. Segundo o autor, o poder hegemônico de determinada classe é caracterizado pela construção de um consenso entre grupos aliados na sociedade civil e pela força (ou pela coerção), por meio do aparelho repressivo do Estado sobre os grupos que não consentem, seja ativa ou passivamente. Para Gramsci (1978), da mesma forma que a sociedade política busca a formação do consenso na sociedade civil para evitar o uso direto da força, na sociedade civil também se encontra algum nível de coerção combinada com consentimento.

Portanto, para manter o poder, a classe dominante não se utiliza apenas da coerção, mas também do consentimento. Nos grandes projetos desenvolvidos na Amazônia, como visto anteriormente, houve um grande movimento de convencimento da população, promessa de melhoria das condições de vida, empregos, moradia, assistência de saúde, escolas, entre outros. No entanto, o que se viu foi a concentração de grande renda nas mãos de poucos.

Em todos os municípios evidenciados neste estudo – Parauapebas; Ourilândia do Norte; Juruti; e Barcarena, o grupo Pitágoras iniciou sua incursão a partir da parceria com grandes empresas mineradoras, em momentos históricos marcados pelo incentivo estatal na instalação dos projetos de exploração do minério do ferro.

Diante do exposto, vimos que a expansão do grupo permaneceu constante desde a década de 1970, inclusive em âmbito internacional, lançando o projeto pedagógico na década de 2000, por meio de contrato com a primeira escola brasileira no Canadá e pela expansão das escolas no Japão. Enquanto no âmbito da Kroton Educacional, o crescimento

se intensificou no Brasil a partir dos movimentos de fusão e aquisições de faculdades, a exemplo das incorporações realizadas em 2010: Faculdade Atenas Maranhense; Faculdade União; Faculdade Sorriso; e a Unopar. Esta última representou a maior comercialização do setor no Brasil, o que promoveu a Kroton à maior empresa no segmento de ensino à distância, tornando o Pitágoras um dos maiores grupos educacionais do mundo e aprofundando o processo de privatização da oferta educacional, tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Na seção a seguir, será discutida a privatização da oferta educacional no contexto do capitalismo financeirizado, a partir da atuação da Rede Pitágoras na educação básica.

3.3 A Rede Pitágoras e as estratégias de privatização da oferta educacional

Nesta seção, pretende-se analisar os mecanismos utilizados pela Rede Pitágoras ao privatizar a oferta educacional no ensino básico, considerando o contexto da financeirização, mecanismo atual de acumulação capitalista. Para tanto, utiliza-se o aporte teórico de Adrião (2018) acerca das três dimensões nas quais se apresentam a privatização do ensino (oferta educacional, gerencialmente escolar e currículo), que nesta seção tem como bojo o debate acerca da dimensão “oferta”.

Em relação aos mecanismos de privatização da oferta educacional, Adrião (2018) identifica que ocorrem a partir de três aspectos: financiamento público a organizações privadas; aumento da oferta privada; e introdução de políticas ou programas de escolha parental. No entanto, para analisar a categoria privatização em tempos de dominação do capital fictício, é necessário olhar para esse fenômeno para além da aparência, desvelando suas múltiplas determinações na realidade concreta (Kosik, 1976).

Hypolito (2019), em seus estudos, aponta que há uma agenda internacional de educação de influência global nas políticas nacionais. No caso do Brasil, as orientações neoliberais dos organismos internacionais influenciaram, de modo acentuado, as políticas públicas a partir da década de 1990, principalmente com a construção do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE, 1995), que alterou o papel do Estado:

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para

os neoliberais, por meio da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (Peroni, 2006, p. 14).

À medida que o Estado se desresponsabiliza pela execução das políticas sociais, ele entrega para a terceira via (ou para o setor público não-estatal) as ações em áreas básicas da vida social, como saúde e educação. Nesta última, o movimento de privatização foi alavancado a partir da década de 1990, principalmente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na qual foi prevista a abertura da educação para a iniciativa privada em detrimento de universalizar a educação pública:

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).

Neste Artigo 7º, podemos identificar a previsão não só da abertura da educação para a iniciativa privada, mas também o seu direcionamento para o artigo da Constituição Federal que prevê a destinação de recursos públicos para “escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes em educação [...]” (Brasil, 1988).

De acordo com Leher (2021), há um deslocamento da educação para realizar a reprodução do capital. O autor afirma que esse fenômeno da alavancagem da educação para o campo de negócios é oportunizado pelo próprio Estado, transformando o que seria um direito público e subjetivo em mercadoria. Tal avanço pode ser observado no aumento da oferta de matrículas em instituições particulares e, conseqüentemente, uma redução nas instituições públicas no Brasil. Embora o maior número de matrículas na educação básica, de 2018 a 2022, esteja concentrado na esfera pública, no que se refere à rede municipal, é importante destacar que foram registradas 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de educação básica no Brasil em 2022, cerca de 714 mil matrículas a mais (1,5%) em comparação com 2021. De acordo com o INEP (2022), essa elevação é resultado da expansão da rede privada, que passou de 8,1 milhões em 2021 para 9 milhões em 2022, chegando próximo ao nível observado em 2019, antes da pandemia.

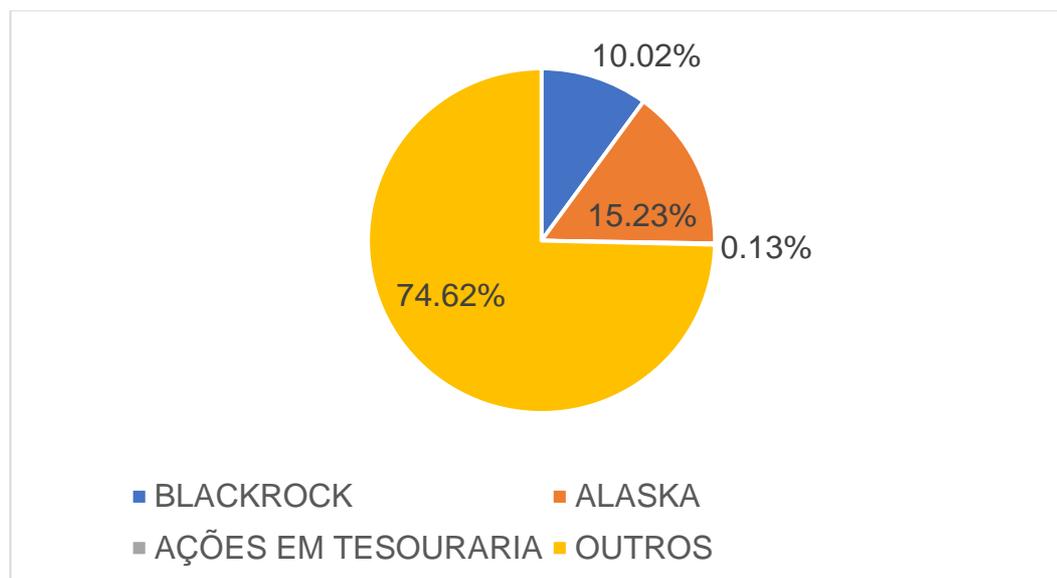
Deste modo, estamos diante do que Freitas (2012) coloca como “controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço

de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas” (p. 387). Esse processo de fortalecimento das instituições privadas foi fundamental para que o capital financeirizado investisse nesse nicho com promessas lucrativas.

Conforme apresentado anteriormente, no ano de 2007 ocorreu a primeira abertura de capital na bolsa de valores, justamente da Rede Pitágoras, que passou a ser “Kroton” no mercado financeirizado. Já em 2009, a Advent Internacional⁴², fundo americano de investimentos, comprou 50% das ações da Kroton e passou a interferir na gestão da corporação junto aos sócios fundadores. Em 2012, o grupo ingressou no Novo Mercado, segmento da B3, e dividiu o capital entre os acionistas de modo que nenhum acionista acumulasse acima de 24% do capital total, a fim de adquirir credibilidade e crédito. Em agosto de 2013, o referido fundo americano vende as suas ações, considerando que o valor de mercado da empresa ficou doze vezes maior ao longo dos quatro anos, enquanto o preço das ações triplicou (Revista Ensino Superior, 2013)⁴³.

Em 2022, a Cogna se apresenta como uma empresa “*full corporation*”, ou seja, que não possui um conjunto de acionistas controladores no comando. A composição é a seguinte:

Gráfico 8 - A Composição acionária Cogna Educação (2022)



Fonte: Elaboração própria com base nos dados dos Relatórios Financeiros da Cogna Educação (2022)

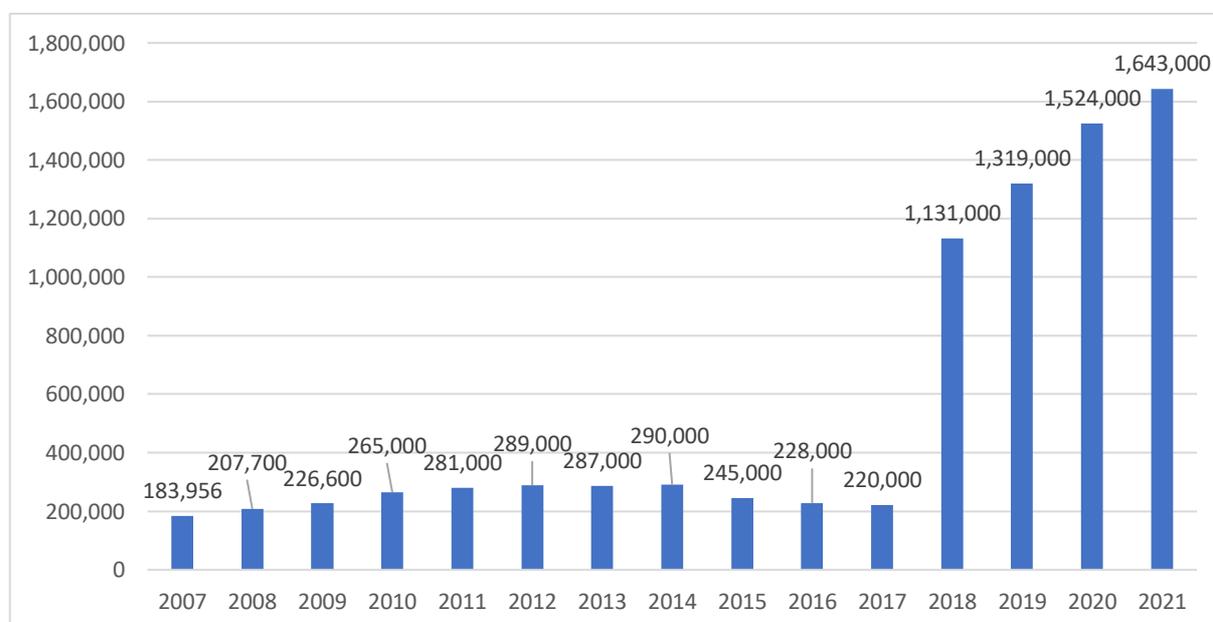
⁴² A Advent Internacional no Brasil investe em áreas diversificadas, entre as empresas estão Viena (rede de restaurantes); Restoque AS/Dudalina (Confecção de roupas de alto padrão); concessionária do Parque Nacional de Foz do Iguaçu; Duty Free (rede de lojas de aeroportos); Grupo Big (rede de venda de comidas) etc.

⁴³ Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/page/5/?s=kroton> . Acesso em 23/04/2024.

O gráfico evidencia a pulverização das ações da Cogna Educação, na medida em que 74,6% pertencem a acionistas diversificados, 15,23% pertencem à gestora brasileira de fundos financeiros, Alaska; e 10,02% pertencem à Blackrock, uma empresa gestora de fundos que foi fundada nos Estados Unidos e pioneira em investimentos transnacionais.

O controle acionário de empresas educacionais, realizado por fundos financeiros, é um fenômeno em crescimento no Brasil, favorecido pela inexistência de regulamentações financeiras, exceto as que são do próprio mercado. Para Adrião e Araújo (2023), a privatização da oferta educacional expande-se a partir do aporte financeiro desses fundos de investimentos, quer seja por meio da criação ou absorção de escolas físicas, quer seja pela comercialização de sistemas privados de ensino para escolas próprias ou franqueadas.

Gráfico 9 – Número de alunos atendidos na educação básica pela Rede Pitágoras (2007-2021)



Fonte: Elaborado pela autora com base em informações do site do grupo Cogna. Disponível em: <https://ri.cogna.com.br/en/servicos/arquivos-old/arquivos/>.

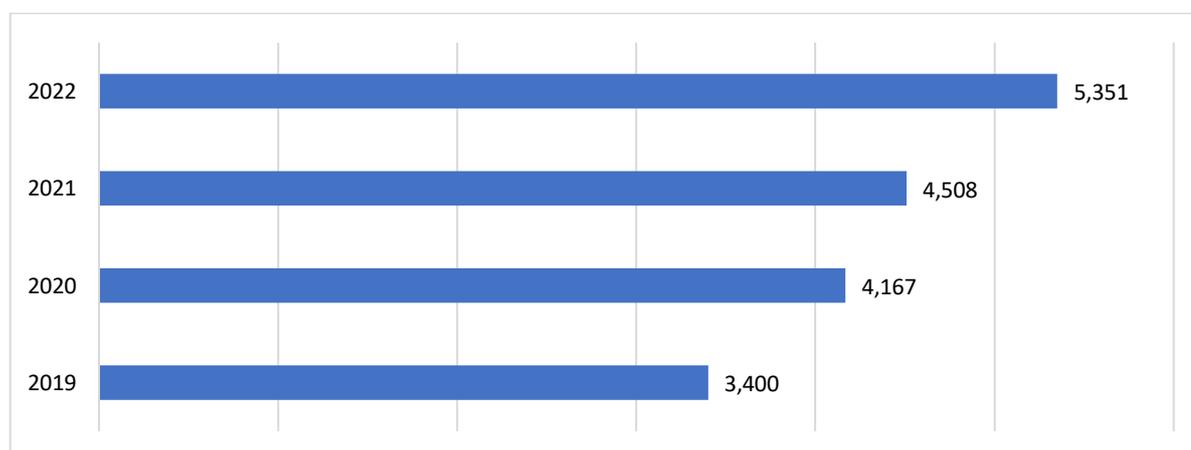
O gráfico acima evidencia a expansão crescente básica da Kroton/Cogna na educação, desde a sua comercialização na bolsa de valores. De 2007 a 2010, foi identificado um aumento de 44,05% no número de alunos atendidos pela Kroton na educação básica, tanto nas escolas próprias e franqueadas quanto nas redes públicas de ensino. Todavia, entre os anos de 2011 e 2014, há uma relativa estabilidade em relação ao quantitativo de

estudantes, ocorrendo um decréscimo nesse atendimento em 2015, atribuído à não renovação do grupo com as escolas pertencentes à Rede SESI (Cogna Educação, 2015).

Ainda referindo à tabela supracitada, pode-se destacar o expressivo aumento ocorrido no ano de 2018, expandindo de 220.000 (duzentos e vinte mil), no ano de 2017, para 1.131.000 (um milhão, cento e trinta e um mil) estudantes atendidos. A justificativa para esse salto é devida, principalmente, à aquisição das empresas do grupo “Somos Educação S.A” pela Cogna, conforme relatório de demonstração financeira da *holding*. Com isso, passou a ocupar a posição de maior empresa de educação do Brasil na época

Quando se observa o número de escolas franqueadas da Cogna Educação no período de 2019 a 2022, também é possível evidenciar o crescente avanço do grupo financeirizado via sistemas de ensino:

Gráfico 10 – Número de escolas franqueadas com sistemas educacionais pertencentes à Cogna Educação (2019 a 2022)



Fonte: Relatório de demonstrativos financeiros do terceiro trimestre (Cogna Educação, 2019, 2020, 2021, 2022)

O gráfico mostra que havia 3.400 escolas franqueadas no ano de 2019, ou seja, unidades contratantes dos sistemas de ensino e insumos pedagógicos ofertados pela Cogna Educação: Pitágoras Sistemas de Ensino Sociedade Ltda; SB Sistemas de Ensino; Bacabal Mearim Sistema de Ensino Ltda; Somos Sistema de Ensino⁴⁴ (Cogna Educação, 2022).

⁴⁴ Compõem a Somos Sistema de Ensino Livraria Livro Fácil Ltda.; Colégio Anglo São Paulo Ltda; A & R Comercio e Serviços de Informática Ltda ("Pluri"); Mind Makers Editora Educacional; Meritt Informação Educacional Ltda – ME; Sociedade Educacional da Lagoa; Nota 1000 Serviços Educacionais Ltda ("Redação Nota 1000"); Emme - Produções de Materiais em Multimídia Ltda.; Editora Gouges S.A.; Phidelis Tecnologia Desenvolvimento de Sistemas Ltda.; Consultoria e Sistemas Ltda (Cogna Educação, 2022).

Considerando os números apresentados na tabela, observa-se que houve um crescimento de 57% na quantidade de escolas parceiras em 2022, quando comparado ao ano de 2019. Esse aumento também foi influenciado pela demanda de aulas *on-line* e remotas durante a pandemia da Covid-19, que recorreram às plataformas de ensino dos sistemas da Cogna Educação, já estruturados para esse formato de ensino.

Outrossim, o grupo Cogna Educação também apresenta um pacote de soluções para a rede pública de ensino em seu *site* oficial: Livros didáticos; Sistemas de Ensino (Maxi e Ético); Projetos Socioemocionais para a Educação Infantil; Educação Financeira; Preparatório SAEB; Língua Inglesa; Educação de Jovens e Adultos; Educação Física; e Literatura (Cogna Educação, 2022).

No estado do Pará, os sistemas de ensino Maxi são encontrados em 22 escolas, sendo 20 unidades privadas e 2 escolas públicas, sendo que estas estão localizadas nos municípios de Itaituba e Santarém. Portanto, além da inserção da Rede Pitágoras, há outros sistemas de ensino e projetos da holding Cogna Educação que atuam no território paraense.

Logo, a comercialização dos sistemas de ensino, materiais didáticos e plataformas digitais têm sido a grande aposta do grupo financeirizado para maximizar os lucros, conforme relatório financeiro demonstrativo:

Conforme apresentamos no Cogna Day 2021, colocamos foco em negócios *asset light*, que tenham potencial de crescimento e gerem mais retorno sobre o capital investido e estamos implementando essa estratégia por meio das seguintes alavancas de crescimento: ensino híbrido e digital, ensino médico e negócios de plataforma. Importante ressaltar que esse movimento vem sendo feito dentro da companhia ao longo dos últimos anos, principalmente após a transformação digital iniciada em 2017. Em 2022 mais de metade da receita da companhia será relacionada ao Ensino Híbrido e Digital, Ensino Médico e Negócios de Plataforma que devem representar 70% da ROL da Cogna em 2025 (Cogna Educação, 2021).

O relatório mostra a estratégia “*asset light*”, que nada mais é do que a política de redução de custos nas empresas, também buscando a menor quantidade possível de ativos. Nesta perspectiva, a educação torna-se um ativo financeiro, o que justifica a volatilidade com a qual promovem a extinção de unidades escolares, bem como as operações de compra e venda sem qualquer justificativa à comunidade escolar, o que confirma o empenho eminente com os investidores financeiros.

A lógica financeira não está inserida somente na tomada de decisões econômicas, mas na vida social dos sujeitos, em áreas consideradas direitos básicos. O retorno aos

acionistas e maximização dos lucros a curto prazo têm sido a prioridade nas empresas educacionais financeirizadas, que são marcadas pelas convenções do modelo de governança corporativa e da premissa de maximização do valor ao acionista, como é possível observar na missão apresentada pelo grupo Cogna Educação (2022)⁴⁵:

Nosso propósito é impactar as pessoas por meio da educação para um mundo melhor, pois sabemos que a educação é a única forma de termos um país mais justo e menos desigual. Fazemos isso não apenas implementando as melhores práticas de governança na empresa, mas principalmente ofertando ensino de qualidade com alcance para todo o Brasil, empoderando as pessoas para que possam ser agentes de transformação do seu futuro. Acreditamos que é necessário que as empresas levem em consideração os impactos ambientais e sociais de suas atividades, por isso, **a sustentabilidade está presente em nossa estratégia, operação e valores inegociáveis**. A partir dessa premissa, **nos comprometemos em gerar valor sustentável** para todos os nossos principais stakeholders, nossos alunos e clientes, colaboradores e professores, acionistas e investidores, fornecedores e prestadores de serviço, contribuindo para o equilíbrio dos recursos ambientais e sociais e atendimento das necessidades das gerações futuras (Grifos nosso).

A missão da *holding* Cogna Educação traduz o que nossa investigação já pressupôs, que é a priorização dos “*stakeholders*”, ou seja, dos investidores, de pessoas diretamente impactadas pelas ações da empresa em detrimento da oferta educacional propriamente dita. Embora o texto apresentado pelo grupo, em sua página oficial, afirme que o grupo tem compromisso com a oferta educacional de qualidade com alcance em todo o Brasil, encontra-se em negrito (destaque da própria Cogna Educação) a premissa “**nos comprometemos em gerar valor sustentável** para todos os nossos principais *stakeholders*”, ratificando a prioridade da organização. Portanto, nota-se que há uma substituição do objetivo da oferta educacional pela esfera financeira, passando a prevalecer a lógica da maximização dos lucros e, desta forma, de maximização do retorno ao acionista. De acordo com Saltorato e Benatti (2017), além de alterar o objetivo, a financeirização da economia ressignifica o conceito de eficiência.

Destarte, evidencia-se que o mecanismo de privatização da oferta educacional, no contexto da financeirização, dá-se de modo diferenciado. Se antes a estratégia era, basicamente, por meio da transferência da oferta para instituições particulares pertencentes a grupos familiares ou grupos de sócios restritos; atualmente, amplia-se a concentração de instituições privadas de ensino incorporadas por grandes grupos financeirizados, inclusive

⁴⁵ Disponível em: <https://esg.cogna.com.br/compromissos/compromisso-cogna-por-um-mundo-melhor/>.

transnacionais, nas quais não existe a figura dos “donos” ou “proprietários”, já que se tornou um ativo financeiro de um grupo de acionistas irrestritos.

Considerando que os grandes conglomerados e empresas financeirizadas objetivam maximizar cada vez mais o seu valor acionário, reduzindo os custos de produção para priorizar a remuneração dos investidores financeiros (Brettas, 2020), a oferta educacional sofre mudanças significativas, principalmente, em virtude do desvio da finalidade desses grupos, que passa a ser a garantia de rentabilidade para os acionistas.

Um fator importante, ressaltado por Turmena e Nunes (2022), é que a maior parte dos grupos educacionais financeirizados é controlada por fundos de investimentos, de modo que esses fundos participam uns nos outros, formando verdadeiros monopólios e provocando uma nova dinâmica na concentração do capital. Os autores em tela ressaltam a alteração na lógica de mercantilizar a educação no Brasil, antes exercida pelo empresariamento (embora ainda presente e muito atuante) e que agora assume a nova perspectiva de acordo com a lógica capitalista de financeirização, da não concorrência e dos monopólios.

Portanto, a Rede Pitágoras decorre desse movimento da financeirização com muita propriedade ao iniciar com colégios próprios na década de 1960, ampliando para rede de escolas na década de 1990. Entretanto, ao ofertar o capital da empresa na bolsa de valores em 2007, se tornando a Kroton Educação, expandiu largamente o seu sistema de ensino em detrimento do reinvestimento dos lucros financeiros nas escolas próprias, que foram fechadas ou vendidas a partir do ano de 2021, entre elas destaca-se o fechamento da unidade de Belo Horizonte, a pioneira do grupo, escola tradicional e fundada há mais de 50 anos. Após o encerramento das atividades do Colégio Pitágoras⁴⁶, foi instalado um novo colégio, pertencente à Rede de Ensino “Colegium” e vinculada ao grupo Eleva Educação⁴⁷ (atualmente, Grupo Salta).

O encerramento da oferta educacional pelos Colégios Pitágoras, o que ocorreu ao longo do ano de 2022, é uma das consequências da submissão da oferta educacional privada à lógica financeira, confirmando, assim, o predomínio dos interesses do capital rentista em desfavor da educação enquanto bem social. A partir do momento em que os sócios fundadores do grupo abriram o capital da empresa, os interesses rentistas ocuparam a supremacia. Ademais, diante do fechamento arbitrário das instituições de ensino, a

⁴⁶ O colégio Pitágoras de Belo Horizonte fechou em dezembro de 2021.

⁴⁷ A negociação milionária entre o grupo Cogna Educação e Eleva envolveu a compra das 51 escolas da Cogna e, por outro lado, a Eleva vendeu o seu sistema de ensino para a Cogna. O CADE aprovou a negociação.

pulverização dos “donos” ou detentores de ações da empresa dificulta a cobrança das “responsabilidades”.

Portanto, o fenômeno da financeirização da educação, além de transformar esse direito público e subjetivo em mercadoria, converte-o em ativo de caráter especulativo, sem compromisso com a oferta educacional e com a qualidade do ensino. Desse modo, evidencia-se a contradição da atuação do capital financeirizado, considerando que este “prescinde da mediação da esfera produtiva, a qual é, em essência, a esfera privilegiada de extração do sobretrabalho e de valorização da riqueza” (Brettas, 2020, p. 85).

Logo, nota-se que a oferta educacional privada assume papel diferenciado na presença do capital financeirizado. O ensino é mercantilizado ao extremo, tornando-se obsoleto diante dos interesses rentistas dos investidores, intensificando o processo de privatização, com espectro especulativo da educação.

Na seção seguinte, analisaremos as estratégias da Rede Pitágoras no Estado do Pará, considerando sua incursão na esfera pública.

3.4 O avanço da Rede Pitágoras na Educação Básica Pública do Pará.

O presente estudo já apresentou a inserção da Rede Pitágoras no estado do Pará desde a década de 1980, quando houve a instalação de colégios próprios vinculados às empresas mineradoras. Nesse sentido, a trajetória do grupo em municípios paraenses e as mudanças em suas estratégias de expansão, ocorridas, principalmente, a partir da abertura de capital na Bolsa de Valores Mercadorias e Futuros (BM&F) Ibovespa, em 2007, foram analisadas.

Entre as transformações nas estratégias do grupo financeirizado, verificamos a tendência no encerramento da oferta educacional nas escolas próprias e na ampliação da comercialização dos seus sistemas de ensino, conforme políticas do seu modelo de governança corporativa, voltado para os interesses do capital rentista. Portanto, há um modelo diferenciado para privatização da educação, uma vez que a abertura e o fechamento de escolas ocorrem com a mesma volatilidade e caráter especulativo dos ativos financeiros. Todavia, a nossa investigação também identificou que o movimento da Rede Pitágoras na região paraense não se restringiu/restringe à oferta educacional e à comercialização dos seus sistemas privados de ensino. Na verdade, o grupo ampliou sua inserção para as redes públicas de ensino, por meio da Fundação Pitágoras.

A Fundação Pitágoras foi criada em 1999 pelo Conselho Administrativo do grupo, com o intuito de fornecer consultoria de gestão, tecnologia educacional e capacitação de profissionais das redes públicas e privadas de ensino. Portanto, a Rede Pitágoras passa a atuar no terceiro setor, sem fins lucrativos, com a missão de “melhorar a gestão de organizações educacionais, contribuindo para a qualidade da educação do país” (Pitágoras, 2022).

O quadro a seguir apresenta a trajetória da Fundação Pitágoras desde a sua criação, no ano de 1999:

Quadro 9 - Trajetória da Fundação Pitágoras (1999 – 2022)

ANO	OPERACIONALIZAÇÃO
1999	Ano de criação da Fundação Pitágoras.
2000	O Sistema de Gestão Integrado – SGI , da Fundação Pitágoras, foi implantado no primeiro município: Vespasiano – MG.
2004	A rede municipal de ensino de Vespasiano (MG) conquista o Prêmio Mineiro de Qualidade, na faixa ouro.
2008	O SGI foi selecionado pelo CEAL (Conselho de Empresários da América Latina) e pelo ILCE (Instituto Latino-Americano de Comunicação Educativa) para fazer parte do livro “Boas práticas de Educação na América Latina”.
2009	A Fundação se torna o braço social da Kroton Educacional, atual Cogna Educação .
2013	Lançamento do “Prêmio Charles Lotfi” para anualmente premiar as escolas públicas que se destacaram com as melhores práticas de gestão.
2016	Lançamento do movimento Aliança Brasileira pela Educação (ABE) pertencente à Kroton e Platos - empresas de atuação no ensino superior da holding Cogna Educação - por meio de contrato com a Fundação Pitágoras.
2017	Pacto Universitário com o MEC/ Governo Federal, Ministério dos Direitos Humanos e outras instituições com o objetivo de superar a violência, o preconceito e a discriminação no ambiente universitário

2020	Disponibilização do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) da ABE para as escolas públicas utilizarem nas aulas durante o período da pandemia.
2021	Início da parceria com a Rede Mondó - projeto idealizado pela ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares), que visa desenvolver soluções para o fortalecimento de territórios vulneráveis a partir da escola, com atuação em Breves, na Ilha do Marajó (Pará).

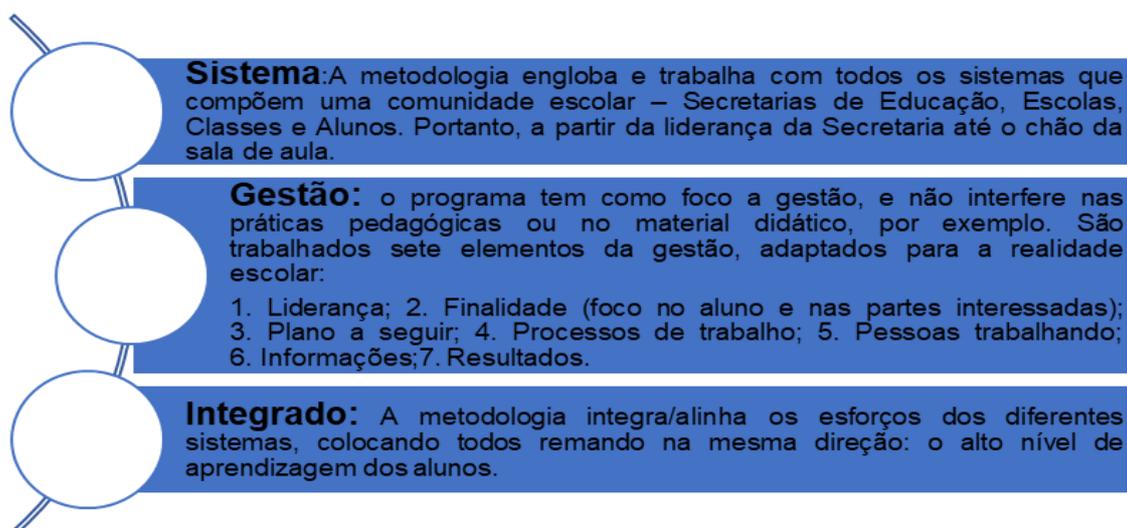
Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações do site oficial da Fundação Pitágoras (2022), disponível em: <https://www.aliancapelaeducacao.com.br/fundacao-pitagoras>

O quadro acima apresenta a trajetória da Fundação Pitágoras resumidamente, exibindo o movimento do grupo para estreitar as relações com a rede pública de ensino. A partir de 2007, quando se tornou uma empresa financeirizada, houve uma expansão do seu Sistema de Gestão Integrado por meio de contrato com instâncias governamentais, como é o caso das Secretarias Municipais de Educação. Além disso, nota-se a ligação com os movimentos e com associações privadas para a atuação no ensino público.

De modo geral, as empresas contratam a Fundação Pitágoras para a implantação do SGI nas redes municipais, propondo-se a oferecer estratégias para uma “educação de qualidade, ao estabelecer metas e ações para a gestão escolar voltadas para a melhoria dos indicadores do Sistema Avaliação da Educação Básica que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

O Sistema de Gestão Integrado pode ser representado na imagem abaixo:

Figura 3 – O Sistema de Gestão Integrado



Fonte: Fundação Pitágoras (2022). Disponível em: <https://www.aliancapelaeducacao.com.br/fundacao-pitagoras>.

A imagem, elaborada para ilustrar de forma mais sistemática, mostra que a ação do SGI da Fundação Pitágoras é voltada estritamente para a gestão escolar, propondo plano de consultoria a partir do fornecimento de tecnologia de gestão educacional. O objetivo é capacitar profissionais das instituições públicas de ensino e das instituições privadas com base nos fundamentos da Gerência da Qualidade Total.

O SGI é um modelo gerencial de gestão que se baseia em estratégias para aumentar os dados educacionais das redes municipais de ensino, constituídas em princípios empresariais. A partir disso, a Rede Pitágoras sintetiza a ação do Terceiro Setor no espaço público por meio de sua Fundação, com a promessa de melhorar os índices de qualidade educacional, que são estabelecidos por avaliações externas como o SAEB, mas que também introduz os valores e preceitos mercadológicos nas redes de ensino, além de se apropriar dos recursos financeiros da educação pública.

Destaca-se que a Fundação Pitágoras não comercializa seu material didático com as redes públicas, apenas seu sistema de gestão, em geral, mediante a parceria com outra empresa. O contrato prevê a formação para utilização do SGI, ministrada para representantes da Secretaria de Educação, gestores e supervisores das unidades escolares. Nesse sentido, os diretores e supervisores escolares exercem a liderança e a responsabilidade pela implementação nas escolas nas quais atuam. Nesse sentido, os estudos de Silva (2008; 2012) analisaram a implantação do Sistema de Gestão Integrada da Fundação Pitágoras em municípios paulistas, concluindo que esse sistema compromete a promessa de “qualidade”, na perspectiva democrática, na medida em que está baseada em moldes empresariais, além de influenciar na autonomia das escolas na elaboração e execução da sua proposta pedagógica.

No que se refere ao estado do Pará, a Fundação Pitágoras atua desde outubro de 2021 no município de Breves em parceria com a Rede Mondó a partir de um projeto idealizado pela ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares). De acordo com as informações do *site* oficial da Fundação, a implantação do SGI em Breves faz parte do conjunto de ações que estão sendo desenvolvidas na região pela Rede Mondó, uma iniciativa com foco na “transformação de escolas em plataformas de soluções sociais idealizada pela ANUP”. O município em questão possui 106.968 habitantes, distribuídos em uma área de 9 566,572 km² (IBGE, 2022). Sua economia é baseada no extrativismo e, até 2008, baseava-se na extração da madeira, todavia, com o fechamento das madeireiras,

ocorreu a desativação de muitos postos de trabalho, provocando aumento do desemprego (Ladislau, 2016).

Tabela 7- Indicadores Gerais do Município de Breves – PA

INDICADOR	MUNICÍPIO DE BREVES - PA
Área Territorial (2022)	9.566,572km ²
População Residente (2022)	106.968pessoas
Densidade Demográfica (2022)	11,18hab/km ²
IDH (2010)	0,503
Mortalidade Infantil (2022)	15,77 óbitos por nascidos vivos
PIB per capita (2022)	8.572,43 R\$

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do IBGE (2022); PNUD (2010).

Ou seja, trata-se de um município de extensa área territorial e com significativo número de habitantes. Contudo, o seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,503, ocupando a 5520^a posição entre os 5565 municípios brasileiros, de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2010), sendo um dos piores índices.

Na educação, temos os seguintes indicadores:

Tabela 8 - Indicadores Educacionais do Município de Breves – PA

Indicador	Município de Breves – PA
Matrículas na Educação Infantil	6.473
Matrículas no Ensino Fundamental	25.989
Matrículas no Ensino Médio	3.429
Docentes no Ensino Fundamental	1.149
Docentes no Ensino Médio	186
Nº de Estabelecimentos do Ensino Fundamental	230
Nº Estabelecimentos do Ensino Médio	10
Taxa de Analfabetismo	18,4%

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar (2023)

Os dados educacionais mostram que há um predomínio de estudantes no ensino fundamental, enquanto no ensino médio há uma redução significativa, indicando problemas no fluxo escolar, em particular, devido aos índices de evasão e abandono.

Breves tem a 2ª maior taxa de analfabetismo entre os municípios brasileiros, com um percentual de 18,4% da sua população analfabeta, em descompasso com os índices do estado do Pará, que apontam para um percentual de 97,2 % de alfabetizados, demonstrando o desafio que o município apresenta.

Essa contextualização do município, bem como a sua caracterização, são importantes para compreendermos os possíveis motivos que atraíram a Fundação Pitágoras, em parceria com a Rede Mondó, para implantar o Sistema de Gestão Integrado da Rede Pitágoras, à medida que as localidades com índices alarmantes de desempenho educacional, como é o caso de Breves, são facilmente atraídas por essas promessas de “melhoria da qualidade da educação”, “aumento dos índices educacionais” e as diversas propagandas explícitas nas páginas oficiais do grupo.

Ademais, identificamos o reducionismo, característico da visão incutida por esses grupos empresariais que atuam na educação, da problemática do município para o campo da gestão, ou seja, atribuem os problemas identificados nos índices educacionais à ineficácia da gestão escolar em detrimento dos diversos fatores que estão intrinsecamente implicados como a destinação insuficiente de recursos; a infraestrutura precária; a ausência de políticas de formação continuada; e baixos salários. Em relação a este último indicador, de acordo com o Portal da Transparência do município⁴⁸, "o salário do professor é de R\$ 2.290,29 enquanto do pedagogo varia entre R\$1.672,72 a R\$1.827,83.

De acordo com a ministrante dos cursos para os gestores escolares e professores da Secretaria Municipal de Educação de Breves (SEMED), a facilitadora da Rede Pitágoras, Cláudia Fonseca:

“Cada escola terá seu mapa de metas personalizado. Teremos muito estudo e muita mão na massa para que no final dessa etapa as diretrizes estratégicas de cada unidade retratem realmente a identidade da escola. O sentimento é de brilho nos olhos de poder construir e pensar juntos a nova educação do município de Breves. Vamos trabalhar para sermos referência em desempenho no ensino público na Amazônia Marajoara” (ANUP, 2022).

⁴⁸ Disponível em: <https://transparencia.layoutsistemas.com.br/cargos/listagem> e <https://breves.pa.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/tabela-de-2024.pdf>. Acesso em: 22/06/2024.

O discurso da representante da Rede Pitágoras mostra, de forma explícita, a inserção de preceitos empresariais na educação como o estabelecimentos de metas e estratégias voltadas para o desempenho no ensino público, que se refere aos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, inclusive estatuidando um *ranking* entre as escolas da rede municipal de Breves e premiando as escolas que alcançaram o 1º, o 2º e o 3º lugares na “Jornada para o amanhã”, com os respectivos valores de R\$ 10 mil; R\$ 6 mil; e R\$ 4 mil.

Esses discursos da Fundação, propondo-se como solução para problemas sociais e educacionais que são de responsabilidade do Estado, de acordo com o estudo de Vidal (2006), representam o novo ideal de gestão educacional, o qual articula empresa, comunidade e Estado, e caracterizam uma prática de influência neoliberal que atribui ao mercado a responsabilidade de superar as falhas do poder público e tornar os processos mais produtivos e eficientes (Peroni; Adrião, 2004).

Logo, os estudos de Vidal (2006) e Silva (2012) já demonstravam a atuação da Rede Pitágoras junto às redes municipais por meio da sua Fundação, com o intuito de implantar o Sistema de Gestão Integrado. Portanto, não se trata de um processo novo, pois, antes mesmo de se tornar um grupo financeirizado, o Pitágoras já realizava essas “parcerias” com as secretarias municipais de educação. O que é recente e pertinente para a nossa investigação é a atuação da Fundação em município paraense e com o financiamento público, a partir de um projeto piloto, com foco na transformação de escolas em “plataformas de soluções sociais”, desenvolvida pela Rede Mondó, pertencente à Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP. Esse processo é novo e requer aprofundamento para estudos posteriores.

Essa discussão sobre os movimentos recentes da Rede Pitágoras no estado do Pará, além de almejar em demonstrar os constantes avanços dos braços do capital, que sempre se reinventa, pretende reforçar a nossa tese de que o grupo Pitágoras sempre foi beneficiado por agentes públicos, os quais foram fundamentais para a expansão do grupo.

3.5 Estratégias da oferta educacional da Rede Pitágoras no Pará: As escolas próprias e escolas franqueadas.

O presente estudo já apresentou o processo histórico da inserção da Rede Pitágoras no estado do Pará por meio de contrato com grandes empresas mineradoras, em períodos que marcaram o território paraense, principalmente pelo incentivo do poder estatal na

instalação dos projetos de exploração do minério do ferro. Além disso, discutiu os efeitos da financeirização para intensificar da privatização do ensino e na volatilidade da oferta educacional, considerando a inconstância das instituições educacionais pertencentes aos grupos empresariais de capital aberto.

Para esta seção, o objetivo principal é discutir a privatização da oferta educacional, a partir da atuação da Rede Pitágoras na educação básica com escolas próprias e franqueadas, identificando os mecanismos de expansão do grupo e das suas unidades de negócios, com vistas à ampliação dos lucros.

Considerando que um ativo financeiro, na linguagem econômica, refere-se a tudo que pode ser convertido em dinheiro, podemos aferir que, à medida que a oferta educacional é utilizada como fator de valorização das ações das empresas financeirizadas, ela passa a ser qualificada enquanto ativo. As matrículas escolares são indicadores de valorização do capital dos conglomerados da educação, a exemplo da Cogna Educação, que aumenta seu potencial de capitalização com os 2 milhões de estudantes atendidos somente na educação básica (Cogna Educação, 2022).

Nessa perspectiva de transformação da oferta educacional em ativo financeiro, pertencente a fundos para os quais não há regulamentação da atuação no Brasil, há uma subordinação do direito subjetivo básico para a educação aos interesses fluidos e especulativos dos investidores. Por conseguinte, não há entrave para o fechamento completo ou venda de escolas a qualquer tempo, desde que não interfira no seu valor acionário.

A partir do momento que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional permitiu que a iniciativa privada ofertasse “livremente” o ensino com fins lucrativos, várias críticas foram feitas sobre o caráter mercantil da educação (Oliveira, 2009; Leher, 2021). No entanto, é possível observar com o processo de financeirização da educação que houve uma completa descaracterização da educação, que se torna capital especulativo subserviente aos interesses dos acionistas, além de mercadoria.

A fim de ampliar a discussão sobre a privatização da oferta educacional nesse contexto de financeirização da economia, será apresentada a atuação da Rede Pitágoras por meio de escolas próprias e franqueadas ou “parceiras”. A tabela a seguir mostra as escolas que, conforme dados dos sites oficiais do grupo, são “parceiras” do Pitágoras, com seus respectivos números de matrículas no período de 2018 a 2022.

Tabela 9 – Número de Matrículas por Escola Franqueada da Rede Pitágoras no Estado do Pará (2018 a 2022)

Escolas Franqueadas/Parceiras	2018	2019	2020	2021	2022
Academia Bordoni de Referência Educacional – ABRE	323	305	286	304	315
Centro de Estudos Maranhata – CEMA	207	171	133	38	76
Centro Educacional Mendara	54	31	37	48	43
Colégio Castro Alves	250	220	216	293	315
Colégio Conexão LTDA- ME	272	294	296	290	489
Colégio MAC – LTDA	227	137	202	205	346
Colégio Sebastião Saraiva	536	581	510	568	624
E.P.E.I.F.M. Carlos Drumond de Andrade	239	245	234	232	232
Escola Modelo Teorema	227	205	187	185	174
Instituto Educacional do Baixo Amazonas	70	692	56	37	0
Núcleo de Excelência Marajoara	164	72	193	199	252
Sistema de Ensino Evolução	232	203	354	316	363
Sistema Integrado de Educação e Cidadania/Cirandinha	267	288	243	180	163
União Amazônica de Educação e Assistência – UNAMEA	419	384	349	233	219
Escola De 1 Grau Marechal Rondon	576	576	608	564	512
Centro Integrado Primeiros Passos	591	526	499	407	428
TOTAL	4654	4930	4403	4099	4551

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo (MEC/INEP 2018, 2019, 2020, 2021, 2022)

A tabela mostra as 16 escolas no estado do Pará que mantêm acordo de parceria com a Rede Pitágoras, ou seja, utilizam o seu sistema de ensino e/ou outros “pacotes de soluções”⁴⁹, traduzindo-se em 22.637 estudantes atendidos. Logo, é possível aferir o decréscimo no número de matrículas ao longo do período de 2018 a 2022, considerando os fatídicos anos pandêmicos (2020 e 2021). Além disso, em 2022, a Pitágoras passou a apresentar apenas 10 escolas parceiras, conforme será demonstrado na tabela seguinte, e houve o fechamento do Instituto Educacional do Baixo Amazonas.

Entre as escolas parceiras no Pará, foi o “Colégio Sebastião Saraiva” que ofertou a maior média de matrículas durante os cinco anos observados. Localizada no município de Dom Eliseu, a escola apresentou, em 2022, o total de 624 estudantes distribuídos da educação infantil ao ensino médio. Em contrapartida, o Centro Educacional Mendara, situado em Belém, manteve o menor número de alunos matriculados ao longo dos cinco anos demonstrados na tabela. Contudo, esse quantitativo não representa a realidade da unidade escolar, que oferta o ensino desde a educação infantil ao ensino médio, havendo um equívoco da escola no preenchimento dos dados para o Censo Escolar.

⁴⁹ De acordo com as informações do site oficial da Rede Pitágoras, os pacotes de soluções referem-se aos produtos e serviços voltados para o desenvolvimento dos professores, das lideranças educacionais e dos alunos da educação infantil ao ensino médio.

A tabela seguinte apresenta a oferta educacional das escolas próprias e franqueadas da Rede Pitágoras no Pará. Selecionamos o ano de 2022, por ser o ano final do nosso recorte temporal, quando foi possível identificar as 10 escolas franqueadas, mais 2 escolas próprias (Colégio Pitágoras) que permaneceram presentes no estado no período citado:

Tabela 10 – Número de Matrículas por Etapa de Escolaridade das Escolas Próprias e Franqueadas da Rede Pitágoras no Estado do Pará (2022)

Escolas Próprias e Parceiras	Matrícula Maternal Creche	Matrícula Maternal Pré-escola	Matrícula Fundamental Anos iniciais	Matrícula Fundamental Anos finais	Matrículas Ensino Médio	Total
Centro Educacional Mendara	0	0	0	0	43	43
Colégio Castro Alves	19	28	119	82	67	315
Colégio Conexão Ltda- Me	24	28	152	154	131	489
Colégio Sebastião Saraiva	30	64	228	192	110	624
E.P.E.I.F.M. Carlos Drumond De Andrade	0	5	52	96	79	232
Escola Modelo Teorema	18	31	75	50	0	174
Sistema De Ensino Evolução	0	0	118	201	44	363
Sistema Integrado De Educação E Cidadania/Cirandinha	34	41	88	0	0	163
Centro Integrado Primeiros Passos Ltda	0	61	174	159	34	428
Escola De 1 Grau Marechal Rondon	0	0	0	512	0	512
Colégio Pitágoras Barcarena	100	82	241	181	104	708
Colégio Pitágoras Juruti	15	40	118	109	76	358
Total	240	380	1365	1736	645	4.366

Fonte: Microdados do Censo Escolar – MEC/INEP (2022)

A tabela mostra que, no ano de 2022, a Rede Pitágoras mantinha apenas duas escolas próprias no estado do Pará, sendo os Colégios Pitágoras de Barcarena e de Juruti, que totalizavam 1.066 alunos matriculados. As demais, totalizando 10 escolas, fazem parte das unidades franqueadas que utilizam o sistema privado de ensino Pitágoras e somam juntas 3.300 estudantes, conforme dados informados no Censo Escolar (Mec/Inep, 2022). A maior parte das matrículas são dos anos finais do ensino fundamental, com um total de 1.736

estudantes, sendo a oferta nas creches observada em menor número, totalizando 240 crianças em todas as escolas próprias e parceiras.

A partir do ano de 2022, o grupo Pitágoras intensificou as comercializações de seus sistemas de ensino, bem como dos insumos pedagógicos em geral, a fim de ampliar o seu leque de negócios. A ideia de pulverizar e diversificar os produtos e serviços tem como objetivo reduzir os riscos. Desta forma, a atuação da Rede Pitágoras na educação básica, voltou-se mais para a oferta dos materiais didáticos, plataformas digitais e assessorias de gestão. Enquanto houve a redução da oferta educacional por meio de suas escolas próprias, ampliou-se os negócios com a comercialização do seu Sistema de Ensino.

Essa ideia de pulverizar e de diversificar os produtos e serviços tem como objetivo reduzir os riscos. Dessa maneira, as organizações passam a ser vistas e geridas como portfólio de ativos, buscando investimento em ativos mais líquidos e com relação risco/retorno favorável (Boltanski, Chiapello, 2009); o que pode explicar, em parte, a decisão da Rede Pitágoras em optar pela comercialização dos seus sistemas de ensino em detrimento da oferta educacional a partir de suas escolas próprias.

Logo, a criação de duas unidades de negócios na educação básica da Cogna Educação, no ano de 2019, foi fundamental para a ampliação do portfólio de ativos do grupo Pitágoras: a primeira trata-se da Plataforma Integrada de Serviços K12 & PNLD/Contratos Oficiais, que engloba todos os produtos e serviços oferecidos para escolas franqueadas, como os conteúdos físicos e digitais, assessoria pedagógica, avaliação, treinamento de professores, conteúdo de educação complementar (contra turno), tecnologia educacional, entre outros serviços. Já a segunda está relacionada à Gestão das Escolas, compreendendo o desempenho das escolas próprias, bem como os contratos de gestão de unidades escolares de terceiros (Cogna Educação, 2019). A partir disso, as escolas contratantes passam a contar com a Plataforma Integrada de Serviços K12, conforme o sistema de ensino ou livros didáticos preteridos como “solução metodológica”. No caso da Rede Pitágoras, as escolas também utilizam a marca do grupo como propaganda, por ser um grupo atuante no mercado educacional desde a década de 1960.

A atuação da Rede Pitágoras na educação básica, a partir dos anos 2020, voltou-se mais para a oferta dos materiais didáticos, plataformas digitais e assessorias de gestão. Enquanto houve a redução da oferta educacional por meio de suas escolas próprias, ampliou-se os negócios com a comercialização do seu Sistema de Ensino.

Retomando a incursão da Rede Pitágoras no estado do Pará, iniciada com as escolas próprias na década de 1980, na tabela seguinte podemos observar a sua oferta de ensino, no período de 2018 a 2022⁵⁰:

Tabela 11 – Número de Matrículas por Escola Própria da Rede Pitágoras no Estado do Pará (2018 a 2022)

Escola Própria	2018	2019	2020	2021	2022
Colégio Pitágoras de Carajás	1182	1156	0	0	0
Colégio Pitágoras de Ourilândia do Norte	538	564	580	556	0
Colégio Pitágoras Barcarena			677	702	708
Colégio Pitágoras Juruti	345	352	360	347	358
TOTAL	2065	2072	1617	1605	1066

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do Censo (MEC/INEP 2018, 2019, 2020, 2021, 2022)

A partir da leitura da tabela acima é possível observar que a Rede Pitágoras atuava no Pará com quatro escolas próprias, havendo um decréscimo na oferta educacional ao longo dos cinco anos evidenciados de 2.065 matrículas, em 2018, para 1.066 matrículas, em 2022, o que representa uma redução percentual de 48%. Apesar de ofertar o ensino a partir do contrato com grandes empresas mineradoras e, portanto, com a garantia do pagamento das mensalidades por aluno, haja vista que é de responsabilidade das mesmas, os Colégios de Carajás (Parauapebas) e Ourilândia do Norte encerraram suas atividades.

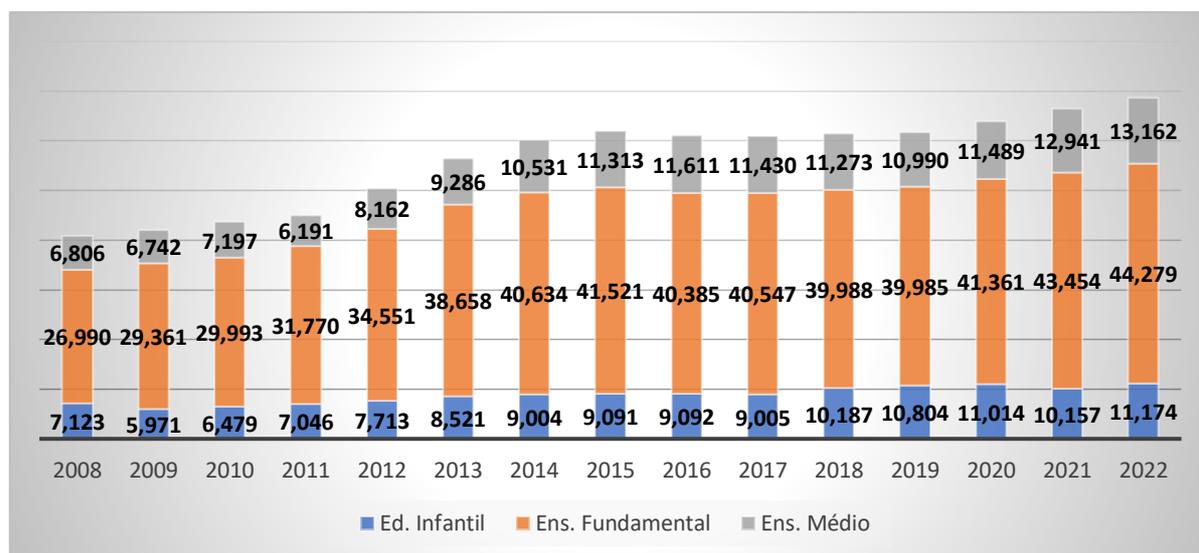
Ressalta-se que o Colégio Pitágoras de Barcarena só iniciou suas atividades no ano de 2020, quando também ocorreu o encerramento da oferta educacional no Colégio Pitágoras de Carajás, localizado no município de Parauapebas, com a abertura de novo processo licitatório da mineradora Vale para a contratação de escola.

No ano de 2021, o Colégio Pitágoras de Ourilândia do Norte também encerrou sua oferta escolar, embora mantivesse uma média de matrículas em torno de 500 estudantes. Assim como o caso do colégio de Carajás, ele também era vinculado à mineradora Vale, mantendo contrato educacional para atender aos filhos e dependentes dos funcionários da empresa. Nesse contexto, verifica-se que, no ano de 2022, apenas os Colégios Pitágoras de Barcarena e Juruti permanecem ofertando o ensino, desde a educação infantil ao ensino médio, ambos com 708 e 358 estudantes matriculados, respectivamente.

⁵⁰ Recorte temporal que contempla o ano que antecede a transformação do grupo Kroton Educacional na *holding* Cogna e, portanto, a Rede Pitágoras era o braço principal na educação básica.

Os municípios nos quais os grandes projetos mineradores foram instalados passaram a atrair moradores de outras regiões, principalmente pela possibilidade de trabalho. Desta forma, é justificado também o crescimento da oferta educacional, conforme podemos observar nos gráficos a seguir:

Gráfico 11 – Número total de matrículas (públicas e privadas) por etapa de ensino no município de Parauapebas-PA de 2008 a 2022.

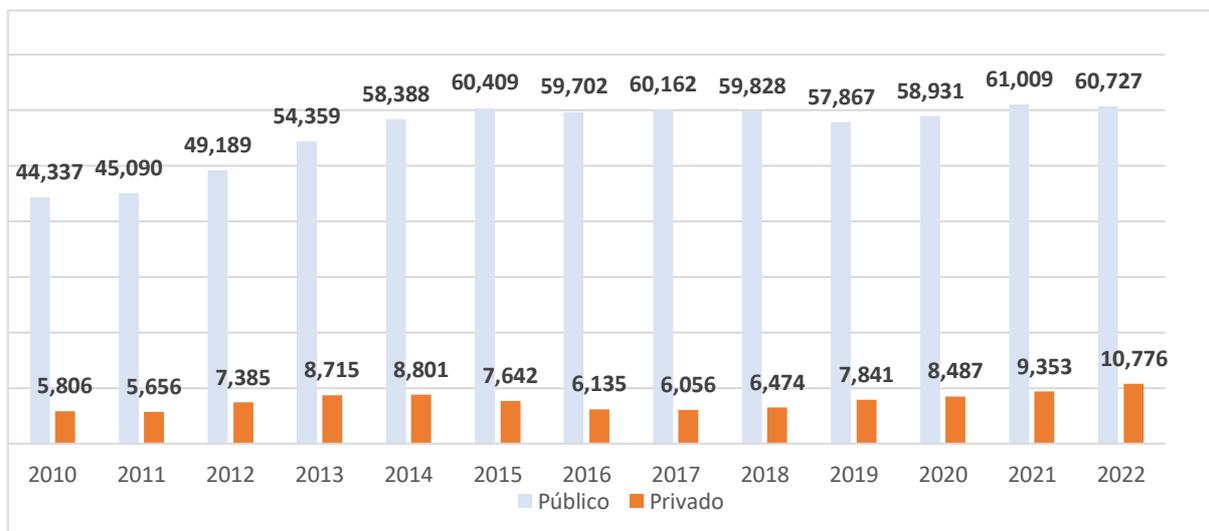


Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar (2008 a 2022)

O gráfico apresenta o crescimento no número de matrículas no município de Parauapebas ao longo de todo o período referenciado. Em 2008, havia 7.123 estudantes na educação infantil; 26.990 no ensino fundamental; e 6.806 no ensino médio, totalizando 40.919. Quando observados os dados de 2022, nota-se, respectivamente, 11.174; 44.279; e 13.162, totalizando 68.615 matrículas na educação básica, representando um crescimento de aproximadamente 67% em relação ao ano de 2008, mesmo com o declínio no número de alunos na educação infantil a partir de 2020, quando iniciou a pandemia da Covid-19. Observa-se, ainda, um crescimento percentual de 90,14% no ensino médio, o que evidencia a política de priorização dessa etapa de ensino no município pelo poder estatal.

Além do supracitado, destaca-se que o ensino fundamental, que compreende os estudantes do 1º ao 9º ano, obteve uma queda no número de matrículas entre os anos de 2015 e 2019, reduzindo de 41.521 para 39.985. Em relação às ofertas pública e privada, apresentamos a seguir as matrículas entre os anos de 2010 e 2022. É importante considerar que houve o encerramento do contrato da Empresa Vale com o Colégio Pitágoras no ano de 2021.

Gráfico 12 – Número de matrículas públicas e privadas no município de Parauapebas (2010 a 2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar (2010 a 2022)

Os dados apresentados no gráfico mostram o crescimento das matrículas nas redes públicas e privadas do município de Parauapebas. No ano de 2010, havia 62 escolas públicas e 24 escolas privadas, correspondendo a 44.337 e 5.806 estudantes matriculados, respectivamente. Se compararmos o início e o final da série histórica, identificamos que as matrículas públicas tiveram um aumento de, aproximadamente, 37%; enquanto na rede privada o aumento perfaz 85%, o que denota a expansão da oferta privada de ensino na localidade.

Ao olharmos para o número de estabelecimentos de ensino no município de Parauapebas, no ano final da série histórica (2022), identificamos que as instituições privadas foram quase duplicadas e correspondem a 44 estabelecimentos; sendo que as escolas públicas cresceram de 62 para 91 unidades escolares (INEP/MEC, 2022).

Esses crescimentos, tanto no número de escolas públicas como nas privadas, mostra a demanda existente no município de Parauapebas. No entanto, o atendimento tem sido potencializado pela oferta privada, impulsionada, em grande parte, pela atratividade de trabalhadores de outras regiões em decorrência das atividades mineradoras desenvolvidas. De acordo com Peroni e Scheibe:

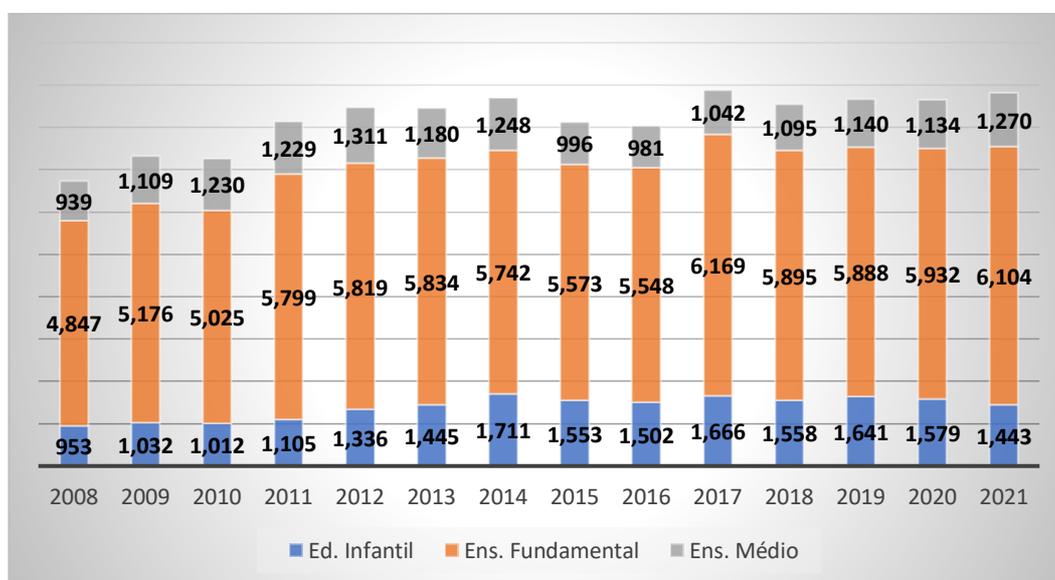
As diversas formas de privatização têm profundas consequências para a democratização da educação, cujo papel é fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Quando o privado assume a direção das políticas e imprime seus valores, temos grandes perdas para o processo societário em desenvolvimento, que mercantiliza o próprio conhecimento,

um precioso bem público (2017, p. 388).

O cenário que estamos identificando em Parauapebas distancia-se cada vez mais da democratização do processo educacional. A nossa inferência nesse estudo é de que a ação dos grandes projetos de mineração na localidade favoreceu a expansão de empresas educacionais, isto é, contribuíram para o aumento da oferta educacional privada.

Visualizando os dados educacionais no município de Ourilândia do Norte, temos a evidência de que os números de matrículas tiveram crescimento pouco significativo, entre os anos de 2008 e 2021⁵¹, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 13 - Número de Matrículas (públicas e privadas) por etapa de ensino - Ourilândia do Norte/PA de 2008 a 2021



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar (2008 a 2021)

Os dados do Censo Escolar demonstram que, em 2008, o número de matrículas, incluindo toda a educação básica, somava 6.739 estudantes; já no ano de 2021, observa-se o total de 8.817 no referido nível de ensino. Ou seja, ao longo de treze anos, houve um acréscimo de 2.078 matrículas.

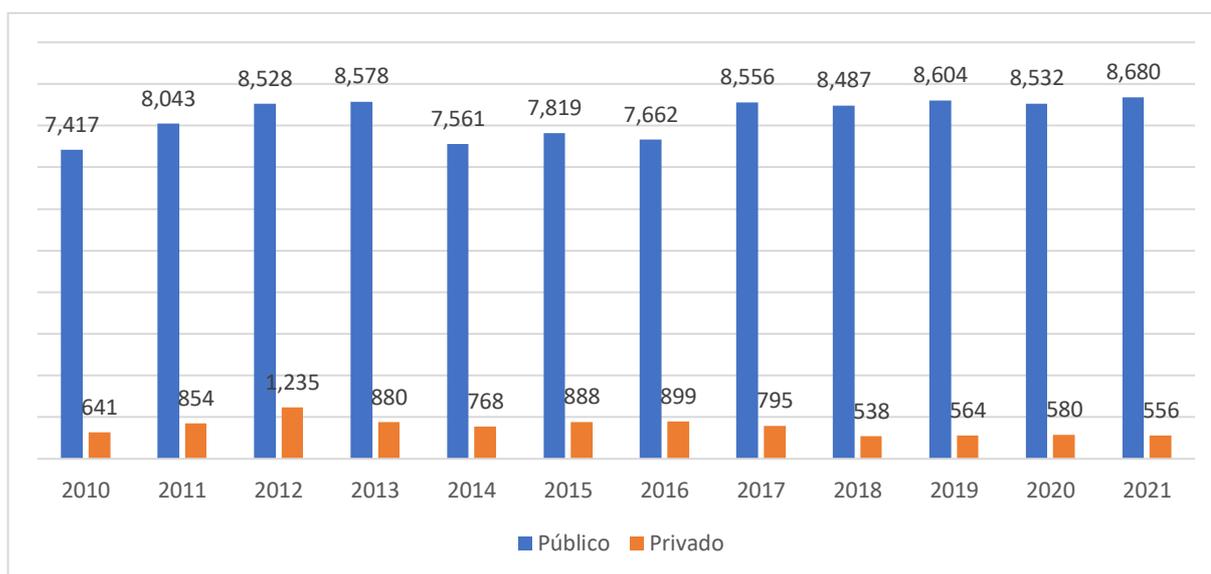
Nota-se que esse aumento é proveniente, em sua maioria, das matrículas no ensino fundamental, destacando-se a evolução ocorrida nos anos de 2011 e 2017. Por outro lado,

⁵¹ Em 2021, o Colégio Pitágoras de Ourilândia do Norte encerrou o contrato com a empresa Vale para a oferta do ensino no complexo de mineração.

as etapas da educação infantil e do ensino médio apresentam poucas variações no crescimento do número de estudantes.

No que concerne às matrículas por categorias administrativas, temos o seguinte cenário no município de Ourilândia do Norte:

Gráfico 14 – Número de matrículas públicas e privadas no município de Ourilândia do Norte (2010 a 2021)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar (2010 a 2021)

O gráfico apresenta os dados de 2010 a 2021, considerando que neste último ano da série histórica houve o encerramento do Colégio Pitágoras em Ourilândia do Norte. É possível observar um crescimento percentual de 17% nas matrículas públicas e uma redução de 13% nas matrículas privadas, ressaltando-se que, durante esses onze anos, havia 2 escolas privadas no município, sendo que, apenas em 2014, foi identificado nos dados do Censo Escolar uma única escola privada (Colégio Pitágoras). Em contrapartida, eram 21 unidades de escolas públicas no ano de 2010, ampliando para 33 unidades escolares no ano de 2021.

Um contexto particular nesse município influencia para que não ocorra o crescimento nas matrículas privadas, como foi evidenciado em Parauapebas, por exemplo. A mesma empresa, Vale S. A., enfrenta processos judiciais nas suas atividades mineradoras, em especial a extração de níquel na mina Onça de Puma, cuja atividade está sofrendo suspensões desde 2017. Todavia, a empresa retomou a exploração do minério na região, enfrentando períodos de paralisação total.

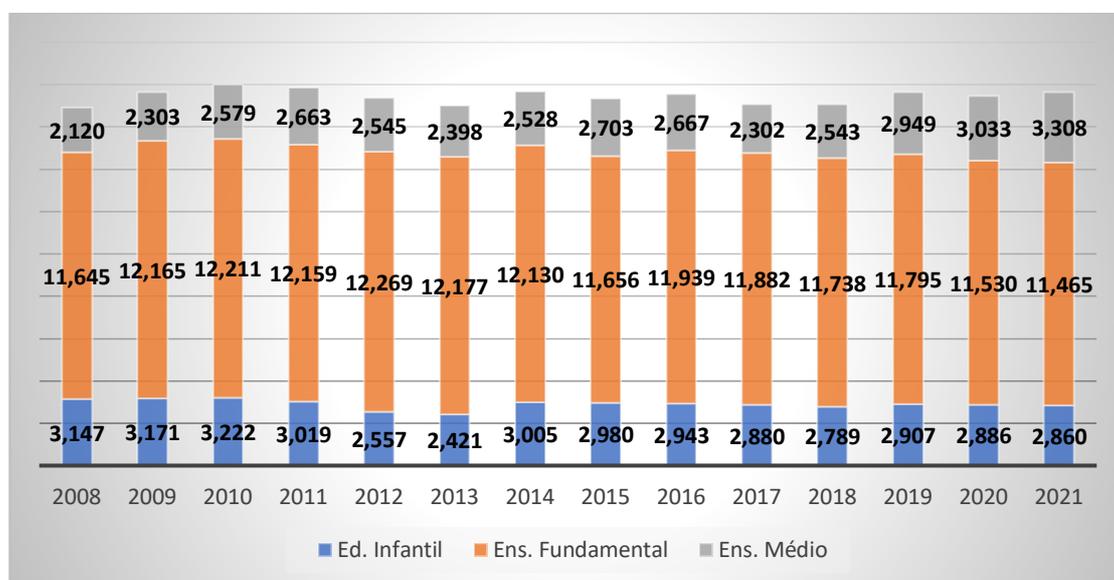
De acordo com as denúncias⁵² do Ministério Público Federal no estado do Pará e da Fundação Nacional do Índio, os materiais pesados utilizados na extração do níquel contaminaram o Rio Cateté, atingindo aldeias indígenas. A partir disso, a empresa Vale recorreu às instâncias superiores da Justiça, bem como o próprio prefeito da cidade, afirmando que a cidade entraria em colapso com as demissões e a redução na circulação de dinheiro.

Além disso, destaca-se que a população de Ourilândia do Norte também reduziu entre os anos de 2020 e 2022: de 33.831 moradores para 32.467 (IBGE, 2022), o que pode ter relação com as paralisações das atividades mineradoras na localidade. A instalação das atividades mineradoras criou uma dependência econômica nos municípios paraenses de tal forma que, mesmo diante dos prejuízos para a saúde e, conseqüentemente, para a vida humana, as empresas permanecem explorando a região, muitas vezes com o apoio explícito de entes governamentais, como é o caso da prefeitura municipal de Ourilândia do Norte. Esses processos executados pelas empresas mineradoras na Amazônia, de transformação das matérias-primas em mercadorias de alto valor no mercado internacional via empresas multinacionais, “resulta em expropriação, aculturação e empobrecimento” (Nascimento *et al.*, 2013, p. 8).

Quando se observa a série histórica de matrículas de estudantes no município de Juruti, no período de 2008 a 2021, evidencia-se a redução no número de alunos regularmente matriculados na educação infantil e ensino fundamental. Em contrapartida, o ensino médio apresenta um crescimento de 2.120 para 3.308 matrículas ao longo do período analisado, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 15 – Número total de matrículas por nível de ensino - Juruti/PA de 2008 a 2021

⁵² O processo do MPF/PA contra a Vale no caso da Onça Puma tramita desde 2012. Em agosto de 2015, por decisão do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (TRF1), em Brasília, ordenou a paralisação do empreendimento, diante de laudos que comprovam a contaminação do rio Cateté por metais pesados bioacumulativos. A Vale não chegou a paralisar as atividades porque obteve, logo em seguida, um mandado de segurança no mesmo Tribunal, que suspendeu os efeitos da decisão anterior. Ver em: <https://www.jusbrasil.com.br/noticias/onca-puma-stj-ordena-paralisacao-de-mina-da-vale-e-empresa-desobedece/261423215>



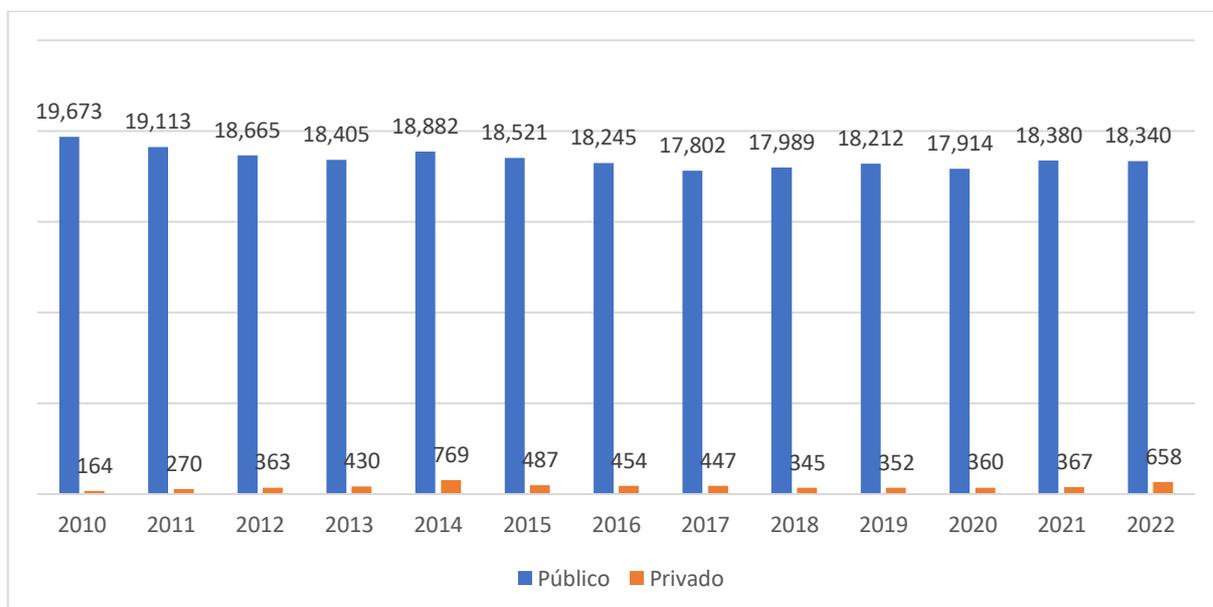
Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar (2008 a 2021)

O gráfico acima aponta para uma estabilidade no número de matrículas ao longo de treze anos da série histórica, que começa em 2008, ano em que se iniciam as incursões do grupo minerador na região e atraiu a migração de pessoas de localidades próximas. Os dados do ensino fundamental demonstram 11.645 de matrículas em 2008, reduzindo para 11.465 matrículas em 2021. Essa redução do número de matrículas pode estar associada à instabilidade da atuação do grupo minerador na região.

Então, ao analisarmos os dados de matrículas por categoria administrativa no gráfico abaixo, os microdados do censo escolar de 2022 evidenciam um aumento no número de matrículas nas instituições privadas em relação ao ano de 2021, passando de 367 para 679; enquanto as matrículas públicas cresceram apenas de 18.700 para 18.703.

No que tange às matrículas públicas e privadas no município de Juruti, temos o seguinte cenário:

Gráfico 16 – Número de matrículas públicas e privadas no município de Juruti - PA (2010 a 2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar (2010 a 2022)

Conforme o gráfico acima, o município de Juruti apresenta matrículas escolares predominantemente públicas, representando um percentual de 99% no ano de 2010, e 96% das matrículas em 2022. Se considerarmos o recorte temporal, iremos observar que houve uma redução no número de estudantes matriculados em escolas públicas no período de 2010 a 2022, de 19.673 para 18.340, o que corresponde a, aproximadamente, 7% de redução; enquanto os matriculados em instituições privadas aumentaram de 164 para 658, o que significa um acréscimo acima de 300%.

É importante salientar que, nos anos de 2010 e 2011, havia apenas o Colégio Pitágoras enquanto escola privada na região de Juruti, aumentando para 4 escolas privadas em 2022. Ainda de acordo com os dados do Censo Escolar, em 2010 eram 174 escolas públicas, reduzindo para 122 escolas no ano de 2022. Essa redução de 52 escolas públicas no município está relacionada à rede municipal, que diminuiu significativamente o número de estabelecimentos de ensino, na oferta da educação infantil e ensino fundamental. Porém, não houve uma veemente alteração no número de matrículas.

O município de Juruti se diferencia dos municípios de Parauapebas, de Ourilândia do Norte e de Barcarena na sua relação com os grandes projetos mineradores da Amazônia por não ter ocorrido a construção de um complexo urbano, de modo que a mão de obra atraída para a localidade se restringiu mais aos moradores das regiões localizadas nas proximidades:

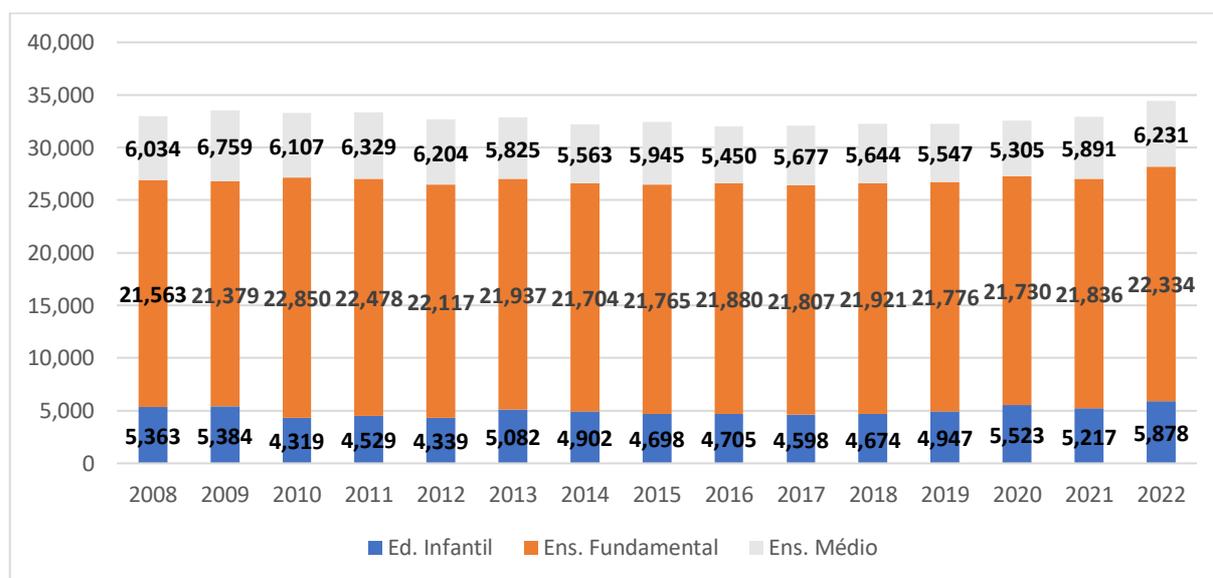
Além da parceria com o Senai, a Alcoa firmou parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) para atender às demandas

de capacitação profissional identificadas pelos representantes das Secretarias de Educação e Promoção Social de cidades próximas da Mina de Juruti, considerando as prioridades locais, e evitar o afluxo populacional para Juruti. Na verdade, a ideia é manter as pessoas na sua cidade de origem e evitar que se desloquem para Juruti e cause problemas com a superpopulação (IBRAM, 2007)⁵³.

A utilização da mão de obra local fazia parte da política da mineradora Alcoa, diferenciando-se da condução da empresa Vale. Contudo, é importante considerar a localização de difícil acesso ao município de Juruti, na fronteira com o estado do Amazonas, sendo necessário o transporte marítimo ou taxi aéreo, sendo que o aeroporto mais próximo está situado a 205 km de distância de Juruti.

O município de Barcarena apresenta dados de matrículas bastante lineares entre os anos de 2008 e 2022. Embora o Colégio Pitágoras do referido município tenha iniciado sua oferta educacional apenas no ano de 2019, mantivemos a série histórica conforme a dos demais municípios, de 2008 a 2022, a fim de explorarmos os dados da localidade:

Gráfico 17 - Número de Matrículas por Nível de Ensino – Barcarena/Pa de 2008 a 2022



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar (2008 a 2022)

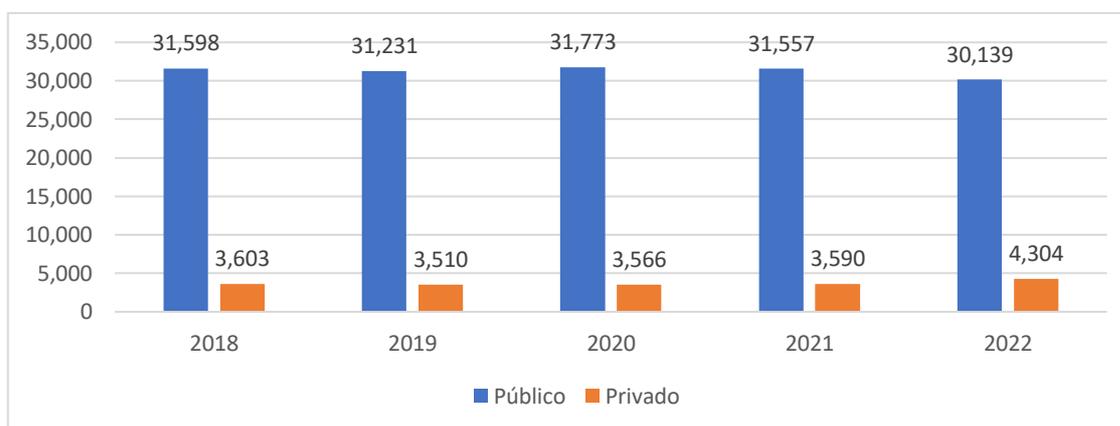
O gráfico aponta que houve um crescimento com pouca relevância no número de estudantes no ensino fundamental, apresentando 21.563 matrículas no ano de 2008, e 22.334 matrículas no ano de 2022, ou seja, ao longo de treze anos ocorreu um aumento numérico

⁵³ Ver mais em: <https://ibram.org.br/noticia/alcoa-capacita-mao-de-obra-em-juruti-para-industria-da-mineracao/>

de 771 matrículas. Além disso, o município de Barcarena manteve o índice quase linearmente entre os anos de 2008 e 2022.

Quando observados os dados de matrículas por etapa de ensino, nota-se um declínio no número de estudantes da educação infantil e ensino médio ao longo do período de 2008 a 2022. Abaixo, constam os dados das matrículas públicas e privadas em Barcarena:

Gráfico 18 – Número de matrículas públicas e privadas no município de Barcarena - PA (2018 a 2022)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do Censo Escolar (2018 a 2022)

O nosso recorte temporal, de 2018 a 2022, tenta analisar desde o ano anterior à instalação do Colégio Pitágoras no complexo industrial da empresa mineradora Hydro até 2022, último ano em que a escola pertencia à Rede Pitágoras. Os dados mostram uma linearidade no número de matrículas públicas e privadas ao longo desses quatro anos.

Ao compararmos as matrículas, identificamos que 90% da oferta educacional em Barcarena no ano de 2018 é pública e, ao final da série analisada, em 2022, mantém-se o percentual de oferta pública em 87%. Os dados numéricos mostram que, em 2018, havia 111 escolas públicas e 18 escolas privadas. Já no ano de 2022, o número de instituições de ensino públicas apresentou 108 unidades, enquanto as privadas aumentaram para 21 estabelecimentos.

Ao analisar os dados apresentados, é possível perceber que há uma tendência no aumento da oferta educacional privada haja vista que ocorreu o avanço das matrículas em escolas da rede particular de ensino em todos os municípios analisados. Contudo, embora as escolas próprias da Rede Pitágoras apresentassem um significativo número de estudantes matriculados, houve o encerramento da oferta do ensino nos Colégios Pitágoras, o que esse

estudo considera como reflexo do sistema de valorização da rentabilidade acionária do grupo financeirizado.

Portanto, ao analisarmos o caso da Rede Pitágoras, evidenciamos a supremacia do capital fictício e especulativo em detrimento da educação. Desta forma, o avanço da privatização da oferta educacional ocorre de modo diferenciado quando se trata de um conglomerado financeirizado, uma vez que, além de não haver a figura do “dono” da empresa, a quantidade de matrículas, a adimplência e a simples garantia de lucro não são suficientes para manter o funcionamento da escola, pois é sempre necessário “maximizar o lucro aos acionistas”, pulverizando as operações financeiras.

Após garantirem na legislação brasileira o direito de ofertar livremente o ensino com fins de lucro, os grupos privados passam a traçar caminhos divergentes quando se tornam financeirizados e reféns da maximização de valor ao acionista. Neste caso, conforme ilustrado no caso da Rede Pitágoras, o ensino ocupa uma finalidade secundária mediante as expectativas de rentabilidade do capital acionário, sendo a sua oferta extinta a qualquer tempo.

À medida que a comercialização dos seus sistemas privados de ensino (SPEs) pode promover um retorno ao acionista em curto prazo por um lado; por outro, temos a manutenção da oferta educacional em colégios próprios, o que dispõe de custo e tempo mais expandidos, dificultando a maximização da rentabilidade, conforme o *modus operandi* do mercado financeiro. Trata-se de transformar a educação em mercadoria (Leher, 2021; Oliveira, 2009) em seu sentido mais estrito.

Esse movimento de reduzir a oferta educacional em suas escolas próprias e de ampliar a comercialização dos sistemas de ensino e serviços educacionais, torna-se mais evidente quando a Rede Pitágoras encerra as atividades nos Colégios Pitágoras de Parauapebas no ano de 2019; de Ourilândia do Norte no ano de 2021; e dos Colégio Pitágoras de Barcarena e Juruti em 2022.

A negociação entre a *holding* Cogna Educação, mantenedora da Rede Pitágoras, e o grupo Eleva/Salta Educação manteve as marcas Pitágoras nos municípios de Barcarena e Juruti. No entanto, o Colégio Pitágoras Carajás, que fica localizado em Parauapebas, encerrou totalmente o contrato com a Empresa Vale, retirando a sua marca, e a escola pertencente ao grupo Eleva/Salta, coincidentemente (ou não), venceu a concorrência para ocupar o lugar do Pitágoras com o Colegium Internacional de Carajás, que está presente no complexo de Carajás desde o ano de 2020.

Para Rikowski (2017), a privatizar a oferta educacional via capitalização não se restringe apenas à privatização em si mas, também, sinaliza o avanço do capitalismo, de modo a transformar a educação em capital e ampliando a disputa pelo fundo público na busca da lucratividade. Por conseguinte, as estratégias da Rede Pitágoras, quer seja por meio das escolas próprias, quer seja através das escolas franqueadas, transparecem os mecanismos de ampliação do capital financeirizado com vistas à garantia de maximização dos lucros ao investidor, explorando a educação básica.

Então, além de alavancar o processo de privatização da educação básica, a Rede Pitágoras contribui para a ampliar a visão de ensino como plano de negócios do capitalismo nacional e mundial (Hill, 2003). Nesse sentido, há um comprometimento da educação em sua concepção democrática, enquanto direito público subjetivo previsto em lei.

Na incursão do grupo Pitágoras no estado do Pará, conforme os dados apresentados neste capítulo, vimos que a instalação dos colégios próprios estava comprometida com empresas mineradoras, públicas e privadas, que mantiveram as desigualdades econômicas nas localidades. Ademais, não se pode perder de vista a segmentação de ensino para os filhos dos trabalhadores das empresas, matriculados em escola particular em detrimento do investimento estatal na educação pública.

Esse capítulo, portanto, apresentou as novas formas de materialização da privatização da oferta e gestão educacional, que são intensificadas no contexto da financeirização, enquanto modelo de acumulação do capital. Vimos que a Rede Pitágoras ilustra de modo profícuo a forma com que o ensino é mercantilizado de modo que é subsumido pelos interesses rentistas dos investidores, o que aprofunda o processo de privatização educacional, na perspectiva especulativa.

CAPÍTULO 4- A OFERTA E GESTÃO DE UM GRUPO FINANCEIRIZADO: A ESCOLA PITÁGORAS DE BARCARENA EM FOCO.

O processo de financeirização da educação é complexo, dinâmico e extremamente volátil. Com vistas à maximização dos lucros, a oferta educacional e o próprio processo educativo tornam-se reféns dos interesses rentistas, configurando novas formas de relações escolares que, muitas vezes, são tão especulativas quanto o mercado financeiro.

No estado do Pará, há uma estreita relação entre o avanço do grupo financeirizado Rede Pitágoras, nosso objeto de estudo, e os grandes projetos mineradores da Amazônia, além do fundamental incentivo exercido pelo governo brasileiro para a sua instalação na região. Outrossim, a relação com o poder estatal foi um fator imprescindível para o crescimento da empresa educacional e sua consolidação enquanto conglomerado financeiro.

A escolha pelo Colégio Pitágoras de Barcarena, em detrimento dos demais colégios do grupo instalados no estado do Pará, deu-se em função do significativo número de estudantes matriculados; da proximidade em relação à capital paraense; e da possibilidade de conceder informações por parte dos funcionários, haja vista que a política da empresa Hydro não exige a assinatura de termo de confidencialidade, como ocorre com a empresa contratante do Colégio Pitágoras Carajás, a Vale S.A.:

2.4.3 Responsabilidade com informações e ativos. É de responsabilidade do terceiro o tratamento das informações e ativos da Vale, às quais tiver acesso, de acordo com as orientações de classificação da informação, disponibilizada pela Vale, mantendo o sigilo sobre as informações confidenciais, restritas e de uso interno, além de proteger e preservar a integridade, confidencialidade e disponibilidade das informações da Vale (Vale, 2024).

A exigência de assinatura do termo de confidencialidade para os funcionários da empresa, bem como para os trabalhadores do Colégio Pitágoras evidencia a ausência de transparência da Vale, embora seja uma organização de capital aberto e, portanto, regida pelos preceitos da governança corporativa, as informações a serem divulgadas são restritas.

Desta forma, elegeu-se o Colégio Pitágoras de Barcarena para realizar a investigação da forma de atuação do grupo Pitágoras, com a premissa de compreender a forma de atuação e os mecanismos imbrincados no processo de financeirização da educação básica, no âmbito da oferta e gestão educacional.

Antes de apresentar os participantes da presente pesquisa, é importante ressaltar que o ano de 2022 foi o último da gestão da Rede Pitágoras, pois, a partir de 2023, a unidade escolar passou a ser administrada pelo grupo Eleva/Salta, embora ainda utilize a marca e os

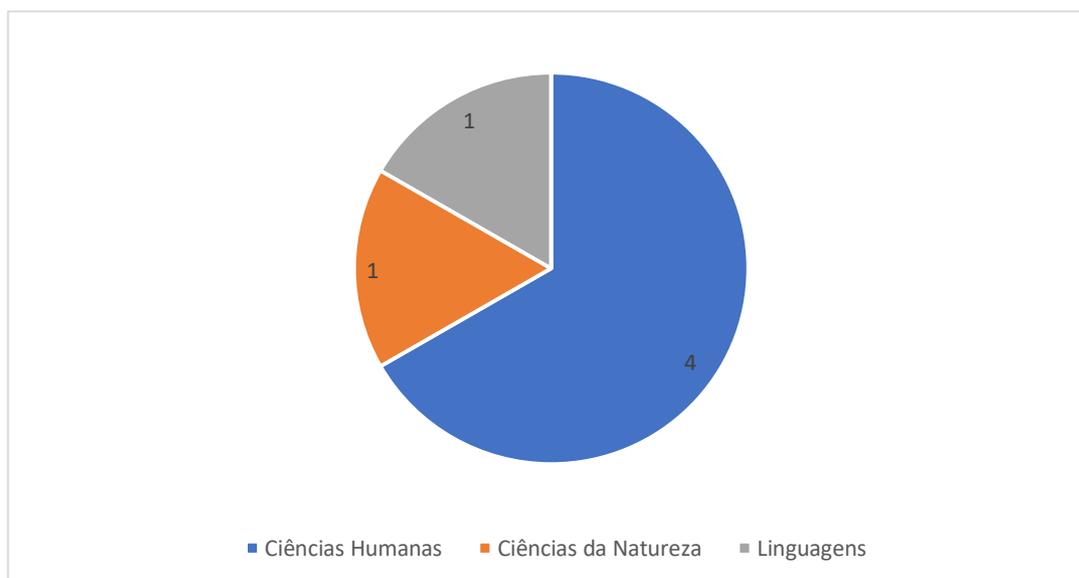
materiais didáticos do Sistema Pitágoras de Ensino.

No ano de 2022, o Colégio Pitágoras Barcarena tinha um total de 37 professores em seu corpo docente, para um total de 708 estudantes. Entre os funcionários da escola, 6 (seis) representantes do corpo docente aceitaram participar do nosso estudo, os quais serão identificados como P01; P02; P03; P04; P05; P06. Destes, três já não atuam mais no referido colégio em 2024.

Um questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados formulado com perguntas fechadas e abertas, a fim de consolidar a nossa intenção de compreender o funcionamento dessa escola, que é vinculada a uma empresa mineradora e que está instalada na Vila dos Cabanos, em Barcarena – PA, onde a comunidade vivencia a prática fabril no seu dia a dia. Inicialmente, funcionava como uma espécie de “*company town*”, por possuir características específicas.

Todos os participantes são do gênero masculino e, no que se refere à área de formação, há professores de ciências humanas; ciências da natureza e linguagens, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 19 – Número de participantes da pesquisa por área de formação



Fonte: Informações obtidas no questionário da pesquisa.

O gráfico demonstra que a maioria dos participantes da pesquisa são professores da área de ciências humanas, por terem sido mais acessíveis para responder aos itens que compõem o instrumento da nossa investigação. Em relação à pós-graduação, temos 5 professores especialistas e um professor com mestrado em educação.

De acordo com os participantes da pesquisa, a seleção dos professores para atuarem

no Colégio Pitágoras é feita a partir das seguintes etapas: 1) Análise curricular; 2) Prova escrita; 3) Prova didática; 4) Entrevista. Com a efetivação dessas quatro etapas para a seleção dos docentes, podemos inferir que há um processo criterioso de seleção para o Colégio Pitágoras. Além desses critérios, a política da Rede Pitágoras valoriza o “perfil” do candidato, se condiz com o almejado para o modelo de gestão por resultados.

Diante desse cenário apresentado e a fim de analisar a atuação do grupo financeirizado a partir dos mecanismos de oferta e gestão educacional utilizados pelo Colégio Pitágoras de Barcarena, este capítulo está organizado em três seções: a primeira contextualiza o lócus da nossa pesquisa, o município de Barcarena, e a instalação do Colégio Pitágoras. Na seção seguinte, é discutida a oferta educacional do Colégio Pitágoras de Barcarena (PA) enquanto um plano de negócios em expansão, nos moldes das demais empresas financeirizadas. Já na última seção, serão investigadas as transformações na gestão escolar na perspectiva da lógica financeira, a partir dos dados da pesquisa realizada no Colégio Pitágoras Barcarena.

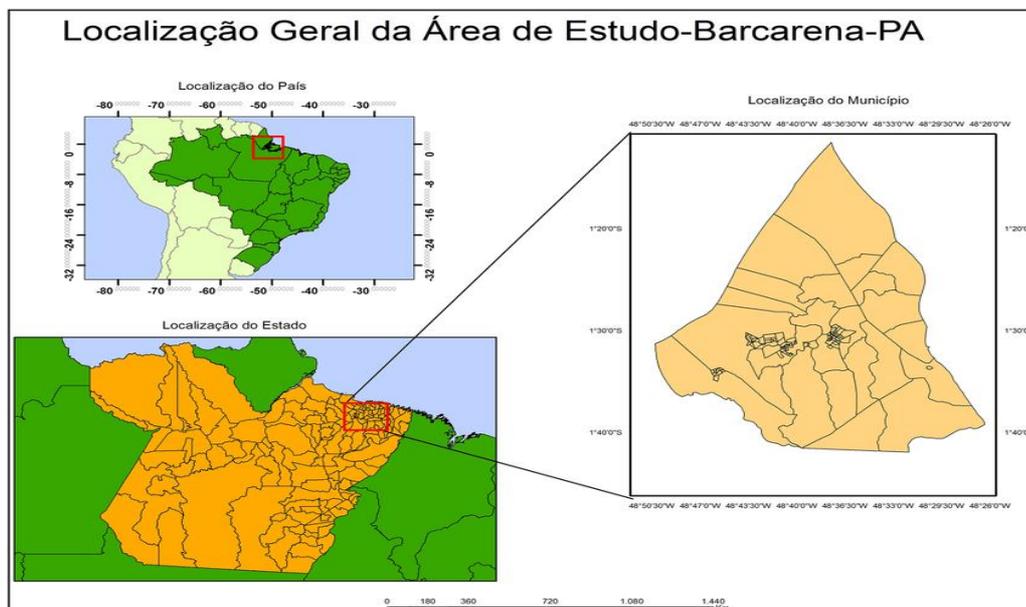
4.1 Uma breve história do Colégio Pitágoras Barcarena-PA

Primeiramente, retomaremos a contextualização do município de Barcarena -PA que, na década de 1980, recebeu as atenções das políticas públicas governamentais (em todas as esferas) para atender aos interesses de exploração do alumínio na implementação do projeto “Complexo Industrial da Alunorte” (Carmo; Costa, 2016).

Os pequenos produtores rurais que habitavam a região do complexo foram removidos de seu espaço, junto às suas famílias, para a construção do plano urbanístico que foi desenvolvido para a Vila dos Cabanos, um complexo urbano planejado para atender às demandas de moradia para os trabalhadores: comércio; iluminação pública; fornecimento de água e esgoto; saúde; educação; entre outras. Por outro lado, o restante do município apresentava um quadro crítico no atendimento aos serviços básicos, tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais (Carmo; Costa, 2016).

No mapa abaixo, é possível visualizar a extensão territorial do município de Barcarena:

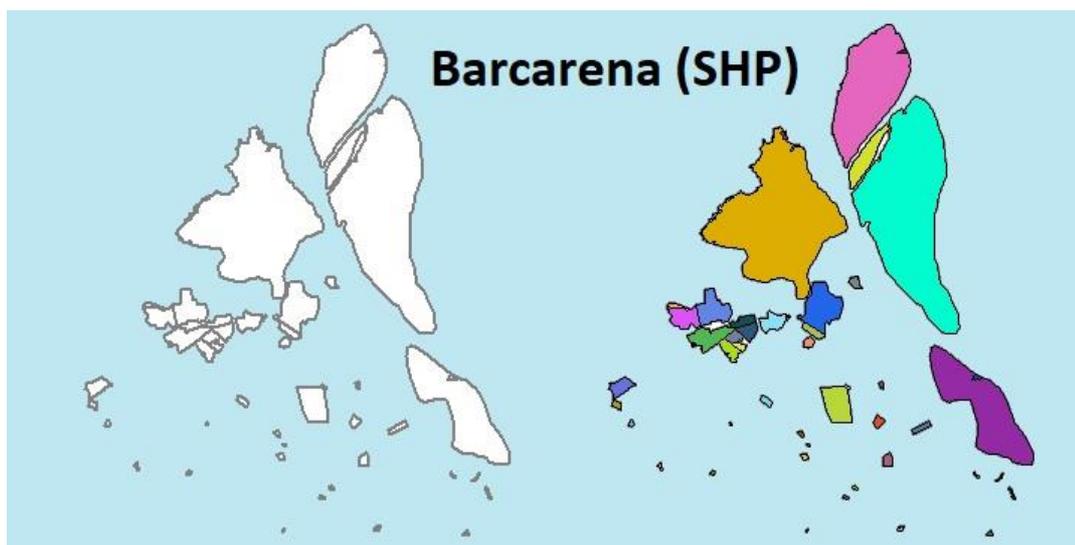
Figura 4 – Localização de Barcarena-PA



Fonte: Carmo; Costa (2015).

A empresa mineradora Alunorte influenciou na reestruturação dos espaços urbano e rural de Barcarena. A partir da Lei Municipal nº 2226/2019, de 1 de novembro de 2019, que estabelece o abairramento de Barcarena, o município passou a ser dividido em 30 bairros, conforme a imagem abaixo:

Figura 5– Limite de bairros, vilas e ilhas do município de Barcarena (PA) no formato shapefile (SHP)



Fonte: Gismaps (2023), disponível em: <https://gismaps.com.br/downloads/bairros-de-barcarena-shp/>. Acesso em: 02/06/2024.

A lei que delimita os bairros rurais e urbanos de Barcarena é recente. Carmo e Costa (2016) postulam, em seus estudos, que a diferença entre os espaços rural e urbano de

Barcarena, na verdade, não existe:

Trata-se de um espaço urbano, moderno e que atende a todas as exigências dos grandes projetos. Esse espaço tido como rural agrega o mais alto índice de infraestrutura e as melhores condições socioeconômicas em relação à área urbana (Barcarena-sede). Nesse sentido, fica difícil compreender quais critérios foram e ainda são utilizados pelo IBGE para determinar o espaço urbano e rural. Da mesma forma, o perfil dos moradores mostra que esses espaços são bem desiguais (p.13).

As autoras mostram a contradição na estruturação do espaço rural e urbano de Barcarena, considerando o processo de reestruturação do município, o qual apresenta as seguintes características socioespaciais:

Tabela 11– Indicadores do Município de Barcarena

INDICADOR	MUNICÍPIO DE BARCARENA – PA
Área Territorial (2022)	1.310,338 km ²
População Residente (2022)	126.650 Habitantes
Densidade Demográfica (2022)	96,95 hab/km ²
IDH (2010)	0,662
Mortalidade Infantil (2022)	13,12 óbitos por nascidos vivos
PIB per capita (2021)	71.473,92 R\$
Salário médio mensal (2021)	2,7 salários mínimos R\$
Proporção de pessoas ocupadas (2021)	23,61%

Fonte: IBGE (2021; 2022); PNUD (2010)

O município de Barcarena apresenta o 5º maior PIB entre os 144 municípios paraenses (IBGE, 2022), contudo, 76,39% da sua população não tem uma ocupação. Trata-se de uma região rica, mas com elevada concentração de renda e, como vimos anteriormente, com uma concentração da estruturação e investimento urbano no complexo industrial. É importante destacar que, além de não promover nenhuma melhoria nas condições urbanas para a população do município, em 2018, a empresa norueguesa Hydro provocou a contaminação de rios no município de Barcarena, o que afetou mais de 40 mil pessoas e foi alvo de processo jurídico internacional na Holanda⁵⁴.

Para melhor compreender a história do Colégio Pitágoras em Barcarena, é necessário

⁵⁴ Sobre esse processo ver matéria em <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2021/02/09/acao-coletiva-leva-caso-hydro-no-para-a-justica-holandesa.ghml>

contextualizar a construção do complexo minerador “Vila dos Cabanos”, um distrito do município que foi criado, originalmente, para abrigar os funcionários e familiares das empresas estatais Alumínio Brasileiro (ALBRAS) e Alumina do Norte do Brasil (ALUNORTE). A expectativa de construir uma “*Company Town*”⁵⁵, ou seja, uma “Cidade-Empresa”, visa a estabelecer uma cidade baseada na racionalidade e na otimização da produção, sob condições que buscam o melhor desempenho e qualidade de vida do trabalhador. Todavia, os estudos de Rodrigues (1997) destacam que essas cidades já nascem sob a égide das mazelas provocadas pelo próprio desenvolvimento capitalista.

A Vila dos Cabanos era administrada pela Companhia de Desenvolvimento de Barcarena - CODEBAR⁵⁶, criada durante o governo militar, em 1979, e vinculada ao governo federal. No dia 1º de outubro de 1981, por meio do Decreto nº 86.417, foi alterada a denominação do Programa Especial de Desenvolvimento Regional - Infraestrutura do Complexo Alumínio ALBRÁS-ALUNORTE, para “Programa de Apoio ao Complexo Industrial de Barcarena”, que era administrado no âmbito da Secretaria de Planejamento da Presidência da República. Ainda nesse mesmo decreto, houve a determinação de que a legislação pertinente ao Programa Grande Carajás seria aplicável aos empreendimentos integrantes do Complexo Industrial de Barcarena. A transformação desse território em polo de desenvolvimento da Amazônia, corroborando a crítica de Rodrigues (1997), trouxe consequências para a comunidade local, tais como a imposição de suas convicções e a sujeição a um tipo de desenvolvimento de cunho industrial, mas que não melhora as condições de vida e o trabalho da população.

Em relação aos projetos da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e de associadas no estado do Pará, efetuou-se o deslocamento da mão de obra especializada (particularmente, das empreiteiras) dos centros urbanos desenvolvidos e de outras regiões do Brasil, oferecendo as condições mínimas de infraestrutura para essas pessoas (Rodrigues, 1997).

Ao escrever “*The Urban Revolution*”, Henri Lefebvre já discutia que o processo de urbanização era tema central para a sobrevivência do capitalismo, de modo que

⁵⁵ Esta denominação inglesa engloba toda e qualquer formação habitacional (vila), de caráter autárquico, ligada a qualquer tipo de empresa ou companhia que demande formações habitacionais de apoio.

⁵⁶ A lei n. 6.665, de 3 de julho de 1979, autorizou o Poder Executivo a constituir a Companhia de Desenvolvimento de Barcarena (CODEBAR), tendo por acionistas o estado do Pará e o município de Barcarena, sede da Companhia, com participação majoritária da União. Tinha por finalidade a execução e a administração de obras e serviços de urbanização em área destinada ao assentamento humano de apoio à instalação e ao funcionamento do complexo industrial metalúrgico no referido município. Competia à CODEBAR a aquisição, alienação, locação e o arrendamento de imóveis destinados à habitação, comércio, indústria, serviços e preservação de recursos naturais. O regime jurídico da CODEBAR era aquele aplicável às sociedades anônimas. Ver mais em: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/companhia-de-desenvolvimento-de-barcarena>

desaparecesse a clara distinção entre rural e urbano, em um conjunto de espaços porosos de desenvolvimento geográfico desigual e sob o comando hegemônico do capital e do Estado (Lefebvre, 1996)."

A CVRD foi fundamental para promover o “desenvolvimento” e a urbanização das áreas mais afastadas, mas com grande potencial de exploração capitalista. E é nesse contexto que temos a questão da oferta educacional. Afinal, qual escola seria responsável pela formação dos filhos dos trabalhadores dos projetos mineradores da região?

Esse modelo de escola-contrato do grupo Pitágoras foi a estratégia utilizada pelas grandes empresas mineradoras para garantir a mão de obra especializada em seus projetos na Amazônia. Considerando que, em sua maioria, os profissionais especializados vieram de outras regiões do país, e que na perspectiva de situá-los em uma espécie de “*Company Town*”, a então estatal iniciou a construção do prédio que sediaría a escola (atual Colégio Pitágoras), na Vila dos Cabanos.

Pensando no modelo supracitado, a primeira escola do complexo minerador de Barcarena (PA) foi o Colégio Anglo Americano (1985 a 1998), conforme imagem abaixo:

Figura 6- Construção do Colégio na Vila dos Cabanos, em janeiro de 1984



Fonte: Imagem da construção da escola, gentilmente, cedida pelo geógrafo Afonso Rodrigues

Entretanto, a construção da escola na Vila dos Cabanos atrasou e os primeiros estudantes que vieram de outros estados ficaram em salas de aula reservadas na Escola

Estadual Eduardo Angelim, localizada na área central do município de Barcarena, que fica a 10km da vila mineradora, até a finalização da obra. Desta forma, o Colégio Anglo Americano só iniciou a oferta do ensino no ano de 1985, seguindo até o ano de 1998.

No quadro abaixo, é possível identificar a trajetória dos Colégios no complexo minerador da Vila dos Cabanos de Barcarena:

Quadro 10 – Escolas que ofertaram o ensino no complexo da Vila dos Cabanos, em Barcarena-PA

ESCOLA	ANO INICIAL	ANO FINAL
Colégio Anglo Americano	1985	1998
Centro Educacional Olimpus	1999	2003
Elite Vila dos Cabanos	2004	2018
Colégio Pitágoras	2019	*

* A escola permanece utilizando a marca “Pitágoras” até o presente ano (2024), embora já pertença ao grupo Salta desde 2023.

A partir da leitura do quadro acima, pode-se notar que o primeiro colégio o Anglo Americano, permaneceu por 14 anos na oferta do ensino para os filhos e dependentes dos trabalhadores da Albrás/Alunorte. Na sequência, o Centro Educacional Olimpus, o qual ficou durante 5 anos no prédio escolar da mineradora. Por outro lado, o colégio Elite⁵⁷ permaneceu ofertando a educação na Vila por 15 anos; enquanto o Pitágoras permanece até o ano presente, contudo, apenas como marca, uma vez que a escola já pertence ao grupo Salta (antigo Eleva Educação) desde 2023.

É importante sublinhar que, no ano de 2011, a Vale anunciou que concluiu a transação com a Norsk Hydro ASA (Hydro) para transferir todas as suas participações na Albras - Alumínio Brasileiro, Alunorte - Alumina do Norte do Brasil e Companhia de Alumina do Pará (CAP). Desta forma, o contrato do Colégio Elite passou a fazer parte da jurisdição da empresa Hydro.

Outra transição que provocou diversas mudanças foi a do Colégio Elite para o

⁵⁷ O Colégio Elite foi fundado em 1998, na cidade de Belém-PA, por dois amigos que iniciaram oferecendo aulas grátis de matemática e física, utilizando conteúdo denso e elevado ritmo das aulas, obtendo resultados excelentes, com muitas aprovações nos vestibulares em universidades, dentro e fora do Pará (Evangalista; Santos, 2011). Ver mais em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/WXmW4ghWX7y5wmy6GztQVZB/#>. Acesso em: 7/6/2024.

Colégio Pitágoras, alterando a organização da escola, inclusive cobrando um *ticket*⁵⁸ médio (para os estudantes externos) duas vezes maior que as demais unidades escolares privadas de Barcarena. Além disso, considerando que o valor da mensalidade do Colégio Pitágoras Barcarena custa aproximadamente R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais), destaca-se que os demais colégios da rede distribuídos pelo Brasil apresentam um *ticket* médio de R\$ 2.000,00 (dois mil) a R\$ 2.400,00 (dois mil e quatrocentos reais), conforme informações coletadas no questionário da pesquisa.

No entanto, para a comunidade de Barcarena, o valor do *ticket* médio não é acessível. Desta forma, é importante observar as condições estruturais da escola, inclusive utilizadas pela gestão da escola como justificativa para o valor do *ticket* cobrado. Seguem alguns dados do Colégio Pitágoras:

Tabela 12- Dados do Colégio Pitágoras (2019 a 2022)

Variável	2019	2020	2021	2022
Acessibilidade nas dependências e banheiros	1	1	1	1
Acessibilidade corrimão	1	1	1	1
Acessibilidade Elevador	0	0	0	0
Acessibilidade pisos táteis	0	0	0	0
Acessibilidade rampa	1	1	1	1
Acessibilidade corrimão	1	1	1	1
Acessibilidade Sinal Sonoro	1	1	1	1
Quantidade de salas utilizadas	57	57	57	57
Quantidade de salas climatizadas	25	25	25	25
Biblioteca	1	1	1	1
Laboratório de Ciências	1	1	1	1
Laboratório de Informática	1	1	1	1
Parque Infantil	1	1	1	1
Piscina	1	1	1	1
Quadra de Esportes Coberta	1	1	1	1
Refeitório	1	1	1	1
Sala de Atendimento Especializado	1	1	1	1
Equipamento de multimídia	16	16	16	16
Desktop alunos	6	6	6	6
Computador portátil aluno	28	28	28	28
Internet alunos	1	1	1	1
Internet administrativo	1	1	1	1
Internet aprendizagem	1	1	1	1

Fonte: Microdados do Censo Escolar (2019; 2020; 2021;2022).

⁵⁸ O Colégio Pitágoras de Barcarena, embora mantenha um contrato com a mineradora local, decidiu abrir a oferta educacional para estudantes da comunidade local, logo, cobrando a mensalidade escolar.

A tabela acima mostra as condições estruturais do Colégio Pitágoras no período de 2019 a 2022, que corresponde ao tempo de contrato da empresa mineradora Hydro com a Rede Pitágoras. Os dados apontam para uma escola de grande porte, com 57 salas; laboratórios de ciências e informática; internet banda larga; equipamentos de multimídia; e que dispõe de condições de acessibilidade para os estudantes e comunidade escolar. Essas variáveis não representam a garantia de qualidade em si, contudo, auxiliam na justificativa da referida escola na composição do valor da mensalidade, ressaltando que a empresa contratante é responsável pelo pagamento dos estudantes que são filhos e dependentes dos seus funcionários, representando baixo risco de inadimplência no que tange a esses alunos.

Os dados dos recursos humanos que compõem a escola também nos auxiliam na visualização da dimensão do Colégio Pitágoras de Barcarena:

Tabela 13 – Dados dos recursos humanos Colégio Pitágoras (2019 a 2022)

Variável	2019	2020	2021	2022
Quantidade de profissionais Administrativos	3	4	3	2
Quantidade de profissionais de Serviços Gerais	9	15	12	13
Quantidade de profissionais Bibliotecários	1	1	1	1
Quantidade de profissionais Coordenador	0	0	0	3
Quantidade de profissionais Nutricionista	0	0	1	0
Quantidade de profissionais Psicólogo	0	0	1	1
Quantidade de profissionais Fonoaudiólogo	0	0	0	0
Quantidade de profissionais Pedagogia	1	3	3	3
Quantidade de profissionais Secretário	1	1	1	1
Quantidade de profissionais Segurança	2	0	2	2
Quantidade de profissionais Monitores	1	1	1	1
Quantidade de profissionais Gestão	0	2	2	1
Quantidade de Professores	*	35	10	37
Quantidade de Profissionais da Saúde	0	0	20	20

Fonte: Microdados do Censo Escolar (2019; 2020; 2021;2022)

*Dado não informado

Os dados sobre os recursos humanos do Colégio Pitágoras Barcarena, no período correspondente ao funcionamento do colégio sob a gestão da Rede Pitágoras (2019 a 2022), mostram que houve uma redução na quantidade de profissionais administrativos, nutricionista e de gestão. Por outro lado, aumentou o número de pedagogos e de professores, ressaltando que se trata de uma escola com 708 estudantes (em 2022), com a oferta educacional desde creche (4 meses de idade) até o ensino médio.

A quantidade de profissionais da saúde (nesse caso 20 funcionários informados)

chama a atenção, haja vista que há 1 psicólogo constando nos microdados do censo escolar, sendo 0 o número de fonoaudiólogos e nutricionistas, o que pode indicar um equívoco nas informações do referido colégio. No caso do número de professores, os microdados do censo escolar mostram que houve uma redução de 35 para 10 professores entre os anos de 2020 para 2021, no entanto, na visita *in loco*, foi constatado que houve erro no preenchimento da plataforma Educacenso (INEP/MEC), ocasionando o equívoco, considerando que havia 35 docentes no referido ano.

A fim de compreender esses dados numéricos, na seção seguinte, apresentaremos a pesquisa realizada com professores do Colégio Pitágoras e analisaremos as informações obtidas por meio do questionário aplicado, relacionando com os dados obtidos no censo escolar e com documentos oficiais mencionados no presente estudo.

4.2 A oferta educacional do Colégio Pitágoras de Barcarena: um plano de negócios em ascensão no Pará.

A Rede Pitágoras assumiu a gestão da escola-contrato da mineradora Hydro, no município de Barcarena-PA, desde 2019 a 2022. A partir de 2023, o grupo Salta, que comprou todas as escolas da *holding* Cogna Educação, passou a administrar a unidade escolar, mantendo o material didático e a plataforma do grupo Pitágoras, bem como a marca “Colégio Pitágoras”, embora pertença ao grupo Salta⁵⁹. Essa contextualização é importante para compreender o movimento do grupo financeirizado na educação básica e de como o intenso processo de fusões e aquisições tem contribuído para aprofundar o processo de privatização da oferta educacional, transformando o ensino em negócio rentável e especulativo.

Outro diferencial do nosso objeto de estudo a ser evidenciado é a relação da Rede Pitágoras com as empresas mineradoras do estado do Pará, desde a instalação dos grandes projetos de desenvolvimento da Amazônia, com a participação efetiva do poder estatal, corroborando as políticas neoliberais na educação.

Tecendo críticas a essa influência neoliberal, Leher (2003) argumenta que o Estado brasileiro tem favorecido o avanço das empresas educacionais de diversas maneiras, implementando políticas para privatizar e mercantilizar a educação básica e superior, muitas

⁵⁹ Surgiu da fusão entre o Elite Rede de Ensino e o Colégio Pensi, dando origem à (então) *holding* Eleva Educação - atualmente nomeada Salta Educação. Ver mais em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7506/3183>

vezes sob a justificativa de melhorar a qualidade e a eficiência do ensino.

No caso do grupo Pitágoras, a estatal Companhia Vale do Rio Doce (privatizada na década de 1990) foi fundamental para a sua expansão no estado do Pará, ainda na década de 1980, com a exploração mineradora em Porto Trombetas⁶⁰, financiando a estrutura predial, que servia de residência/moradia para os trabalhadores, assim como a oferta educacional a partir de contrato com o Colégio Pitágoras de Belo Horizonte, o qual assumiu a escola⁶¹ local em 1984, ampliando o ensino até o segundo grau, inteiramente gratuito aos funcionários e aos dependentes da Mineração Rio do Norte S.A. (MRN), no município de Oriximiná - PA (Vicentin; Minayo, 2003).

Nessa década, a rede de colégios do Pitágoras já era vislumbrada como escola de qualidade por seus resultados no seu estado de origem, Minas Gerais, motivo de atratividade de trabalhadores especializados para as grandes empresas atuantes na Amazônia: De acordo com o participante da pesquisa, “muitos engenheiros têm dificuldade de ir trabalhar, e residir aqui de forma permanente. Então, só plano de saúde e vale alimentação⁶² não vai fixar o cara. Agora, se ele diz que esse colégio nacional vai ser a escola, o cara fica” (P06, 2024).

Levando em consideração a informação acima, o Colégio Pitágoras se diferencia de outras unidades do grupo no estado do Pará por ofertar o ensino para estudantes da comunidade em geral, sem restringir para os filhos e dependentes dos funcionários da empresa contratante, neste caso, a mineradora Hydro. E, de acordo com os dados coletados nos questionários, os critérios para a matrícula no referido colégio são os seguintes:

Figura 7 - Critérios para a matrícula no Colégio Pitágoras Barcarena

⁶⁰ O distrito de Porto Trombetas, também chamado de Complexo Trombetas, é uma *company town*, que é uma série de edificações e estruturas situadas no município de Oriximiná que dão suporte à mineração na Serra do Saracá. Entre suas estruturas, estão a usina de geração de energia e sistemas de suprimento de água potável e de tratamento de esgoto. A vila residencial é constituída por aproximadamente mil casas e dormitórios para mais de 1,5 mil funcionários solteiros. A infraestrutura também é composta por escolas até o ensino médio, um hospital com 32 leitos e serviços laboratoriais, clubes de lazer, cineteatro, Casa da Memória (museu), centro comercial, aeroporto, igrejas e sistemas de comunicação.

⁶¹ O Colégio Pitágoras de Porto Trombetas não foi analisado na nossa pesquisa por não pertencer à Rede Pitágoras no período do nosso recorte temporal (2018 a 2022).

⁶² Os funcionários da escola recebem, além do salário mensal, o vale alimentação, o direito à Bolsa Integral na escola e o Plano de Saúde Unimed Nacional.

Ser filho (a) ou dependente de funcionários da mineradora Hydro.	
Ser filho (a) de moradores da comunidade, mediante pagamento de mensalidade escolar	
Ser menor de 18 anos para ser bolsista.	

Fonte: Questionário aplicado com funcionários do Colégio Pitágoras Barcarena (2024).

Os critérios mostram que, tanto os filhos dos funcionários quanto os estudantes oriundos da comunidade em geral de Barcarena, podem estudar no Colégio Pitágoras. Contudo, estes últimos só têm direito à matrícula mediante pagamento da mensalidade. De acordo com a afirmação do P02 (2024), o Colégio Pitágoras, desde a sua chegada no município, nunca promoveu concurso de bolsas para a comunidade, porém, todos os filhos dos funcionários da empresa são bolsistas.

De acordo com os dados dos questionários aplicados, cerca de 80% dos estudantes são de responsabilidade da mineradora e 20% são matrículas da comunidade externa. “A situação atual aqui, a gente chama de escola mista [...], mas a mineradora não só abre como incentivo, quer que a gente atenda a comunidade também pra estabelecer uma boa relação com a comunidade” (P06, 2024).

A relação do colégio de Barcarena com a comunidade também reflete a configuração da empresa com a Vila dos Cabanos. O que era uma “*company town*”, habitada somente por funcionários da mineradora, acabou sendo incorporada pelos bairros ao redor, de modo que as casas exclusivas dos trabalhadores da Hydro foram vendidas para o público em geral. Enquanto no Pitágoras⁶³ de Parauapebas, por exemplo, estudam somente os filhos e dependentes de funcionários da mineradora Vale, que, inclusive, controla a entrada e a saída das pessoas à sua *company town*, o Núcleo Urbano de Carajás, “*sendo necessária a solicitação de autorização com 15 dias de antecedência para entrar no bairro*” (P06, 2024).

De acordo com as informações coletadas no instrumento da pesquisa, uma característica marcante na escola desde os primórdios era justamente a participação da comunidade e a ingerência dos pais e responsáveis nas questões escolares. Considerando que, em sua maioria, os responsáveis eram trabalhadores da fábrica, do alto ao baixo escalão, as queixas constantes ocasionaram o encerramento do contrato com o Colégio Olimpus, por exemplo:

⁶³ Atualmente Colegium Internacional de Carajás, pertencente ao grupo Salta Educação.

Como os alunos são filhos de funcionários da Albras/Hydro-Alunorte, é histórico eles levarem aos seus pais o que ocorre no interior da escola, falo de todas as escolas que prestaram serviço para Albras/Hydro-Alunorte, então, além de exercerem certa influência na comunidade, alguns desses alunos são filhos de funcionários de escalão elevado dentro da empresa. Para ilustrar o que digo, na época do Olympus, o seu diretor, professor Claudio Noronha, passou a construir a Faculdade Fibra, na capital, Belém, e isso gerou um discurso na comunidade de Vila dos Cabanos de que ele estava usando o dinheiro ganho com a educação de Vila dos Cabanos para construir universidade em Belém e, por conta disso, não investia na manutenção adequada do prédio e nos demais equipamentos da escola, a exemplo dos condicionadores de ar que viviam dando problema. Isso foi motivo para que Vila dos Cabanos fosse às ruas em passeata, pedindo a saída do Olympus, o que foi conseguido no ano de 2003 (P01, 2024).

Acrescenta-se a esses fatores citados pelo P01 a proximidade dos alunos em relação à escola, na medida em que habitam a mesma vila, o que favorece a participação das famílias na rotina escolar, bem como o conhecimento dos problemas que afetam a unidade.

A insatisfação da comunidade também é relatada quando investigamos a atuação do Colégio Elite: “o colégio Elite perdeu o contrato em virtude do tempo de permanência no município (15 anos) e devido à constante insatisfação da comunidade e reclamações de funcionários na assistência social da Hydro” (P02, 2024). De acordo com as informações coletadas, havia contestações em relação ao projeto pedagógico da escola, com atividades intensas, “o Colégio Elite era conteudista e além dos exagerados simulados todas as sextas-feiras, com cerca de 120 questões, a escola tinha uma política agressiva de venda de livros (SAE)” (P01, 2024).

Então, quando analisamos o foco no produtivismo e no conteudismo, uma das características da privatização do ensino, concordamos com Biesta (2018) ao afirmar que “o objetivo da educação nunca é que as crianças e jovens aprendam, mas que aprendam alguma coisa, que aprendam um motivo e que aprendam isso de alguém” (p. 23). Nessa perspectiva, a formação do sujeito deve superar o utilitarismo esperado pela concepção empresarial.

Por estar inserido numa espécie de “*company town*”, os colégios instalados na Vila dos Cabanos tinham como premissa a formação da mão de obra para a empresa mineradora:

Em Vila dos Cabanos, sempre foi muito forte a ideia de que a empresa é da família (influência Toyotista), então, isso faz com que os alunos se sintam superiores aos demais alunos da comunidade, pois, além da escola, eles tem acesso ao clube “Cabana Clube”, quadras, piscinas olímpicas, campo de futebol, quadras das mais variadas, então, os alunos serão os substitutos dos pais na empresa, logo, não existe tanto esforço nos estudos, uma vez que seu emprego já está garantido na fábrica [...] Isso talvez esteja ligado ao conteúdo das empresas

de alumina e alumínio, onde o grosso dos trabalhadores é, como pejorativamente se diz em Vila dos Cabanos, “apertadores de parafusos”, o que não exige uma formação acadêmica mais qualificada, e, se precisam de gente mais qualificada para cargos mais elevados, estes vem de outros estados, com destaque para Minas Gerais, onde a Vale predomina com mão de obra bastante qualificada (P01, 2024).

O excerto acima chama a atenção para a desigualdade social promovida pela privatização da educação, em especial no âmbito de uma escola que está inserida em uma empresa. Da mesma forma que os melhores cargos da mineradora estão ocupados pela mão de obra especializada de outras regiões do país, não há uma política da organização para qualificar e privilegiar a mão de obra local.

Para Harvey (2011), as desigualdades sociais e de classe têm se aprofundado dentro de uma economia global, à medida que o desempenho do capitalismo nos últimos duzentos anos tem sido versátil e extremamente criativo. E essas desigualdades e as precariedades tornam-se mais evidentes quando a financeirização da economia se consolida em áreas básicas da sociedade, como é o caso da educação. No caso da escola da Vila dos Cabanos, pertencente à mineradora multinacional Hydro, a mudança do Colégio Elite para o Colégio Pitágoras provocou insatisfações, primeiramente pela ausência de transparência na concorrência, uma vez que a mensalidade da Rede Pitágoras era maior que a do próprio Elite.

Contudo, os dados dos questionários também mostram que houve uma melhoria na estrutura escolar, o que foi utilizado pelo grupo como justificativa para o aumento da mensalidade, tanto para a comunidade externa quanto para a mineradora Hydro, responsável pelo pagamento da mensalidade de 80% dos estudantes⁶⁴ do colégio.

Assim como o alto valor da mensalidade do Colégio Pitágoras, com *ticket* médio no valor de R\$ 1.172,00, o material escolar da Somos Educação⁶⁵ também tem um custo elevado, sendo custeado pela empresa Hydro para parte dos filhos e dependentes de funcionários. De acordo com P02, a empresa garante o pagamento integral da mensalidade dos dependentes dos seus funcionários, além de garantir uma bolsa de materiais escolares (uniforme, cadernos e mochila) para funcionários que ganham salários mais baixos, que são escolhidos através de sorteio.

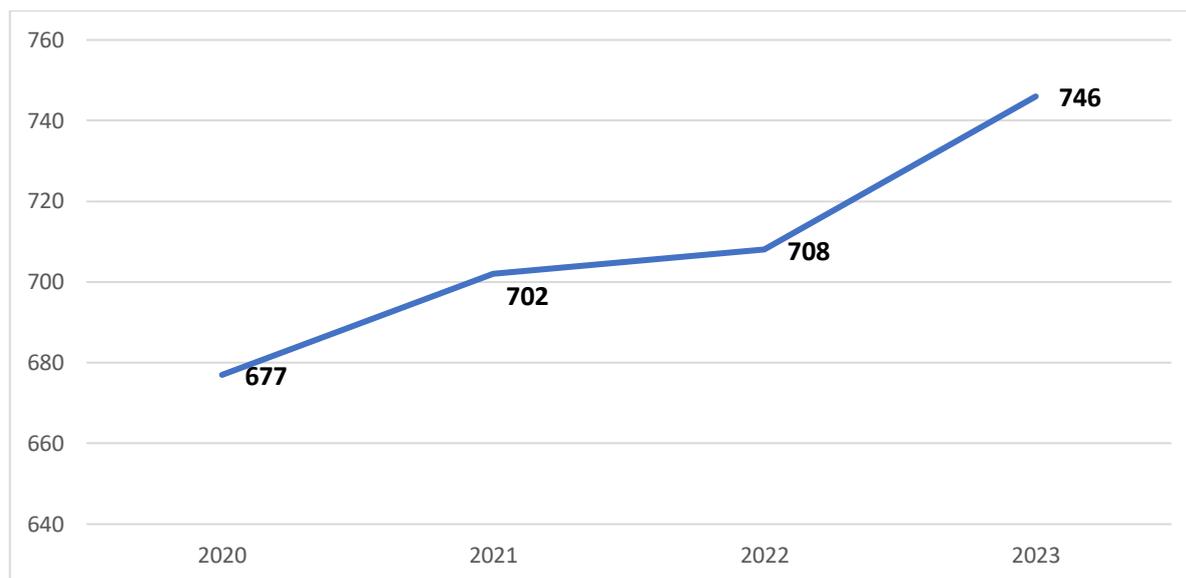
Quando observamos os dados de matrículas do Colégio Pitágoras Barcarena,

⁶⁴ No ano de 2024, o percentual de estudantes filhos e dependentes dos funcionários da Hydro é de 80% do total de alunos matriculados no Colégio Pitágoras Barcarena.

⁶⁵ Segmento que ainda pertence à *holding* Cognia Educação e é responsável pelos materiais do Sistema Pitágoras de Ensino.

identificamos que há uma curva crescente no número de estudantes matriculados, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 20 – Matrículas do Colégio Pitágoras Barcarena no período de 2020 a 2023

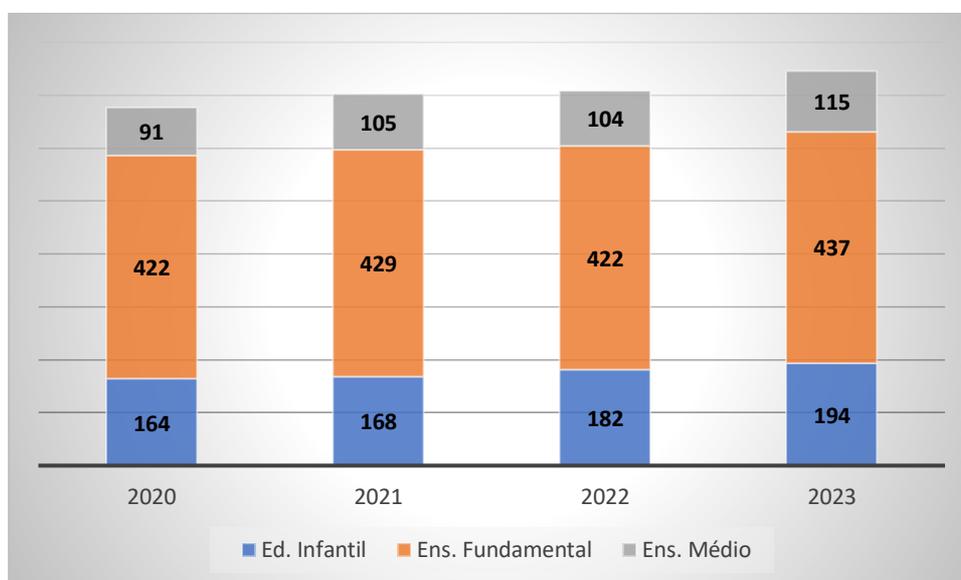


Fonte: Microdados do Censo Escolar (2020; 2021; 2022; 2023)

Ressalta-se que o gráfico acima não apresenta o ano de 2019, quando iniciou a gestão do grupo Pitágoras, por não constar nos dados do Censo Escolar. Ademais, acrescentamos o ano de 2023, quando já pertencia ao grupo Eleva (atual Salta Educação) para evidenciarmos a trajetória crescente nas matrículas do Colégio Pitágoras. Logo, ao analisar as informações do gráfico acima entre os anos de 2020 e 2023, houve um aumento percentual de 9%. É importante considerar que o período coincidiu com os anos mais críticos da pandemia da covid-19 (2020 a 2022) no Brasil, mas não apresentou decréscimos nas matrículas do Colégio Pitágoras Barcarena.

Considerando que o colégio oferta o ensino em todas as etapas da educação básica, atendendo estudantes desde a creche (4 meses de idade) até o final do ensino médio, temos os seguintes dados quanto ao número de matrículas por etapa de ensino:

Gráfico 21– Matrículas por etapas de ensino do Colégio Pitágoras Barcarena no período de 2020 a 2023



Fonte: Microdados do Censo Escolar (2020; 2021; 2022; 2023)

De acordo com o gráfico de matrículas por etapas de ensino, o maior número de estudantes no Colégio Pitágoras Barcarena se concentra no ensino fundamental com uma média de 427 estudantes nos quatro anos do recorte temporal apresentado, isto é, de 2020 a 2023. Por outro lado, a menor média de alunos está no ensino médio, com 104 matrículas; e a educação infantil apresentou uma média um pouco mais elevada, com 177 matriculados.

Sobre o menor número de estudantes matriculados no ensino médio na escola da rede Pitágoras, um dos motivos pode ser a oferta de ensino médio profissional pelo governo estadual com a criação, em junho de 2022, da Escola de Ensino Técnico do estado do Pará "Professora Maria Siqueira dos Santos Dias", no município de Barcarena⁶⁶. Esse fato indica que, quando o Estado é presente na oferta de escolas de qualidade, o setor privado não consegue se expandir, em outras palavras, um dos fatores responsáveis pela expansão do setor privado na educação é a ausência do Estado na oferta de serviços públicos de qualidade.

No que se refere ao elevado número de estudantes, que não foi suficiente para que a Cogna Educação mantivesse as suas escolas próprias, que foram vendidas para o grupo Eleva (entre elas, os colégios Pitágoras), de acordo com P06 (2024), a Cogna Educação percebeu certa "dificuldade" na gestão de tantas escolas durante o período pandêmico, então decidiu negociar as escolas próprias com o material do grupo Eleva, ficando este responsável pela gestão das escolas, enquanto a Cogna passou a comercializar os materiais didáticos e plataformas de ensino da Somos e da Eleva.

⁶⁶ Em 2024, a escola ofertou 360 vagas em seus cursos profissionalizantes. Sobre o assunto, ver a matéria disponível em: <https://www.agenciapara.com.br/pauta/6405/governo-do-para-entrega-escola-de-ensino-tecnico-em-barcarena>

Há controvérsia quanto à visão do participante no que se refere ao período pandêmico, uma vez que, com base nos dados dos relatórios financeiros do grupo, a nossa análise não identifica a dificuldade de gestão das unidades escolares, mas sim uma perspectiva de ampliar a lucratividade do grupo com a comercialização dos seus insumos pedagógicos, em especial, as plataformas de ensino. Desta forma, a possível dificuldade na gestão nas escolas se traduz na facilidade em obter maior rentabilidade e maximização dos lucros com a venda de seus sistemas de ensino e pacotes de soluções escolares, atendendo aos interesses dos acionistas, pouco interessados no compromisso social das instituições de ensino.

Por outro lado, em relação à permanência da marca Pitágoras, que se traduz na confiança e manutenção do contrato com a empresa:

[...] a marca é importante para a mineradora porque já conquistou a comunidade. Você entendeu? Então, manteve-se. O pessoal da Somos, que ainda tem a marca, não vê problema porque estão vendendo o livro. Não tem nenhum problema, mantiveram só a marca. Chama-se nome fantasia. Quando o nome está muito enraizado na comunidade, a comunidade aceita bem aquela marca, construir uma nova é muito mais difícil (P06, 2024).

De acordo com o participante da pesquisa, a manutenção da marca Pitágoras pelo grupo Eleva/Salta foi importante para a relação da mineradora com seus funcionários e com a comunidade em geral, principalmente por se tratar de uma marca reconhecida nacional e internacionalmente. Desta forma, o contrato também estabeleceu a manutenção do material didático do Sistema Pitágoras por um período de 10 anos.

Muitas dessas mudanças são realizadas sem a devida ciência da comunidade escolar, inclusive, ocultando o nome da marca na tentativa de manter a credibilidade do Colégio Pitágoras Barcarena de modo a continuar atraindo os trabalhadores da empresa Hydro que, em geral, costumam vir de outras cidades e regiões; bem como preservar o investimento das famílias locais que não têm vínculo empregatício com a mineradora e pagam o ticket mensal.

A volatilidade das relações no contexto das escolas financeirizadas é facilmente identificada na trajetória da Rede Pitágoras e, mais especificamente, no caso do colégio de Barcarena, levando em consideração a curta duração da escola (de 2019 a 2022), que foi vendida mesmo garantindo número significativo de matrículas e sendo avaliada positivamente pela comunidade. Isto é, enquanto nas escolas mercantis há um compromisso em atender ao “cliente”, no âmbito financeirizado há uma radicalização da relação mercantil, de modo a não precisar de resposta ao consumidor, pois a educação passa a ser subordinada à maximização dos lucros aos investidores.

A educação básica mostrou-se um plano de negócios em ascensão, um terreno fértil por não ter regulamentação que limite a expansão do capital financeiro na aquisição e no crescimento do setor pelo MEC e nem pelos Conselhos Estaduais e Municipais da Educação. Os processos de aquisições e de fusões são aprovados pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE)⁶⁷, que é o órgão responsável pelas negociações do mercado. Esse foi um dos fatores que também atraiu os empresários para a exploração desse nível de ensino, pois, ao comprar algumas unidades escolares,

[...]não estão comprando, por exemplo, 30 a 40% da educação básica de Belém. Estão comprando uma escola que se equipara a 5% da educação de Belém. Então, não precisa ter aprovação de órgão, nem de conselho municipal. É uma negociação privada como compra e venda normal ... É um mercado livre em franca expansão. E sem contar que existe uma pesquisa que está mostrando que no Brasil o ensino básico vai crescer exponencialmente para os próximos dez anos. A gente está falando de investimento das famílias. Tende a aumentar porque existe uma perspectiva de aumento de renda *per capita* (P06, 2024).

A citação acima traduz a tensão entre o que a educação deveria ser, um direito social, e o que ela se torna sob a lógica da financeirização: um bem mercantil. Os termos “mercado” e “investimento” passam a ser utilizados com frequência, uma marca da enorme contradição desse processo que modifica a concepção das instituições de ensino, de espaços de formação e de desenvolvimento humano para empresas que visam maximizar o lucro para os acionistas.

Para Lefebvre (1991), a produção social é influenciada pela dinâmica econômica que, na educação, é traduzida na transformação das instituições de ensino em corporações, moldando-as conforme os interesses financeiros. Quando o participante cita que “as famílias passam a investir mais”, está se referindo à perspectiva especulativa do grupo financeirizado de aumento da renda familiar junto à tendência crescente de privatização da oferta educacional, na medida em que o Estado tem investido menos na educação pública.

A seguir, será discutido o modelo de gestão implementado no Colégio Pitágoras de Barcarena, considerando os múltiplos fatores que influenciam na dinâmica do grupo financeirizado, assim como nos padrões estabelecidos.

⁶⁷ O CADE é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Justiça, com sede e foro no Distrito Federal. O órgão tem como objetivos prevenir e reprimir infrações contra a ordem econômica, baseada na livre concorrência e na liberdade de iniciativa.

4.3 A Gestão Educacional do Colégio Pitágoras de Barcarena: a privatização sob novas perspectivas?

O crescente processo de financeirização da educação tem reconfigurado o cenário educacional contemporâneo. No contexto brasileiro, a inserção do modelo de gestão empresarial nas escolas que prioriza a eficiência econômica em detrimento do compromisso com a educação exige uma análise mais ampla de como esse fenômeno se materializa e influencia na gestão das instituições educacionais.

Para compreendermos as transformações na gestão escolar na perspectiva da lógica financeira, analisaremos o caso do Colégio Pitágoras Barcarena a partir dos dados obtidos com a aplicação de questionários. Partimos do pressuposto de que a financeirização da educação é reflexo das relações do poder e da lógica do capital (Marx, 2013), e que o processo de privatização da gestão educacional se materializa de forma diferenciada no contexto de predominância do capital financeiro (Chesnais, 1996).

As mudanças na forma da gestão do colégio, para um grupo educacional financeirizado e, portanto, comprometido com os resultados para os seus investidores, foram identificadas de forma unânime entre os participantes da pesquisa. A política de redução dos custos, característica do modelo de governança corporativa e implementada pelo grupo Pitágoras, condiz com o projeto neoliberal de dominação de classe (Harvey, 2004), com vistas na ampliação da base de extração da mais-valia (Brettas, 2020).

Nesse sentido, os estudos de Brettas (2020) contribuem para a compreensão das determinações as quais a gestão do grande capital está submetida, subordinada aos interesses rentistas. De acordo com a autora, esse fato impulsiona estratégias voltadas para a redução de custos de produção para o aumento da apropriação do valor gerado como forma de tornar seus ativos mais atrativos aos investidores financeiros.

Então, a ausência da figura de um dono, relatada por P02 (2024), mostra a transformação ocorrida no interior das relações no âmbito escolar. À medida que se torna um ativo financeiro, os detentores das ações da empresa mantêm a sua posse, portanto, embora haja uma figura de diretor escolar, este não tem poder de decisão mediante os interesses rentistas do conglomerado.

Na perspectiva de escola como “negócio”, a estrutura organizacional é moldada conforme os modelos empresariais. No caso do Colégio Pitágoras Barcarena, verificamos o seguinte organograma:

Figura 8– Organograma administrativo do Colégio Pitágoras Barcarena



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos questionários da pesquisa (2024).

O organograma mostra que a chefia de maior hierarquia é o *CEO*, que não é o “dono”, uma vez que, em instituições de capital aberto, os acionistas (pessoa física ou jurídica) que compram as ações da empresa se tornam proprietários de uma parte dela. Contudo, é o principal executivo do grupo financeirizado, responsável pelas estratégias e decisões em todos os níveis. Nota-se o distanciamento do poder decisório em relação à escola, o que denota a centralização do poder e, conseqüentemente, a redução da participação dos professores, alunos e comunidade escolar em geral nos processos decisórios.

O Diretor Nacional é o mais próximo do *CEO* e, portanto, é o responsável por encaminhar as demandas dos Diretores Regionais, que são os mais próximos da gestão escolar e cada regional administra de 15 a 20 escolas em determinadas regiões. O estado do Pará compõe as regionais Norte e Nordeste, portanto, está sob a supervisão de um gestor que não precisa ser especializado na área educacional, mas sim nas áreas administrativas e financeiras.

O modelo de gestão educacional em instituição financeirizada apresenta essa característica própria, não há a necessidade da figura do dono da escola. O acesso da comunidade escolar ao responsável de maior escalão, responsável pelas tomadas de decisão, é muito difícil e, por outro lado, o diretor escolar que está situado na unidade não dispõe da autonomia necessária para tais ações. Deste modo, em menor escala de hierarquia está o gestor escolar, que precisa apresentar o perfil almejado pelo grupo e ser aprovado em todos os requisitos, entre eles, concluir o curso de “escolas para gestores”, ofertado pelo grupo

educacional. De acordo com P06 (2024):

Qualquer pessoa pode se inscrever. Desde que tenha aquele currículo mínimo que abraça aquela área. E aí, depois que ele se inscreve, ele passa por uma seleção de algumas fases. Terminando aquela fase, ele entra num curso de 3 meses. Esse curso é como se fosse uma graduação. Tem provas, ele tem que tirar nota, tem que passar. Se ele passar nesse curso de 3 meses, ele se torna um diretor ou um coordenador de Pitágoras. E aí, toda vez que surgir a necessidade, é avaliado o perfil pra ver se encaixa naquele perfil de necessidade.

O currículo mínimo refere-se à formação inicial, nas áreas das licenciaturas e da pedagogia. Para P02 (2024), é priorizada a escolha de diretores de outras regiões e, conforme P06 (2024), o que tem mais peso é a avaliação do perfil profissional para a função. A necessidade de estar em acordo com o perfil de gestão por resultados é obrigatório, haja vista que o grupo estabelece metas pedagógicas e organizacionais.

Nesse sentido, o estudo de Silva (2012) já tecia análises sobre o modelo de gestão de qualidade total implementado pela fundação Pitágoras que, segundo a autora, além de estabelecer hierarquias, também reduz a liberdade de ensino ao fixar metas e processos de trabalho; agora, notamos que o foco do grupo prioriza as metas e resultados em detrimento dos processos.

Além disso, a mudança para uma gestão escolar de cunho financeirizada também implicou na redução de custos no Colégio Pitágoras que, de acordo com os participantes da pesquisa, comprometeu a remuneração dos trabalhadores da instituição, principalmente, porque tiveram que aceitar o corte em 50% do valor da hora/aula em relação ao pagamento realizado pelo Colégio Elite, com a justificativa que a escola precisava melhorar a estrutura física e posteriormente retomaria o aumento salarial.

De acordo com a nossa investigação, a remuneração dos professores do Colégio Pitágoras está entre R\$1.501,00 a R\$ 3.000,00, compreendendo uma jornada de trabalho de 5h a 8h diárias, de segunda a sexta-feira. Os professores relataram, ainda, que é necessário ministrar aula de mais de um componente curricular, muitas vezes, acumulando quatro componentes para receber um salário razoável. De acordo com P03 (2024), o professor recém-formado recebia R\$16,00 a hora/aula, que poderia chegar a R\$1.700,00 mensal, administrando mais de um componente curricular, valor bem abaixo do piso nacional do magistério⁶⁸.

⁶⁸ De acordo com o Ministério da Educação, o Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica, para o exercício de 2024, é de R\$4.580,57. Ver em: www.gov.br/mec

A precarização do trabalho docente pode ser identificada no contexto escolar, conforme afirmações dos participantes:

A política da escola elite estava fundamentada em uma relação mais próxima entre direção da escola e funcionários, algo meio paternalista, uma vez que os donos da escola também eram os diretores da unidade.

Já em relação ao colégio Pitágoras, a relação tornou-se impessoal, uma vez que trabalhamos para “patrões sem rosto”, onde nossas demandas são solicitadas via “chamados” na plataforma Atlas (P02, 2024).

As condições de trabalho são de elevado estresse, devido ao acúmulo de turmas e trabalho, já que a escola paga um valor de hora/aula baixo e para compensar a escola coloca alguns professores para lecionarem mais de uma disciplina para haver uma certa compensação financeira. (P03, 2024).

Salário abaixo do mercado, não condizente com as exigências que são acima do normal (P04, 2024).

As condições de trabalho relatadas corroboram o ambiente atual nas instituições mercantis, marcado por instabilidade, intensificação do trabalho e perda de direitos e garantias sociais que interferem, de acordo com Dejours (1998), na subjetividade do trabalhador, identificando o efeito em quatro movimentos: 1- Intensificação do trabalho e aumento do sofrimento subjetivo; 2 - Inibição ou neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, a dominação e a alienação; 3 - Transformação nas bases de resistência, que passa de uma perspectiva de reação coletiva para implicar a negação do sofrimento alheio e um silenciar profundo sobre seu próprio sofrimento; e, 4 - Exacerbação do individualismo. A precarização do trabalho docente não é nosso objeto de estudo para essa tese, contudo, esse componente está estreitamente relacionado ao processo de financeirização da educação, afinal, “Todo o discurso sobre a necessidade de diminuição de custos e de ganho de competitividade tem por trás estratégias de aprofundamento da subsunção do trabalho ao capital e reconfiguração da base produtiva” (Brettas, 2019, p. 3).

Retomando a análise dos aspectos da gestão do Colégio Pitágoras Barcarena, que oferta o ensino do maternal ao ensino médio, mesmo após a comercialização com o grupo Eleva/Salta, em 2022, a escola permaneceu utilizando o material do Sistema Pitágoras, conforme negociação entre a *holding* Cogna Educação e o grupo Eleva/Salta Educação⁶⁹.

Um diferencial do Colégio Pitágoras no estado do Pará, em relação às demais escolas franqueadas do grupo, é a sua relação com as empresas mineradoras, e uma das questões investigadas nesse estudo é acerca da autonomia da unidade escolar em referência à

⁶⁹ O grupo Eleva/Salta é o mesmo grupo que pertence o Colégio Elite, que permaneceu na Vila dos Cabanos entre os anos de 2004 e 2018.

multinacional Hydro.

O acesso ao processo licitatório, no qual a Rede Pitágoras venceu a concorrência, bem como o contrato entre as empresas, não está disponível. Os professores participantes da pesquisa, de modo unânime, afirmaram desconhecer ambos os documentos, pois não têm acesso.

Acerca das possíveis ingerências da mineradora Hydro nas questões administrativas e pedagógicas do Colégio Pitágoras:

Aparentemente não, porém, algumas “solicitações” da empresa geralmente são acatadas pela escola (P02, 2024).

Indiretamente, sim! Por exemplo no calendário escolar, onde muitas vezes determinados feriados são alongados de acordo o calendário da empresa (P03, 2024).

A mineradora estabelece as metas e entrega para o Pitágoras que repassa para a escola. Mas eles são tão desconectados do que é meta educacional que a maioria das vezes a escola para, ouve e vê um monte de coisa ridícula e refaz de novo (P06, 2024).

Em relação à autonomia da escola, no que tange às ingerências da empresa contratante, a Hydro, as respostas foram discordantes, sendo que dois participantes não opinaram ou desconhecaram a informação. É importante destacar a idiosincrasia do Colégio Pitágoras Barcarena quando se pretende analisar a gestão escolar, pois, além da influência da mineradora que a contrata, ainda há a ingerência do grupo nacional financeirizado e, portanto, com formas de governança orientadas para o mercado de ações, o que já compromete profundamente a autonomia da escola. O discurso do P06 (2024) na citação acima mostra que mineradora Hydro tenta implementar as suas metas para a escola sem a devida propriedade do conhecimento formal na área. Há, portanto, resistências na gestão local a fim de coibir algumas ingerências na empresa contratante sobre as decisões pedagógicas e administrativas do Colégio Pitágoras.

De acordo com Dourado (2001), a autonomia escolar, quer seja pedagógica, administrativa ou de gestão financeira, é um processo construído coletivamente, sem perder de vista as diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino e as condições previstas na forma da lei. Desta forma, o autor concebe a autonomia como possibilidade e capacidade institucional de as escolas implementarem projetos pedagógicos próprios, vinculados aos anseios da sua comunidade e articulados ao seu sistema de ensino, bem como as diretrizes nacionais para a educação básica.

Já na perspectiva de Luck (2008), a escola deve desenvolver as atividades de forma autônoma, tendo como base um modelo de gestão democrática e participativa, de modo que as equipes trabalhem em conjunto:

O desempenho das equipes depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto e solidariamente, mobilizando reciprocamente a intercomplementaridade de seus conhecimentos, habilidades, responsabilidades e atitudes, com vistas à realização de responsabilidades comuns [...]. Por outro lado, a mobilização e o desenvolvimento dessa capacidade dependem de liderança de seus gestores (p. 97).

A autora destaca questões importantes como o trabalho em conjunto, a gestão compartilhada e participativa, reafirmando o papel importante dos gestores escolares, enquanto liderança. Todavia, quando se está vinculado ao capitalismo financeirizado, ou seja, empresas de capital aberto e, portanto, comprometida com a maximização dos lucros aos seus investidores financeiros, a autonomia da escola torna-se ainda mais comprometida.

Ao se tornar um ativo financeiro, não são os especialistas assumindo o leme das necessárias transformações na democratização da educação, mas sim as grandes *holdings* financeiras nacionais e internacionais. De acordo com Dowbor; Blandy (2022):

O impacto é poderoso, pois ao se privatizar as instituições de ensino, e torná-las em sociedades negociadas em bolsa, as orientações decisivas se prendem à lucratividade das ações, e os acionistas podem ser de qualquer parte do mundo. O centro é o acionista, o aluno é um meio. Ao tornar o acesso cada vez mais um serviço comercial, reforça-se a desigualdade, com multiplicação de casulos de luxo para alguns, e serviços de baixa qualidade, mas lucrativos, para muitos. O endividamento generalizado contribui para os lucros (p.22).

Os autores apontam para as grandes empresas de capital aberto na bolsa de valores como a principal consequência da escola vinculada grandes empresas de capital aberto na bolsa de valores: o acionista passa a ser o centro. Desta forma, o aluno e a função social da escola são preteridos diante da supremacia do capital financeiro. O Colégio Pitágoras, quando fundado pelos professores, era voltado para a educação, com foco nos resultados dos vestibulares, ou seja, a aprovação dos estudantes para a consequente atratividade de mais estudantes matriculados. Atualmente, o foco é garantir a lucratividade aos acionistas, independentemente do número de estudantes matriculados e aprovações para o ensino superior.

Esse é o cenário contemporâneo da educação financeirizada, na qual a mercantilização ameaça os princípios educativos fundamentais. A mudança de gestão

educacional para gestão administrativa financeira reitera o ensino como ativo financeiro e, portanto, ferramenta de reprodução da hegemonia estabelecida (Gramsci, 1995) e das desigualdades sociais.

A mudança na finalidade da educação para um campo de negócios, conforme destacado por Hill (2003), é evidente nesse modelo gerencial de gestão do Colégio Pitágoras Barcarena e, além disso, apresenta o agravante de ter como mantenedora uma empresa financeirizada, sendo regida pelos princípios da governança corporativa. Portanto, a privatização da gestão educacional no contexto da financeirização do capital é materializada de forma diferenciada, sendo influenciada pelo mercado especulativo e volátil. Essa volatilidade é traduzida nas mudanças efêmeras no grupo mantenedor da escola, conforme apresentado anteriormente, provocando alterações na gestão escolar sem considerar o compromisso com a comunidade e com a oferta da educação propriamente dita.

Em seus estudos, Pontes (2020) observou que as grandes instituições educacionais privadas, de capital aberto, formam uma rede política que busca transformar a educação básica no Brasil em mercadoria e tirar dela a maior rentabilidade, implementando a lógica gerencialista, em sinergia com o sistema sociometabólico do capital e alinhada ao neoliberalismo.

A categoria docente é diretamente atingida por esse modelo de gestão, principalmente no que se refere à autonomia do trabalho pedagógico. Desta forma, há instruções para a utilização do material do sistema Pitágoras de Ensino, inclusive conteúdos digitais, porém, os participantes da pesquisa afirmaram que gozam de independência para preparar as suas aulas e que a gestão escolar não interfere nas suas atividades.

Todavia, ao indagarmos sobre as principais características da forma de gestão do Colégio Pitágoras, obtivemos a resposta de que é “autoritária”, “controladora” e “fiscalizadora”. Isso porque a Rede Pitágoras trabalha de maneira focada nos resultados, inclusive, comercializa seu Sistema de Gestão Integrado para as redes públicas de ensino com o objetivo de auxiliar professores, alunos, familiares e lideranças educacionais na melhoria da aprendizagem.

Além do modelo de gestão empresarial e baseado em instrumentos de monitoramento do processo educacional, por ser uma instituição financeirizada, o Colégio Pitágoras também acaba incorporando os preceitos da Governança Corporativa que Silva Júnior e Muniz (2004) argumentam trazer estratégias de atuação baseadas na eficiência, eficácia, transparência para os *stakeholders* (acionistas), acarretando um novo viés para a dinâmica da organização.

Portanto, trata-se da transformação da educação em “mercadoria”, termo que Marx (2013, p. 113) conceitua como “antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão”. Marx se refere aos valores de uso, os quais formam o conteúdo material da riqueza, independente da sua forma social.

No modo de produção capitalista, a mercadoria torna-se portadora de relações sociais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos na produção, além de passar a ser mediadora das relações de produção entre pessoas, ainda que essas relações estejam encobertas pelo fetichismo. Assim, a mercadoria desempenha uma função social específica e adquire uma forma social particular. É nesse sentido que Marx (2013) contrapõe a “existência social” da mercadoria, que ele também chama de “existência funcional”, da sua “existência material”, atribuindo relevância ao primeiro tipo de existência em detrimento do segundo.

Desta maneira, a financeirização da educação é reflexo das relações de poder e da lógica do capital, o que justifica o campo em disputa que tem se tornado nas últimas décadas, campo este em que os diferentes interesses (públicos e privados) se confrontam, evidenciando as contradições intrínsecas ao sistema. E, quanto mais o Estado se abstém da garantia da oferta e da gestão educacional pública e de qualidade, mais fortalecido fica o processo de privatização, aumentando a disputa de grupos empresariais por esse nicho altamente lucrativo que é a educação básica.

Para Behring e Boschetti (2011), essas mudanças nas políticas sociais passam por um redimensionamento no capitalismo contemporâneo, afastando-se do projeto ético e político em virtude do que denomina como triplo movimento, composto pela contrarreforma do Estado⁷⁰, a reestruturação produtiva e a mundialização do capital. E, nesse contexto macroeconômico, temos forte influência dos empresários da educação nas decisões relativas às políticas educacionais (Leher, 2016), sendo as empresas impulsionadas e até mesmo financiadas pelo fundo público (Salvador, 2010).

Em relação à gestão escolar, o caso do Colégio Pitágoras Barcarena mostra como há uma tendência para uma gestão centralizada e com decisões tomadas em níveis superiores bem distante da realidade e da localidade escolar, limitando a participação dos professores, dos alunos e da comunidade escolar em geral na tomada de decisões, desconsiderando as

⁷⁰ Para a autora, a contrarreforma do Estado consiste no redirecionamento do fundo público para assegurar as condições gerais de produção e de reprodução do capital.

vozes locais. Ainda mais, a finalidade principal é o lucro e a maximização de resultados financeiros, buscando reduzir custos para atender aos interesses dos acionistas.

Portanto, o capítulo final apresentou o lócus da nossa investigação: o município de Barcarena e a instalação do Colégio Pitágoras; identificando as suas idiossincrasias em relação às demais escolas-contratos do grupo vinculadas às empresas mineradoras no Pará. Além disso, analisou a oferta educacional do Colégio Pitágoras de Barcarena (PA) enquanto um plano de negócios, voltado aos interesses rentistas e especulativos em detrimento do ensino; com modelo de gestão regido pelos princípios da governança corporativa, baseado na lógica financeira, caracterizando um modelo de privatização singular por estar marcada pelo fenômeno da financeirização do capital.

Diante do exposto, a luta por uma educação pública, gratuita e emancipadora faz-se necessária, a fim de superar a lógica perversa do capital que tenta convertê-la em mercadoria e, mais recentemente, em ativo financeiro especulativo com o objetivo de maximizar o lucro aos acionistas, em detrimento da oferta educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese investigou os mecanismos e formas de privatização da oferta e gestão educacional, no contexto da financeirização, materializados nas estratégias de atuação operada pela Rede Pitágoras na educação básica do Pará, no período de 2018 a 2022, elegendo como lócus da pesquisa o Colégio Pitágoras Barcarena.

A discussão da privatização da educação no âmbito da financeirização perpassa pelo entendimento de que há um novo estilo de acumulação a partir da centralização de grandes capitais financeiros com a finalidade de frutificar no interior da própria esfera financeira (Chesnais, 1996). Neste caso, a educação torna-se um valioso nicho para a dinâmica do capital fictício.

Nesse contexto, a hipótese levantada foi a de que no processo de financeirização da educação e na busca pela lucratividade, a privatização da oferta e gestão educacional se materializam de forma diferenciada, de acordo com a lógica do sistema financeiro. Desse modo, o ensino é mercantilizado ao extremo, sendo secundarizado diante dos interesses rentistas dos investidores, intensificando o processo de privatização de caráter especulativo.

Desta forma, confirmou-se a nossa tese de que os mecanismos de privatização da oferta e gestão educacional, no contexto da financeirização, ocorrem de modo diferenciado, incorporando ou extinguindo instituições privadas de ensino de acordo com os interesses dos acionistas, transformando o direito fundamental à educação em um ativo financeiro. Isto é, enquanto nas escolas privado-mercantis há um compromisso em atender ao “cliente”, no âmbito financeirizado há uma radicalização da relação mercantil, de modo a não precisar de resposta ao consumidor.

Além disso, foi evidenciado que a privatização da oferta e da gestão educacional no Estado do Pará, por meio da Rede Pitágoras e com o incentivo do Estado, se materializa pelo aumento da venda de insumos pedagógicos, assim como pelos mecanismos de gestão da governança corporativa, com a intenção de reduzir os custos e ampliar os lucros, para atender aos interesses do capital rentista.

Adotou-se como premissa que a inserção dos grupos empresariais na educação, nesse contexto de financeirização da economia se dá, ao longo do tempo, em conexão com as condições econômicas provenientes da lógica do capital, compreendendo que a produção social é influenciada pela dinâmica econômica (Lefebvre, 1991), que na educação se traduz na transformação das instituições de ensino em corporações, moldando-as conforme os interesses financeiros.

O estudo apontou o papel fundamental da política educacional brasileira na expansão dos grupos financeirizados, principalmente, a partir da reforma do Estado e da desregulamentação do mercado. Além de impulsionar a oferta privada de ensino, a redução nos investimentos em educação pública é uma das principais evidências do processo de privatização da oferta educacional no Brasil.

Acrescenta-se a esse desinvestimento na educação pública e gratuita a presença de grupos financeirizados na oferta do ensino, que tendem a tratar esse direito social como um ativo financeiro, tornando a garantia de lucratividade aos investidores do capital a sua preocupação primordial, sendo que o Estado é um importante mediador desse processo de reprodução capitalista.

Partindo desse contexto, um dos objetivos específicos do nosso estudo foi analisar o processo de expansão da privatização da educação básica, a partir da atuação da Rede Pitágoras, enquanto segmento da *holding* Cogna Educação, considerando o processo de mercantilização da educação intensificado pela inserção de conglomerados financeirizados nessa área. O estudo mostrou o movimento do grupo Pitágoras em busca do aumento da lucratividade para o capital rentista, materializando, assim, a mercadorização da educação.

Nesse sentido, uma das marcas identificadas na atuação da Rede Pitágoras, a partir da abertura do seu capital, foi a inconstância e volutilidade na oferta educacional. Na medida em que um ativo financeiro, na linguagem econômica, refere-se a tudo que pode ser convertido em dinheiro, o estudo aferiu que ela passa a ser qualificada enquanto ativo ao passo que a oferta educacional é utilizada como fator de valorização das ações das empresas financeirizadas. Desse modo, o estudo mostrou que as matrículas escolares da *holding* Cogna Educação são indicadores de valorização do capital dos conglomerados da área educacional, potencializando a sua capitalização.

Outros movimentos que estão marcando a atuação dos grupos empresariais financeirizados, ao buscar um aumento da lucratividade, são a fusão e a aquisição de outras instituições, fator importante para a expansão da Rede Pitágoras e da *holding* Cogna Educação, tanto no ensino superior quanto na educação básica, ampliando a receita bruta do grupo e consolidando a exploração do ensino como nicho de mercado rentável para os seus investidores.

A ideia de educação como “modelo de negócio” descrito no relatório da Cogna Educação, demonstra de modo profícuo o plano de negócios do grupo financeirizado na oferta educacional para o aumento do seu capital rentista, em consonância com o marco do capitalismo financeiro. Ademais, nos pacotes de serviços oferecidos nas plataformas digitais

do grupo, identificamos um verdadeiro “fast-food” da educação, “uma vez que os conteúdos, planos de aula, atividades, bancos de questões e, inclusive, o relatório de desempenho e as avaliações dos estudantes estão disponíveis de forma rápida e prática.

A partir da atuação da Rede Pitágoras, observamos como o processo de privatização educacional, no contexto da reforma educacional e de ordem neoliberal, expandiu-se na conjuntura da financeirização da economia, aprofundando a mercantilização do ensino brasileiro. Nessa perspectiva vimos como a mudança da oferta educacional em ativo financeiro, pertencente a fundos para os quais não há regulamentação da atuação no Brasil, subordinou esse direito social básico aos interesses fluidos e especulativos dos investidores.

Esta tese também teve como objetivo analisar a oferta da educação básica pela Rede Pitágoras no estado do Pará, tanto nas escolas próprias como nas escolas franqueadas do grupo, considerando relação da expansão da Rede com os grandes projetos mineradores instalados na Amazônia.

Com os dados levantados na pesquisa, constatou-se que a missão da *holding* Cogna Educação traduz o que nossa investigação já pressupôs que é a priorização dos “stakeholders”, ou seja, dos investidores, pessoas diretamente impactadas pelas ações da empresa; em detrimento da oferta educacional propriamente dita. Portanto, verificamos a partir atuação da Rede Pitágoras na educação básica que, pela esfera financeira, há uma alteração na finalidade da oferta educacional, passando a prevalecer a lógica da maximização dos lucros e, desta forma, de maximização do retorno ao acionista.

O estudo evidenciou que o mecanismo para privatizar a oferta educacional, na conjuntura da financeirização, ocorre de modo distinto. Se antes a estratégia era basicamente por meio da transferência da oferta para instituições particulares pertencentes a grupos familiares ou grupos de sócios restritos, no âmbito das empresas educacionais financeirizadas, amplia-se a concentração de instituições privadas de ensino que foram incorporadas por grandes grupos conglomerados, inclusive transnacionais, nas quais não existe a figura dos “donos” ou “proprietários”, já que se tornou um ativo financeiro de um grupo de acionistas irrestritos.

A pulverização e a diversificação dos produtos e serviços ofertados pela Rede Pitágoras têm como objetivo reduzir os riscos das empresas financeirizadas, o que explica, em parte, a decisão da mencionada rede em optar pela comercialização dos seus sistemas de ensino em detrimento da oferta educacional a partir de suas escolas próprias, haja vista que encerrou totalmente as atividades dos Colégios próprios do Grupo Pitágoras no Pará em 2022.

Na incursão do Grupo Pitágoras no estado do Pará, conforme os dados apresentados na instalação dos colégios próprios, observamos que estava comprometido com empresas mineradoras, públicas e privadas, inclusive sendo apoiado e pelo poder público, com a promessa de desenvolvimento regional, mas que mantiveram as desigualdades econômicas nas localidades e, em muitos casos, provocando danos ambientais irreparáveis. Ademais, não pode perder de vista a segmentação de ensino para os filhos dos trabalhadores das empresas, que foram matriculados em escola particular, em detrimento do investimento estatal na educação pública.

Nesse sentido, foi possível observar que as novas formas de materializar a privatização da oferta educacional, bem como da gestão nas redes públicas de ensino, a exemplo do município de Breves (PA), por meio da Fundação Pitágoras, são intensificadas no contexto da financeirização, enquanto modelo de acumulação do capital. A trajetória da Rede Pitágoras no Pará ilustra a mercantilização do ensino de modo que este é subsumido pelos interesses rentistas dos investidores, o que aprofunda o processo de privatização educacional, na perspectiva especulativa.

Ao analisarmos a atuação do grupo financeirizado a partir dos mecanismos de oferta e de gestão educacional utilizados pelo Colégio Pitágoras de Barcarena, constatamos que a transformação desse território em polo de desenvolvimento da Amazônia, apesar dos movimentos de resistência, trouxe consequências para a comunidade local, tais como a imposição de suas convicções e a sujeição a um tipo de desenvolvimento de cunho industrial, mas que não melhora as condições de vida e trabalho da população.

Pensando por esse aspecto, o Colégio Pitágoras Barcarena se diferencia de outras unidades do grupo no estado do Pará, por ofertar o ensino para estudantes da comunidade em geral, sem restringir para os filhos e dependentes dos funcionários da empresa contratante, neste caso, a mineradora Hydro. Outro diferencial é que a “*Company Town*” foi incorporada pela área urbana do município, rompendo a distinção entre a comunidade local e os funcionários da mineradora. De acordo com os dados da pesquisa, o Colégio Pitágoras Barcarena apresenta uma tendência crescente no número de estudantes matriculados, inclusive, avançando durante os anos mais críticos da pandemia da Covid-19 (2020 a 2022) no Brasil. Em relação às etapas de ensino, a investigação mostrou que a maior concentração está no ensino fundamental.

Todavia, apesar do elevado número de estudantes matriculados no Pitágoras, a tendência crescente não foi suficiente para que a Cogna Educação mantivesse as suas escolas próprias, que foram vendidas para o grupo Eleva (dentre elas, os colégios Pitágoras),

concentrando seus investimentos na comercialização dos insumos pedagógicos, principalmente os seus sistemas de ensino e as plataformas digitais das diversas marcas já incorporadas à *holding*, prevalecendo os interesses rentistas sobre a oferta educacional.

O encerramento da oferta do ensino de modo abrupto e sem a anuência da comunidade, conforme apontado na pesquisa, corroboram a nossa tese de que, nesse processo de financeirização da educação, o ensino é mercantilizado ao extremo, sendo superado pelos interesses rentistas dos investidores. Desta forma, o aluno e a função social da escola são preteridos diante da supremacia do capital financeiro. O Colégio Pitágoras exemplifica essa mudança de paradigma pois, quando fundado pelos professores, era voltado para a educação, e atualmente o foco é garantir a lucratividade aos acionistas.

Esse é cenário contemporâneo da educação financeirizada, na qual a mercantilização ameaça os princípios educativos fundamentais. A mudança da gestão educacional para uma gestão administrativa financeira reitera o ensino como ativo financeiro e altera a finalidade da educação, pois, a partir do modelo gerencial de gestão do Colégio Pitágoras Barcarena, é possível identificar a materialização dos princípios da governança corporativa e a influência voraz do mercado especulativo e volátil.

Para além disso, a mudança para uma gestão escolar de cunho financeirizado também implicou na redução de custos no Colégio Pitágoras que, de acordo com os participantes da pesquisa, comprometeu significativamente a remuneração dos trabalhadores da instituição. Nessa conjuntura, ainda temos a ausência da figura de um dono, o que mostra a transformação ocorrida no interior das relações no âmbito escolar. À medida que se torna um ativo financeiro, os acionistas passam a compor a posse das ações da empresa e a determinar os interesses com foco na valorização do capital rentista.

As informações coletadas no instrumento da pesquisa mostraram que a visão dos participantes no que se refere à forma de gestão do Colégio Pitágoras é de “autoritária”, controladora” e “fiscalizadora”. Tal fato demonstra que o modelo de gestão empresarial, com suas estratégias de padronização do ensino, monitoramento e controle dos resultados comprometem a autonomia da equipe escolar, em especial a do professor.

Ademais, o modelo de gestão empresarial do Pitágoras é baseado em instrumentos de monitoramento do processo educacional, além de ser influenciado pelos preceitos da governança corporativa por se tratar de uma instituição financeirizada, o que acarreta estratégias de atuação baseadas na eficiência, eficácia e transparência para os *stakeholders* (acionistas), ou seja, um novo viés para a dinâmica da organização privada.

Destarte, o estudo mostrou que, com o processo de financeirização da educação, há

uma completa descaracterização do ensino, que, além de ser mercadoria, também se torna capital especulativo, subserviente aos interesses dos acionistas. Deste modo, a privatização da oferta e da gestão educacional no contexto financeirizado, materializa-se de modo diferenciado, pois insere um caráter volátil e especulativo, com vistas à maximização do lucro aos acionistas, ou seja, transformando o ensino em verdadeiro ativo financeiro.

No decorrer da pesquisa, emergiram outras questões que não puderam ser respondidas em virtude do tempo destinado à nossa investigação, mas que suscitam estudos posteriores para aprofundamento. Entre elas, destacamos: como ocorre o contrato da Fundação Pitágoras com as redes municipais para implantação do Sistema de Gestão Integrado? Tendo em vista o encerramento da oferta do ensino nas escolas próprias da *holding* Cogna Educação para investir na comercialização dos sistemas de ensino, há um monopólio a caminho? Considerando o contrato recente entre a rede estadual do Pará com o segmento Vasta, quais as consequências para a educação pública?

Investigar um grupo financeirizado é bastante desafiador. Entre as limitações encontradas, temos as discordâncias entre as informações dos *sites* oficiais da Cogna Educação e dos seus relatórios trimestrais; a dificuldade para acessar o contrato da empresa Hydro com a Rede Pitágoras; e a venda dos colégios próprios do grupo durante o andamento da pesquisa, fato que impossibilitou o aprofundamento nas informações dos demais Colégios Pitágoras no Pará.

Portanto, faz-se necessário o prosseguimento nos estudos acerca desse fenômeno tão complexo e em intensa expansão no Brasil, que é a financeirização da educação básica. Além disso, há múltiplos fatores que influenciam essa discussão a serem desvelados e superados, pois a luta pela educação pública, gratuita e emancipadora deve se fazer presente na academia, bem como transbordar para o debate público.

Diante do exposto, o estudo revelou que a atuação dos grupos financeirizados na educação básica, conforme o caso apresentado da Rede Pitágoras, contrapõe-se à educação enquanto direito social e universal, que deve ser pública, gratuita e emancipadora, superando a lógica do capital, que tenta convertê-la em mercadoria e, mais recentemente, em ativo financeiro especulativo.

REFERÊNCIAS

ABVCAP. Estrutura Legal dos Fundos de Private Equity e Venture Capital. **Associação Brasileira de Private Equity e Venture Capital**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.abvcap.com.br/Download/Estudos/4010.pdf>. Acesso em: 9 de maio de 2023.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir do mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ADRIÃO, T. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (org.). **Público X privado em tempos de crise**. São Paulo: Fundação Lauro Campos e Fineduca, 2017. p. 16-37.

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Educação a domicílio: O mercado bate à sua porta. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 433-446, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/783/pdf> Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, T. *et al.* **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas**. Educação e Sociedade, Campinas (SP), v. 30, n. 108, p. 183-198, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300009. Acesso em: 15 set. 2023.

ADRIÃO, T. *et al.* Grupos Empresariais na Educação Básica Pública Brasileira: limites à efetivação do direito a educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar., 2016.

ADRIÃO, T. **A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica**. In: MARINGONI, Gilberto *et al.* (org.). O negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d' Água; Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP), 2017.

ADRIÃO, T.; DOMICIANO, C. A. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **Fineduca: Porto Alegre**, v. 8, n. 3, p. 1-18, 2018.

ADRIÃO, Theresa; ARAÚJO, Felipe. Privatização da educação no contexto de financeirização da economia: a indução da oferta educacional privada por fundos de investimentos. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 17 e86124, p. 1-18, janeiro de 2023.

ADRIÃO, T., OLIVEIRA, R. P., MOCARZEL, M. O Público, o Privado e o Comunitário: Novas Categorias Administrativas para as Escolas Brasileiras e a Disputa pelo Fundo Público na Educação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona (EUA), v. 30, n. 128, 23 ago. 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7172/2906> Acesso em: 28 de março

de 2024.

ANDERSON, P. **Avanço em direção ao passado**: a política social do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, F.; ADRIÃO, T. **Riscos iminentes da Privatização da Educação Básica: reflexões sobre a conjuntura, a LDB e o novo Fundeb**. Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 33, pág. 767-785, set./dez. 2021.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. **A ‘nova’ filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação**. *In*: PERONI, Vera Maria V.; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (Orgs.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília (DF): Liber Livro, 2013. p. 33-47.

BALL, S.; YODELL, D. **Privatización encubierta en la educación pública, Internacional de la Educación**. Bruselas, 2007. Disponível em: https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf. Acesso em: 9 de dezembro de 2022.

BAYLISS, K.; FINE, B.; ROBERTSON, M. **The role of the state in financialised systems of provision**: social compacting, social policy, and privatisation. Geneva, Switzerland: UNRISD, 2013. (UNRISD Working Paper, n. 2).

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2011

BELLUZZO, L. G. de M. A financeirização do capitalismo e a geração de pobreza. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 23-38, 2007.

BEVIR, M. Governança Democrática: uma Genealogia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 19, n. 39, p. 103-114, jun. 2011.

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/download/29749/16843/127571> . Acesso em 23/04/2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP) **Censo da Educação Básica**, 2018 a 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 20 de março de 2023.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.868, de 3 de setembro de 2019**. Altera as Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961; e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Brasília, Distrito Federal, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13868.htm. Acesso em: 28 de março de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões,**

princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In*: Bresser-Pereira, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro: FGV, 1998, p. 21-38.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**, v. 50, n. 4, p. 5-29, out./dez. 1999.

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo.** São Paulo: WMF Martins Fontes. 2009.

BOWE, R.; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRAGA, J.C.S. Crise e capitalismo contemporâneo: qual o conceito de financeirização? *In*: Barroso, A.S. e Souza, R. (org.) **A Grande Crise Capitalista Global 2007-2013: gênese, conexões e tendências**, p. 117-136. São Paulo: Editora e Livraria Anita Ltda., 2013

BRETTAS, T. As Bolsas, **o crédito e os fundos: a financeirização do ensino superior no capitalismo dependente no Brasil.** *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 3, p. 7-18, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/36402/21181/133598> . Acesso em 20/10/2024.

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

CAMPOS, P. H. Empreiteiros e políticas públicas na ditadura civil-militar brasileira, 1964-1988. **História e Economia**, v. 13, n. 2, p. 15-36, 2014.

CAMPOS, P. **A ditadura dos empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, de 1964-1985.** Tese (Doutorado em História Social). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

CARMO, M. B. S; COSTA, S. M.F. Os paradoxos entre os urbanos no município de Barcarena, Pará. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 8, n. 3, p. 291-305, set./dez. 2016.

CARR, E. H. **Que é história?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

CARVALHO, E. J. G. de; PIRES, D. de O. Arranjos de Desenvolvimento da Educação: da parceria público-privada à disputa pelo fundo público educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e77538, p. 1-23, 2020.

CARVALHO, C. H. A. de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 761-776, jul./set. 2013.

CASTRO, A. M. D. A. **Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação**

da gestão escolar. In NETO, A. Cabral. Et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros Editora, 2007.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

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.** Educ. rev. v. 32. n. 04. p. 49-72, 2016.

CHAVES, V. L. J.; CAMARGO, M. D. H.; SOUSA, L. M. C. **A Privatização da Educação Básica Superior em Tempos de Financeirização: o caso da Cogna Educação.** FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, v. 13, n. 14, 2023.

CHENAIS, F. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, F. **A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro.** *Praga Estudos Marxistas*, São Paulo, n.3, 1997.

CHESNAIS, F. (org.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos.** São Paulo: Xamã, 1998.

CHESNAIS, F. **A finança mundializada.** São Paulo: Boitempo, 2005.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

COGNA EDUCAÇÃO. **Demonstrações Financeiras Padronizadas (DFP) - 31/12/2020.** Belo Horizonte: Cogna Educação S.A., 2020a. Disponível em: <https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/f14ef5ed-be1a-f7f8-ccc5-30459cb7f477?origin=2> Acesso em: 22 jun. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Demonstrações Financeiras Padronizadas (DFP) - 31/12/2010.** Belo Horizonte: Cogna Educação S.A.; Kroton Educacional S.A. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/demonstracoes-financeiras-itrdfp/7e1f3e52943fed589c2a80814edb77a9c043b199b2742dee476b46802c4d051d/demonstracoes_financeiras_itr_dfp.pdf . Acesso em: 5 jul. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Demonstrações Financeiras Padronizadas (DFP) - 31/12/2009.** Belo Horizonte: Cogna Educação S.A.; Kroton Educacional S.A. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/demonstracoes-financeiras-itrdfp/a631b9208c2fb1d1df2c15d81377c5de6697d43abb6461a6d4621fb3c4e2763e/demonstracoes_financeiras_itr_dfp.pdf . Acesso em: 5 jul. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Demonstrações Financeiras Padronizadas (DFP) - 11/11/2008.**

Belo Horizonte: Cogna Educação S.A.; Kroton Educacional S.A. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/demonstracoes-financeiras-itrdfp/9b1bb94aaf3f15d6ed104b35f0f637f63cf98f0eeae95bb08b8f5ee6a4051d96/demonstracoes_financeiras_itr_dfp.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Demonstrações Financeiras Padronizadas (DFP) - 31/12/2007**. Belo Horizonte: Cogna Educação S.A.; Kroton Educacional S.A. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/demonstracoes-financeiras-itrdfp/e72bd65a80fad6135951f2c0bc058589f8d5f94eb8079890f4a4ee459ac85817/demonstracoes_financeiras_itr_dfp_4t07.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Release de Resultados**, quarto trimestre de 2020. Belo Horizonte: Cogna Educação S.A., 2021. Disponível em: <https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/950e27b9-7c22-a83d-ac9a-1de351d2265c?origin=2>. Acesso em: 19 jun. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Release de resultados**, quarto trimestre de 2019. Belo Horizonte: Cogna Educação S.A., 2020e. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/34e1b7a4-6f3d-4698-abc3-4985d8ccafab_Release%20-%204T19.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Release de Resultados**, quarto trimestre de 2018. Belo Horizonte: Cogna Educação S.A., 2019b. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/mz-filemanager/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/2e4f8f23-d8c5-4e91-b2e8-c7bda5bfc938_Release_4T18_.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Release de Resultados**, quarto trimestre de 2017. Belo Horizonte: Cogna Educação S.A., Kroton Educacional S.A., 2018. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release-de-resultados-trimestrais/0b388cf2a5ae3c516d473169993846f4ecb53704a1dd310af50a902c7bfda65b/release_de_resultados_4t17.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Release de Resultado**, quarto trimestre de 2016. Belo Horizonte: Cogna Educação S.A., Kroton Educacional S.A., 2017. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release-de-resultados-trimestrais/7ca065e25ad8859ab0da0586fd008e7814085693bd0c803cfda045bf2446ba39/release_de_resultados_trimestrais_4t16.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Release de Resultados**, quarto trimestre de 2016. Belo Horizonte: Cogna Educação S.A., Kroton Educacional S.A., 2016. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release-de-resultados-trimestrais/eda362c7fc14ffe924fed27a7aa8ef8f64d79e6f404cd463fb3c32a76a975ce1/relea se_de_resultados_trimestrais.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Release de Resultados**, quarto trimestre de 2015. Belo Horizonte:

Cogna Educação S.A., Kroton Educacional S.A., 2015a. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release-de-resultados-trimestrais/0a044aa6591e425e522f5ff4417654396442ff9138ac7712fa4b5dc56b8216bd/release_de_resultados_trimestrais.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Release de Resultados** quarto trimestre de 2014. Belo Horizonte: Cogna Educação S.A., Kroton Educacional, 2015b. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release-de-resultados-trimestrais/7f5ae3d6de6247e61f539ffe85391bd84a9ac77c23587c6d74a81e541a6ba6a/release_de_resultados_trimestrais.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Release de Resultados** quarto trimestre de 2013. Belo Horizonte: Cogna Educação S.A., Kroton Educacional, 2014. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release-de-resultados-trimestrais/4006e19df6f9526c658258125cc81aeaa70bc31024e7153e10bdd512c87088cf/release_de_resultados_trimestrais.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Release de Resultados** quarto trimestre de 2012.. Belo Horizonte: Cogna Educação S.A., Kroton Educacional S.A., 2013. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release-de-resultados-trimestrais/519861a9a5e9a6c1a4c7d1a9e0162a38e37bf788e251bab30df65f55e269e984/release_de_resultados_trimestrais.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO. **Release de Resultados** quarto trimestre de 2011. Belo Horizonte: Cogna Educação S.A., Kroton Educacional S.A., 2012. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release-de-resultados-trimestrais/dea97fc5e1fa9ff7a10979160db3185f360fd66c6ddcd863d209e4800956afb6/release_de_resultados_trimestrais.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

COSTA, M. Pais de alunos se revoltam com anúncio de fechamento do Pitágoras, em BH. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 12 nov. 2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/educacao/2021/11/12/internas_educacao,1322527/pais-de-alunos-se-revoltam-com-anuncio-de-fechamento-do-pitagoras-em-bh.shtml. Acesso em: 5 maio 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, J. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 jun. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso em: 21 de novembro de 2022.

CURY, R. J. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. *In*: LOMBARDI, J. C.; JACONELI, M. R. M.; SILVA, T. M. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas**

educativas. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 03-28.

CUTRIM, R. S.; LÉDA, D. B. A financeirização do ensino superior privado e suas repercussões na dinâmica prazer e sofrimento do trabalho docente. **Trabalho (En)Cena**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 53-74, 2020 Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/6499/16875>. Acesso em: 16 nov. 2022.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L.F. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar**. Módulo II. Brasília. Conselho Nacional de Secretaria de Educação (CONSED), 2001.

DOURADO, Luiz Fernando. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

DOWBOR, L.; BLANDY, B. de A. A financeirização da educação brasileira e seus impactos. **Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 801-825, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1335/1061> . Acesso em 09 de agosto de 2023.

FONTES, V. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 130, p. 409-425, set./dez. 2017.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação

ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 8 jan. 2023.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre Educação e estrutura econômico-social e capitalista. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALZERANO, L. S. A Educação vai ao Mercado Financeiro: Somos Educação em debate. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 1, n. 021041, p. 1-21, 2021.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIFFIN, K. M. Financeirização do Estado, erosão da democracia e empobrecimento da cidadania: tendências globais? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 12, n. 6, p. 1491-1504, dez. 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** Tradução e orelha de Luiz Máreo Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coleção Perspectivas do Homem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce *et al.* Programa Ciência sem Fronteiras: a tradução da política de internacionalização brasileira no Canadá. **Interfaces Brasil/Canadá**, Canoas, v. 16, n. 1, p. 16-39, 2016.

HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez. 2008.

HARVEY, D. **Condição Pós Moderna.** São Paulo: Loyola, 1989.

HARVEY, David. **O novo imperialismo.** São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, D. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo.** Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 24-59, jul./dez. 2003.

HUSSON, M. Finança, hiperconcorrência e reprodução do capital. *In*: BRUNHOFF, S. de *et al.* **A finança capitalista.** São Paulo: Alameda, 2010. p. 301-336.

HYDRO (2023) <https://www.hydro.com/pt-BR/sobre-a-hydro/a-hydro-no-mundo/americas/brasil/barcarena/albras/> .

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa.html> . Acesso em 24 de fevereiro de 2024.

JORNAL ZEDUDU. Núcleo de Carajás completa 35 anos. **Jornal Zedudu**, Parauapebas, 5 abr. 2021. Disponível em: <https://www.zedudu.com.br/nucleo-de-carajas-completa-35-anos/> . Acesso em: 21 abr. 2024.

KOIKE, B. Cogna e Eleva confirmam transação de compra e venda de ativos. **Valor Investe**, São Paulo, 23 fev. 2021. Disponível em: <https://valorinveste.globo.com/mercados/renda-variavel/empresas/noticia/2021/02/23/cogna-e-eleva-confirmam-transao-de-compra-e-venda-de-ativos.ghtml>. Acesso em: 23 de maio de 2023.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRIPPNER, G. R. The financialization of the American economy. **Socio-Economic Review**, v. 3, n. 2, p. 173–208, maio 2005.

LADISLAU, A. P. **Indicadores da qualidade da educação no município de Breves: uma análise sobre o ensino fundamental a partir da visão de professores de Português e Matemática**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Gestão Pública, Belém, 2016.

LAVAL Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVINAS, Lena; GENTIL, Denise. Brasil anos 2000: a política social sob regência da financeirização. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 191-211, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/5fqGSvyFTytWTNkQBJNGM3M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2021.

LEFEVBRE, H. **Lógica Formal, Lógica Dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEHER, R. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 203-228, 2003.

LEHER, R. **Educação superior, fundos de investimentos e monopolização do setor privado**. Relatório de pesquisa CNPq. 2018.

LEHER, R. Estado, Reforma Administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 9-29, abr.

2021.

LEHER, R. **Neodesenvolvimentismo e pós-neoliberalismo como narrativas dominantes da crise capitalista**. MACÁRIO, E.; VALE, E. S. do.; RODRIGUES JUNIOR, N. dos S. (Orgs.) Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social, Fortaleza: UECE, Expressão Gráfica Editora, 2016.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LOUREIRO, V. R.; PINTO, J. N. A. A questão fundiária na Amazônia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 77-98, 2005.

LUCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUMSDAINE, R. L. *et al.* **The Intrafirm Complexity of Systemically Important Financial Institutions**, v. 52, p. 1-33, 8 Maio 2015. Disponível em: <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1505/1505.02305.pdf>. Acesso em 23 de maio de 2023.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARTINS, E. M. **Todos pela educação?: Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. São Paulo: Lamparina, 2016.

MARX, K. **O capital**. Vol. I. Tomo I. Coleção Os Economistas. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **Atualidade histórica da ofensiva socialista: uma alternativa radical ao sistema parlamentar**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo à teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A disputa pelo Estado**. São Paulo: Blog da Boitempo, 2015. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2015/04/22/meszaros-a-disputa-pelo-estado/> . Acesso em 24 de maio de 2023.

MIRANDA, J. C.; TAVARES, Maria da Conceição. **Brasil: Estratégias de conglomeração. Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Petrópolis: Vozes, 1999. (Coleção Zero à Esquerda).

MORAES, R. de J. C. de. Judicialização do licenciamento ambiental no Brasil: excesso ou garantia de participação? **Revista de Direito Ambiental**, v. 10, n. 38, p. 204-237, abr./jun. 2005. Acesso em 10 de outubro de 2024.

NAHUM, J. S. **O uso do território em Barcarena: modernização e ações políticas conservadoras**. 2006. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

NASCIMENTO, N. F.; SILVA, C. P.; ALVES, J. P. G. **Exploração Mineral na Amazônia Brasileira: o Estado do Pará em questão**. In: VI Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2013. Disponível em: <https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/mesastematicas/grandesprojetosdedesenvolvimentoelutassociaisnaamazoniabrasileira.pdf> . Acesso em: 22 de setembro de 2024.

NETTO, J. P.; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaec/article/view/19491/11317> . Acesso em: 10 de dezembro de 2022.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20 de setembro de 2022

OLIVEIRA, F. Hegemonia às avessas. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK (Orgs). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010

PAULANI, L. **Brasil Delivery**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

PAULANI, L. Ciência econômica e modelos de explicação científica: retomando a questão. **Revista de Economia Política**, v. 30, n. 1, p. 27-44, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/jyQC8MXFgsT4SHRjynjZ6wp/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 9 de dezembro de 2022.

PEREIRA, R.S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE.** 2016. Brasília: Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2016.

PERONI, V. M. V. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. *In*: PERONI, Vera (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação.** Brasília: Liber, 2013.

PERONI, V. M. V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. *In*: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (orgs.) **Dilemas da educação 16 brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. Conferência de Abertura. **Implicações da Relação Público-Privada para a democratização da Educação.** XI ANPED SUL. XI ANPED SUL. Reunião Científica da ANPED: Educação, movimentos e políticas sociais. 24 a 27 de jul. 2016. UFPR, Curitiba, 2016.

PERONI, V. M. V. Relação público-privado no contexto do neoconservadorismo brasileiro. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 41, e241697, 2020.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. (Org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade.** São Paulo: Xamã, 2004.

PERONI V. M.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Retratos da Escola,** Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, V. M.; SCHEIBE, L. Privatização da e na Educação: Projetos societários em disputa. **Retratos da Escola,** Brasília, v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez. 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/831/pdf_1 .Acesso em 24 de abril de 2024.

PERONI, V. M. Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. *Educación, sentidos y transformaciones,* Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 18-31, 2021 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download/121220/65854/500368> . Acesso em 10 de outubro de 2024.

PICOLI, Fiorelo. **O capital e a devastação na Amazônia.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PIOLLI, Evaldo. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? *In*: KRAWCZYK, N. & LOMBARDI, J. C. (Orgs.) **O golpe de 2016 e a educação no Brasil.** Uberlândia (MG): Navegando, 2018. p.101-112.

PIRES, D. O histórico da relação público-privada no Brasil: o enfoque jurídico. *In*: PERONI, V. M. V. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações**

para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 159-174.

PITÁGORAS (2020). **Portal Eletrônico**. Disponível em:
<https://www.pitagoras.com.br/institucional/nossa-historia/>.

PITÁGORAS (2022). **Portal Eletrônico**. Disponível em:
<https://www.redepitagoras.com.br/>

PITÁGORAS (2010). **Portal Eletrônico**. Disponível em:
https://web.archive.org/web/20101011221046/http://www2.redepitagoras.com.br:80/asp/campanha2011/Campanha%20de%20Matriculas_TEXTO%20MALA%20DIRETA.pdf .
Acesso em: 15 dez. 2023.

POLIZEL, C.; STEINBERG, H. **Governança corporativa na educação superior: casos práticos de instituições privadas (com e sem fins lucrativos)**. São Paulo: Saraiva, 2013.

PONTES, D. F. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na Educação Básica**. Tese (doutorado) – Brasília: Universidade de Brasília, 2020.

PORTAL MEC - CNE/CEB. **Parecer nº 8/2000**, de 16 de fevereiro de 2000. Validação de estudos ministrados pelo Colégio Pitágoras - Brasil, no Japão. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12971-escolas-de-educacao-basica-no-japao>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PUELLO-SOCARRÁS, J. F. **Nueva gramática del Nel-liberalismo: Itnerarios teoricos, trayectorias intelectuales, claves ideologicas**. Bogotá: Universidade Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.

REIS, I. Governança e Regulação da Educação – perspectivas e conceitos. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 101-118, 2013.

RIBEIRO, N. de F. **Políticas públicas para o desenvolvimento sustentável da Amazônia**. Belém: SEICOM, 1990.

RIKOWSKI, G. Privatização em educação: e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/810/pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

RODRIGUES, Roberta M., **A busca da cidade ideal por trás de uma Company Town: Vila dos Cabanos**. Monografia de Especialização do XIII Programa Internacional de Treinamento em Projetos de Desenvolvimento de Áreas Amazônicas. NAEA/UFP^a, 1998. 1997.

RODRIGUES, Willian Costa. **Metodologia Científica**. FAETEC/IST, Paracambi, 2007.

RODRÍGUEZ-GULÍAS *et al.* The role of venture capitalist to enhance the growth of Spanish and Italian university spin-offs. **International Entrepreneurship and Management Journal**, v. 14, p. 1111-1130, 30 dez. 2017.

RHODES, Roderick Arthur William. The new governance: governing without

government. **Political Studies**, v. 44, n. 4, p. 652-667, set. 1996.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 9 mar. 2024.

RUA, M. das G. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2009.

SAHLBERG, Pasi. **Finnish lessons: what can the world learn from educational change in Finland?** New York: Teachers College, 2011.

SALVADOR, E. **Fundo público e seguridade social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

SALTORATO, P.; BENATTI, G. O ato performático da reestruturação organizacional sob a ideologia da gestão baseada em valor. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 19, n. 64, p. 263-288, abr./jun. 2017.

SAMPAIO, J. Pandemia transforma Plurall na maior plataforma de ensino digital do país. **VEJA**, 3 jul. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/pandemia-transforma-plurall-na-maior-plataforma-de-ensino-digital-do-pais/#:~:text=A%20plataforma%20foi%20criada%20em,segundo%20segmento%20do%20Ensino%20Fundamental>. Acesso em: 24 de outubro de 2024.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, A. V., GUIMARÃES-IOSIF, R., CHAVES, V. L. Corporações privadas na educação superior brasileira: Implicações das novas práticas organizacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 136, p. 1-20, 15 out. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3606/2151>. Acesso em: 26 dez. 2022.

SANTOS, A. V. dos. **A hegemonia do capital na rede de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília (DF), 2018.

SANTOS, A. V. dos; GUIMARÃES-IOSIF, R. Política e governança da educação superior no Brasil: mercantilização e comprometimento da qualidade. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE, 7., 2012, Recife. **Cadernos ANPAE**. Recife, 2012. v. 13.

SANTOS FILHO, J. R. dos. **Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. 2016. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf> . Acesso em: 22 mai. 2011.

SEBIM, C. **O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Espírito Santo**. Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SEBIM, C. **A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Espírito Santo**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SENNETT, R. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9QPg LZg9NZdCt7vVwBCCyqj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2023

SESTELO, J. A. F. *et al.* Financeirização das políticas sociais e da saúde no Brasil do século XXI: elementos para uma aproximação inicial. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. Especial, p. 1097-1126, dez. 2017.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital 051/2014 SESU, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, A. F. O Conselho Nacional de Educação e as políticas de privatização da educação superior no governo FHC. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 75-98, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1289/1341> . Acesso em: 23 de agosto de 2023.

SILVA, Inajara I. da S. **A atuação da Fundação Pitágoras na educação pública de Alecrim/SP : análise sobre as implicações para gestão escolar**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

SILVA, J. M. P.; SILVA, C. N. Juruti: **Uma Comunidade Amazônica Atingida Pela Mineração**. *GEographia*, v. 18, n. 36, p. 128-148, 2016.

SILVA JUNIOR, A. da; MUNIZ, R. M. **Gestão universitária na instituição de educação superior privada familiar: um estudo de caso**. In: IV COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMÉRICA LATINA, 2004, Florianópolis. Anais... Florianópolis: 2004.

SOLIGO, M. Novos rumos para os investimentos: saída de investidores gera expectativas sobre o setor de ensino superior. **Revista Ensino Superior**, 6 de novembro de 2013. Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/2013/11/06/novos-rumos-para-os-investimentos/>. Acesso em: 23 mar. 2023

SOUSA, A. L. H., & PIOLLI, E. Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. In: Federação dos Professores do estado de São Paulo (FEPESP) & G. Maringoni (Orgs.). **O Negócio da Educação: Aventurar na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d'Água, 2017. p. 129-144.

SOUZA, J. A. E. de. **Financeirização da Educação Superior Privado-Mercantil e sua (não) Legalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

TIRADENTES, A. (2011). Financeirização da Educação Superior: Estratégia da mercantilização. *Revista SINPRO-RIO*, 7, 16–24. Disponível em: https://site.sinpro-rio.org.br/wp-content/uploads/2019/06/revista_superior2011.pdf. Acesso em 5 de maio de 2023.

TURMENA, L.; NUNES, S. P. A financeirização da educação: os fundos de investimentos nos “grupos educacionais”. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 22, e022046, p. 1-19, 5 dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661334/30610>. Acesso em: 3 maio de 2023. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8661334

VAHL, M. M.; PERES, E. O programa do livro didático para o ensino fundamental (1971-1976). **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 164, p. 562-585, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CRjQnLQx9Stp3QXxjXRGdmw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de janeiro de 2023.

VALE, A. A. do. A expansão do segmento privado-mercantil na educação superior brasileira: o caso da Estácio de Sá. In: CHAVES, Vera Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **A universidade brasileira e o PNE: instrumentalização e mercantilização educacionais**. São Paulo: Xamã, 2013. p. 113-130.

VALE, A. A. do; CARVALHO, C. H. A. de; CHAVES, V. L. J.. Expansão privado-mercantil e a financeirização da educação superior brasileira. In: CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa; CHAVES, Vera Jacob (orgs.). **Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização**. Lisboa (PT): EDUCA, 2014. p. 199-220.

VALENTI, G.; FELÍCIO, C. **VALOR ECONÔMICO**, 25 set. 2007. Política, p. A10.

Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/481604/noticia.htm?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Em%20julho%2C%20o%20ministro%20deu,R%24%20356%2C6%20milh%C3%B5es>. Acesso em: 24 jan. 2022.

VICENTIN, G. MINAYO, C. G. Saúde, ambiente e desenvolvimento econômico na Amazônia. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 8, n. 1, p. 1069-1085, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/K9G9vyG6qNgnzdb53rys76j/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 29 out. 2014.

VIDAL, M.H.C. **Atando nós que constroem Redes: A expansão da Rede Pitágoras no contexto da transnacionalização da educação**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Educação, 2006.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

APÊNDICE A

Prezado(a) docente,

A presente pesquisa, realizada no Estado do Pará, pretende analisar a REDE PITÁGORAS e sua incursão em municípios paraenses, em parceria com empresas mineradoras. Constitui parte do projeto de tese da pós-graduanda MARIA DAYSE HENRIQUES DE CAMARGO, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará.

Destaco que o questionário não precisa ser identificado e que você permanecerá anônimo, não tendo sua identidade divulgada **em hipótese nenhuma**.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, tendo em vista o/a responsável por sua entrevista ou questionário:

Contatos da pesquisadora: Maria Dayse Henriques de Camargo:
daysecamargo83@gmail.com / tel.: (91)988737117

Para nos auxiliares nesta iniciativa, pedimos a sua colaboração na resposta a este formulário on-line.

Honrada em cumprimentá-lo(a), solicito que responda às questões abaixo. Caso não tenha conhecimento da resposta, poderá informar “sem resposta”.

Desde já, reitero os meus agradecimentos por aceitar colaborar com este trabalho e com a comunidade científica paraense.

Primeiramente, você concorda em responder o presente questionário, de forma anônima? Permitindo que suas respostas sejam usadas pela pesquisadora Maria Dayse Henriques de Camargo, doutoranda do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará?

Sim Não

I - Informações iniciais e PERFIL DOCENTE

Esse tópico tem como objetivo caracterizar o perfil docente de todo(a)s entrevistado(a)s desta pesquisa, possibilitando uma melhor compreensão sobre sua trajetória profissional.

1. Em relação ao seu gênero:

Feminino Masculino Outros: _____

2. Qual sua idade? _____

3. Marque sua área de formação: Engenharias Ciências Sociais aplicadas Ciências da Saúde Ciências Humanas Ciências Agrárias Ciências Exatas e da terra Outra _____

4. Qual seu curso de formação?

5. Qual a empresa responsável pela sua contratação e demais funcionários do Colégio Pitágoras?

6. Qual seu grau acadêmico?

Bacharelado

Licenciatura

Tecnólogo

6. Qual instituição você se formou?

7. Qual ano se formou?

8. Você possui pós-graduação?

Especialização/MBA completa

Especialização/MBA incompleta

Mestrado completo

Mestrado incompleto

Doutorado completo

Doutorado incompleto

Pós-doutorado completo

Pós-doutorado Incompleto

Outro: _____

II - A oferta de matrículas:

9. Considerando que o Colégio Pitágoras está inserido no âmbito das empresas mineradoras, quem são os alunos que podem se matricular na escola? (marque todas as alternativas que correspondem a resposta correta)

filho/as de funcionários

filho/as de moradores do município

outro/as _____

10. Existe algum critério para a seleção dos estudantes filho/as de funcionários das empresas mineradoras/empreiteiras?

sim

não

Caso a resposta seja sim quais os critérios:

11. Existe algum critério para a seleção dos estudantes filho/as de moradores do município?

sim

não

Caso a resposta seja sim quais os critérios:

12.Sobre os estudantes do Colégio Pitágoras filho/as dos funcionários das empresas (marque todas as alternativas que correspondem a resposta correta)

- pagam uma taxa de matrícula
- recebem bolsas parciais da empresa
- recebem bolsas integrais da empresa
- recebem material didático da empresa
- recebem uniforme escolar da empresa

13.Sobre os estudantes do Colégio Pitágoras filho/as dos moradores do município:

- pagam mensalidade
- recebem bolsas parciais da empresa
- recebem material didático da empresa
- recebem uniforme escolar da empresa
- não há oferta para filhos de moradores, exceto se for funcionário da empresa.

14.Sobre as mensalidades do Colégio Pitágoras:

- varia de acordo com os anos de escolaridade
- são valores fixos definidos no início do ano letivo

15.Valor das mensalidades por ano:

Pré-escolar: valor: R\$ _____

Séries Iniciais do ensino fundamental: valor: R\$ _____

Séries Finais do ensino fundamental: valor: R\$ _____

Ensino médio: valor R\$ _____

III - Da relação do Colégio Pitágoras com a Empresa contratante:

17.O prédio ocupado pelo Colégio pertence:

- à Rede Pitágoras
- à mineradora
- empresa construtora
- ao município

- ao estado
 a outro proprietário (é alugado)

18. Como funciona a parceria da empresa contratante com o Colégio Pitágoras:

- é feita por licitação
 é feita por meio de contrato por tempo limitado
 outra forma. Qual? _____

19. O contrato entre as empresas é de conhecimento público?

- sim
 não

20. A empresa contratante interfere no funcionamento do Colégio?

- definindo quem deve administrar o Colégio
 indicando o corpo docente do Colégio
 definindo o calendário do Colégio
 definindo o material didático-pedagógico
 participando de reuniões com o/as gestores do Colégio
 Outra forma de interferência: Qual? _____)

21. Como ocorreu o encerramento do contrato da empresa contratante com o Grupo Pitágoras?

22. Considerando que a Rede Pitágoras vendeu o Colégio para o grupo Eleva, você tem conhecimento de como ocorreu o processo? Houve licitação?

IV – Sobre os Docentes do Colégio Pitágoras

23. Há quanto tempo você leciona ou lecionou no Colégio Pitágoras Barcarena?

- 3 meses a 11 meses
 01 ano a 4 anos e 11 meses
 5 anos a 9 anos e 11 meses
 10 anos a 14 anos e 11 meses
 15 anos a 19 anos e 11 meses
 20 anos a 24 anos e 11 meses
 25 anos a 29 anos e 11 meses

30 anos a 34 anos e 11 meses

35 anos a 40 anos

Outro: _____

24. Exerce/exerceu alguma função além de docente na instituição?

SIM

NÃO

25. Se sim, especifique e comente sobre as atribuições que você tem/teve na instituição (Supervisão, coordenação, administração etc.).

26. Qual a sua forma de contratação no Colégio Pitágoras:

contrato temporário por disciplina

contrato de horista

contrato flexível

outra:

27. Vai ao colégio dia de sábado? sim não às vezes

28. Trabalha quantas horas por dia?

até 2h

entre 2h a 4h

entre 5h a 8h

entre 9h a 12h

entre 13 a 18h

mais de 18h

29. Realiza suas atividades docentes em sua residência?

sim não

30. Se trabalha de sua residência, a instituição de ensino fornece material de infraestrutura?

Sim

Não

31. Sobre o pagamento que recebe do Colégio Pitágoras pelo seu trabalho:

recebe salário e/ou remuneração e/ou subsídio fixo

- recebe salário e/ou remuneração e/ou subsídio flexível (variado) a cada mês
- recebe salário e/ou remuneração e/ou subsídio flexível (variado) a cada semana
- não recebe salário e/ou remuneração e/ou subsídio

32. Ainda sobre o pagamento:

- recebe por depósito bancário
- recebe em dinheiro em espécie
- recebe por meio contra-cheque
- recebe por meio de recibo
- não recebe nem contra-cheque e nem recibo
- outra forma de pagamento: _____

33. Marque o valor aproximado do pagamento recebido pelo Colégio Pitágoras:

- até R\$1.500,00
- de 1.501,00 a 3.000,00
- de 3.001,00 a 5.000,00
- de 5.001,00 a 8.000,00
- de 8.001,00 a 10.000,00
- de 10.001,00 a 15.000,00
- de 15.001,00 a 20.000,00
- mais de 20.000,00

34. Seu salário de professor corresponde ao seu grau de qualificação?

- Sim
- Não

34. Quantas disciplinas você ministra em cada ano letivo:

- leciono apenas uma disciplina
- leciono duas disciplinas diferentes
- leciono três disciplinas diferentes
- leciono mais de três disciplinas diferentes

35. Quantas turmas você ministra aula em cada ano letivo:

- de 1 a 2 turmas
- de 3 a 5 turmas

de 6 a 10 turmas

mais de 10 turmas

36. Qual a quantidade máxima de alunos que você já chegou a ter no Colégio Pitágoras?

de 30 alunos até 40 alunos

de 41 alunos até 50 alunos

de 51 alunos até 60 alunos

Mais de 60 alunos.

37. É comum você trabalhar em horários extrassala de aula ou finais de semana? Especifique:

Uma vez ao mês

Algumas vezes ao mês

Algumas vezes na semana

Diariamente trabalho fora do meu horário

Todos os finais de semana

Alguns finais de semana

Nunca

38. Você considera que existe algum tipo de incentivo à competição entre os docentes da instituição? Se sim, considera algo “saudável” para o ambiente de trabalho?

Justifique.

39. Você considera que há autonomia para os professores planejarem as suas aulas:

Sim

Não

40. Você considera que há autonomia para os professores utilizarem materiais e recursos didáticos além do material do Pitágoras?

Sim

Não

41. Os professores têm livre acesso aos materiais didáticos do Pitágoras?

Sim

Não

V- Sobre a Gestão Escolar:

42. Como se dá a escolha do Gestor Escolar:

- Eleição para escolha da Direção Escolar.
- A Direção Escolar é escolhida pela empresa contratante.
- A Rede Pitágoras promove a escolha da Direção Escolar.
- A comunidade escolar realiza a escolha da Direção do Colégio Pitágoras.

43. Na escolha da Direção Escolar:

- Priorizam profissionais da localidade
- Priorizam profissionais de outras regiões.

44. A gestão da instituição é colegiada?

Sim

Não

45. Você participa/participava das reuniões de departamento/colegiado? Se sim, comente um pouco sobre o formato.

46. Como se dá a seleção dos professores?

- Análise curricular.
- Prova escrita
- Prova Didática
- Entrevista
- Experiência profissional
- Exigência de pós-graduação?

Outras:

47. Há autonomia administrativa do Colégio Pitágoras, em relação às diretrizes do grupo nacional?

- Sim
- Não

48. Quais as principais características da forma de gestão do Colégio Pitágoras, que você consegue evidenciar:

- gestão democrática sempre ouvindo os docentes e os estudantes

- gestão autoritária
- gestão controladora e fiscalizadora
- gestão flexível e humanizadora
- outra _____

49. De que forma a gestão atinge sua atividade docente?

- auxilia no desenvolvimento das atividades
- prejudica as atividades docentes
- não interfere nas atividades docentes
- Outra: _____

50. Qual o material didático utilizado no Colégio Pitágoras, durante sua atuação docente?

- Material do Pitágoras
- Outro: _____

51. Há uso de recursos digitais oferecidos pelo grupo Pitágoras que dê suporte aos professores da escola?

- Sim
- Não

Qual a sua opinião acerca do uso das plataformas digitais pelo grupo?

52. Você já teve acesso a alguma formação ou capacitação do grupo Pitágoras?

- Sim
- Não

53. Sobre a formação/capacitação: (Marque todas as alternativas que correspondem a sua avaliação)

- Acrescentou conhecimentos sobre a minha formação
- Contribuiu para a minha prática docente
- Não contribuiu para a minha formação
- Não contribuiu para a minha prática docente

VI- Impressões docente:

Espaço destinado para você colocar as observações que achar pertinente sobre sua vida profissional no Colégio Pitágora; bem como a relação do grupo com os grandes projetos no Estado do Pará. Fique à vontade para expor qualquer impressão que o questionário tenha suscitado em você.

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação do projeto

Título do Projeto: O ENSINO PRIVADO-MERCANTIL NO BRASIL:

CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO

Pesquisadoras Responsáveis: Maria Dayse Henriques de Camargo; Vera Lúcia Jacob Chaves

Instituição a que pertence o pesquisador responsável:

UFPA Contatos: (91)988737117

daysecamargo83@gmail.com

Dados de identificação do voluntário

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos

R.G. _____

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “O ENSINO PRIVADO- MERCANTIL NO BRASIL: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO”, de responsabilidade da pesquisadora Maria Dayse Henriques de Camargo

Apresentação:

Analisar e caracterizar a atuação na educação básica e no ensino superior de duas holdings do campo educacional em atuação no Brasil: Cogna Educação e a Eleva Educação. Entendemos que o sistema educacional brasileiro é um dos que mais pratica a escolha de escola pelas famílias, inclusive por meio da presença de provedores privados com fins de lucro. Entretanto, há poucos estudos sobre este tema e, mais nesciamente sobre o funcionamento desse tipo de instituição de ensino no Brasil.

Para suprir esta lacuna, analisaremos uma instituição de ensino vinculada aos grupos estudados em funcionamento nas Cidades de São Paulo; Rio de Janeiro; Cuiabá; João Pessoa; Curitiba e Barcarena com o objetivo de caracterizar o padrão de oferta educativa praticado por essas instituições composto por informações sobre: Infraestrutura e equipamentos oferecidos a estudantes; formação docente, processos de seleção dos estudantes e profissionais em atividade na instituição selecionada.

A pesquisa é financiada pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Processo 405647/2021-2)

Para nos auxiliar nesta iniciativa, pedimos a colaboração de você (gestor e professor) na resposta a este questionário on line, a ser preenchido até dia 30 de outubro de 2024.

Procedimentos:

Trata-se de questionário composto por 53 perguntas acessado por meio remoto e organizado como formulário eletrônico. Há perguntas de questões abertas e de questões fechadas além de informações sobre seu perfil. Você decide se seu nome deverá ou não ser divulgado ou se as respostas ocorrerão de forma anônima. O tempo previsto para resposta não excederá 20 minutos. No caso da realização de entrevista, há o limite de 90 minutos.

Desconfortos e riscos:

Não identificamos riscos previsíveis para esta participação, posto que os dados relacionados á identificação do/a respondente será mantido em sigilo, salvo se explicitamente solicitado sua divulgação pelo/a respondente. Ainda assim, o acesso ao drive com as respostas ao formulário

estará sob responsabilidade da Pesquisador condenadora e dependerá de senha e autorização expressa. Também o armazenamento de respostas ao final da pesquisa será em equipamento acessado por senha.

Benefícios:

Não há previsão de benefícios diretos aos participantes, entretanto há benefícios indiretos pois se ampliará informação sobre o funcionamento de escolas privadas, tem pouco analisado pela produção acadêmica no Brasil.

Sigilo e privacidade:

O sigilo entre pesquisador/a e participante é sempre a premissa, podendo o/a participante ser identificado caso ele/ela expresse esse desejo de maneira afirmativa e registrada no processo de consentimento, de livre e espontânea vontade.

Você tem a garantia de que o/as pesquisadore/as buscarão garantir o sigilo de sua identidade e nenhuma informação identificada ou identificável será fornecida a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

Ressarcimento e Indenização:

A equipe de pesquisa garante que você não terá qualquer custo. Qualquer custo que você tiver para participar da pesquisa, previsto ou não, não importando a natureza do custo, será ressarcida pela equipe de pesquisa. Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento os participantes poderão entrar em contato com o/as pesquisadore/as para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo.

Eu, _____
(nome completo do voluntário), RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado em duas vias de igual conteúdo, sendo uma entregue ao participante da pesquisa ou seu representante legal e uma arquivada pelo pesquisador.

Todas as folhas deste TCLE foram rubricadas e numeradas, seguindo a Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Barcarena-PA, _ de _____ de _____.

Nome completo

Participante de pesquisa

Responsável legal por participante de pesquisa