



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

LEILA MARIA COSTA SOUSA

**O EaD E O TRABALHO DOCENTE COMO ESTRATÉGIAS DE VALORIZAÇÃO
DO CAPITAL FINANCEIRIZADO DA KROTON/COGNA**

BELEM-PARÁ
2025

LEILA MARIA COSTA SOUSA

**O EaD E O TRABALHO DOCENTE COMO ESTRATÉGIAS DE VALORIZAÇÃO
DO CAPITAL FINANCEIRIZADO DA KROTON/COGNA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório parcial para obtenção do título de Doutora em educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais

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

BELÉM-PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725e Sousa, Leila Maria Costa

O EaD e o trabalho docente como estratégias de valorização do capital financeirizado da Kroton/Cogna / Leila Maria Costa Sousa. - 2025.
268 f.: il. color.

Orientadora: Profª. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2025.

1. Ensino a Distância. 2. Ensino superior privado-mercantil. 3. Financeirização da educação. 4. Trabalho docente. I. Chaves, Vera Lúcia Jacob, *orient.* II. Título.

CDD 371.35

LEILA MARIA COSTA SOUSA

**O EaD E O TRABALHO DOCENTE COMO ESTRATÉGIAS DE VALORIZAÇÃO
DO CAPITAL FINANCEIRIZADO DA KROTON/COGNA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como requisito obrigatório parcial para obtenção do título de Doutora.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais

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

Data de aprovação: 25/06/2025

Conceito: Excelente

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves (Presidente)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Fabíola Bouth Grello Kato (Examinadora interna)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães (Examinador interno)
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Rhoberta Santana de Araújo (Examinadora externa)
Universidade Federal de Paraíba (UFPB)

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

DEDICATÓRIA

Ao meu filho como exemplo.

À toda minha família como gratidão pelo
apoio e amor.

À minha avó e minha mãe (*in memoriam*)

À minha amada orientadora, professora Dr.^a

Vera Jacob, pela parceria e valiosa
contribuição para comigo durante minha
jornada acadêmica desde a iniciação científica
até aqui.

A todos os trabalhadores e trabalhadoras deste
país, em especial aos professores e
professoras, que lutam por uma outra forma de
sociabilidade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, minha fonte diária de força e de proteção.

À minha orientadora Vera Lúcia Jacob Chaves, é uma honra ser orientada pela senhora. Eu agradeço por ter me recebido no Gepes, agradeço pela paciência ao me orientar, pela parceria e por todo conhecimento compartilhado comigo durante toda a minha formação, desde a iniciação científica até a pós-graduação. Admiro a senhora como mulher, admiro a sua coragem, a sua determinação e a sua luta por uma educação pública e gratuita de qualidade. Espero continuar aprendendo ao seu lado e compartilhando a nossa amizade. Muito obrigada mesmo. Eu a amo!

À professora Fabíola Bouth Grello Kato, obrigada por avaliar este estudo e muito obrigada por contribuir para a minha formação desde que me orientou na graduação, no mestrado e no decorrer das aulas obrigatórias para este curso de doutoramento. Tenho grande carinho, amor e admiração pela senhora.

Aos professores Alda Maria Castro, Rhoberta Araújo e André Guimarães por atenderem ao pedido para serem os avaliadores da nossa pesquisa. Agradeço pelas valiosas e criteriosas contribuições e pelo carinho ao partilhar seus conhecimentos para a melhoria desse estudo.

À minha irmã Thais Pimentel de Sousa, por me ajudar nos contatos para conseguir as entrevistas tão fundamentais para esta pesquisa.

À minha família, de forma especial ao meu filho, Luís Alberto, por ser tão carinhoso e amoroso; ao meu companheiro, Carlos Alberto, por ter contribuído para que eu chegasse até aqui, por ser um excelente pai, o que me permitiu me dedicar melhor aos estudos (mas ser excelente pai é sua obrigação), então, eu agradeço, especialmente, por me ajudar nos cuidados com o meu irmão durante meus momentos de ausência para estudar e trabalhar; a meu irmão Márcio Costa (de quem sou curadora), mano, meu amor e cuidado contigo me tornaram uma mulher mais forte e humana; a minha enteada (filha do coração), Mayara Mesquita, por ler parte do meu texto para corrigir as faltas das vírgulas (risos). Eu amo vocês!

À minha irmã, Sandra Sousa, e ao meu irmão, Magno Sousa, obrigada por todo cuidado, incentivo, amor e ajuda ao longo de minha caminhada. Vocês dois sempre foram fundamentais em minha vida. Meu amor por vocês é genuíno e enorme.

Às minhas sobrinhas, Bianca e Bruna, minhas filhas do coração, titia ama vocês. Muito obrigada por serem sobrinhas maravilhosas e me ajudarem nas lidas do dia a dia sempre que eu preciso.

À minha mãe, Maria, e à minha avó, Ana (*in memorian*). Ah, como eu queria dividir minhas conquistas com vocês. Meu amor por vocês é eterno. Ao meu pai, Luís Sousa e à minha mãe-madrasta, Bernadete (agora *in memorian* também), seres humanos de força e coragem que me ensinaram a ter fé em Deus e na vida. Eu os amo!

Agradeço aos colegas e amigos do Gepes (a minha família acadêmica) por toda troca no decorrer de nossa aprendizagem e troca de conhecimento. Obrigada Luma, Paulo Henrique, Lílian, Amanda, Raimunda, Heloísa, Luani e Elioenai.

De forma muito especial, eu agradeço ao meu amigo Ítalo Laredo e à minha amiga Carolina Costa por toda ajuda na coleta dos dados no Censo da Educação Superior. Uma pesquisa não se faz sozinha e, certamente, sem a ajuda de vocês eu não iria conseguir qualificar em tempo. Obrigada não somente por isso, mas por partilharem muitos momentos preciosos comigo, seja estudando, rindo de bobagens, no âmbito do nosso Gepes. Eu amo vocês e espero que nossa amizade seja para a vida toda. Contem comigo também para ajudar no que for preciso para as suas pesquisas.

Ao meu amigo, Reinaldo Antônio do Amor Divino de Souza (*in memorian*). Amigo, foi uma honra ter sido sua amiga, quanto orgulho eu sentia do ser humano que eras, é uma dor imensa escrever esse agradecimento dessa forma. Sou muito grata a Deus pelo privilégio de conviver com você para além do espaço acadêmico. Obrigada por seus conselhos, por suas dicas, pela partilha do conhecimento e por todo carinho e ajuda no nosso caminhar.

Ao amigo Tarcísio Cordeiro agradeço pela partilha e pelo carinho durante toda jornada acadêmica desde a iniciação científica. Amigo, obrigada por ser essa pessoa tão prestativa e sensata, tua amizade é valiosa para nós.

À minha amiga Pania Pires por todo carinho, amor e partilha. Amiga, teu coração é lindo. Obrigada por tua ajuda, partilha dos momentos bons e difíceis e pelo incentivo de sempre. Eu te amo. Admiro a mulher forte e corajosa que és, conviver contigo é um dos melhores presentes que a vida acadêmica me trouxe. Às minhas amigas Samantha de Souza, Ana Paula Batista e Caroline Cavalcante por todas as nossas partilhas: viagens, alegrias, tristezas, algumas frustrações e, graças a Deus, muitas conquistas também. Eu as admiro e as amo muito. Tenho muito orgulho das “mulheres superpoderosas” que são.

Às minhas amigas Ivone Rosa e Dayse Henriques de Camargo, parceiras de pesquisa. Agradeço o carinho e as trocas durante as tardes ou manhãs de estudo. Adoro vocês.

Ao amigo Cássio Vale, pelos bons momentos compartilhados e pela parceria nas produções acadêmicas.

Ao amigo Victor Oliveira pelo incentivo mútuo no decorrer de nossa trajetória no curso de doutoramento.

À coordenação, aos bolsistas e à secretaria do PPGED-UFPA, em especial ao Wiliam Mota, pela paciência ao nos atender e tirar nossas dúvidas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento concedido durante os dois anos iniciais da pesquisa. Esse apoio foi fundamental para a realização das atividades de investigação, permitindo o desenvolvimento consistente do trabalho e a consolidação dos resultados apresentados nesta tese.

À direção e ao coletivo de professores do meu local de trabalho, a Escola de Aplicação da UFPA. Agradeço especialmente pela licença concedida, indispensável para a melhor conclusão desta pesquisa. E à todas as pessoas que aqui não foram citadas, mas que, de uma forma, ou de outra, contribuíram com a minha jornada.

Coração de Estudante

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar

Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu

Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade

Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé.

(Música interpretada por Milton Nascimento)

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência
singelo.

E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que
é de hábito como coisa natural, pois em tempo
de desordem sangrenta, de confusão
organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve parecer
natural, nada deve parecer impossível de
mudar

Bertolt Brecht

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa foi analisar a política de expansão do Ensino a Distância, no contexto da financeirização da educação, e as consequências para o trabalho docente, identificando-o como instrumento estratégico de ampliação do capital financeirizado da Kroton/Cogna. A questão-problema investigada foi: quais as consequências da expansão do EaD, no contexto da financeirização da educação, para o trabalhador docente que atua no grupo Kroton/Cogna? Nossa hipótese foi a de que, a partir de 2011, quando a Kroton/Cogna iniciou sua oferta de Ensino a Distância (EaD) na graduação, o trabalho docente e o EaD constituem-se como os principais instrumentos de valorização do capital financeirizado da empresa. Nesse contexto, o docente passou a ocupar uma posição funcionalizada e subordinada à lógica de rentabilidade financeira. Como consequência, observa-se a substituição de professores por tutores, a alteração da relação professor/aluno, mudanças nos regimes de trabalho e nas formas de contratação. O referencial teórico-metodológico orientou-se pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD) cujas principais categorias: totalidade, contradição e mediação nos permitem compreender as principais categorias do objeto de estudo, que são: mercantilização, financeirização da educação e precarização/intensificação do trabalho docente. Como metodologia adotamos a pesquisa quanti-qualitativa e utilizamos como instrumentos de investigação o questionário aberto e entrevistas semiestruturadas. Além disso, utilizamos a pesquisa documental que possui como fontes primárias documentos normativos como Leis, portarias e Decretos sobre o EaD e os relatórios da Kroton/Cogna, especialmente os Relatórios de Demonstração Financeira Padronizada (DFP), no período de 2011 a 2022. Também foram utilizados dados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/Brasil) sobre a expansão de matrículas, número de cursos e funções docentes. Os resultados mostraram que a Kroton/Cogna teve sua criação, expansão e consolidação no mercado de ensino brasileiro incentivada e construída, principalmente, por mediações, tais como: incentivo do Estado por meio de políticas de financiamento (FIES) e isenções fiscais (ProUni) que permitiram à empresa grande usufruto de recursos públicos; pelo intenso processo de fusões e aquisições; pela diversificação de produtos mercantis ofertados ao setor de ensino e pelas estratégias na oferta do EaD. Ademais, os resultados mostraram que, a partir de 2011, a Kroton/Cogna começou a investir no EaD com a aquisição da Unopar e, em 2014 da Anhanguera, se tornando o maior grupo empresarial do país na oferta de cursos por meio dessa modalidade de ensino, comprovando que a mercantilização do ensino da Kroton tem se consolidado cada vez mais, sendo mediada pela

intensa precarização do trabalho docente com uma crescente descaracterização do trabalho do professor que, neste estudo, denominamos de desdocentização. Os resultados mostraram ainda que a precarização do trabalho docente na Kroton/Cogna se evidencia por meio da intensificação e mau remuneração dos docentes, com professores recebendo R\$12 por hora/aula, atendendo um significativo número de alunos e turmas para ganhar um pouco mais e ainda gerenciar atividades e dúvidas na plataforma de ensino dessa *Holding* educacional financeirizada.

Palavras-chave: Ensino a Distância; Ensino superior privado-mercantil; Financeirização da educação; Trabalho docente.

ABSTRACT

The central objective of this research was to analyze the expansion policy of Distance Education, within the context of the financialization of education, and its consequences for teaching work, identifying it as a strategic instrument for expanding the financialized capital of Kroton/Cogna. The research question investigated was: what are the consequences of the expansion of Distance Education, within the context of the financialization of education, for the teaching staff working in the Kroton/Cogna group? Our hypothesis is that, since 2011, when Kroton/Cogna began offering Distance Education at the undergraduate level, teaching work and Distance Education have become the main instruments for increasing the financialized capital of the company. In this context, the teacher has come to occupy a functionalized position, subordinated to the logic of financial profitability. As a consequence, we observe the replacement of professors by tutors, changes in the teacher/student relationship, changes in work regimes, and in forms of hiring. The theoretical and methodological framework is guided by Historical-Dialectical Materialism (HDM), whose main categories—totality, contradiction, and mediation—allow us to understand the main categories of the object of study, which are: commodification, financialization of education, and precariousness/intensification of teaching work. As a methodology, we adopted a quantitative-qualitative research approach and used open-ended questionnaires and semi-structured interviews as research instruments. In addition, we used documentary research, which has as primary sources normative documents such as laws, ordinances, and decrees on distance education, and Kroton/Cogna reports, especially the Standardized Financial Statement Reports (DFP), from 2011 to 2022. Data from the Higher Education Census provided by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP/Brazil) on the expansion of enrollments, number of courses, and teaching positions were also used. The results showed that Kroton/Cogna's creation, expansion, and consolidation in the Brazilian education market were primarily encouraged and built through mediations such as: state incentives through financing policies (FIES) and tax exemptions (ProUni), which allowed the company to greatly benefit from public resources; the intense process of mergers and acquisitions; the diversification of market products offered to the education sector; and strategies in offering distance education (EaD). Furthermore, the results show that from 2011 onwards, Kroton/Cogna began investing in EaD with the acquisition of Unopar and, in 2014, Anhanguera, becoming the largest business group in the country offering courses through this teaching modality. This demonstrates that Kroton's commercialization of education has become increasingly consolidated, mediated by the intense precarization of teaching work with a growing decharacterization of the teacher's role, which we call de-teaching. The results also showed that the precariousness of teaching work at Kroton/Cogna is evident through the intensification and poor remuneration of teachers, with professors receiving R\$12 per hour/class, attending to a significant number of students and classes to earn a little more and still manage activities and questions on the Kroton/Cogna teaching platform.

Keywords: Distance learning; Private-commercial higher education; Financialization; Teaching work, Kroton/Cogna.

RESUMÉ

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser la politique de développement de la formation à distance, dans le contexte de la financiarisation de l'éducation, et ses conséquences sur le travail enseignant, en l'identifiant comme un instrument stratégique d'accroissement du capital financier de Kroton/Cogna. La question de recherche était la suivante : quelles sont les conséquences du développement de la formation à distance, dans le contexte de la financiarisation de l'éducation, pour le personnel enseignant du groupe Kroton/Cogna ? Notre hypothèse est que, depuis 2011, date à laquelle Kroton/Cogna a commencé à proposer des formations à distance de niveau licence, le travail enseignant et la formation à distance sont devenus les principaux instruments d'accroissement du capital financier de l'entreprise. Dans ce contexte, l'enseignant occupe une position fonctionnelle, subordonnée à la logique de la rentabilité financière. En conséquence, nous observons le remplacement de professeurs par des tuteurs, des changements dans la relation enseignant-étudiant, des modifications des régimes de travail et des modalités de recrutement. Le cadre théorique et méthodologique s'inspire du matérialisme historico-dialectique (MHD), dont les principales catégories – totalité, contradiction et médiation – permettent de comprendre les grandes catégories de l'objet d'étude : la marchandisation, la financiarisation de l'éducation et la précarisation/intensification du travail enseignant. Sur le plan méthodologique, nous avons adopté une approche de recherche mixte (quantitative et qualitative) et utilisé des questionnaires ouverts et des entretiens semi-directifs comme instruments de recherche. Nous avons également eu recours à une recherche documentaire, dont les sources primaires sont des documents normatifs tels que les lois, ordonnances et décrets relatifs à l'enseignement à distance, ainsi que les rapports Kroton/Cogna, notamment les rapports financiers standardisés (RFS), de 2011 à 2022. Les données du recensement de l'enseignement supérieur de l'Institut national d'études et de recherches pédagogiques Anísio Teixeira (INEP/Brésil) concernant l'augmentation des effectifs, le nombre de cours et les postes d'enseignants ont également été utilisées. Les résultats ont montré que la création, l'expansion et la consolidation de Kroton/Cogna sur le marché brésilien de l'éducation ont été principalement encouragées et construites grâce à des mécanismes tels que : des incitations étatiques via des politiques de financement (FIES) et des exonérations fiscales (ProUni), permettant à l'entreprise de bénéficier largement de ressources publiques ; un processus intense de fusions-acquisitions ; la diversification des produits proposés au secteur de l'éducation ; et des stratégies de formation à distance. De plus, les résultats indiquent qu'à partir de 2011, Kroton/Cogna a commencé à investir dans la formation à distance avec l'acquisition d'Unopar et, en 2014, d'Anhanguera, devenant ainsi le plus grand groupe du pays proposant des cours selon cette modalité pédagogique. Ceci démontre que la commercialisation de l'éducation par Kroton s'est de plus en plus consolidée, sous l'effet d'une précarisation accrue du travail enseignant et d'une dénaturation croissante du rôle de l'enseignant, que nous appelons « désenseignement ». Les résultats ont également montré que la précarité du travail d'enseignement à Kroton/Cogna est manifeste à travers l'intensification et la faible rémunération des enseignants, les professeurs ne recevant que 12 R\$ par heure/cours, devant s'occuper d'un nombre important d'étudiants et de cours pour gagner un peu plus et gérer en même temps les activités et les questions sur la plateforme d'enseignement Kroton/Cogna.

Mots-clés : Enseignement à distance ; Enseignement supérieur privé-marchand ; Financiarisation de l'éducation ; Travail enseignant.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Divisão da atuação presencial e a distância da Cogna Educação no Ensino Superior (2023).

Figura 2 – Pacotes de serviços e comercialização de materiais didáticos da Kroton na educação básica (2023).

Figura 3 – Composição acionária da Cogna Educação (2023).

Figura 4 – Anúncio de linhas de crédito estudantil da Kroton- (2016).

Figura 5 – Propaganda da oferta do PEP-Kroton (2017).

Figura 6- Níveis, etapas e modalidades na oferta do EaD de acordo com o Decreto 9.057/2017.

Figura 7 – Propaganda da oferta do EaD da Kroton na Anhanguera (2022).

Figura 8 - Propaganda patrocinada da Kroton/Cogna na rede social *Instagram*.

Figura 9 - Propaganda patrocinada da Kroton/Cogna na rede social *Instagram* sobre o uso da nota do Enem para ganhar descontos em cursos EaD.

Figura 10 - Fotografia de parte externa de um polo da Kroton/Cogna-Ananindeua-PA (2025).

Figura 11 - Página inicial do portal digital do aluno EaD no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA da Kroton/Cogna (2024).

Figura 12 - Mensagem por chat enviada por professora/tutora no AVA da Kroton/Cogna (2023).

Figura 13 - Mensagem por *chat* enviada por professora/tutora pelo AVA da Kroton/Cogna (2023).

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Números de novos contratos FIES- (2010-2022).

Gráfico 2 - Recursos repassados pelo FIES às mantenedoras de IES privado-mercantis- Brasil- (2010-2022) (em R\$ milhões, corrigidos pelo IPCA a jun. de 2023).

Gráfico 3- Número de matrículas na pós-graduação EaD e Presencial-Kroton/Cogna (2011-2022).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantitativo de teses e dissertações encontradas na Capes com a utilização dos descritores “Ensino superior privado” e “educação superior privada”, “Ensino a Distância”; “financeirização” e “trabalho docente” – Brasil- (2013-2021).

Quadro 2 - Principais Documentos analisados na pesquisa.

Quadro 3 – Programas de financiamento estudantil privado ofertados diretamente pela Kroton.

Quadro 4 - Processos de fusões e aquisições feitas pela Kroton/Cogna (2007-2022).

Quadro 5 – Remuneração docente e quantidade de disciplinas ministradas por semestre pelos participantes da pesquisa.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Evolução das matrículas em cursos de graduação presencial e a distância, por setor público e privado – Brasil – (2010-2022).

Tabela 2 – Número de matrículas nos cursos de graduação no setor privado e dos 5 (cinco) maiores grupos educacionais de capital aberto, por modalidade de ensino no Brasil – (2022).

Tabela 3- Evolução do número de cursos e matrículas, total (presencial e a distância), da Kroton/Cogna (2010-2022).

Tabela 4 - Quantidade de Matrículas por meio do FIES e PROUNI (Integral e Parcial) - Kroton/Cogna (2010-2022).

Tabela 5- *Ranking* do setor educação nas transações de Fusões e Aquisições (F&A) - Brasil- (2008- 2022).

Tabela 6 - Evolução das matrículas nos cursos de graduação por modalidade de ensino- Brasil- (2010- 2022).

Tabela 7– Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos Total na Educação Superior (Graduação e Sequencial), por Modalidade Acadêmica – Kroton/Cogna – (2011-2022).

Tabela 8 - Evolução de matrículas por modalidade de ensino Kroton/Cogna – (2011-2022).

Tabela 9- Receita líquida do ensino superior da Cogna no período de 2011 a 2022 (Valores em milhares R\$ atualizados pelo IPCA a valores de março de 2025).

Tabela 10 - Função docente por regime de trabalho nas instituições com oferta de EaD na Kroton/Cogna- 2011 a 2022.

Tabela 11- Funções Docentes em exercício por grau de formação nas IES que ofertam EaD– Kroton/Cogna- (2011-2022).

Tabela 12 - Funções docentes em exercício, matrículas EaD e relação professor/aluno na Kroton/Cogna (2011-2022).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior
Abraes	Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior
Abrafi	Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas
Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BB	Banco do Brasil
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BM& FBovespa	Bolsa de Valores, Mercadorias e Futuros de São Paulo S.A.
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBESP	Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular
CEF	Caixa Econômica Federal
CF	Constituição Federal
CG-FIES	Comitê Gestor do FIES
CGU	Controladoria Geral da União
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
Contee	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CPSA	Comissão Permanente de Supervisão e Acompanhamento
Creduc	Programa de Crédito Educativo para Estudantes Carentes
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EDE	Editora e Distribuidora Educacional
EaD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Fenep	Federação Nacional das Escolas Particulares
FEP	Financiamento Estudantil Privado
FERESP	Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Privado
FG-FIES	Fundo Garantidor do FIES
FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
Financies	Fórum dos Executivos Financeiros para as Instituições de Ensino Privadas

Gepes	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior
IBCG	Instituto Brasileiro de Governança Corporativa
IES	Instituições de Ensino Superior
IFC	<i>International Financial Corporation</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCE	Programa de Crédito Educativo
PEP	Parcelamento Estudantil Privado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria público-privada
Pravaler	Crédito Universitário PRAVALER
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEL	Sociedade Educacional da Lagoa
Semesp	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
TCU	Tribunal de Contas da União
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O ENSINO SUPERIOR NA ERA DO CAPITAL FINANCEIRIZADO.....	39
1.1 O processo de financeirização do capital.....	39
1.2 A Financeirização: implicações no mundo do trabalho.....	46
1.3 A expansão do ensino superior privado-mercantil: entre política pública social e mercado	53
1.4 O trabalho docente no processo de produção do capital e no contexto da financeirização da educação	68
2 A EXPANSÃO DA KROTON/COGNA E SUA ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL.....	72
2.1 Criação e consolidação da Kroton/Cogna como parte do processo de mercantilização e financeirização da educação	72
2.2 As estratégias de oferta de ensino por meio de financiamentos estudantis e bolsas de estudos.	83
2.2.1 Financiamento e endividamento estudantil.....	92
2.3 Estratégias de crescimento da Kroton/Cogna no cenário educacional brasileiro por meio de fusões e aquisições	96
3 HISTÓRICO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL E ESTRATÉGIAS DA KROTON/COGNA.....	107
3.1 Conceito, histórico e panorama da política de Ensino Superior a Distância no Brasil	107
3.1.1 A discussão conceitual sobre o EaD	107
3.1.2 Processo histórico do EaD.....	110
3.3 Estratégias adotadas pela Kroton/Cogna para a expansão do Ensino Superior a Distância	128
4 O EaD COMO ESTRATÉGIA DE VALORIZAÇÃO DO CAPITAL E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA KROTON/COGNA	146
4.1 Breve análise da Governança Corporativa na Kroton/Cogna: financeirização e subordinação do ensino e do trabalho docente ao capital.....	146
4.2 A financeirização do ensino privado-mercantil e seus desdobramentos sobre o trabalho docente por meio do EaD na Kroton/Cogna.	157

4.2.1 Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no EaD: o Papel do Professor/Tutor na Kroton/Cogna.....	169
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201
REFERÊNCIAS	210

INTRODUÇÃO

Contextualização da temática

No âmbito das políticas públicas neoliberais, a educação passou a ser ofertada como um produto no mercado, isto é, virou negócio, passando a ser um serviço mercantil, um processo que alguns autores denominam de mercantilização. Frigotto afirma que:

A mercantilização na verdade é a transformação de um direito social e individual subjetivo em um serviço, uma mercadoria. Então os direitos são universais, os direitos a saúde, educação, etc. A mercantilização é quando esses direitos se adquirem no mercado, isto é, viram negócios. Então nós sabemos que hoje tanto a educação quanto a saúde viraram negócio, tem quantos aqui na Universidade que não têm um plano de saúde, então o plano de saúde não é um direito é um negócio, na verdade a mercantilização é a passagem de um direito social e subjetivo para colocar esse direito no âmbito da mercadoria e do mercado (Frigotto, 2009, p. 155).

A partir do excerto supracitado, podemos inferir que a educação superior também passou a ser pautada pela lógica do consumo. Essa mercantilização do ensino no país se dá mediada pela atuação do Estado que criou as políticas educacionais orientadas pelo receituário neoliberal, preponderantemente, a partir da década de 1990, quando houve uma redefinição entre os setores de ensino público e o privado.

Sguissardi (2008) cunhou o termo “ensino superior privado/mercantil” quando analisou que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/1996, (LDB/1996), possibilitou que as IES privadas pudessem se diferenciar quanto a interesses lucrativos. Isto é, essa legislação trouxe em seu texto a diferenciação entre IES lucrativas, “particulares em sentido estrito” (Brasil, 1996) e IES não lucrativas (Confessionais, filantrópicas e comunitárias)¹.

Porém, cabe destacar que os estudos de Silva Júnior e Valdemar Sguissardi (2000), reiterados por Sguissardi (2008), afirmam que, mesmo antes dessa normatização, as IES privadas já possuíam interesses lucrativos na oferta do ensino superior. Desta forma e com base nesses autores, Carvalho (2013) assinala que, na verdade, a LDB/96 “[...] explicitou a

¹ O Artigo 20 da LDB/1996, que trazia em seus incisos a diferenciação entre privada em sentido estrito e confessionais, comunitárias e filantrópicas, foi revogado pela Lei 13.868, de 2019. Dessa forma, essa diferenciação não está mais explícita.

existência até então dissimulada de um processo de mercantilização da educação superior” (p. 762).

A partir disso, as políticas educacionais abarcaram algumas práticas na oferta do ensino superior, entre elas destacam-se: redução dos recursos do fundo público para a educação pública, financiamento indireto (isenções fiscais) e fontes diretas de financiamento por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para o setor privado (Minto, 2006; Carvalho, 2013).

Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como mercadoria (Sguissardi, 2015; Oliveira, 2009), isto é, ela pode ser amplamente comercializada “no mercado capitalista” (Chaves, 2010, p. 496). Os empresários do setor educacional, além de a venderem, usam-na estrategicamente para expandir e sustentar a ideologia da classe dominante e ampliar seu capital, mantendo sua hegemonia.

Na fase atual do capitalismo, denominado por Chesnais (2005) de “financeirização do capital”, as políticas públicas para o ensino superior são parte da totalidade do desenvolvimento capitalista norteado pela lógica financeirizada. Nesse sentido, o ensino superior privado-mercantil, a partir do século XXI, apresenta-se como um novo mercado educacional comandado pelos fundos de investimentos. Esses são responsáveis pelas grandes movimentações no setor de ensino e pela entrada de capital estrangeiro no ensino superior privado brasileiro.

A financeirização do capital na educação deu-se com o intento de ganhar mercado, uma vez que o modo de acumulação passou a ser baseado na especulação financeira com novos produtos, novas tecnologias, novos espaços, novas localizações e novos processos sendo inseridos porque o processo financeirizado está se materializando em diversos aspectos da vida social nesse. E na educação não seria diferente “[...] precisamente porque o capitalismo é expansionista e imperialista, a vida cultural, num número cada vez maior de áreas, vai ficando ao alcance do nexo do dinheiro e da lógica da circulação do capital.” (Harvey, 2000, p. 308). Logo, o sistema capitalista busca adentrar em todos os setores que vão gerar lucro, e a financeirização é uma das novas roupagens desse sistema (Harvey, 2000; 2018).

Nesse atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, o que se observa são os bens de serviços públicos, como saúde e educação, ofertados cada vez mais pelo setor privado e tomados como serviços comercializáveis nas mãos de empresários. Contudo, vale destacar que esses serviços devem ser públicos e ofertados como um direito, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988 (Lavinias, Araújo e Bruno, 2017).

Lavinas, Araújo e Bruno (2017) enfatizam que, quando o Estado reduz ou precariza os serviços públicos, possibilita-se a criação de nichos mercadológicos para as empresas que atuam nesses setores. O resultado destas medidas é visível na educação por meio da grande quantidade de IES privadas atuando no ensino superior do Brasil em detrimento do número reduzido de IES públicas, como pode ser constatado nos Censos de Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No ensino superior privado-mercantil, o fenômeno da financeirização do ensino se iniciou com o ingresso de instituições na bolsa de valores, conforme ocorreu em 2007, quando a Kroton passou a ofertar suas ações. Segundo Leher (2013), o setor privado de ensino superior:

[...] assumirá caráter monopólico com a entrada de fundos de investimentos (*private equity*) e corporações como a Laureate, internacionalizando e submetendo a educação superior privada à dinâmica do capital financeiro, igualmente amparados por recursos públicos (p. 317).

Desta forma, na fase do capital financeirizado, uma das implicações por inserir o ensino superior privado nesta dinâmica é a sua transformação em uma mercadoria altamente lucrativa. Tais implicações são decorrentes de interferências da financeirização da economia, pois há uma disputa cada vez mais acirrada por recursos com o fortalecimento da expansão do setor privado. Desse modo, o ensino superior brasileiro também despertou o interesse dos investidores estrangeiros, que perceberam este nível de ensino como altamente rentável financeiramente.

Dessa forma, percebemos que a mercantilização do ensino se expandiu e se consolidou com o advento da financeirização da economia que, agora, especialmente a partir do ano de 2007, adentra ao setor de ensino, preponderantemente no nível superior. Considerando esse contexto, neste estudo podemos denominá-lo de ensino superior privado-mercantil financeirizado.

Neste contexto, o ensino superior privado-mercantil financeirizado pode ser entendido como uma etapa avançada do processo de mercantilização da educação superior, caracterizada pela predominância de instituições privadas organizadas e submetidas às dinâmicas do mercado financeiro. Nesse modelo, o ensino superior deixa de ser apenas um serviço educacional ofertado por agentes privados e passa a constituir um ativo estratégico de valorização financeira, inserido em circuitos de capital que envolvem fusões, aquisições, abertura de capital em bolsas de valores e participação de fundos de investimento.

Nesse sentido, é sob os preceitos da financeirização que o setor de educação privada está expandido a oferta de cursos do nível superior por meio do Ensino a Distância (EaD), aprofundando a mercantilização da educação (Santos, 2019). Segenreich e Castro (2012) avaliam que essa modalidade tem sido usada como estratégia de expansão do ensino superior e afirmam que:

As exigências de maior qualificação profissional para a atuação no mercado de trabalho, a preocupação em incluir, nesse nível de ensino, um maior contingente populacional, fizeram com que a educação a distância passasse a ser utilizada como estratégia eficaz para a expansão do ensino superior. Recomendada pelos organismos internacionais como uma das alternativas adequadas para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades do sistema educacional, a modalidade da educação a distância tem sido utilizada, indiscriminadamente, pelos sistemas públicos e privados de ensino superior, sem a devida atenção às mínimas condições de a EAD oferecer um ensino de qualidade (Segenreich; Castro, 2012, p. 113).

É importante destacar que a opção por expandir o ensino à distância é mais rentável para o setor privado, uma vez que é uma modalidade de ensino que amplia a oferta de vagas com redução dos custos, o que gera aumento nos lucros. O EaD é concebido como a modalidade de ensino ofertada por meio do uso das tecnologias de informação e de comunicação, ficando, assim, a mediação didática e pedagógica, dependendo desses meios para que ocorra o processo de ensino e de aprendizagem (Brasil, 2017).

Ressaltamos que, apesar das legislações sobre o EaD se referirem a essa modalidade como “Educação à Distância”, neste estudo ela será nomeada de “Ensino à Distância”. Tal opção evidencia a concepção de educação que defendemos, a mesma defendida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), que assinala:

“[...] nos posicionamos de maneira contrária à concepção de educação que atravessa os documentos oficiais sobre “Educação à Distância”. Para nós, a educação não se reduz às atividades de ensino. Um efetivo processo educativo exige: (1) dimensões formativas essenciais, como a produção crítica e criativa do conhecimento; (2) a vivência que possibilita o diálogo entre educador e educando, assim como a interlocução entre diferentes áreas do conhecimento; (3) a experimentação de pesquisa, extensão, monitoria e outras ações político-pedagógicas, possíveis apenas na modalidade presencial (ANDES-SN, 2020, p. 8).

Em nosso entendimento, a educação vai muito além de transmitir conhecimento por meio do uso de tecnologias na oferta de cursos formativos. Ela é muito mais abrangente do

ponto de vista da formação política, social e filosófica e requer uma formação ampla, com vistas a conceber um potencial de criticidade. Esse potencial deve permitir ao estudante perceber as contradições presentes na sociedade, proporcionar-lhe conhecimento científico, cultural e político e possibilitar sua participação ativa nas transformações sociais necessárias. Quanto ao ensino, compreendemos que ele pode ser alcançado por meio da transferência de conhecimentos, da instrução e da informação entre pessoas, que, no EaD, se dá por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Justificativa do estudo e problema de pesquisa

Compreendemos que as políticas públicas de educação superior no Brasil têm se apresentado, de fato, como políticas privatistas. Para entendermos tal afirmação, basta que olhemos atentamente para a grande expansão do setor privado do ensino superior que vem ocorrendo, predominantemente a partir da década de 1990, mais especificamente após a reforma do Estado e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB/96).

De acordo com Chaves (2016), estas características são provenientes do projeto neoliberal apresentado por organismos internacionais para os países periféricos, em que o:

[...] aprofundamento da privatização pela desnacionalização da educação e [...] por uma série de reformas educativas na América Latina, imposta por meio de “acordos comerciais” estabelecidos entre esses organismos e os governos, com a finalidade de submeter a educação às exigências da lucratividade do capital. É nesse contexto de reformas e de formação de mercados educativos em que a educação é incluída como serviço comercializável e sujeita a condições de competição que se insere o processo de expansão e mercantilização da educação superior (Chaves, 2016, p. 2).

Assim, no contexto da financeirização do ensino e das políticas neoliberais, o Estado brasileiro atua como mediador no processo de inserir e de expandir grupos educacionais privado-mercantis, à medida que diminui o investimento na educação pública e permite que os recursos do fundo público possam servi-los.

Dessa forma, o setor de ensino privado-mercantil serve de mecanismo para a atuação do capital no setor educacional, aspecto que se tornou possível a partir da política privatista, iniciada nos anos de 1990 sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e continuada

nos governos de Luiz Inácio (2003-2011), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Logo, a política de privatização adotada pelos governos brasileiros norteou várias reformulações no âmbito legislativo educacional, que foram orientadas pelos organismos internacionais, com base ideológica neoliberal, para ampliar o capital.

Aqui cabe mencionar que no governo de Jair Bolsonaro, vimos como a racionalidade burguesa se consolidou entre 2019 e 2022, aprofundando a agenda ultraneoliberal e difundindo o neoconservadorismo como pilares dessa “nova fase da contrarrevolução burguesa no Brasil” (Lima, 2024, p. 76). Nesse contexto, as "novidades" da tradicional pauta burguesa no governo Bolsonaro se manifestaram na intensificação de medidas já iniciadas na gestão anterior, como a ampliação da austeridade fiscal por meio de ajustes permanentes, uma nova etapa da contrarreforma do Estado e o avanço das reformas da Previdência, Saúde, Educação e legislação trabalhista. Esses processos representaram mais um duro ataque aos direitos sociais historicamente conquistados pela classe trabalhadora. (Lima, 2024).

Aqui cabe mencionar que no governo de Jair Bolsonaro, vimos como a racionalidade burguesa se consolidou entre 2019 e 2022, aprofundando a agenda ultraneoliberal e difundindo o neoconservadorismo como pilares dessa “nova fase da contrarrevolução burguesa no Brasil” (Lima, 2024, p. 76). Nesse contexto, as "novidades" da tradicional pauta burguesa no governo Bolsonaro se manifestaram na intensificação de medidas já iniciadas na gestão anterior, como a ampliação da austeridade fiscal por meio de ajustes permanentes, uma nova etapa da contrarreforma do Estado e o avanço das reformas da Previdência, Saúde, Educação e legislação trabalhista. Esses processos representaram mais um duro ataque aos direitos sociais historicamente conquistados pela classe trabalhadora (Lima, 2024).

Os efeitos dessa política podem ser observados nos dados do Censo da Educação Superior, especialmente entre os anos de 2009 e 2019, quando o número de ingressos neste nível de ensino apresentou crescimento significativo: 17,8% nos cursos de graduação presencial e, de forma ainda mais expressiva, 378,9% nos cursos à distância. Nesse período, a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação EaD saltou de 16,1% em 2009 para 43,8% em 2019. Vale destacar que esse expressivo crescimento ocorreu de forma preponderante no setor privado, evidenciando como a expansão do setor privado-mercantil financeirizado se materializou na oferta educacional.

Ainda de acordo com o Censo em questão, os dados analisados referentes ao ano de 2018 demonstram que o aumento no número de ingressantes se deu significativamente nos cursos de modalidade EaD, o que compensou a queda registrada nos cursos presenciais. Já entre 2018 e 2019, esse aumento foi ainda mais alarmante, pois o crescimento do número de ingressantes foi ocasionado, exclusivamente, pela modalidade à distância, obtendo uma variação positiva de 15,9% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve um decréscimo de 1,5% (Brasil, 2009; 2019).

Além disso, o Censo da educação superior registra que, em 2019, o setor privado de ensino ofertou 94,9% do total de vagas em cursos de graduação, enquanto a rede pública correspondeu a apenas 5,1% das vagas ofertadas pelas IES. Quando se trata do comparativo de matrículas entre o EaD e presencial, as notas estatísticas do Censo, publicadas em 2019, registram os seguintes dados:

O número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 3,8% entre 2018 e 2019. Na modalidade a distância, o aumento é de 19,1% no mesmo período, mais que o crescimento registrado no período 2017/2018 (17,0%); Entre 2009 e 2019, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 192,4%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 20,3% nesse mesmo período (Brasil, 2019, p. 20).

Tavares (2019) enfatiza que, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), houve um aumento de matrículas no ensino superior privado sob a justificativa de democratização do acesso, especialmente para os mais pobres. Contudo, a modalidade de ensino à distância foi a maior beneficiada neste processo, e a Kroton Educacional é a empresa que melhor expressa essa tendência pois, no final do ano de 2018, ela possuía “[...] aproximadamente, 871 mil alunos” (Tavares, 2019, p. 37). Destes, 501 mil estavam na modalidade à distância, e 369 mil estavam na modalidade presencial.

Desta forma, compreendemos que esse crescimento expressivo do nível superior de ensino, sobretudo na modalidade EaD, revela não apenas a expansão mercantil do setor privado, mas também a lógica de gestão corporativa orientada pela financeirização, na qual a redução de custos, especialmente os relacionados à força de trabalho docente, torna-se elemento central da estratégia empresarial (Kato; Cordeiro; Costa, 2023).

Assim, corroboramos Tavares (2019) ao afirmar que a força de trabalho ocupa um lugar de destaque na visão dos operadores das finanças, não somente em nível local, isto porque “[...]”

um dos centros da preocupação dos modelos de gestão corporativa é exatamente os custos da força de trabalho no computo da composição orgânica do capital – e no ensino superior não seria diferente” (p. 37).

Na relação entre EaD e trabalho docente no âmbito dos grandes grupos educacionais, observou-se processos de demissões em massa de professores, ao passo que ocorre o emprego “[...] de uma força de trabalho mais barata (tutores) no vigoroso processo de expansão da modalidade a distância no ensino superior, alterando os cálculos da composição orgânica do capital” (Tavares, 2019, p.37). Nesse sentido, destacamos a compreensão de que o trabalho docente no EaD nos grupos educacionais do setor privado-mercantil se caracteriza, entre outras questões, pela:

[...] padronização das atividades [que] diminui custos e oferece aos acionistas a previsibilidade sobre os resultados líquidos da empresa capitalista; e a introdução dos sistemas pedagógicos – produzidos e vendidos por algum setor ou empresa da holding – aumenta a eficiência e força o professor a se tornar polivalente. As aulas gravadas (assíncronas) dispensam cada vez um maior número de professores e introduzem novos agentes pedagógicos em seu lugar: tutores, professores-atores, redatores, técnicos de audiovisual, editores, câmeras, técnicos de som, cenógrafos e assim por diante (Seki, 2020, p. 46).

Essas transformações no trabalho docente, marcadas pela substituição de professores por tutores e pela padronização das atividades, não podem ser compreendidas apenas como mudanças pedagógicas, mas como parte de uma estratégia empresarial vinculada ao processo de financeirização do ensino superior privado-mercantil. É nesse contexto que delimitamos nosso objeto de estudo, abrangendo o período de 2011 a 2022, com referência a 2007, ano em que a Kroton/Cogna lançou ações na bolsa de valores e passou a integrar de forma mais explícita o circuito financeiro da educação brasileira.

Esse recorte temporal se justifica porque permite compreender, de forma articulada, tanto o momento inicial da inserção da empresa na bolsa de valores (2007), quanto a consolidação de sua expansão mercantil-financeirizada após a aquisição da Unopar (2011). Além disso, ao estender a análise até 2022, torna-se possível observar os desdobramentos mais recentes da financeirização do ensino superior privado-mercantil, com base em dados atualizados pelo INEP, o que assegura maior consistência empírica e atualidade à investigação.

O interesse pela temática do ensino superior privado-mercantil originou-se a partir da minha inserção no grupo de pesquisa, do qual sou integrante desde 2013: o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES-UFPA). Integrei-me ao GEPES como Bolsista de Iniciação Científica (IC), pois era aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA), e naquele momento fiquei sob a orientação acadêmica da professora doutora Vera Lúcia Jacob Chaves. Assim, desenvolvi um plano de trabalho que integrava um projeto de pesquisa intitulado: “Política de Financiamento da Educação Superior no Brasil – uma análise dos Planos Nacionais de Educação”², sendo vinculado à Rede Nacional de Pesquisas sobre a Educação Superior (Universitas/BR).

Além disso, o estudo da temática sobre a financeirização da educação e sobre o ensino superior privado-mercantil aprofundou-se ao construir a minha dissertação, que teve como objeto de estudo o financiamento estudantil privado do grupo educacional Estácio Participações S.A, sob a orientação da professora doutora Fabíola Bouth Grello Kato, que também integra o grupo de pesquisa mencionado. Por fim, o objetivo geral da dissertação foi analisar as formas de financiamento estudantil, especialmente o privado, daquela instituição.

Após ser aprovada na seleção do doutorado, agora sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Jacob Chaves, passei a integrar um projeto de pesquisa interinstitucional que teve como título “O ensino privado-mercantil no Brasil: caracterização e análise das estratégias de inserção do capital financeirizado para a oferta educacional”³, cujo objetivo central foi “investigar os mecanismos e formas de privatização da oferta da educação básica e da educação superior materializadas em estratégias de atuação operadas por grupos empresariais de capital aberto associados a fundos de investimentos, identificando as consequências desta atuação para efetivação do direito humano à educação”. Desta forma, esta pesquisa também buscou contribuir trazendo parte dos resultados de pesquisa do projeto citado.

A fim de justificar acadêmica e socialmente a presente pesquisa, elaboramos uma revisão de literatura, que será apresentada a seguir e que nos ajudou a identificar as produções

² Esta pesquisa foi coordenada pela Professora Dr.^a Vera Jacob na UFPA e teve financiamento da Capes. Além disso, fazia parte do “**Projeto Integrado da Rede de Pesquisa UNIVERSITAS/Br**” que, por sua vez, teve como **objetivo central** investigar de maneira mais geral o fenômeno da expansão do ensino superior no Brasil pós-1996, considerando os temas: Financiamento na expansão da educação superior; Organização institucional e acadêmica na expansão do ensino superior; Avaliação ao expandir o ensino superior; Trabalho docente na expansão do ensino superior; Acesso à e permanência na expansão do ensino superior; Produção do conhecimento sobre a expansão do ensino superior.

³ Este projeto é coordenado pela professora Dr.^a Theresa Adrião e é financiado pelo CNPQ.

sobre a temática do ensino superior privado no tocante às discussões sobre a financeirização, o EaD e o trabalho docente no âmbito do grupo Kroton/Cogna Educação S.A.

Assim, em nossa revisão de literatura, foram realizadas buscas por teses e dissertações que tivessem em seu título os descritores “ensino superior privado-mercantil” e “educação superior privada”, bem como a área de conhecimento e a área de concentração “Educação”, além da grande área de conhecimento “ciências humanas”, elegendo como diretório o banco de dados da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴, especificamente no seu Catálogo de Teses e Dissertações (CTD).

A partir disso, selecionamos por periodicidade os anos de 2013 a 2021, escolha justificada porque o ano de 2013 representa 2 (dois) anos após Kroton/Cogna adquirir a Unopar, instituição que viabilizou a entrada da empresa na modalidade EaD, e 2021 porque foi o ano em que essa revisão de literatura foi realizada.

Na busca por arquivos mediante o CTD da Capes, foram encontrados 57 trabalhos. O passo seguinte da filtragem foi selecionar os arquivos que continham estudos sobre a Kroton Educacional e as categorias do objeto de estudo: “financeirização”; “ensino a distância”; e “trabalho docente”. Desta forma, após a leitura dos resumos, das palavras-chave e da introdução, do quantitativo de 57 trabalhos, 44 trabalhos foram eliminados por não possuírem discussões que estivessem intimamente afinadas ao objeto de estudo que pretendemos pesquisar, pois muitas dissertações e teses, apesar de tratarem do EaD no ensino superior privado, tinham como foco de discussões: (1) o ensino e a prática docente na formação dos graduandos de cursos de bacharelado, (2) licenciatura em dança, e (3) a gestão dos cursos EaD, não analisando, assim, o processo de financeirização na Kroton. Dessa forma, ao fim do processo de filtragem foram obtidos 13 trabalhos, sendo 6 dissertações e 7 teses conforme demonstrado no quadro a seguir:

⁴ A busca por Dissertações e Teses justifica-se por serem pesquisas completas, diferente de artigos e resumos expandidos, que apresentam resultados parciais.

Quadro 1- Quantitativo de teses e dissertações encontradas no CTD da Capes com a utilização dos descritores “Ensino superior privado-mercantil” e “educação superior privada”, “Ensino à Distância”; “financeirização” e “trabalho docente” (Brasil: 2013-2021).

Ano	Autor	Título	Nível	IES
2014	SEBIM, Charlini Contarato	A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no estado do Espírito Santo	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo
2015	BRAGA, Mariza Alves	A educação superior privada e o controle do trabalho docente	Tese	Universidade Federal Fluminense
2016	COSTA, Fábio Luciano Oliveira	Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)	Tese	Universidade de São Paulo
2017	SILVA, Rodrigo Medeiros da	O processo de mercantilização de novo tipo do ensino superior brasileiro: uma proposta de análise crítica sobre a expansão da Kroton Educacional	Dissertação	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2017	SUGAHARA, Ulisses Toshio	O Trabalho Docente no contexto de fusão e aquisição de instituições de ensino superior privado: um olhar sobre a revisão bibliográfica	Dissertação	Universidade Estadual Paulista
2018	SANTOS, Aline Veiga dos	A hegemonia do capital na rede de governança do fundo de financiamento estudantil (FIES)	Tese	Universidade Católica de Brasília

2019	REIS, Tayanne de Fátima Tabosados	Financiamento estudantil nas instituições privado-mercantis de ensino superior no Brasil: o caso da Kroton Educacional	Dissertação	Universidade Federal do Pará
2019	SILVA, Édar Jessie Dias Mendes da	Ensino a Distância no Brasil e sua vinculação à Lógica de Mercado: Um estudo sobre a Universidade Norte do Paraná Unopar	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)
2019	SANTIAGO, Kelly Cristina dos Anjos	Novo Marco Regulatório Brasileiro para a Educação a Distância (EAD): Relações entre Estado, Democracia e Mercantilização	Dissertação/Mestrado	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2019	TAVARES, Pedro Henrique de Sousa	Financeirização no ensino superior: a educação como fronteira de valorização e acumulação de capital – o caso da Kroton Educacional	Tese	Universidade Federal do Rio de Janeiro
2020	ALEXANDRE, Elimar Rodrigues	Políticas neoliberais e educação superior privada lucrativa no Brasil: implicações para o trabalho docente	Tese	Universidade Católica de Santos
2020	MONTEIRO, Sandy Bouth Sanches	O Ensino Superior Privado-Mercantil a Distância: O caso da Laureate Brasil	Dissertação	Universidade Federal do Pará

2020	SEKI, Allan Kenji	Determinações do capital financeiro no ensino superior: Fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina
------	----------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	----------------------------------------

Fonte: Elaboração própria (2023), com base no levantamento feito no CTD da Capes.

A partir da análise do quadro acima, verifica-se que não foram publicadas dissertações nos anos de 2013, 2014, 2015, 2016, 2018 e 2022, assim como não houve publicações de teses nos anos de 2013 e 2017, considerando os filtros e descritores adotados nesta investigação. No que se refere aos anos de publicação das teses, constatou-se que 1 (uma) foi publicada em 2014, 1 (uma) em 2015, 1 (uma) em 2016, 1 (uma) em 2018, 1 (uma) em 2019 e 2 (duas) em 2020, totalizando 7 trabalhos. Já em relação às dissertações, foram identificadas 2 (duas) publicações em 2017, 3 (três) em 2019 e 1 (uma) em 2020, perfazendo um total de 6 trabalhos.

Trata-se das teses de Sebim (2014), Braga (2015), Costa (2016), Santos (2018), Tavares (2019), Alexandre (2020) e Seki (2020), todos doutorados em Educação; quanto às dissertações, são de Silva (2017), Sugahara (2017), Reis (2019), Silva (2019), Santiago (2019) e Monteiro (2020), sendo 5 (cinco) produções de mestrado em Educação e 1 (uma) de mestrado em Serviço Social.

No que concerne à tese de Sebim (2014), cujo título é “A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no estado do Espírito Santo”, o objetivo principal pautou-se em investigar os impactos das mudanças sobre o trabalho dos professores, com base no estudo de caso de duas instituições pertencentes ao grupo Kroton Educacional. Para tanto, a autora considerou a inserção da educação no processo de abertura de capital na bolsa de valores por parte do grupo educacional.

O estudo de Sebim (2014) deu-se por estudo de caso, com entrevistas semiestruturadas feitas com 12 professores e ex-professores da Kroton Educacional. Os resultados apontaram duas questões centrais: a intensificação da exploração de trabalho docentes e a perda de autonomia dos professores em seu processo de trabalho referentes às atividades de planejamento e ensino, principalmente.

Neste contexto, a autora ressaltou as mudanças ocorridas sobre o trabalho docente, considerando o antes e o depois de as IES (Faculdade Pitágoras de Guarapari e a Faculdade

Pitágoras de Linhares) serem adquiridas pela Kroton. Neste aspecto, os resultados evidenciaram que, após a aquisição dessas IES, foram feitas três principais mudanças pedagógicas com efeitos sobre os Termos, as Disciplinas à Distância e a Aula Estruturada. Tais modificações foram as que mais impactaram, diretamente, a organização do fazer docente.

Ainda de acordo com o estudo de Sebim (2014), no processo de financeirização do ensino superior, particularmente na Kroton Educacional, os professores são os principais responsáveis pela produção da mais-valia e que neste grupo estão presentes o capital produtivo-decorrente do trabalho do professor, principalmente o capital fictício, sustentado pela riqueza produzida pelo capital produtivo. Contudo, a autora ressaltou que não há uma correspondência real entre este capital, isto é, o que representa a riqueza real da empresa e o seu capital fictício, representado pelo seu valor de mercado.

Já a pesquisa de Braga (2015), intitulada “A educação superior privada e o controle do trabalho docente”, objetivou evidenciar o controle sobre o trabalho docente em uma das maiores IES privada do Brasil, cujo nome a autora não evidencia, mas que buscou esclarecer como se pratica o controle da atividade do professor por meio de seus escritos, ao considerar as implicações da educação superior com o sistema político e econômico, levando em conta a forma como ela vem sendo articulada aos ditames do mercado capitalista neoliberal. Tal pesquisa teve como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico, observação *in loco* das práticas pedagógicas e entrevistas realizadas com os professores dos cursos de Direito e de Pedagogia.

Os resultados apontaram que os mecanismos de vigilância e de controle levam os professores à perda da autonomia pela ausência de liberdade na escolha dos conteúdos e da metodologia a ser adotada em cada aula, transformando a educação em treinamento e o professor em um reproduzidor dos conhecimentos que a ele são impostos verticalmente, distanciando-os, assim, da pesquisa e da extensão. Tal fato reduz o processo de ensino a um modelo instrumentalizado, no qual a formação é banalizada em prol do treinamento para garantir as estatísticas governamentais, com um caráter mercantilista que envolve a efetivação desse ensino. Além disso, várias entrevistas evidenciaram que os professores têm mostrado resistências diante desses controles e buscam novas direções, construindo alternativas a esse modelo instrumentalizado, tecnicista e mercantil de ensino.

A tese de Costa (2016), intitulada “Financeirização do capital no Ensino Superior Privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)”, teve como objetivo analisar o processo de

financeirização no ensino superior privado com fins lucrativos no período de 2007 a 2012. Seu estudo analisou, principalmente, os exercícios sociais das empresas educacionais Anhanguera Educacional Participações S.A; Estácio Participações S.A; e Kroton Educacional S.A, tendo como foco os *modus operandi* nas gestões corporativas, os investimentos nas bolsas de valores e as participações nos fundos de investimentos nacionais e internacionais.

Os resultados evidenciaram que as aquisições feitas por esses grupos educacionais possibilitaram maior expansão, tanto em números de matrículas como nos números de campus e polos de EaD, e, assim, contribuíram para a expansão das receitas e dos resultados financeiros gerais das empresas. Além do mais, apontou-se que o fundo de investimentos é movimentado pelos acionistas, sempre com a intenção pela busca de resultados financeiros a curto prazo, em que, segundo o autor, esse movimento de expansão e de lucratividade contou com incentivos públicos e privados, possibilitando o estreitamento da relação entre a educação e seu entendimento como mercadoria.

A dissertação de Silva (2017) teve como objetivo geral a análise crítica do processo de expansão e de consolidação da Kroton como a maior empresa educacional do país. O autor ressaltou que essa expansão e esse gigantismo da empresa se evidenciam por meio da significativa quantidade de alunos e do grande valor de mercado. Para tanto, o grupo investiu massivamente no ensino superior, principalmente a partir de 2010, quando deu prosseguimento a seu amplo processo de Fusões e Aquisições (F&A) com outras instituições privadas de ensino superior com fins lucrativos. Desta forma, a Kroton se expandiu consideravelmente, elevando o número de unidades por todo o país, oferecendo cursos de graduação e de pós-graduação, nas modalidades presencial e de ensino à distância.

A pesquisa em questão teve como hipótese que a consolidação da Kroton, como um grande oligopólio do setor educacional, está alicerçada em uma conjuntura político-econômica favorável à mercantilização do ensino superior, na qual o Estado assume um papel importante como fomentador desse processo, à medida que promove políticas como o Programa Universidade para Todos e estimula o financiamento estudantil em instituições privadas de ensino superior.

Outro fator importante apontado nesse estudo é revelado pela exposição do movimento de abertura de capital em bolsas de valores, o que possibilitou à Kroton a captação recursos no mercado financeiro por meio da venda de ações, e isso viabilizou que diversos fundos de investimentos pudessem adquirir uma parte dessas ações, tal fato possibilitou que esses

investidores passassem a influenciar diretamente na organização da Kroton, tendo por objetivo a expansão de suas margens de lucro. Além do mais, o autor apontou que a consolidação da Kroton contribuiu para constituir um novo quadro para o ensino superior no Brasil: o fortalecimento de empresas educacionais que oferecem cursos pautados apenas no ensino, dissociados de pesquisa e de projetos de extensão.

O trabalho de Sugahara (2017), com título “O Trabalho Docente no contexto de fusão e aquisição de instituições de ensino superior privado: um olhar sobre a revisão bibliográfica”, analisou as produções acadêmicas, publicadas entre 2006 e 2016, sobre o trabalho docente inserido no processo de fusões e aquisições institucionais.

Para sua investigação, Sugahara (2017) optou pela realização de uma pesquisa qualitativa e usou como procedimento de coleta de dados a revisão bibliográfica a partir das pesquisas localizadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nas bibliotecas virtuais de algumas universidades brasileiras.

Os resultados apontaram que as pesquisas sobre trabalho docente no ensino superior privado ainda é objeto recente de investigação acadêmica na área da Educação. A pesquisa encontrou um total de 2.776 pesquisas localizadas, considerou 26 trabalhos, sendo 11 teses e 15 dissertações, dos quais, 06 trabalhos estavam vinculados em programas de pós-graduação de iniciativa privada e 20 trabalhos na iniciativa pública.

O autor apontou, ainda, que o contexto neoliberal trouxe mudanças importantes para os diferentes campos da sociedade no país e favoreceu alterações legais que propiciaram a expansão do ensino superior privado e o estabelecimento de um novo modelo institucional de base empresarial, e nesse contexto, o trabalho docente foi visto como fonte de obtenção de lucros. Esse novo modelo institucional se fortaleceu nos últimos anos com a criação de grandes grupos empresariais no ensino superior, gerando mudanças para o trabalhador docente.

A tese de Santos (2018), “A hegemonia do capital na rede de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)” teve como objeto de estudo o FIES. Seu objetivo geral foi “investigar as contradições advindas pela correlação de forças entre o Estado e os aparelhos privados na rede de governança do FIES e as articulações da Kroton”. Realizada por meio de pesquisa documental crítico-descritiva. A autora analisou o programa como uma política, no contexto da rede de governança, apontando que ela se tornou mercadológica e que induziu a

privatização e financeirização do ensino superior propiciando, dessa forma, a consolidação dos conglomerados educacionais.

Os resultados da pesquisa de Santos (2018) demonstraram que a Kroton se tornou a maior beneficiária do FIES, seguida das demais companhias educacionais. E que seu lucro está intimamente ligado com o elevado número de estudantes beneficiários, visto que, em apenas três anos (2014, 2015 e 2016), o governo federal repassou mais de R\$ 6,8 bilhões para a instituição. Dessa forma, o FIES contribuiu para a formação dos oligopólios ao repassar um elevado montante de recursos públicos para as IES privado-mercantis.

A dissertação de Reis (2019) teve como objeto de estudo o financiamento estudantil privado do grupo Kroton Educacional. A autora usou como metodologia o estudo de caso baseado em uma pesquisa documental e bibliográfica. O objetivo geral foi a análise de duas novas formas de financiamento estudantil do grupo no âmbito da financeirização da educação.

Apresentou como hipótese, o entendimento de que o FIES foi uma política que induziu a privatização, expansão e financeirização da educação superior no Brasil, induzindo também à criação de novas formas de financiamento estudantil.

Os resultados da pesquisa de Reis (2019) apontaram a confirmação de que o FIES é uma política contraditória, visto que, sua viabilidade de acesso à educação superior fortalece a privatização e financeirização deste nível de ensino. Desse modo, intensifica o seu processo de expansão após seu redesenho por meio de linhas de financiamento de crédito estudantis privadas. Salientando, dessa forma que a Kroton Educacional apresenta facetas financeiras que se distancia dos processos educacionais e pedagógicos, atuando na venda de crédito/finanças.

A pesquisa de Silva (2019) analisou a modalidade de Ensino a Distância na Unopar (IES adquirida pela Kroton/Cogna em 2011), por meio do estágio supervisionado do curso de graduação em Serviço Social. O percurso metodológico foi por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados apontaram que o EaD viabilizou uma formação aligeirada, acarretando riscos à formação profissional qualificada permitindo a mercantilização do ensino pela oferta de cursos baratos e flexíveis que prometem a inserção no mercado de trabalho diante das necessidades dos alunos.

O estudo de Silva (2019), apesar de não analisar diretamente o processo da financeirização do ensino na Kroton por meio da aquisição da Unopar, é relevante para este estudo, pois trata do trabalho docente, assim como análises iniciais sobre o EAD na Unopar (marca da Kroton/Cogna) e sua estratégia de expansão nos cursos de graduação por todo país.

O autor mostra-nos ainda que a Unopar não foi a primeira instituição a ofertar o EAD na graduação, contudo, a partir dos anos 2000 conseguiu se posicionar como uma das maiores IES a oferecer essa modalidade de ensino.

A tese de Tavares (2019), intitulada “Financeirização no ensino superior: a educação como fronteira de valorização e acumulação de capital – o caso da Kroton Educacional” apresentou uma análise crítica das transformações ocorridas da mercantilização do ensino superior privado brasileiro a partir de aquisições de um número expressivo de instituições de ensino superior por grupos educacionais com participação acionária de fundos de investimentos (*private equity*).

Delimitou, como espaço temporal da sua pesquisa, o período de 2008-2018 sob justificativa de que neste período muitas organizações promoveram a abertura de capital, negócios na educação básica e a expansão de matrículas por meio do ensino à distância. Como hipótese, Tavares (2019, p. 11) sustenta que: “[...] o processo de mercantilização no ensino superior privado é de novo tipo [...]”, pois difere do cenário apresentado nos anos 1990, denominado pelo autor de “primeira geração de neoliberalismo”, isto se explica pelo fato de que na atualidade as instituições de ensino superior (IES) são amplamente controladas por investidores pertencentes das frações burguesas locais e internacionais, o que corrobora o amplo processo de financeirização.

O autor enfatiza, ainda como hipótese, que “[...] o Estado induziu ou favoreceu, neste novo cenário, o processo inicial de monopolização no setor por meio de diversas políticas e iniciativas, tornando-se determinante na conformação de um processo de mercantilização de novo tipo (p.12). Desta forma, o autor ressalta que o fundo público é um fator importante que possibilita a valorização do capital. O autor fundamentou-se por meio de um referencial teórico pautado no materialismo histórico-dialético e discutiu as movimentações e mundialização do capital e o atual contexto de financeirização do ensino superior no qual a Kroton está inserida. Para tanto, o autor examinou como se deu a trajetória do grupo considerando as aquisições de organizações no ensino superior com a participação de fundos de investimentos.

Os resultados apontaram, a partir do estudo específico na Kroton Educacional, que os grandes grupos ou fundos de investimentos têm controlado cada vez mais as matrículas do ensino superior, e isto tem possibilitado que os retornos aos investidores, isto é, sua remuneração, sejam fortemente mediados e possibilitados pela indução sistemática do Estado.

Por fim, Seki (2020), em sua tese, evidencia as transformações ocorridas no ensino superior brasileiro com a entrada de grandes bancos e fundos de investimentos no setor privado-mercantil. Para tanto, o autor analisou dados, principalmente, das companhias: Kroton Educacional S.A (Cogna Educação S.A), Estácio de Sá (Yduqs, antiga Estácio Participações S.A), Ser Educacional e Ânima Holding. A pesquisa teve como objetivo analisar a expansão e a oligopolização do Ensino Superior privado no Brasil, entre os anos de 1990 e 2018, considerando esses fatores como importantes expressões da ampliação dos campos de inserção do capital financeiro.

Os resultados mostraram que os principais mecanismos de expansão das empresas educacionais analisadas foram os processos de fusões e aquisições, mas também, que o Estado brasileiro contribuiu para a essa expansão, por meio de políticas educacionais privatistas (Programa Universidade para Todos e Financiamento Estudantil), tirando recursos do fundo público e injetando no setor privado de educação.

Apartir dessa revisão de literatura verificamos que há uma lacuna na produção de conhecimento sobre o EaD e suas consequências para o trabalho docente na Kroton/Cogna, especialmente no que diz respeito ao contexto da financeirização da educação. Assim, nossa pesquisa representa uma potencialidade de investigação, pois em nosso entendimento essa modalidade de ensino, no atual processo de financeirização da educação, é um dos principais instrumentos de mercantilização e estratégia de valorização do capital financeiro da empresa de capital aberto que atua no ensino superior privado-mercantil no Brasil e certamente tem suas implicações sobre o trabalho docente, visto que o professor é o principal envolvido nesse processo porque vende sua força de trabalho aos empresários educacionais.

Dessa forma, o fio condutor da discussão para a construção da problematização desta pesquisa parte do entendimento de que o ensino a distância, nos últimos anos, tem sido o grande mecanismo de expansão da política educacional que se insere no processo de financeirização do ensino superior privado-mercantil, no qual o grupo Kroton/Cogna Educação tem ampla participação, o que tem ocasionado sérias consequências ao trabalho docente.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como questão problema responder: quais as consequências da expansão do EaD, no contexto da financeirização da educação, para o trabalhador docente que atua no grupo Kroton/Cogna?

Nossa hipótese é a de que, a partir de 2011, quando a Kroton/Cogna iniciou sua oferta de Ensino a Distância (EaD) na graduação, o trabalho docente e o EaD constituem-se como os

principais instrumentos de valorização do capital financeirizado da empresa. Nesse contexto, o docente passou a ocupar uma posição funcionalizada e subordinada à lógica de rentabilidade financeira. Como consequência, observa-se a substituição de professores por tutores, a alteração da relação professor/aluno, mudanças nos regimes de trabalho e nas formas de contratação, pois consideramos que nas estratégias de ampliação do capital financeirizado da empresa, por meio dessa modalidade de ensino, estão presentes os preceitos da financeirização da economia como: flexibilidade, redução de custos, entre outros.

Como consequência dessas estratégias a empresa conseguiu ampliar seu capital, diminuindo seus custos de produção, remodelando as formas de trabalho e, dessa forma, possibilitando a compra de várias instituições de ensino superior, como pode ser constatado no quadro de fusões e aquisições, com vistas a aumentar seu lucro e seu poder competitivo para se manter atraente aos investidores. Dentre as aquisições, destaca-se o ano de 2011, quando ocorreu a aquisição da Universidade Norte do Paraná Unopar.⁵

Ademais, esse processo tem ocasionado graves consequências para o trabalho docente, tais como: redução da quantidade de professores, mudanças no regime de trabalho, criação de uma subcategoria docente que eles dão o nome de tutor, mudanças nas formas de contratação, ocasionando maior intensificação e precarização aos professores.

Partimos ainda do entendimento de que o processo de expansão do EaD da Kroton/Cogna foi fortemente influenciado por meio da financeirização desse grupo empresarial, cuja abertura do seu capital na bolsa de valores da BOVESPA deu-se em 2007.

É importante ressaltar que o grupo Kroton demonstrou interesse em adquirir a Unopar desde 2009, uma vez que esta instituição era considerada a maior IES de ensino a distância, e foi premiada pela “Comenda de Ouro”⁶ pela sua cidade natal- Londrina- Paraná como referência nesta modalidade (Kroton, 2012).

Objetivos

Objetivo Geral

Com vistas a responder à questão central dessa pesquisa e confirmar nossa hipótese, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar a política de expansão do Ensino a Distância, no contexto da financeirização da educação, e as consequências para o trabalho docente,

⁵ Em 2016 a Universidade Norte do Paraná Unopar mudou de nome para Universidade Pitágoras Unopar. (Brasil, 2016).

⁶ Para mais detalhes ver Brasil (2009)

identificando-o como instrumento estratégico de ampliação do capital financeirizado da Kroton/Cogna.

Objetivos específicos

Para alcançar tal objetivo, definimos três objetivos específicos, a saber: 1-Investigar o processo de Financeirização do capital e sua relação com a expansão do setor privado-mercantil no ensino superior brasileiro; 2- Analisar a política de expansão do Ensino a Distância como estratégia de ampliação do capital financeirizado da Kroton/Cogna e 3- Investigar, no contexto da financeirização da educação, as consequências da expansão do EaD para o trabalho docente identificando formas de precarização e intensificação das relações de trabalho no grupo Kroton/Cogna.

Referencial teórico-metodológico

Fundamentamos as análises de nossa investigação por meio do referencial teórico do materialismo histórico-dialético considerando as apreensões dos preceitos da análise de Marx (2002). A partir da sua compreensão de que:

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real (p. 28).

De acordo com assertiva de Marx (2002) a pesquisa científica deve ter seu processo analítico de abstração advindo do real concreto, analisando o desenvolvimento das partes que compõem a totalidade e estabelecer as mediações existentes entre elas. Esta maneira de investigação, afirma ele, difere da dialética hegeliana, em suas palavras:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento- que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia- é o criador do real, e o real é apenas a sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (Marx, 2002, p. 28).

De acordo com a apreensão de Marx, para um objeto de estudo ser racionalmente compreendido ele deve expressar um resultado de síntese do pensamento a partir do movimento real, das relações concretas do fenômeno estudado. Ou seja, é a realidade concreta, material, que deve ser o ponto de partida para que o ser humano possa compreender e interpretar a

realidade. Dessa forma, consideramos que esse objeto de pesquisa não pode ser analisado como um fenômeno isolado, porém a partir da totalidade, da contradição e das mediações dadas nas relações que são inerentes a uma sociedade capitalista.

A partir do exposto, compreendemos que a análise da política de expansão do EaD na Kroton e suas consequências para o trabalho docente, só pode ser feita a partir de um processo de construção do pensamento que parte de uma empiria que, por sua vez, permite fazer abstrações para se alcançar o real concreto, cujo alcance se dá pela mediação. E o real concreto expressa justamente a totalidade articulada (Ciavatta, 2014; Marx, 2002).

Para Ciavatta (2014, p. 216), a categoria da mediação pode ser compreendida por meio de “[...] uma visão historicizada do objeto singular, cujo conhecimento deve ser buscado nas suas determinações mais gerais, nos seus universais, assim como situada no tempo e no espaço, isto é, na contextualização histórica”.

Nessa perspectiva, apoiamos-nos também nas proposições de Kosik (2011 [1976]), quando este afirma que “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (p.44).

Obviamente que a realidade concreta na qual a educação se insere, e de forma especial o ensino superior privado/mercantil e sua modalidade EaD, deve ser analisada considerando a totalidade do desenvolvimento do modo de produção capitalista no qual está espreado o atual estágio de acumulação, a era da financeirização.

Ademais, as questões que inquietam esta pesquisa requerem analisar teoricamente as categorias que sustentam o objeto de estudo, a saber: financeirização da educação, expansão do ensino superior privado-mercantil, Ensino a Distância, intensificação/precarização, trabalho docente e mercantilização com base em: Chaves (2010); Afonso (1999); Sguissardi, (2006; 2015) Oliveira (2009); Azevedo (2015), Mancebo (2015), Castro e Araújo (2019) e outros.

Cabe destacar que no contexto da financeirização da educação, o trabalho do professor é concebido também como uma mercadoria, ele vende sua força de trabalho ao capitalista educacional. No tocante à concepção de trabalho docente, concordamos com Oliveira (2010, p. 12) que o conceitua como o trabalho que se desenvolve por meio de “atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência da sala de aula”. Contudo, no âmbito da financeirização do capital, o trabalho docente:

[...] assume novas características, nas quais estão presentes a ampliação da carga de trabalho, diferentes formas de contrato, instabilidade, flexibilidade, perda de direitos e garantias sociais, entre outros fatores que levam a um forte processo de desvalorização, intensificação e precarização do trabalho docente (Franco, 2023, p. 47).

Para a discussão da precarização e intensificação do trabalho, nos baseamos, especialmente, em Ricardo Antunes (2009; 2020 e 2023) e Sadi Dal Rosso (2017), que analisam criticamente a precarização e a intensificação do trabalho no capitalismo contemporâneo. Antunes (2020; 2023) destaca que a precarização é um fenômeno estrutural do neoliberalismo, caracterizado pela flexibilização das relações trabalhistas, pela informalidade e pela retirada de direitos sociais. Considerando o contexto de financeirização do capital, ele argumenta que a uberização do trabalho e a expansão de contratos intermitentes aprofundam a exploração dos trabalhadores, tornando suas condições mais instáveis e vulneráveis.

Dal Rosso (2017), por sua vez, investiga a intensificação do trabalho, mostrando como a exigência de produtividade crescente leva ao esgotamento físico e mental dos trabalhadores. Para o autor, a lógica do trabalhar mais sem garantia de emprego redefine as relações laborais, ampliando a sobrecarga e reduzindo o tempo de descanso.

A intensificação do trabalho está relacionada ao aumento da carga de trabalho sem a correspondente melhoria nas condições laborais, são traços desse fenômeno, no capitalismo contemporâneo, o esgotamento físico e mental dos trabalhadores.

Nos estudos de Antunes (2020 e 2023) é possível inferir que a precarização do trabalho se refere à deterioração das condições laborais, caracterizada por baixos salários, instabilidade no emprego, ausência de benefícios e aumento da exploração. Ou seja, a precarização não é um fenômeno natural, mas sim uma construção social resultante da correlação de forças entre capital e trabalho.

Sobre a expansão do ensino superior privado-mercantil ofertado pelo grupo Kroton/Cogna, entendemos que ela se insere dentro de uma totalidade na qual se encontra o processo de mercadorização (Oliveira, 2009; Azevedo, 2015) uma vez que oferece uma privatização direta, por meio de sua oferta de ensino, pelo pagamento de mensalidades e de ações mediadas pelo Estado.

O Estado tem sido um mediador do processo mercantil do ensino ao ofertar programas como o ProUni e FIES. Esses programas foram os grandes responsáveis pela inserção do ensino no mercado e sinalizam a contradição presente na política educacional brasileira, pois se por

um lado eles possibilitaram a inserção de parte dos filhos da classe trabalhadora no ensino superior, por outro, eles incentivaram a exorbitante expansão privada do ensino, o que propiciou, mesmo que indiretamente, o afastamento do Estado em ofertar a educação superior pública.

Assim, entendemos que as análises do EaD e das políticas educacionais envolvidas na expansão do grupo Kroton/Cogna, bem como na ampliação de seu capital financeirizado, devem ser feitas “a partir dos filtros dos conceitos e das categorias, isto é, buscar captar os elementos mais concretos, as objetivações reais que explicam essa totalidade não como uma noção genérica, mas como um conteúdo de natureza histórico-social” (Ciavatta, 2014, p. 214).

Dessa forma, metodologicamente, para compreender como se desenvolve o trabalho docente na Kroton/Cogna, especificamente no EaD, que nos permitisse comprovar as questões relacionadas às categorias da precarização, intensificação e flexibilização do trabalho dos professores, fizemos a aplicação de questionário e entrevistas, com roteiro semiestruturado. Participaram da pesquisa oito (oito) professores da Kroton/Cogna. Os participantes são apresentados por meio de códigos específicos: D/T1; D/T2; D/T3; D/T4; D/T5; D/T7 e D8, (D/T – são docentes tutores, D- é docente conteudista) para não identificar os sujeitos, conforme orientam os critérios éticos presentes no Termo de Consentimento da pesquisa. O roteiro do questionário, bem como da entrevista, foi estruturado em seis eixos: I- Perfil docente; II- Formação continuada; III- Relações de trabalho; IV- Condições de trabalho docente; V- Gestão, supervisão e avaliação e VI- Impressões docentes.

Os questionários foram enviados por meio do *google forms* para se ter uma amostra de docentes da Cognia/Kroton. Contudo, foram obtidas apenas 5 respostas ao questionário. Assim, decidimos por conseguir sujeitos para entrevistar. Conseguimos 4 entrevistas, porém apenas 3 serviram porque uma docente/tutora trabalhou na Anhanguera antes dela pertencer à Kroton/Cogna.

As entrevistas foram gravadas pelo *google meet* e foram posteriormente transcritas, permitindo uma análise mais profunda das percepções e experiências dos docentes/tutores em relação à expansão do EaD privado mercantil e as suas consequências para o trabalho docente.

Ademais, pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão de literatura de maneira a “remeter para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias” (Minayo, 2008, p. 5).

Entendemos que a metodologia utilizada nas pesquisas “[...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e o potencial criativo do pesquisador” Minayo (2008, p. 22).

Assim sendo, procurou-se demonstrar de que forma os autores enxergam o fenômeno do EaD no ensino superior privado imbricado no processo do regime financeirizado e o reflexo desse processo para o trabalho docente, bem como, a expansão da Kroton/Cogna como exemplo dos grandes grupos educacionais de capital aberto que atuam na educação superior brasileira.

De acordo com Cellard (2008) *apud* (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 8),

Em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento [...], o pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômica cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento. Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc.

Neste sentido, analisamos documentos que apontam as nuances da política educacional para o ensino superior no tocante à sua estrutura e oferta via EaD. São documentos, como: a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996, Decretos, Leis, Portarias, e relatórios do grupo Kroton/Cogna educação e dados estatísticos do ensino superior disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁷, especialmente no período de 2011 a 2022. Quanto aos documentos analisados como fontes primárias, o quadro 2, abaixo, apresenta os principais utilizados na pesquisa.

Quadro 2 – Principais Documentos que foram analisados na pesquisa.

Nome do Documento	Assunto
Documentos da Kroton/Cogna	
Demonstração Financeira Padronizada (DFP) dos anos de 2010 a 2022.	Apresenta as demonstrações financeiras individuais e consolidadas para o exercício findo em 31 de dezembro de cada ano.
Política de indicação de membros do conselho de administração, comitês e diretoria estatutária da Cogna educação S.A.	Apresenta a Política de Indicação de Membros do Conselho de Administração, Comitês e Diretoria Estatutária, aprovada em reunião do Conselho de Administração da Cogna Educação S.A., visa a determinar os critérios para composição do Conselho de Administração, dos Comitês e da Diretoria da

⁷ Todos os dados de levantamento dos códigos das IES pertencentes a Kroton/Cogna foram coletados por mim (autora da pesquisa), Ítalo Laredo e Carolina Costa. Todos integramos o Gepes-UFGA. Quanto aos dados do Censo da Educação Superior, eles foram coletados pelo Ítalo Laredo.

	Companhia, prezando pela boa prática de governança corporativa e melhor interesse da Companhia, respeitando a devida transparência. (Grifos da autora).
Regimento interno do comitê de estratégia e inovação do conselho de administração da Kroton/Cogna Educação S.A.	Dispõe sobre as competências do Comitê de Estratégia e Inovação da Companhia para as tomadas de decisões relativas às empresas controladas direta e indiretamente pela COGNA.
Relatório de Sustentabilidade	Demonstra a prestação de contas. As informações divulgadas neste relatório estão organizadas considerando os aspectos financeiro, operacional, ambiental, social e de governança corporativa
Leis e Documentos Normativos Oficiais	
Planejamento político-estratégico (1995-1998).	Dispõe o marco em que o EaD passou a ser recomendado.
Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9.394 de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Decreto nº 2.208/1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei nº 9.394
Decreto nº 5.222, de 2005	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
Decreto nº 9.057, de 2017	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao fazer a análise dos documentos buscou-se situar o objeto de estudo no contexto da política educacional em vigor mediada pelo projeto neoliberal e verificar a relação de suas características entre as classes sociais e as contradições que permeiam esta relação (Ludwing, 2014).

Cabe ainda destacar qual o percurso metodológico que utilizamos para obter todos os códigos das IES pertencentes ao grupo Kroton/Cogna: o primeiro passo foi obter a lista de mantidas e mantenedoras da empresa. Para tanto, obtemos uma lista que estava presente no *site* da empresa em julho de 2020. Nela apareciam 126 IES com os seus respectivos códigos; o segundo passo foi pesquisar todos os códigos das mantidas no e-MEC⁸, ao fazer isso, percebemos que o número de IES encontradas não era condizente com a lista disponibilizada pela Kroton/Cogna;

⁸ Sistema de regulação do ensino superior no Brasil que consolida uma base de dado oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia.

Dessa forma, fomos para o terceiro passo que consistiu em fazer a busca pelos nomes das IES e pelos códigos de suas mantenedoras verificando quais IES continuavam ativas. Entretanto, o número ainda não era o mesmo da lista. Assim sendo, verificamos que algumas IES haviam sido descredenciadas e outras haviam sido credenciadas com o mesmo nome, mas com outro código, outras haviam sido vendidas ou passado por transferência de manutenção. Desta forma, fomos ao passo seguinte.

No quarto passo, baixamos e lemos todos os documentos de atos regulatórios disponibilizados pelo e-MEC sobre as mantidas e mantenedoras da Kroton/Cogna, por meio dessa leitura foi possível verificar com melhor fidedignidade os nomes e códigos das IES e verificar se tinham mudado de mantenedora, se haviam sido descredenciadas e quais haviam sido credenciadas recentemente. Nesse momento foi feita também as conferências nos relatórios da Kroton afim de verificar quais IES haviam sido adquiridas entre os anos de 2010 e 2022, já que esse é nosso marco temporal da pesquisa. Após esses passos chegamos ao total de 225 IES (entre ativas, vendidas e extintas). Desse modo, foi necessário ainda verificar quantas dessas iriam entrar na coleta de dados. Ao final de toda busca, entraram na coleta de dados 172 IES. A partir desse levantamento foi feito a coleta de dados no Censo da Educação Superior utilizando o *Software Statistical Package for the Social Science* (SPSS).

Desta forma, esta pesquisa se estrutura a partir de uma análise crítica que permitiu o estudo sobre o ensino superior privado-mercantil no Brasil, e de forma específica, na Kroton/Cogna, por meio do EaD, e suas consequências para o trabalho docente, considerando-o no âmbito das suas relações políticas e econômico-sociais, principalmente, apontando as mediações e contradições que se intensificaram no ensino superior com o crescente processo de financeirização da economia.

Neste sentido, convém explicitar e destacar que o EaD na Kroton será analisado conforme a seguinte concepção: uma modalidade de ensino ofertado por meio de plataformas virtuais de aprendizagem, um produto de mercado usado para atrair alunos com vistas a obter a expansão do lucro da empresa, uma vez que oferta um ensino de menor custo, que tem uma aquisição de larga escala, mas que propicia apenas uma formação instrumental.

Para uma discussão mais aprofundada sobre o processo de financeirização da economia nos apoiamos em François Chesnais (1996), que destaca que as políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmantelamento de conquistas sociais e democráticas são

vistas, pelos setores que buscam a ampliação do capital, como necessárias para o desenvolvimento do capitalismo no regime financeirizado.

Nos embasamos, ainda, em Suzanne de Brunhoff (2005; 2010); Duménil e Lévy (2005) e Philon (2005), pois estes autores discutem a dinâmica da finança capitalista em uma perspectiva crítica baseada nas relações sociais do modo de produção capitalista permitindo a compreensão de seu viés contraditório.

Apoiamo-nos, ainda, nas contribuições de Silva Jr., Sguissardi (2005), Chaves (2010; 2016) e Sguissardi (2008; 2015) acerca dos desdobramentos da mercantilização, intensificada pela forte ingerência do mercado financeiro internacional. Esse movimento orienta os países periféricos à privatização e à desregulamentação normativa, conformando um Estado de atuação contraditória, que permite a transformação de direitos sociais, como a educação, em mercadoria.

A estrutura do texto contempla a introdução, 4 (quatro) capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo tratamos do processo de financeirização do capital, as implicações no mundo do trabalho e a expansão do ensino superior privado-mercantil. O segundo capítulo trata sobre a expansão da Kroton/Cogna e sua atuação no ensino superior no qual traçamos a discussão sobre a criação da empresa sua expansão e sua inserção na financeirização do ensino.

O terceiro capítulo analisa a Expansão do ensino superior a distância no Brasil e estratégias da Kroton/Cogna na oferta dessa modalidade de ensino. Nele apresentamos o panorama da política de Ensino Superior a Distância no Brasil; as estratégias adotadas pela Kroton/Cogna na expansão do Ensino Superior a Distância.

No quarto capítulo analisamos o EaD e o trabalho docente como estratégias de valorização do capital no grupo Kroton/Cogna. Apresentamos uma breve análise do modelo de gestão da Kroton/Cogna e seus desdobramentos sobre o trabalho do professor na empresa. Além disso, tratamos da problemática do uso da Tecnologia na oferta do EaD na Kroton por meio da sua plataforma de ensino, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). E, por fim, apresentamos os dados empíricos desta pesquisa no que consiste especificamente aos aspectos relacionados ao trabalho docente dos professores participantes da pesquisa.

1 O ENSINO SUPERIOR NA ERA DO CAPITAL FINANCEIRIZADO

Neste capítulo apresenta-se o conceito de financeirização como um “regime de acumulação dominado pelas finanças” Chesnais (1994; 2002). Em seguida aborda-se, brevemente, sobre as transformações no mundo do trabalho para tratar da sua relação com o processo de financeirização e, por fim, discute-se o papel dos grupos educacionais, de capital aberto, na expansão do ensino superior como um reflexo da lógica financeirizada.

1.1 O processo de financeirização do capital

A financeirização representa um novo modo de acumulação de capital no desenvolvimento do sistema capitalista. Ela tem sido discutida e analisada por pensadores marxistas como François Chesnais (1998; 2005) Suzanne de Brunhoff (1998), Robert Guttman (1998) e outros. Essa fase histórica ganhou destaque, especialmente, a partir dos finais dos anos de 1970 e sua grande característica é a crescente influência do setor financeiro sobre a economia global, o que tem gerado significativas mudanças nas relações sociais e na lógica de acumulação do capital (Chesnais, 1998).

Para compreendermos essa nova etapa do capitalismo, convém entender como ela se originou. Para isso é necessário entender, primeiramente, o conceito de capital financeiro. Rudolf Hilferding (1910) foi um dos primeiros estudiosos marxistas que se debruçou sobre este termo, elucidando que:

O capital financeiro significa a uniformização do capital. Os setores do capital industrial, comercial e bancário antes separados encontram-se agora sob a direção comum das altas finanças, na qual estão reunidos, em estreita união pessoal, os senhores da indústria e dos bancos (Hilferding, 1985, p. 283).

De acordo com a assertiva acima, o capital financeiro tem sua origem nas relações diretas estabelecidas entre o capital industrial, o comercial e o bancário. Essa junção transformou a relação da classe capitalista com o poder do Estado. Com isto, Hilferding (1985, p. 311) afirma que “[...] para o capital financeiro a posição do poder estatal é vital para o lucro”, ou seja, o Estado, com suas contradições, é mediador desse processo, visto que ele “[...] é parte

integral das determinações estruturais do sistema do capital, e suas necessárias funções corretivas/solucionadoras só podem ser internas a ele” (Mészáros, 2005, p. 94).

Hilferding (1910) aponta ainda uma importante contribuição sobre a evolução do capital, qual seja: quanto maior o espaço de atuação do capital e da economia, tanto maior será a possibilidade de haver unidade empresarial (fusão), e assim, menores custos de produção. Um dos preceitos do capital financeiro é justamente um menor investimento nos custos da produção real.

Nesse sentido, é salutar destacar o pensamento de Brettas (2020, p. 83). Para esta autora, o uso da categoria capital financeiro depreende “[...] uma preocupação em entender o grande capital por meio do imbricamento entre a produção e as finanças”. Ela afirma que é impossível o capital financeiro se autovalorizar de forma independente da produção real.

Nessa direção, Fontes (2010) afirma que o capital financeiro só pode se originar quando, no momento da produção de mercadorias, a extração de mais-valia acontece de forma elevada gerando um lucro excedente que não será reaplicado no setor produtivo e necessita ser empregado na circulação na forma de outra e diversa mercadoria: o dinheiro.

Assim sendo, é indispensável que, em qualquer análise que se faça do processo de financeirização em curso também no setor de ensino, sejam considerados os aspectos que refletem a totalidade, a contradição e os processos históricos do modo de produção capitalista.

De acordo com Chesnais (1998), a mundialização financeira originou-se de “[...] um processo de interação, ao longo de uns quinze anos, entre o movimento de fortalecimento do capital privado – tanto industrial como bancário – e o crescente impasse das políticas governamentais” (Chesnais, 1998, p. 16).

Embora a mundialização financeira tenha se iniciado nos anos de 1960, é nos finais dos anos de 1970 que ela se desenvolve, portanto, para compreendê-la é necessário entender que ela se inicia como saída para a chamada crise do modo de regulação Fordista/Taylorista, o que “[...] os marxistas descrevem como ressurgimento, num contexto determinado, de contradições clássicas do modo de produção capitalista mundial, que haviam sido abafadas entre 1950 e a recessão de 1974” (Chesnais, 1998, p. 17).

Quando o acordo de Bretton Woods⁹ estava em vigência, originaram-se grandes massas de capital dinheiro no sistema financeiro internacional, entretanto, elas encontravam limites

⁹ A constituição desse acordo deu-se por meio de uma conferência datada de 1944 realizada em Bretton Woods, New Hampshire, EUA, em 1944. O sistema foi criado para criar uma estrutura financeira e monetária que pudesse

para sua valorização, isso porque existiam restrições e controles nos diferentes países. A partir de então, buscou-se maneiras de se implementar a desregulamentação e a liberalização de fluxos para que os capitais pudessem se movimentar por todo o mundo (Nakatani; Marques, 2020).

Em 1973, foi decretado, pelo Estados Unidos, o fim de taxas de fixas de câmbio, bem como os fluxos de capital “[...] sendo desregulados até a plena liberalização por quase todo mundo, formando mercados integrados de moedas e capitais que, com o avanço da rede de computadores, permitiram a realização de negócios entre vários países quase em tempo real (Nakatani; Marques, 2020, p. 80). Essas mudanças foram possíveis a partir de políticas monetárias estabelecidas, primeiramente, nos Estados Unidos e Reino Unido.

As assinalações feitas por Chesnais (1998) corroboram esse entendimento ao afirmar que o capitalismo se encontra na etapa de dominação da esfera financeira, cuja gênese perpassou por etapas num curto espaço temporal, e tem relação com:

[...] o papel do regime de câmbio flexível adotado após a revogação unilateral do sistema do Bretton Woods; a securitização da dívida pública, pelos principais países industrializados, a exemplo dos Estados Unidos; por fim, às políticas de desregulamentação e de liberalização financeira que acabaram desmantelando a maioria dos mecanismos de supervisão e controle da esfera financeira[...] (Chesnais, 1998, p. 16).

Com o fim do acordo de Bretton Woods, muitos países adotaram regimes de câmbio flexíveis e, assim, as taxas de câmbio flutuaram de acordo com a dinâmica de mercado. Dessa forma, o resultado foi maior volatilidade cambial e especulação nos mercados de câmbio, o que trouxe grandes implicações para a estabilidade econômica. Nesse sentido, a esfera financeira acabou se alastrando sem muito controle. A partir desse movimento, deu-se a ampliação de atividades financeiras em detrimento da esfera produtiva.

Sauviat (2005) afirma que a diminuição nos custos de produção dá-se, justamente, porque os principais investidores da finança mundializada possuem uma força considerável ao centralizarem a poupança coletiva e individual, transformando-a em dinheiro concentrado para ser valorizado no mercado financeiro.

A autora afirma, ainda, que os fundos de pensão e os fundos mútuos são os principais e mais dinâmicos investidores institucionais, embora não representem sua totalidade. Eles

evitar as crises geradas após a Primeira Guerra Mundial, que levaram à Grande Depressão e às instabilidades econômicas e políticas.

investem o dinheiro concentrado na produção ou na circulação e, ao fazer isso, provocam mudanças significativas na relação capital-trabalho com finalidade de garantir a rentabilidade do capital investido. Contudo, esse movimento expressa uma contradição visto que, embora haja uma diminuição nos custos de produção, a cobrança por retornos financeiros feita pelos investidores pesam muito mais sobre os trabalhadores do que sobre os dirigentes (Sauviat, 2005).

Chesnais (2008) destaca que duas características são relevantes na identificação do regime de acumulação predominantemente financeiro: 1- as grandes receitas como resultados da venda de títulos de dívida e ações; e 2- a atuação dos mercados financeiros na definição de consumo, investimento e emprego.

Desse modo, principalmente a partir da década de 1970, os países, especialmente os em desenvolvimento, começaram a se adequar a esse novo modelo de acumulação. Para tanto, as políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmantelamento de conquistas sociais e democráticas são vistas, pelos setores que buscam a ampliação do capital, como necessárias para o desenvolvimento do capitalismo no regime financeirizado (Chesnais, 1996).

Chesnais (2005) assinala que, as medidas de liberalização e de desregulamentação operadas a partir dos anos 1979 e 1981 possibilitaram o sistema de finanças mundializado contemporâneo. Foram essas medidas que levaram ao fim “[...] o movimento de controle de capitais com o estrangeiro (saídas e entradas), abrindo assim os sistemas financeiros nacionais para o exterior” (p. 44).

É importante frisar que o conceito de financeirização não apresenta uma unanimidade em sua formulação, entretanto, apresenta características comuns em diversos autores. Entre os autores internacionais podemos destacar Stockhammer (2010; 2012), Epstein (2005) e Chesnais (1996). Nos autores brasileiros podemos destacar Braga (1997), Bastos (2013) e Brettas (2020).

Segundo Stockhammer (2012), um dos primeiros trabalhos acerca do termo “financeirização” foi o de Arrighi (1994) que identificou intensas fases de desenvolvimento econômico no capitalismo global

Por sua vez, Stockhammer (2010), define financeirização como: “[...] o termo usado para resumir um amplo conjunto de mudanças na relação entre os setores “financeiros” e “real”, que deram maior peso que antes para os atores e motivos financeiros [...]” (p. 2).

Para Epstein (2005), a financeirização consiste no “[...] papel crescente de motivos financeiros, atores financeiros e instituições financeiras na operação das economias domésticas e internacionais” (p. 3).

Para Chesnais (1996), a financeirização pode ser entendida como um regime de acumulação de dominância financeira em que “o estilo de acumulação é dado pelas novas formas de centralização de gigantescos capitais financeiros” (p.15). Dessa forma, há uma concentração do capital em aplicações financeiras, em detrimento do investimento no setor produtivo que, apesar de não poder extingui-lo, passa a ser secundarizado.

Braga (1997), entende a financeirização como “[...] um padrão sistêmico porque a financeirização está constituída por componentes fundamentais da organização capitalista, entrelaçados de maneira a estabelecer uma dinâmica estrutural segundo princípios de uma lógica financeira geral” (Braga, 1997, p. 196).

Brettas (2020) compreende a financeirização como um “[...] padrão de acumulação pautado no capital financeiro financeirizado” (p. 207). A autora destaca ainda que: “Em outras palavras, a financeirização produz uma reorganização do capital financeiro, que tende a reduzir seu gasto com investimento produtivo e a ampliar sua atividade financeira” (Brettas, 2020, p. 85). Ou seja, há uma supervalorização da esfera financeira em detrimento da esfera produtiva. Nessa atual fase do capitalismo há “[...] determinações que conduzem as alterações no conteúdo da atuação do grande capital” e foi justamente esse entendimento que levou a autora a cunhar o termo “capital financeiro financeirizado”.

Entende-se, ainda, a financeirização como o atual modo de desenvolvimento capitalista global, que se originou na década de 1980, no contexto da mundialização financeira caracterizado pela lógica especulativa, compra, venda e revenda de ativos em mercados de ações (Bastos, 2013).

De acordo Bastos (2013) a financeirização funciona como um sistema de abrangência mundial e, dessa forma, tem implicações sobre as relações econômicas internacionais tornando-as transnacionais permeadas por fluxo de capital transfronteiriços, sendo capaz de influenciar as economias nacionais, embora nem todos os países gozem do mesmo aprofundamento desse processo.

Vale enfatizar que, mesmo com graus diferenciados da financeirização, banco, empresas, famílias e investidores são atraídos por ganhos advindos (e incertos) de especulações financeiras que “[...] influenciam a própria estrutura de setores econômicos e dos mercados de

câmbio, *commodities* e de trabalho”. A financeirização, de forma aparente, desenvolveu certa autonomia e é influenciada pelo capital fictício representado por títulos de propriedade sobre a riqueza futura, seja por meio “[...] de ações de empresas duplicatas comerciais ou títulos públicos” (Bastos, 2013, p. 2).

De acordo com os excertos acima, fica evidente o ponto em comum entre os autores acima referenciados, no que diz respeito ao conceito de financeirização, qual seja: a relação existente entre o setor produtivo e financeiro e as mudanças estabelecidas no seio dessa relação, cujas atividades financeiras passaram a ter peso e crescimento maiores.

Diante dessas apreensões, é importante entender que “[...] o capitalismo é um modo de produção caracterizado pela persistente busca de acumulação de capital com vistas a acumular mais capital” (Bin, 2017, p. 67). Dessa forma, com o intuito de dar condições de ampliar sua acumulação, o capital tende a se metamorfosear. Neste sentido, os conceitos de capital fictício, capital portador de juros são elementos importantes para nossa compreensão sobre o processo de financeirização.

Uma das maiores evidências do capital fictício utilizada por Marx são os títulos de dívida pública (Bin, 2017), cuja valorização vem justamente do pagamento de juros, fruto da expropriação da mais valia. Embora Marx não tenha utilizado o termo financeirização, o que se explica por seu tempo histórico, os elementos apontados por ele no que se refere aos conceitos de capital fictício e capital portador de juros nos ajudam a compreender a atual fase de acumulação do capital.

Com base nas leituras desses autores, podemos afirmar que a financeirização consiste em um novo modo de acumulação do sistema capitalista e está intrinsecamente ligada ao mercado de ações cujas operações financeiras elevam a lucratividade do capital que passa a ser orientado pela lógica do capital fictício, entretanto, essa nova etapa depende do setor produtivo para gerar valor, logo, sem a força de trabalho ela não se sustenta.

Nesse modo de acumulação, o capital volátil é essencial para a obtenção do aumento do lucro, assim como a utilização dos fundos públicos por meio da garantia do pagamento dos juros e serviços da dívida. Nesse contexto, para driblar a crise, o sistema financeiro¹⁰ exerce

¹⁰ De acordo com o Banco Central (BC), o Sistema Financeiro Nacional “é formado por um conjunto de entidades e instituições que promovem a intermediação financeira, isto é, o encontro entre credores e tomadores de recursos [...]”. “O SFN é organizado por agentes normativos, supervisores e operadores. Os órgãos normativos determinam regras gerais para o bom funcionamento do sistema. As entidades supervisoras trabalham para que os integrantes

pressão junto às instituições estatais e setores econômicos para que haja corte nos gastos de capital e, principalmente, barateamento e menor investimento de custeio na produção para que haja folga (via superávit primário) para o serviço da dívida pública (Bin, 2017; Salvador, 2010).

De modo específico, o corte de gastos possibilita o pagamento da cobrança de juros elevados que beneficia diretamente a classe dos rentistas e o sistema financeiro. Desta forma, o fundo público constitui-se como um elemento central visto que passa a socorrer as instituições financeiras em tempos de crise, assim a disputa pelos recursos do fundo público torna-se cada vez maior e os direitos sociais passam a ser mais afetados (Salvador, 2010).

Nesse sentido, a financeirização se concebe como um processo, uma fase de desenvolvimento do capitalismo, que possui sua gênese na forma de ser do capital, desenvolvida como medida solucionadora de suas crises.

Nessa perspectiva, não se deve reduzir sua lógica às medidas do Estado, pois este age em nome do capital – sistema que o fez ser criado como uma de suas maneiras de existência (Marx, 2013).

A desregulação, a descompartimentação e a desintermediação operadas nos mercados financeiros e mediadas pelo Estado favorecem o funcionamento do neoliberalismo e é fundamental para a origem central do capital portador de juros (Chesnais, 2005). Desta forma, fica nítida a política neoliberal, pois, de acordo com Harvey (2008)

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas (p. 12).

Conforme essa teoria, o bem-estar é responsabilidade de cada pessoa, advindo pela capacidade de cada indivíduo/, respeitada a sua liberdade e o seu direito à propriedade privada. Entretanto, o que a teoria neoliberal não aborda são as contradições que permeiam a condição de “liberdade e capacidades empreendedoras” (Harvey, 2008, p. 12) de cada um em uma sociedade dividida em classes.

do sistema financeiro sigam as regras definidas pelos órgãos normativos. Os operadores são as instituições que ofertam serviços financeiros, no papel de intermediários” (Banco Central, 2022, *on line*).

Os países em desenvolvimento, como o Brasil, orientados por esse projeto político-econômico, o neoliberalismo, começaram a implementar políticas sociais, direcionadas pelos organismos internacionais como Banco Mundial (BM) e outros, para atender às demandas do capitalismo em sua nova fase. Entre estas políticas encontra-se a educação, especialmente o nível superior de ensino, cujas mudanças serão discutidas no tópico 1.3. Antes, contudo, é necessário compreender como essa nova forma de acumulação do desenvolvimento capitalista trouxe implicações para o mundo do trabalho. Assunto que será discutido no subcapítulo 1.2, a seguir.

1.2 A Financeirização: implicações no mundo do trabalho

“Os assalariados foram as verdadeiras vítimas da chegada dos proprietários acionistas” (Chesnais, 2005, p.55).

O excerto acima evidencia o entendimento de Chesnais (2005) sobre o papel que a atual fase de acumulação do capitalismo exerce sobre os trabalhadores. No contexto de financeirização, o trabalho é uma categoria fundamental a ser discutida na medida em que ele concebe a mediação necessária de valorização do capital, porque essa “mediação firma-se como categoria fundante do reconhecimento por meio do trabalho e se estende até o âmbito da reprodução social” (Ranieri, 2011, p. 78).

A categoria trabalho é um conceito complexo, uma vez que sua compreensão requer uma análise da contradição imposta por um sistema social permeados por relações de classe que são intrínsecas às transformações socioeconômicas ao longo da história. Marx estabeleceu os fundamentos teóricos necessários para compreendermos as metamorfoses do mundo do trabalho. Posteriormente, autores, como Ricardo Antunes (2009) e Sadi Dal Rosso (2017) contribuíram para a discussão desse debate.

Para Marx (2002, [1867]), o trabalho não é somente uma atividade produtiva, mas é a essência da atividade humana; é o mediador das relações sociais e da relação homem-natureza. Entretanto, sob o modo de produção capitalista, o que percebemos é a alienação do trabalhador, ou seja, ele torna-se alheio ao produto de seu trabalho e das condições de produção e, desse modo, é submetido a uma lógica de exploração e superexploração imposta pelo sistema do capital.

Corroborando com esse entendimento, Antunes (2005), ao analisar a categoria trabalho, afirma que ele é vital para a sobrevivência da humanidade e que é por meio dele que se diferenciam os homens e mulheres dos animais, no entanto, acrescenta que:

Mas, em contraposição, quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela frequentemente se converte num esforço penoso, alienante, aprisionando os indivíduos de modo unilateral. Se por um lado, necessitamos do trabalho humano e reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicita o ser social. Essa dimensão dúplice e dialética presente no trabalho é central quando se pretende compreender o labor humano (Antunes, 2005, p. 13).

A assertiva acima, também, evidencia que o trabalho, sob o modo de produção capitalista, apresenta um caráter duplo e contraditório. Se por um lado, ele é indispensável para a sobrevivência, ou seja, produz valor de uso, por outro, ele pode se converter num ato de exploração e num esforço penoso, enfraquecendo, dessa forma, seu sentido ontológico de constituição do ser social, se convertendo em mercadoria e produzindo valor de troca.

As metamorfoses do capital submetem o trabalho a novas formas de exploração, ou superexploração, para possibilitar uma saída para a crise do capital. Um exemplo disso foram as crises do taylorismo/fordismo que são expressão da crise estrutural do capital. Antunes (2009) cita Hallowey (1987) para quem a crise capitalista, nas palavras deste autor, é:

A crise capitalista não é outra coisa senão a ruptura de um padrão de dominação de classe relativamente estável. Aparece como uma crise econômica, que se expressa na queda da taxa de lucro. Seu núcleo, entretanto, é marcado pelo fracasso de um padrão de dominação estabelecido (...). Para o capital, a crise somente pode encontrar resolução pela luta, mediante o estabelecimento da autoridade e por meio de uma difícil busca de novos padrões de dominação (p. 33).

Nesse sentido, é importante destacar que a análise da categoria trabalho, no contexto das transformações históricas do capital, encontra-se intrinsecamente ligada à evolução dos modelos produtivos. As mudanças nas relações de trabalho no âmbito do taylorismo/fordismo representam um marco significativo na compreensão das formas organizacionais do trabalho. O taylorismo introduziu a especialização e a fragmentação das funções. O fordismo, por sua vez, priorizava a produção em massa com a linha de montagem e a padronização das tarefas. Esses modelos de produção deram-se com o intento de, em última instância, maximizar a eficiência e a produtividade.

Segundo Pinto (2007), o taylorismo se fundamenta pela divisão técnica do trabalho, pensada por Frederick Winslow Taylor (1856-1915), de modo que a organização do trabalho

seja dada por subdivisões que possibilite ao trabalhador uma maior produtividade em um menor tempo, ou seja, que o leve a produzir mais, e cada trabalhador deveria ter conhecimento e habilidade, mas apenas o necessário que lhe desse condições de desenvolver sua produção. Tanto que a apropriação do conhecimento dos trabalhadores tinha por finalidade elevar e regularizar a produtividade e qualidade do trabalho desenvolvido por eles.

Assim, Pinto (2007) ressalta que o sistema de Taylor tinha como principal objetivo o controle sobre o ritmo de trabalho e de sua intensificação de forma que isso propiciasse à gerência da empresa/fábrica identificar “[...] maneiras de aumentar a extração de mais-valia aos trabalhadores, inclusive dentro de uma argumentação supostamente técnica e imparcial” (p. 37).

De acordo com Antunes (2009) no apogeu do taylorismo/fordismo o valor de uma empresa se baseava pelo número de trabalhadores que nela exerciam funções. Mais tarde, esses modelos produtivos não foram mais suficientes para a expansão do capital e assim ganhou força o modelo toyotista.

O Toyotismo, cujas características são a produção flexível e uma gestão mais descentralizada, buscou otimizar a eficiência por meio da flexibilidade e adaptação contínua. Representa, portanto, uma morfologia de trabalho cheia de contradições. Na era da acumulação flexível (toyotismo) ganhou destaque aquelas que foram chamadas “empresa enxuta”, ou seja, as que têm “[...] menor contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade” (Antunes, 2009, p. 55).

No contexto do Toyotismo, a produção de mercadorias não mais vislumbrava a produção em massa, cabia agora submetê-la à demanda do mercado dentro um tempo reduzido e com um menor custo (“empresa enxuta”). Esse novo modelo produtivo elevou a exploração dos trabalhadores que nesse âmbito precisariam de uma “[...] formação polivalente - um trabalhador opera várias máquinas – a patamares jamais conhecidos na história do capitalismo” (Mota Júnior, 2016, p. 62).

Obviamente, essas mutações trouxeram grandes repercussões para o processo produtivo com resultados imediatos no mundo do trabalho, conforme assinala Antunes:

Desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria (*partnership*), ou mesmo em um “sindicalismo de empresa” (Antunes, 2009, p. 55).

O que podemos inferir dessa assertiva e das apreensões de Ricardo Antunes (2009), é que sua análise traz elementos que nos ajudam a compreender as mudanças no mundo do trabalho no cenário contemporâneo. O autor destaca a precarização, a flexibilização e a intensificação do trabalho como características marcantes da fase atual do capitalismo. Ele ressalta a subsunção real do trabalho ao capital, e afirma que a subjetividade do trabalhador é ajustada pela lógica de acumulação, persistindo a alienação e novas formas de exploração.

Nesse sentido, é válido destacar que o modo de produção capitalista tem as crises como um de seus fundamentos, visto que “as crises são funcionais ao modo de produção capitalista, constituindo-se em um mecanismo que determina a restauração das condições e acumulação, sempre em níveis mais complexos e instáveis, assegurando, assim, a sua continuidade” (Paulo Netto; Braz, 2006, p. 162). Como consequência das crises têm-se os impactos sociais cujos exemplos são o desemprego, perda de renda e condições precárias para o trabalhador.

No contexto das mudanças históricas dos processos produtivos, a fase de financeirização da economia criou um divisor de águas nas relações sociais do trabalho. Quanto à forma de organização de trabalho nesse processo, embora possa haver continuidades de alguns aspectos dos modelos taylorista/fordista, percebe-se que a mudança da produção tangível para a ênfase em transações financeiras e especulativas redefiniu em muito as relações laborais. O trabalho, outrora fortemente associado ao processo produtivo real, foi submetido a uma abstração crescente, em que o valor econômico é produto não apenas na esfera produtiva, como também nas transações financeiras.

A atual fase de acumulação do modo de produção capitalista deixa em evidência uma aparente contradição, mas que em sua essência revela a estreita relação entre o capital financeiro e o trabalho. Na aparência, o capital se valoriza de forma autônoma, compreendida na fórmula estabelecida por Marx (1983) D-D', ou seja, o dinheiro gerando mais dinheiro sem passar pelo processo de produção, mas essencialmente o que gera valor é sempre a mais valia.

Para compreender tal processo e ir além dessa aparência é necessária a abstração do movimento total do capital cuja fórmula geral Marx (1984) cunhou: D-M-D' (Dinheiro – Mercadoria e- Dinheiro acrescido de valor). Desse modo, a mercadoria necessária para que haja a valorização do capital é justamente a força de trabalho, que segundo Marx (2002) é: “[...] o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser

humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie (Marx, 2002, p. 197).

Obviamente que o M, expresso na fórmula de Marx, não compreende apenas a mercadoria força de trabalho, entretanto a força de trabalho é a única mercadoria capaz de gerar mais valor, sem sua existência a produção de outras mercadorias seria impossível (Marx, 2013; Tavares, 2019).

Essa compreensão se evidencia no livro I, volume I de O capital, quando Marx deixa claro que a força de trabalho é fundamental para a existência do capital ao afirmar que: “Só aparece o capital quando o possuidor de meios de produção e subsistência encontra o trabalhador livre no mercado vendendo sua força de trabalho, e esta única condição determina um período da História da humanidade” (Marx, 2002, p. 200).

O filósofo alemão afirma, ainda, que, “a força de trabalho, [essencial para a existência do capital] só se torna realidade com seu exercício, só se põe em ação no trabalho. Através da sua ação, o trabalho, despende-se determinada quantidade de músculos, de nervos, de cérebro etc., que se tem de renovar” (Marx, 2002, p. 201). Logo, podemos concluir que sem a exploração do trabalho não existiria as condições para a acumulação e expansão do capital.

A financeirização, ao exigir a reconfiguração das dinâmicas do trabalho, propaga uma lógica mercantil que transcende os limites da fábrica. A ênfase na maximização dos ganhos financeiros promove a precarização do emprego, a flexibilização das relações trabalhistas e a disseminação de formas de trabalho mais fragmentadas e desregulamentadas. Em outras palavras, a relação entre capital e trabalho, tornou-se ainda mais perversa, submetendo as condições materiais de vida da classe trabalhadora aos ditames do capital.

Conforme Marx (2010 [1883]), o capital é uma relação social que, material e formalmente, se sustenta por meio da força de trabalho de forma intensiva. A financeirização evidencia seu caráter contraditório do capital, em seu próprio processo, uma vez que para ser valorizado depende do trabalho, mas em busca de lucro nega-o. Desta forma, a contradição fundante desse sistema está justamente aí, pois é a relação existente entre capital e trabalho, no setor produtivo, que gera a mais-valia necessária para a sustentação do capital em sua fase financeirizada.

Não foi por acaso as mudanças nas legislações de trabalho no Brasil. Entre a miríade de reformas neoliberais ocorridas no país, destaca-se a recente aprovação da Reforma Trabalhista,

Lei 13.467/2017 que dispõe sobre as novas relações de trabalho. Não há apenas uma flexibilização no mercado de trabalho, como também diversas alterações nas suas condições.

Podemos concluir, portanto, que as transformações no mundo do trabalho não são apenas provenientes das mudanças econômicas, mas são reflexos das contradições do sistema capitalista. O que isso significa? Que as mudanças econômicas acontecem justamente para trazer respostas quando as contradições, inerentes ao capitalismo, já não permitem os resultados esperados que são a acumulação e a expansão do capital.

Nesse sentido, a alienação, a exploração e a precarização do trabalho, sob a égide da financeirização, ressaltam a necessidade de uma análise que vá além das aparências e considere as implicações sociais, econômicas e políticas dessas transformações. O trabalho adquire mudanças mais complexas e a exploração assume novas formas, muitas vezes, escondida por trás de instrumentos financeiros e estratégias especulativas. São evidências dessas transformações: a precarização do emprego, a flexibilização das relações trabalhistas e o predomínio de contratos temporários.

Assim, é fundamental discutir a relação entre trabalho e financeirização na medida em que no setor produtivo ela apresenta sentido revelando mudanças na relação entre os setores financeiro e real, ou seja, no setor de produção. A financeirização é um termo cujo entendimento e aplicação ainda são considerados amplos e determina, desde a diretriz à geração de valor ao acionista, aumento na dívida imobiliária, ampliação de resultados de operações financeiras e crescimento das frequências das crises financeiras, como a multiplicação da mobilidade internacional do capital (Stockhammer, 2012).

Na mesma perspectiva, Dias e Zilbovicius (2006, p. 1), consideram que a financeirização é:

Um processo no qual a valorização do capital via sistema financeiro é apreciada em detrimento da valorização do capital via produção, a tal ponto que as consideradas boas práticas de organização e gestão da produção passam a refletir as boas práticas valorizadas do mundo financeiro – liquidez, volatilidade, flexibilidade – e que os próprios sistemas de produção tendem a ser julgados com critérios comumente utilizados em ambientes puramente financeiros, a esfera produtiva subordinando-se, assim, à esfera financeira.

Essa assertiva deixa claro que, no âmbito da esfera financeira, as práticas de gestão e organização do trabalho passam a ser orientadas pelas estratégias da financeirização, principalmente pela liquidez, volatilidade e flexibilidade, havendo, dessa forma, uma subordinação da esfera produtiva às demandas da finança. Contudo, mesmo a esfera financeira

se sobrepondo à esfera produtiva, no sentido dos investimentos, ressaltamos que “a esfera financeira se alimenta da riqueza criada pelo investimento e pela mobilização de certa força de trabalho de múltiplas qualificações” (Chesnais, 1998, p. 15). Dessa forma, as determinações advindas com a fase da financeirização do capital irão impactar diretamente as relações de trabalho.

Nessa nova fase, a mundialização do capital estabelece novos ordenamentos na relação social e na mediação dada pelo trabalho assalariado onde a flexibilidade possui um ardil complexo (Braga, Alves, 1999).

Portanto, o trabalho é um conceito central para se compreender as relações sociais, ele é o elemento fundante intrínseco à produção e reprodução das condições materiais da existência. E, no contexto da financeirização, notamos transformações na dinâmica do trabalho, tendo a ascensão do capital financeiro se sobreposto ao capital industrial.

A nova etapa de acumulação do capital trouxe transformações às relações dentro das empresas, especialmente as de capital aberto. Assim, os dividendos tornaram-se um importante fator de acumulação pelo qual os investidores institucionais passaram a ser donos de empresas. Mas, além de donos, eles são também credores de governos e, dessa forma, incutem “novas normas de rentabilidade que geram pressões bastante acentuadas sobre salários, tanto em termos de produtividade e flexibilidade do trabalho quanto em mudanças nas formas de determinação dos salários” (Chesnais, 2005, p.42).

Mas de que forma poderíamos associar essas mudanças com o trabalho docente, sendo ele parte de nosso objeto de estudo? Para essa discussão, é crucial considerar a categoria da totalidade, mediação e contradição visto que, no contexto atual, se considerarmos o papel dos grandes grupos educacionais de capital aberto em bolsas de valores, o trabalho docente tem sido influenciado e gestado sob os preceitos do neoliberalismo e da financeirização da economia. Nesse sentido, no capítulo quarto desta tese, trataremos a discussão de questões que envolvem o trabalho do professor no contexto da financeirização e serão abordados os aspectos do modelo de gestão da Kroton/Cogna e será possível comprovar quais princípios estão presentes nos relatórios da empresa.

O capitalismo, dentro da teoria marxista, é visto como um sistema socioeconômico que se beneficia da exploração da força de trabalho e da acumulação de capital pelos donos dos meios de produção, a educação, enquanto um dos pilares da construção do conhecimento e da cidadania, foi gradativamente transformada em uma mercadoria, especialmente, o nível

superior de ensino. Desse modo, ela exerce um papel central que é o de reproduzir as condições e as relações de produção por meio da divisão social do trabalho.

Dessa forma, podemos aludir que, praticamente, todas as esferas da vida são levadas a uma mercantilização e, nesse contexto, a educação superior, influenciada pelas relações de produção capitalistas, tornou-se um campo fértil para a acumulação de capital, com consequências profundas para a qualidade educacional. É a partir desse entendimento que o subcapítulo a seguir trará a discussão sobre a expansão do ensino superior privado-mercantil mediada pelo Estado e propiciada pelas políticas públicas para a educação de favorecimento aos grandes grupos educacionais financeirizados.

1.3 A expansão do ensino superior privado-mercantil: entre política pública social e mercado

Apenas agora, que o Estado entra em cena para socorrer os financistas, ficou claro para todos que o Estado e o capital estão mais ligados um ao outro do que nunca, tanto institucional, quanto pessoalmente (Harvey, 2011, p. 178).

A expansão do ensino superior privado no Brasil representa uma questão fundamental e demanda uma análise que considere o papel do Estado no tocante às políticas públicas para a educação e sua relação com o mercado de ensino superior.

Para entender esse processo é necessário considerar as origens desse movimento. No contexto da ditadura militar, a política de sucateamento das universidades públicas abriu espaço para a criação de instituições privadas, muitas delas, ligadas a grupos econômicos (Vale, 2011).

Entre as diversas iniciativas do Estado pós-1964, no que se refere ao ensino superior, podemos citar: a ênfase na privatização do ensino; a compreensão de que a educação era vista como essencial ao desenvolvimento econômico da sociedade sob a lógica da teoria do capital humano; o estímulo à criação de universidades particulares através de auxílios do governo; as primeiras definições da reforma universitária, referente ao aproveitamento das vagas e à racionalização das atividades acadêmicas; a adoção do ciclo básico e a organização de departamentos; as primeiras experiências de extensão universitária (Germano, 2001).

Esse movimento é emblemático da lógica mercantilista do capital, em que as condições econômicas e políticas ditam o rumo que a educação deve tomar. “Trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o

mérito e a capacidade dos consumidores” (Gentili, 2012, p.19). É nesse sentido que podemos afirmar que as relações entre as instituições de ensino superior privado, o mercado e o papel desempenhado pelo Estado foram e são fundamentais para que isso ocorra.

Foi a partir da década de 1990, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), que, de forma incisiva, a educação passou a ser interesse de lucro para o capital em consonância com os princípios neoliberais. É na contraditória defesa do Estado mínimo que o modelo mercantilizado da educação passa por um amplo um processo de expansão do ensino superior no Brasil com a atuação do setor privado-mercantil (Mancebo, Maués e Chaves 2006). A concepção da educação na sociedade capitalista é de ser uma mercadoria e nesse contexto de financeirização do capital acelerou-se o processo de mercantilização do ensino superior.

O neoliberalismo, considerado tanto como doutrina como teoria, foi implantado como o projeto político da hegemonia (Gentili, 1998; Harvey, 2012). Nesse sentido, os sucessivos governos brasileiros, Fernando Henrique Cardoso -FHC (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Vana Rousseff (2011- 2016), Michel Temer (2016-2019) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), adotaram os fundamentos desse projeto político-econômico para orientar suas tomadas de decisões, com maior ou menor grau cada um.

No governo de FHC a mercantilização da educação avançou considerando os objetivos das frações do capital. Nesse contexto, a expansão do ensino superior brasileiro foi possível graças às diversas mudanças nas legislações educacionais, entre elas podemos destacar, principalmente a LDB/1996 e a Lei de criação do FIES (Lei nº 10.260/2001).

No governo de Lula da Silva (2002 -2010) deu-se a continuação das políticas neoliberais para a educação por meio, por exemplo, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Lei do ProUni (Lei nº 11.096/2005). Mas é válido destacar que de 1985 a 1996 já se assistia a um crescimento das universidades privadas, visto que elas mais que triplicaram (Sampaio, 2015).

A LDB de 1996 trouxe uma série de mudanças que possibilitaram a expansão do ensino superior privado no Brasil. Essas alterações devem ser analisadas de forma crítica, considerando o modo de produção capitalista, a mediação estatal e as contradições envolvidas. Com aquela Lei possibilitou-se a flexibilidade, descentralização e pluralidade no ensino e isso caracteriza uma conformidade com os preceitos neoliberais estabelecidos em acordos com o Banco Mundial (BM) e documentos da Unesco para as políticas educacionais brasileiras.

Ao introduzir a flexibilização da oferta de cursos, a LDB/1996 permitiu que as IES privadas oferecessem uma profusa oferta de cursos sem necessariamente ter a obrigatoriedade de autorização prévia. Isso caracteriza uma resposta à compreensão neoliberal que, contraditoriamente, defende a redução da intervenção do Estado na economia e na educação.

Esta mudança, mediada pelo poder público estatal, desconsiderou que a flexibilização pudesse levar ao crescimento de instituições de ensino superior de baixa qualidade, prejudicando a formação dos estudantes, por exemplo. Ademais, no contexto da financeirização do capital, a busca pelo lucro no setor educacional privado-mercantil pode decorrer em práticas questionáveis, como a oferta de cursos com mensalidades elevadas e baixo investimento em infraestrutura e corpo docente qualificado.

A expansão do ensino superior privado-mercantil no Brasil, impulsionada por mudanças na LDB de 1996, está diretamente ligada aos princípios neoliberais defendidos por organismos como o Banco Mundial. Essas mudanças têm o potencial de perpetuar desigualdades, comprometer a qualidade da educação e submeter a educação superior à lógica do lucro. É importante que qualquer análise crítica leve em consideração a influência do sistema capitalista, as contradições do papel do Estado e os desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro como um todo.

As políticas educacionais criadas no governo de Lula da Silva propiciaram a expansão do ensino superior privado-mercantil e conseqüentemente contribuíram para o crescimento dos grandes grupos educacionais de capital aberto. As principais políticas que contribuíram para essa expansão foram o FIES e o ProUni (Santos Filho, 2016).

Embora esses programas tenham permitido o acesso de estudantes de baixa renda à educação superior, eles também levaram ao crescimento vertiginoso das grandes empresas do setor educacional. Isso ajudou a perpetuar a lógica do lucro no setor educacional, uma vez que as instituições privadas recebem recursos públicos de forma direta, por meio do FIES, e indireta por meio do ProUni.

No Brasil, o Financiamento Estudantil pode ser considerado como uma política que viabiliza a grande expansão do setor privado de ensino. Há um histórico desse processo desde os anos de 1975 (ditadura militar) – que era denominado de Programa de Crédito Educativo (CREDUC). Ele era um tipo de crédito que ofertava empréstimos a taxa de juros de 6% a.a. mais correção da Taxa Referencial (TR), com período de carência de um ano e período

de amortização de uma vez e meia o tempo de duração do curso financiado, com o prazo se iniciando apenas após o fim da carência.

Tinha como agentes operadores: Bancos privados, Banco do Brasil (BB) e da Caixa Econômica Federal e a origem dos recursos era o Ministério da Educação e de parte das receitas das caixas lotéricas. O programa teve uma taxa de inadimplência de 84% cuja solução foi: a Caixa se tornou a única ofertante e criou acordos de renegociação para o pagamento das dívidas.

O FIES, programa governamental criado em 1999, por meio da Medida Provisória nº 1.827/1999 – Lei 10.260/2001) no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado sob o discurso de democratizar o acesso ao ensino superior. Funcionava da seguinte forma: oferta de crédito sob a responsabilidade do governo federal com gestão exclusiva da Caixa Econômica Federal. Tinha Taxa de juros de 9% a.a. (e, portanto, 33% superior à do programa anterior), o Valor financiado era limitado a 70% dos encargos educacionais e um fiador passou a ser exigido. Também era necessário pagar 50 reais a cada três meses para abatimento dos juros do financiamento (Carvalho, 2011).

Os valores eram repassados para as IES privadas através de títulos da dívida pública (Certificados Financeiros do Tesouro série “E”, CFT-E) emitidos em favor do programa, que poderiam ser utilizados para o abatimento de dívidas com o Tesouro Nacional (contribuições previdenciárias e impostos federais). Os títulos eram passíveis de conversão em caixa por meio de leilões de títulos do Tesouro Nacional. Esses títulos são emitidos na modalidade nominativa (com indicação do beneficiário) e mensalmente atualizados através do “Índice Geral de Preços – Mercado” (IGP-M) do mês anterior. Seu resgate pode ocorrer em parcela única por meio da compensação dos tributos devidos, ou de forma antecipada, com a recompra do governo federal. O Agente operador era a Caixa Econômica Federal – agente operador e financeiro do Fundo (Santos Filho; Chaves, 2016).

O antigo FIES, formulado pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999 e protocolado oficialmente pela Lei nº 10.260/2001, obteve apenas 4% das matrículas privadas contempladas no primeiro ano do programa, número que se reduziria ainda mais nos períodos seguintes, até o último ano do mandato do presidente FHC.

A partir de 2010 (final do governo Lula) o FIES foi modificado. Ele foi reformulado pela Lei nº 12.202/2010. O programa, operado pela Caixa Econômica Federal, passou a ser coadministrado pelo “Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação” (FNDE), com participação do Banco do Brasil com Taxas de juros a 3,4% a.a. (portanto, negativas em termos

reais) e a solicitação de financiamento passou a ser possível em qualquer momento do ano (Santos Filho; Chaves, 2016).

Já a amortização da dívida levava três vezes o tempo de duração do curso mais 12 meses, com carência de 18 meses; Público-alvo são os estudantes de mais baixa renda, abrangendo estudantes com renda per capita de até 20 salários-mínimos. Permaneceu a regra de pagamento de 50 reais trimestrais como juros do financiamento

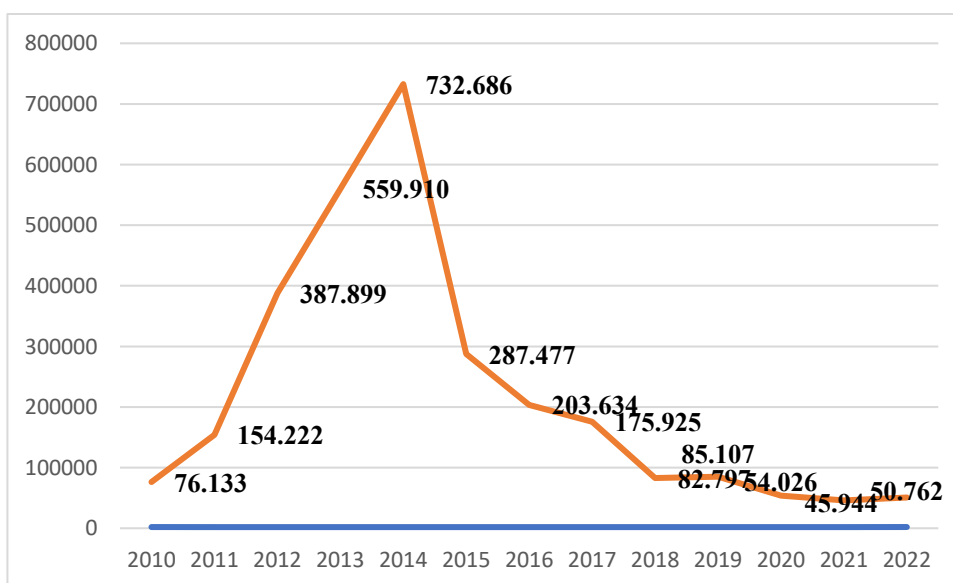
Os beneficiários do FIES matriculados em cursos de licenciatura, com renda familiar mensal de até 1,5 salários-mínimos e bolsistas parciais do Prouni passam a ter direito a acesso ao “Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo” (FGEDUC) como alternativa à fiança. Esse Fundo garantia 80% do risco relativo ao não pagamento, sendo 13% restantes cobertos com recursos do governo federal e apenas 7% por parte das mantenedoras (Santos Filho; Chaves, 2016).

A lógica do capitalismo é sempre a de impulsionar a busca pelo lucro, e a educação não é exceção dentro desse entendimento. Assim, em um contexto dialético, é indispensável analisar as contradições desse processo. As políticas educacionais possibilitaram a ampliação do acesso ao ensino superior, contudo, isso não é garantia da qualidade do ensino e as condições para que os alunos concluam seus estudos podem não ser alcançadas.

A lucratividade e crescimento das IES privado-mercantis foi, em grande parte, motivada por meio do FIES e do Prouni visto que os grandes grupos educacionais puderam se beneficiar da garantia de pagamento das mensalidades e isenção de impostos por parte do governo federal.

O programa de financiamento cobre parcial ou integralmente as mensalidades dos alunos financiados, o que assegura uma fonte de receita estável e previsível para essas empresas. Isso possibilitou que elas expandissem seus negócios, adquirindo outras instituições e abrindo novos campi, o que fortaleceu sua posição no mercado educacional brasileiro (Santos, 2018; Seki, 2020).

Neste sentido, é importante destacar que a política educacional adotada pelo governo petista, principalmente, a partir de 2010, como é o caso do FIES, que trouxe uma maior flexibilização em sua oferta, possibilitou a grande expansão do setor privado-mercantil e está intimamente ligada ao vasto número de matrícula no ensino superior por meio daquele programa. Ele foi e tem sido um grande exemplo da mediação do Estado para acelerar a expansão do lucro e do gigantismo de instituições privadas. O gráfico 1 abaixo permite perceber a configuração do número de contratos do FIES no período de 2010 a 2022.

Gráfico 1- Números de novos contratos FIES- 2010-2022.

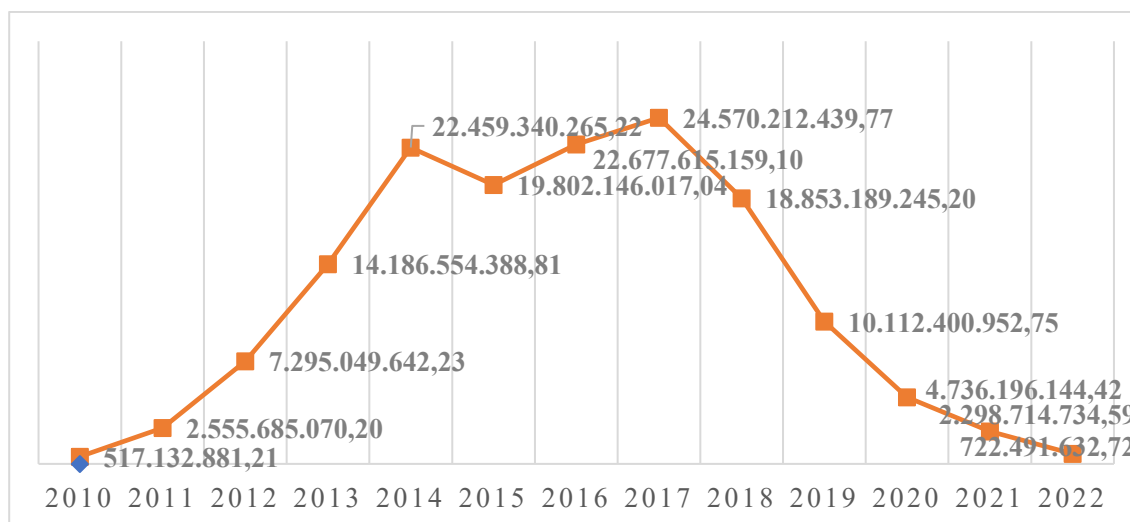
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Brasil/FNDE (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

O gráfico 1 expressa os números de novos contratos obtidos pelo FIES no período de 2010 e 2022. Ele evidencia um crescimento entre os anos de 2010 e 2014. Porém, de 2015 até 2022, nota-se uma oscilação, demonstrando que no ano de 2015 o número começou a cair, passando de 287.477 mil contratos para 50.762 mil em 2022. Essa mudança explica-se pelas alterações feitas ao programa, contudo, é inegável sua fundamental importância para o crescimento das matrículas nas IES privadas de ensino superior.

Conforme o estudo de Santos (2018), o Fundo de Financiamento Estudantil teve um papel significativo na expansão e no processo de financeirização de empresas educacionais privadas, como a Kroton/Cogna. Essas empresas são expressões proeminentes de instituições de ensino superior que se beneficiaram substancialmente do programa governamental e das

mudanças no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas. O gráfico 2 abaixo evidencia essa afirmativa ao mostrar o montante dos repasses de recursos públicos feito às IES privadas.

Gráfico 2 – Recursos repassados pelo FIES às mantenedoras de IES privado-mercantis-2010-2022 (em R\$ milhões, corrigidos pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo- IPCA- a jun. de 2023).



Fonte: BRASIL/ FNDE (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

De acordo com o gráfico, visualiza-se o crescimento de repasses de recursos às mantenedoras das IES que passou de R\$ 517.132.881,21, em 2010, para R\$ 722.491.632,72, em 2022. Embora apresentando oscilações, verifica-se uma alta soma de valores, especialmente nos anos de 2014, 2016 e 2017 quando os valores repassados ultrapassaram a casa dos R\$ 20 bilhões.

Conforme informações dispostas no site do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), entre os anos de 2010 e 2022 foram repassados recursos na ordem de R\$ 117 bilhões, dos quais 43,26% destinados à região Sudeste. Porém, ao corrigirmos os valores repassados, notamos valor total correspondeu a R\$ 150.786.728.573,26 bilhões no período apresentado no gráfico 2 acima. Santos assinala que:

O FIES, assim como as demais políticas educacionais instituídas nas duas últimas décadas, é fruto da ingerência dos detentores do capital, que têm como foco a promoção das PPPs, da privatização e da financeirização da educação. O fundo de financiamento, ao repassar recursos em uma ordem bilionária para as IES privado-mercantis sem nenhum tipo de controle e contrapartida das instituições até 2015, fortaleceu a expansão dessas instituições e as negociações (fusões e aquisições) entre as IES, sob o formato dominante dos conglomerados (Santos, 2018, p. 207).

A assertiva de Santos (2018) nos permite entender que a expansão das IES privado-mercantis foi propiciada pelo uso de recursos do fundo público e caracteriza uma ação estatal conivente com o processo de financeirização da educação superior em curso no país, leva a compreensão de que o Estado tem atuado como grande impulsor e mediador do processo de expansão do capital dos conglomerados educacionais.

Desse modo, Santos (2018) afirma que o FIES, na verdade, não pode ser considerado uma política de democratização de acesso ao ensino superior, mas sim uma política de favorecimento e fortalecimento para a expansão dos grandes oligopólios educacionais, uma ação do Estado que fortaleceu, por meio do fundo público, essas empresas e tornou o FIES uma rede de governança que ajudou a transformar a educação em serviço mercantilizado. Nesse contexto, os empresários educacionais usam o ensino, especialmente o superior, como uma maneira de maximizar seus lucros, gerar satisfação aos acionistas e promover estratégias para captação de “clientes” (alunos).

A expansão acelerada e a financeirização das empresas educacionais também trouxeram riscos sistêmicos ao setor. A dependência do FIES como fonte de financiamento e a alta exposição ao endividamento criaram uma vulnerabilidade, especialmente em momentos de mudanças políticas e econômicas. Mudanças nas políticas governamentais ou mudanças econômicas podem acarretar sérios riscos a aspectos financeiros dessas empresas e, conseqüentemente, afetar milhares de estudantes e profissionais, o que compromete a formação desses alunos.

Diante desse contexto, é necessário um olhar crítico e a busca por soluções para que os estudantes e suas famílias fiquem livres do endividamento estudantil. É fundamental investir em políticas públicas que garantam uma educação superior pública de qualidade e acessível a todos, o que indica a necessidade de direcionar os recursos públicos para financiar o setor público.

O FIES permitiu um maior ingresso de estudantes em instituições privadas de ensino superior. Essa política impulsionou uma crescente demanda por vagas e cursos nessas instituições, o que resultou em uma expansão significativa de empresas como a Kroton/Cogna Educação S.A e Yduqs, apenas para citar dois exemplos de grupos educacionais. Essas empresas se beneficiaram do aumento do número de contratos pelo FIES e isso é inegável (Sousa, 2019; Reis, 2019). Sobre esse tema, Tavares (2019) ressalta que:

É verdade que o fulcro do processo de mercantilização foi um programa do governo federal – o FIES – que, em nome da democratização do acesso ao ensino superior, recalibrou o processo de mercantilização trazendo grandes grupos econômicos que mobilizaram um conjunto diversificado de investidores e uma quantidade de capitais significativa para investimentos no mercado educacional. Se inicialmente o fundo público lastreou elevados ganhos, também se verificou a adoção de distintas estratégias, inclusive a oferta de crédito por bancos privados para financiar a mercadoria que deve ser vendida – no caso, a educação (p.135).

A afirmação de Tavares (2019) conclui que o FIES representa a principal ação Estatal que ajudou a consolidar a mercantilização do ensino superior. Neste sentido, podemos afirmar que o ensino superior mercantil é consequência da falta de investimento na educação pública, é parte de uma totalidade do projeto neoliberal que hoje avança na era do capital financeiro e é fruto da mediação existente entre Estado e mercado.

Desse modo, a política educacional privatista no Brasil ocupa um espaço central na financeirização do ensino superior, visto que o Estado brasileiro propiciou o cenário ideal à sua consolidação quando criou leis como do Prouni e FIES permitindo que o setor privado-mercantil pudesse ter ampla expansão e se consolidar na oferta de cursos superiores.

Contudo, com a redução de números pelo FIES, consequências da crise instalada no programa a partir de suas alterações em 2015, no Governo de Dilma Rousseff, as empresas educacionais buscaram estratégias para continuarem expandindo seus negócios e ampliando suas matrículas, exemplo disso é o financiamento estudantil privado. Os grupos de ensino, Cogna Educação e Yduqs, começaram a ofertar o financiamento estudantil privado após as alterações, feitas ao programa (Sousa; 2019; Reis, 2019). Discussão que será tratada no capítulo 2 deste estudo.

Chaves (2015) assinala que o cenário mundial de liberação e desregulamentação dos fluxos financeiros, interligação dos mercados, de inovações financeiras e de fundos de investimentos institucionais, caracterizam as mudanças ocorridas no mercado financeiro e criam as estratégias de acumulação de capital também no setor educacional. O fenômeno, de liberalização e desregulamentação, iniciado nos anos 1980, atualmente encontra formas de valorizar o capital financeiro por meio do setor educacional.

A financeirização educacional pode ser compreendida, a partir de 2007, com as novas configurações do crescimento acelerado do setor privado-mercantil e a entrada de grandes grupos empresariais do setor de ensino no mercado de ações. Desse modo, é no contexto, dos fundos de investimento e da criação das grandes redes educacionais, que o processo de

expansão e financeirização do ensino mostra-se de modo mais expressivo (Vale, Carvalho, Chaves; 2014, p. 199).

Não é descabido, então, afirmar, que na atual política educacional privatista o nível superior de ensino encontra-se financeirizado, ele não é mais somente privado-mercantil (vendido por meio de mensalidade para obtenção de lucro), mas é, também, um ensino superior mercantil- financeirizado por estar imerso no mundo das finanças por meio da venda de ações, nas transações de dividendos entre os acionistas dos grupos educacionais de capital em bolsa de valores, vislumbrado por eles como mecanismo de possibilidade de ganhos e, além disso, pelo endividamento das famílias que se engendraram nos diversos tipos de financiamento do ensino para seus filhos. A tabela de número 01 evidencia a evolução de matrículas por setor público e privado no Brasil no período de 2010 a 2022.

Tabela 1- Evolução das matrículas total em cursos de graduação total por setor público e privado – Brasil – (2010-2022).

Ano	Total (T)		Público (PU)			Privado (PR)		
	Núm. Matr. Total	Δ (%) anual	Número	Δ (%) anual	PU/T (%)	Número	Δ (%) anual	PR/T (%)
2010	6.379.299	-	1.643.298	-	25,8	4.736.001	-	74,2
2011	6.739.689	5,6	1.773.315	7,9	26,3	4.966.374	4,9	73,7
2012	7.037.688	4,4	1.897.376	7,0	27,0	5.140.312	3,5	73,0
2013	7.305.977	3,8	1.932.527	1,9	26,5	5.373.450	4,5	73,5
2014	7.828.013	7,1	1.961.002	1,5	25,1	5.867.011	9,2	74,9
2015	8.027.297	2,5	1.952.145	-0,5	24,3	6.075.152	3,5	75,7
2016	8.048.701	0,3	1.990.078	1,9	24,7	6.058.623	-0,3	75,3
2017	8.286.663	3,0	2.045.356	2,8	24,7	6.241.307	3,0	75,3
2018	8.450.755	2,0	2.077.481	1,6	24,6	6.373.274	2,1	75,4
2019	8.603.824	1,8	2.080.146	0,1	24,2	6.523.678	2,4	75,8
2020	8.680.354	0,9	1.956.352	-6,0	22,5	6.724.002	3,1	77,5
2021	8.986.554	3,5	2.078.661	6,3	23,1	6.907.893	2,7	76,9
2022	9.443.597	5,1	2.076.517	-0,1	22,0	7.367.080	6,6	78,0
2010/2022 Δ (%)	48%	-	26%	-	-	56%	-	-

Fonte: BRASIL/INEP (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

Os dados mostram que o número total de matrículas em cursos de graduação no Brasil cresceu consideravelmente, representando uma expansão de 48% de 2010 a 2022. Porém, fica evidente que esse crescimento foi maior no setor privado que teve um aumento de 56% no período analisado, enquanto o público representou apenas 26% dessa evolução. Observa-se também que o setor de ensino superior privado representou uma porcentagem sempre maior em relação ao total de matrículas, ao longo do tempo, posto que de 74,2%, em 2010, passou para 78% em 2022. O setor público, por sua vez, embora tenha apresentado alguma evolução em números absolutos, representou apenas 25% do total de matrículas em 2010 e, em 2022, caiu para 22%, evidenciando uma retração relativa diante da expansão do setor privado.

Esses dados refletem a forte presença do setor privado, especialmente o privado-mercantil financeirizado na expansão do ensino superior. Isso se evidencia quando relacionamos essa expansão com os dados de matrículas dos grandes grupos educacionais de capital aberto que constam na tabela de número 2, que será apresentada mais adiante, o que mostra que há traços da financeirização no cenário educacional.

Desta forma, podemos afirmar que, ao longo desse período, a expansão do ensino no Brasil foi moldada por fatores financeiros, destacando que as políticas educacionais nesse país estão imbricadas e orientadas pelas dinâmicas relacionada às mudanças econômico-sociais.

As políticas educacionais criadas nas últimas décadas nos permitem perceber, por meio dos dados de matrículas, a expansão significativa do setor privado que revelam o quanto o Estado tem favorecido os grandes grupos educacionais financeirizado. Desse modo, a disparidade existente entre os setores público e privado levanta questões sobre as políticas públicas educacionais e o processo de financeirização em curso no setor de ensino.

A expansão do ensino superior privado-mercantil deu-se também pelo crescimento de processos de fusões e aquisições, uma vez que processo de financeirização também desenvolveu uma estratégia de crescimento inorgânico das empresas educacionais. A Cogna e a Yduqs, como exemplos, adquiriram diversas instituições de ensino ao longo dos anos, consolidando seu poder de mercado e ampliando sua presença nacional. As fusões e aquisições frequentemente foram financiadas por meio de empréstimos e emissões de dívida, o que aumenta a exposição dessas empresas ao endividamento (Seki, 2020).

A expansão do ensino superior privado no Brasil deve ser analisada considerando-se a totalidade e as contradições presentes na sociabilidade vigente no modo de produção capitalista visto que o seu processo de privatização no país, ampliado principalmente a partir da década de

1990, está intrinsecamente ligado ao modelo neoliberal adotado pelo Estado brasileiro, e seus sucessivos governos, que favoreceu a entrada de instituições privadas e corporações internacionais no cenário educacional. Essa expansão do setor privado reflete a busca incessante por lucros no contexto capitalista, em que a educação, especialmente o nível superior tornou-se uma mercadoria a ser vendida no mercado (Azevedo, 2015).

Sebim (2015), afirma que, a partir dos anos 2000, iniciam-se novas possibilidades de oferta do ensino superior. Essas possibilidades dão-se justamente quando instituições, a partir de 2007, cuja Kroton/Cogna é o maior exemplo, lançam suas ofertas públicas de ações na bolsa de valores. Dessa forma, a associação das IES com grupos financeiros objetiva a valorização do capital. Essa dinâmica explica-se, também, pela reestruturação do modo de produção capitalista que atinge a economia e as demais áreas sociais em nível mundial, no âmbito da internacionalização e valorização do capital, na chamada finança mundializada (Chesnais, 2005).

A financeirização do ensino superior intensificou a mercantilização, transformando instituições educacionais em centros de lucro. A lógica financeirizada amplia a competição entre instituições, levando à padronização curricular, à precarização do trabalho e à alienação dos docentes. Nesse contexto, a busca incessante por lucro redefine o propósito educacional, resultando em um ensino voltado para a produção de mercadorias educacionais em detrimento da formação humana (Sebim, 2015).

No ano de 2023, os cinco maiores grupos privados do setor de ensino eram: Yduqs (antiga Estácio Participações S.A), Cogna Educação S.A (Kroton Educacional S.A), Ser Educacional S.A, Ânima Holding S.A e Cruzeiro do Sul Educacional. No terceiro trimestre de 2023, a Cruzeiro do Sul Educacional, por exemplo, dispunha de 483 mil alunos distribuídos em seus 27 campi e 1.673 mil polos de EaD (Cruzeiro do Sul Educacional, 2023).

O que essas empresas têm em comum, além de atuarem no setor de ensino? Todas são financeirizadas (possuem capital aberto em bolsa de valores) e vêm obtendo crescimento significativo na oferta do ensino, presencial e a distância, e realizam vários movimentos de expansão, dentre eles, processos de fusão e aquisição para se ampliarem cada vez mais.

A tabela 2 deixa claro a significativa parcela de participação dos 5 (cinco) maiores grupos de educação, com capital aberto em bolsa de valores, na oferta de matrículas no ensino superior.

Tabela 2 – Número de matrículas nos cursos de graduação no setor privado e dos 5 (cinco) maiores grupos educacionais de capital aberto, por modalidade de ensino no Brasil – 2022.

Grupos/Modalidade	Presencial	EaD	TOTAL GERAL
Setor Privado	3.218.403	4.148.677	7.367.080
Yduqs	263.122	493.385	756.507
Cogna	202.084	769.451	971.535
Ser Educacional	121.012	118.873	239.885
Ânima	186.331	67.110	253.441
Cruzeiro do Sul	133.763	248.941	382.704

Fonte: BRASIL/INEP, 2023.

Os dados evidenciam que, em 2022, o número total de matrículas dos 5 maiores grupos de capital aberto foi de 2.604.072, isso representa 35,35% do total de matrículas privadas do Brasil. Mostra ainda que o grupo que representa a maior participação em número de matrículas do setor privado é a empresa de educação Kroton/Cogna, pois sozinha concentra quase 1 milhão de matrículas do total geral de 7.367.080 de todo setor. Ela representa, sozinha, 13,2% de todas as matrículas do setor privado do país, e concentra 37,31% do total de matrículas dos 5 maiores grupos de capital aberto do Brasil.

Seki (2020) evidenciou, em sua tese de doutorado, que os maiores fundos internacionais de investimento adentraram ao Brasil por meio das empresas educacionais Cogna, Ânima, Ser Educaional e Yduqs. São eles:

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

Esse movimento foi possível quando essas empresas educacionais abriram seu capital na Bolsa de Valores, possibilitando a transformação de suas ações em ativos financeiros negociáveis. Permitindo, dessa forma, que investidores comprassem e vendessem ações, especulando sobre o valor futuro dessas empresas. Essa evidência reflete a totalidade na qual o setor de ensino brasileiro está imbricado, um todo estruturado de partes (Kosik, 2011 [1976]) que reflete o quanto a educação está concebida como uma mercadoria lucrativa nas mãos dos

capitalistas financeiros posto que os grupos educacionais se tornaram atraentes para investidores que buscavam oportunidades de lucro em um mercado com alto potencial de crescimento.

Depreende-se, portanto, que a expansão do ensino superior privado-mercantil representa um fenômeno complexo e multifacetado, estando intrinsecamente ligados aos grandes grupos educacionais de capital aberto. No cenário atual, especialmente a partir dos anos 2000, tais instituições desempenham um papel significativo na configuração da educação superior, suscitando uma série de questões críticas e circunstanciadas. Nestes termos, cabe destacar o entendimento de Santos (2018) que baseada nos estudos de Lima (2015), cita que:

Conforme Lima (2015), no Brasil, a financeirização e a expansão das IES privadas não ocorreu coercitivamente, mas ideologicamente conjecturada, para se tornar o “novo apelo” das relações socioeducativas. Eis uma nova forma de perpetrar a "política educacional", que legitima e institucionaliza interesses deletérios, que miram, excepcionalmente, o lucro. Além de legalmente dirigir a arena da educação superior privada a uma interpretação maquiavélica, que se traduz em perfis de gestão, fundamentados em estruturas permanentes de redução de gastos e de geração de receita (p. 2016).

Assim sendo, os grandes grupos educacionais de capital aberto, impulsionados por lógicas de mercado, têm se consolidado como atores principais na expansão do ensino superior privado-mercantil. Seu *modus operandi*, orientado para maximizar o retorno sobre o investimento, pode gerar implicações diversas para a qualidade educacional e o acesso ao ensino. A crescente presença desses conglomerados evidencia a contradição entre interesses econômicos e educacionais, no contexto da financeirização e a mercantilização do conhecimento.

A análise de estudos como os de Carvalho (2013), Santos (2018), Santos Filho (2016) revelam que os diferentes governos contribuíram para a expansão do ensino superior privado-mercantil, evidenciando políticas e visões ideológicas específicas. As contradições entre períodos de maior incentivo à privatização e mercantilização do ensino e outros de maior regulação evidenciam a complexidade do cenário político-educacional.

Nesse contexto, a LDB/ 1996, desempenhou um papel fundamental ao criar um ambiente propício para a expansão do ensino superior privado-mercantil. Ao introduzir a autonomia universitária e flexibilizar as regras para a criação de novas instituições, ela permitiu que grupos educacionais alavancassem seu crescimento de maneira mais ágil, muitas vezes em detrimento da qualidade acadêmica.

O Plano Nacional de Educação (PNE), também é um instrumento da política educacional privatista. Embora nele se apresentem metas para a expansão do acesso ao ensino superior como um todo. Entretanto, sua eficácia é questionada uma vez que contribuiu para a prevalência de modelos privatizantes ao permitir que os recursos para o ensino superior também beneficiassem o setor privado, compactuando, dessa forma, com a possibilidade de perpetuar desigualdades sociais e regionais no acesso ao ensino superior (Sguissardi, 2013; Silva; Maciel; Veloso, 2013).

O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) funcionaram, e ainda funcionam, na verdade, como mecanismos governamentais destinados a ampliar a expansão dos conglomerados educacionais. Contudo, o debate crítico que permeia essas iniciativas, deixam claro os desafios relacionados à sustentabilidade financeira, à concentração de benefícios em determinadas instituições e as implicações na qualidade do ensino.

Resumindo, todas essas legislações (LDB/96, FIES, ProUni e PNE) deram um significativo incentivo para o crescimento de IES privadas, especialmente as com fins lucrativos. Segundo (Fávero; Sguissardi, 2012) entre os anos de 1999 e 2010, a expansão do número de matrículas no ensino superior privado se deu de forma desigual até mesmo entre os subsetores privado lucrativo e o não lucrativo. Enquanto o lucrativo apresentou um crescimento de 420% no total de matrículas, o não lucrativo apresentou uma queda 32,3%.

Em suma, a expansão do ensino superior privado-mercantil é um fenômeno que requer uma análise cuidadosa e crítica que considere as interrelações entre legislação, políticas públicas, programas de financiamento e os interesses mercantis dos grandes grupos educacionais. Esses aspectos se explicam pela compreensão das contradições históricas da totalidade de uma sociedade dividida em classe.

Nesse sentido, considerando a totalidade do contexto da financeirização da economia, a expansão do ensino superior privado-mercantil não pode ser dissociada da análise das forças econômicas que (re)modelam as políticas educacionais. A busca por retornos financeiros, alinhada às práticas de precarização do trabalho docente e mercantilização do conhecimento, destaca a necessidade de uma abordagem crítica capaz de compreender como se desenvolve o ensino superior privado-mercantil no Brasil. O subcapítulo a seguir tem o objetivo de discutir sobre o trabalho docente no de produção do capital em seu contexto financeirizado.

1.4 O trabalho docente no processo de produção do capital e no contexto da financeirização da educação

A reestruturação do capitalismo internacional com a desregulamentação das finanças resultou em uma maior flexibilização do trabalho docente e provocou mudanças nas instituições educacionais, principalmente nas instituições privadas, modificando a forma de gerir esses espaços (Souza; 2021; Sevim, 2015).

Nesse sentido, para analisar aspectos do trabalho docente na financeirização do setor de ensino privado-mercantil por meio da modalidade à distância, é necessário considerar as relações sociais, econômicas e políticas que permeiam esse contexto dentro da totalidade das relações de produção.

Assim, é necessário compreender a categoria trabalho como um elemento central e estruturante da sociedade, conforme nos afirmam Antunes e Alves (2004). Por ser considerado uma categoria ontológica social o trabalho deve ser analisado sob uma compreensão crítica, levando em conta a totalidade do modo de produção capitalista.

Antunes (2009) afirma que há uma subordinação estrutural do trabalho ao capital, isso porque o receituário de organizações financeiras, como o Banco Mundial, impõe um modelo de trabalho que seja subserviente às demandas do capital. Não por acaso que o BM cita, em um de seus documentos, que:

La educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa. Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria general (Banco Mundial, 1996, p. 27).

Nesse sentido, a discussão sobre as mudanças no mundo do trabalho, especialmente no âmbito dos grandes grupos educacionais de capital aberto, é crucial para compreender as dinâmicas atuais do sistema educacional, particularmente sob a égide da governança corporativa de empresas financeirizadas. Nesse contexto, a análise deve ser orientada por uma perspectiva crítica que enfatize as relações de classe, a exploração e a alienação, ao mesmo tempo em que considera as especificidades das instituições de ensino.

Ao nos embasar na análise marxista, que afirma:

[...] só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo

fora da esfera da produção material, diremos que um mestre-escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar com a cabeça das crianças, mas exige de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão. Que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensino, em vez de numa fábrica de salsichas, é algo que não altera em nada a relação (Marx, 2013, p. 587).

Nesse sentido, podemos afirmar que, embora o trabalho docente possua suas particularidades, qualquer que seja, ele não gera produto material, mas sim imaterial. Contudo, na totalidade do modo de produção capitalista, especialmente no setor de ensino privado-mercantil financeirizado, o docente vende sua força de trabalho em troca de dinheiro e, nessa ação, ele gera a mais-valia para o capitalista, além do seu salário - necessário para sua sobrevivência. Portanto, ele é um trabalhador produtivo.

Ao considerarmos a transformação no mercado de trabalho, aprofundada a partir do século XXI, percebemos a inserção das TICs nesse cenário, criando ocupações e demandas por habilidades digitais. Nesse contexto, professores tiveram que se adequar a tais modificações. A habilidade digital e a competência em tecnologias emergentes tornaram-se essenciais, quiçá indispensáveis para a chamada empregabilidade e para o desenvolvimento profissional. No entanto, essa transformação também acentua desigualdades quando trabalhadores, que não possuem acesso às tecnologias e à formação adequada, acabam ficando marginalizados.

Antunes (2023), no seu livro “Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais”, deixa claro que, no capitalismo contemporâneo, o desenvolvimento das TICs avançou, e hoje temos as tecnologias chamadas informacional-digital, que se encontram em franca expansão e têm ocasionado grandes consequências para a classe trabalhadora, bem como para o mundo do trabalho, tanto em nível nacional quanto global.

Nesse contexto do capitalismo de dominação financeira e de expansão informacional-digital, Antunes (2023) afirma que o trabalhador está sendo submetido ao que se denomina de “uberização do trabalho”. Esse processo, ao contrário do que se prega pelos defensores da ofensiva neoliberal, de que a tecnologia na era digital veio para facilitar a vida do trabalhador, o que ela tem gerado é a “[...] a eliminação de uma massa de trabalhadores e trabalhadoras que não mais encontra labor e que se amplia ainda mais com os fluxos migratórios internacionais, somando-se aos bolsões de descartáveis, subempregados e desempregados” (Antunes, 2023, p. 15).

Essa configuração, ao contrário do que “[...] foi propugnado nas últimas décadas, não levou à perda de relevância da teoria do valor, mas à ampliação de novas formas geradoras do

mais-valor, ainda que frequentemente assumindo a aparência do não-valor” (Antunes, 2023, p. 15). Como sabemos, a educação faz parte do setor de serviço, conforme orientação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e nessa dinâmica, a grande expansão do setor de serviço foi central para esse novo arranjo dos capitais e está sendo subordinado cada vez mais à forma mercadoria.

A análise histórica do EaD, conforme será comprovada no terceiro capítulo, deixa claro que as TICs evoluíram e hoje se encontram na era digital, sua relação com o mundo do trabalho e com o EaD revela a profundidade das transformações sociais e econômicas induzidas pela digitalização. Embasados no materialismo histórico-dialético, reconhecemos que essas tecnologias, ao passo que proporcionam novas oportunidades de aprendizagem e de trabalho, elas são usadas muito mais com a finalidade de lucro, intensificando, assim, as desigualdades estruturais. E ao relacionar essas mudanças, situando-as no atual movimento de mundialização do capital sob predominância financeira, percebemos que a educação tem um papel estratégico de valorização do capital que possibilita novas maneiras de exploração da força de trabalho.

Estes aspectos se interligam e são mediados em um contexto educacional em que é imperativo que políticas públicas educacionais sejam criadas e orientadas sob um contraditório discurso de promover a democratização e inclusão educacionais. Porém, não é dessa maneira que o acesso ao ensino vem sendo ampliado.

A financeirização tem levado a um ensino cada vez mais mercantilizado e, nesse sentido, tanto a força de trabalho do professor, bem como a educação, são tratados como mercadorias e, portanto, são submetidos às lógicas do mercado. Isso coloca pressão sobre os professores para atenderem às demandas dos investidores, em um contexto em que os alunos são vistos como consumidores, enfatizando a satisfação do cliente em detrimento da qualidade do ensino (Sebim, 2014; Seki, 2020).

Em grande parte, ao adotar o ensino à distância, a intensificação do trabalho implica na superexploração do trabalho docente. Por consequência, professores tendem a ser responsáveis por um número maior de alunos e são sobrecarregados com tarefas administrativas adicionais, como desenvolvimento de materiais *online*, monitoramento de uso nas plataformas digitais de ensino, como é o caso do AVA na Kroton, e correção de atividades. Isso são fatores que intensificam a precarização do trabalho docente, podendo causar, inclusive, esgotamento físico (Cavazzani; Santos; Lopes, 2023).

Contudo, cabe destacar que “tais consequências sobre as condições de trabalho e de vida dos trabalhadores não derivam diretamente das novas tecnologias, e sim da concepção e aplicação capitalista delas” (Antunes, 2023, p. 45).

Cavazzani, Santos e Lopes (2024) ratificam que o trabalho docente, por meio da plataformização, sofre um intenso processo de precarização, aproximado ao que ocorre em outras bases, como exemplo, a Uber.

Ademais, a financeirização faz com que as condições de trabalho no setor privado de ensino fiquem cada vez mais precarizadas, em um contexto no qual as instituições buscam reduzir custos, o que gera a contratação de professores em regime de contratos temporários, sem benefícios e/ou com salários baixos. Além disso, a competição pelo mercado educacional entre as instituições pode levar à instabilidade no emprego e à insegurança ocupacional dos professores (Sebim, 2014).

No Brasil, segundo Silva (2023), a intensificação e a expropriação dos trabalhadores foram especialmente adensadas na última década, na qual foram regulamentadas práticas laborais totalmente desprovidas de direitos, tais como os conquistados pelas lutas sociais do último século, haja vista a Lei n. 13.429/2017 - conhecida como a Lei da Terceirização-, a Reforma Trabalhista – Lei n. 13.467 – e a publicação da Emenda Constitucional n. 103, que alterou o sistema de previdência social (Silva, 2023, p. 149).

O próximo capítulo apresenta o histórico de criação da Kroton/Cogna, sua expansão e sua consolidação no mercado de ensino.

2 A EXPANSÃO DA KROTON/COGNA E SUA ATUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

Este capítulo analisa a expansão da empresa educacional Kroton/Cogna Educação S.A. no ensino superior privado-mercantil no contexto da financeirização do capital. A discussão terá como fontes primárias os documentos disponíveis em seu *site*, os meios de informações de mídias e dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Inep. Os dados analisados terão como referência o número de unidades de ensino, matrículas e captação de alunos considerando, inclusive, as estratégias de *marketing* adotadas pelo grupo.

Para tratar dessa expansão, vale frisar que consideramos que ela se deu, principalmente, por três fatores que são: a motivação dada pelo Estado por meio das legislações educacionais, especialmente aquelas que possibilitaram aporte financeiro de forma direta e indireta; por estratégias de oferta de ensino, bolsas de estudo, financiamentos estudantis (público e privado) e por estratégias de crescimento por meio de processos de Fusão e Aquisição (F&A). Todas essas condições se deram de modo intrínseco e concomitante, entretanto, a fim de melhor organizar as informações no texto para facilitar a compreensão desse movimento, elas serão abordadas separadamente.

Além disso, o crescimento da Kroton/Cogna, bem como sua atuação, ocorreu e ocorre nos dois níveis de ensino, básico e superior. Dessa forma, apesar do nosso objeto de estudo ter como foco o nível superior, alguns dados de atuação no ensino básico aparecerão no texto ao tratarmos da expansão da empresa em tela. O subcapítulo a seguir trata da criação e consolidação da empresa.

2.1 Criação e consolidação da Kroton/Cogna como parte do processo de mercantilização e financeirização da educação

A empresa de educação Kroton Educacional S.A iniciou sua atuação no Brasil em 1966, na cidade de Belo Horizonte, com a criação do curso pré-vestibular Pitágoras, montado por 5 amigos, e se expandiu nos anos seguintes. Essa informação, bem como as posteriores sobre o histórico da empresa, consta no *site* de Relação com Investidores da Kroton/Cogna que é um espaço em que a empresa divulga dados de interesse público para seus acionistas e para a imprensa.

Em 1972, foi inaugurado o primeiro colégio Pitágoras para alunos do primeiro e segundo graus e em 1974 foi criada a maior unidade do Grupo Pitágoras no ensino básico, com a criação do Colégio Pitágoras Cidade Jardim. Após a criação de colégios a Pitágoras decidiu se expandir internacionalmente e assim:

[...] em 1979 começaram as operações internacionais com a abertura do colégio Pitágoras em diversos países do mundo: China, Maurítânia, Congo, Peru, Equador e Angola, em parceria com grandes empresas - Mendes Júnior, Norberto Odebrecht e Andrade Gutierrez e, atualmente, no Brasil, o Pitágoras mantém parcerias com empresas de relevância nacional: Vale, Alumar, Mineração Taboca, Embraer, dentre outras (Rede Pitágoras, 2014).

Nos anos de 1980, o Grupo Pitágoras estabeleceu parceria com uma construtora que iria iniciar obras de infraestrutura no Iraque e na Maurítânia, e assim dirigiu escolas que continham mais de 100 mil alunos brasileiros naqueles países. Ainda naquela década o grupo decidiu ampliar sua atuação e criou, então, a Rede Pitágoras por meio de parcerias com outras escolas levando, dessa forma, seu *modus operandi* na educação básica para os estados do Maranhão, Rondônia, Amazonas, Pará, Goiás e Bahia. Desse modo, antes de completar um ano de criação, a rede continha 106 escolas associadas. Ainda nesse período, ampliou sua parceria com “[...] mais de 500 escolas parceiras espalhadas por todo o Brasil, além de unidades no Japão e no Canadá, comprovando seu pioneirismo na internacionalização da educação” (Ruas, 2015, p. 61).

Em 1999, foi criada a Fundação Pitágoras com o objetivo de realizar projetos educacionais em instituições públicas e privadas.

Nos anos 2000, criaram a primeira Faculdade Pitágoras, ela contava com um sistema de ensino e metodologia exclusiva criada por meio da parceria estabelecida com a *Apollo International*, uma relação que foi rompida em 2005. Oliveira (2009), assinala que:

A Faculdade Pitágoras surgiu da vocação de duas instituições para implementar uma educação superior de qualidade. De um lado, o Grupo Pitágoras, a terceira maior rede privada de ensino do país e uma experiência que vem acumulando êxitos desde 1966. Do outro, a Apollo International, que adaptou, especialmente para a Faculdade Pitágoras, a metodologia da inovadora Universidade de Phoenix, EUA, mantida pelo Grupo Apollo, fundado em 1976 e hoje com 150.000 alunos. Essa parceria de sucesso garante formação profissional com padrão internacional, voltada para um mundo competitivo, globalizado e mutante (OLIVEIRA, 2009, p. 742).

Importante enfatizar que a Kroton/Cogna cita que a Faculdade Pitágoras foi criada graças às mudanças do marco regulatório do setor educacional. Provavelmente, essa afirmação

se refere às mudanças normativas que foram possíveis graças a criação da LDB/1996 (Brasil, 1996).

Tavares (2019) afirma que, com a atuação da rede Pitágoras no ensino superior, ela se transformou, no ano de 2007, em Kroton Participações S.A. e passou por mudanças jurídicas importantes ao indicar seu interesse abertamente lucrativo com o intento de ingressar no mercado das ações e investir na Bolsa de Valores. Dessa forma, no ano de 2007, a Kroton Participações S.A. (ex rede Pitágoras) abre seu capital na bolsa de valores, com sua Oferta Pública Inicial – *IPO* – na BM&FBovespa, passando a ser denominada Kroton Educacional S.A. (KROT11).

Essa abertura possibilitou a consolidação de um período de grande expansão da empresa e representou sua inserção no processo de financeirização do ensino. Em seu relatório de Demonstração Financeira Padronizada (DFP) de 2007, ela cita seu ramo de atuação da seguinte forma:

A Kroton Educacional S.A. (doravante “Kroton”, “Controladora” ou “Companhia”), com sede e foro na cidade de Belo Horizonte, tem por objeto social a participação, como sócia ou acionista, em sociedades que explorem: (i) a administração de atividades de educação infantil, ensino fundamental, médio, supletivo, pré-vestibular, superior, profissionalizante, pós-graduação, cursos livres e outras atividades educacionais correlatas; e (ii) o comércio atacadista e varejista, distribuição, importação, exportação de livros didáticos, paradidáticos, revistas e demais publicações dirigidas à educação infantil, ensino fundamental, médio, supletivo, pré-vestibular, superior, profissionalizantes, pós-graduação, cursos livres e/ou outras atividades educacionais correlatas bem como o licenciamento para produtos escolares e de natureza pedagógica. A Companhia exerce as suas funções através de sua controlada Editora e Distribuidora Educacional Ltda. (“EDE”) (Kroton Educacional S.A., 2007, p. 11).

O excerto evidencia que a companhia educacional tinha interesse em incorporar ou ser sócia de empresas que atuassem no setor de ensino de forma diversificada e em todos os níveis de ensino. Um exemplo disso é a integralização de capital, realizada em maio de 2007, da empresa Editora e Distribuidora Educacional Ltda. (EDE). A Kroton cita que com:

“[...] a integralização de capital [...] efetuada pelo acionista Pitágoras Administração e Participações S.A. (“PAP”), a Kroton passou a ser titular de 100% das quotas da EDE, que tem por objeto a participação em outras empresas, assim como o comércio atacadista e varejista, distribuição, importação, exportação de livros didáticos, paradidáticos, revistas e demais publicações dirigidas à educação infantil, ao ensino fundamental, médio, supletivo, pré-vestibular, superior, profissionalizante, bem como licenciamento para produtos escolares e de natureza pedagógica (Kroton Educacional S.A., 2007, p. 11).

Isso demonstra que a EDE já detinha a oferta de produtos diversificados dirigidos ao setor de ensino. Desse modo, em 2009, a Kroton recebeu aporte financeiro da *Advent International*¹¹, um dos maiores fundos de *private equity* do mundo, que passou a compartilhar o controle da empresa educacional com seus fundadores.

Tavares (2019), assinala que esse fundo controlou a Kroton Educacional entre 2009 e 2013 e nesse período ela “[...] multiplicou em vinte e cinco vezes seu número de alunos, saltando de quarenta mil para mais de um milhão por meio da aquisição de instituições como IUNI, UNOPAR, Uniasselvi e a Anhanguera Educacional” (p. 126).

Desse modo, o grupo Kroton passou por um intenso movimento de fusões e aquisições, entre essas aquisições, destaca-se a aquisição da Unopar, em 2011, passando a ofertar o EaD, o que foi consolidado ao adquirir a Anhanguera em 2014. No quadro de número 4, serão dispostas todas as fusões e aquisições feitas pelo grupo no período de 2008 a 2022. Esse movimento faz parte das estratégias de ampliação do capital lucrativo e de valorização de ações no mercado financeiro.

Importante destacar que a Somos Educação, adquirida pela Kroton em 2018, atua no mercado de educação básica com escolas próprias, cursos pré-vestibulares e idiomas, além de sistemas de ensino e livros, ela é dona das editoras Ática, Scipione e Saraiva, do Anglo, da escola de inglês *Red Balloon*, entre outros negócios (Koton/Cogna, 2020). Importante evidenciar o seguinte excerto:

A Kroton Educacional S.A. (BM&FBovespa: KROT11) é uma das maiores organizações educacionais privadas do mundo. Com atuação há mais de 45 anos, a Companhia está presente em todos os estados do Brasil e possui um modelo de negócio diferenciado, atuando tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Em 31 de dezembro de 2011, a Kroton contava com 253 mil alunos no Ensino Superior presencial e a distância, distribuídos principalmente entre suas 44 unidades de Ensino Superior e seus 399 polos ativos de graduação de Ensino a Distância. Na Educação Básica, a Kroton possuía 281 mil alunos, divididos entre o setor privado, com 771 Escolas Associadas, e o setor público, com atuação em quatro cidades (Kroton, 2011, p. 25).

¹¹ A *Advent International* é um fundo norte-americano gestor de investimentos de *private equity* fundado em 1984, já tendo realizado mais de 300 transações em quarenta países e tem sob sua gestão aproximadamente R\$ 33 bilhões em ativos. O fundo também tem atividades no Brasil (desde 1997) e na América Latina, focando seus investimentos em setores como serviços financeiros, saúde, indústria, varejo, lazer, serviços educacionais, tecnologia, mídia e telecomunicações, apresentando-se como o maior time de *private equity* da região (Tavares, 2019, p. 126).

Essa afirmação evidencia o crescimento que a empresa vinha obtendo desde sua criação. Cabe enfatizar, porém, que a grande expansão de sua atuação no ensino superior foi gerada, principalmente, a partir de 2010 quando o governo petista (Luís Inácio Lula da Silva, a época) reestruturou o FIES facilitando as condições de acesso ao programa e conseqüentemente incentivando os grandes grupos educacionais, cuja Kroton/Cogna é o maior exemplo, a se expandir com o uso de recursos públicos.

Em 2019, a empresa educacional passou por outra transformação e assumiu a denominação de Cogna Educacional S.A., (segundo a empresa, a palavra Cogna significa: Aquisição de conhecimento, assimilação e percepção), uma *holding* com atuação na educação básica e superior e, distribuiu suas atividades por meio de 4 (quatro) vertentes: Kroton, Platos, Saber, e Somos Educação. Desta forma, a Kroton passou a ser a marca responsável principalmente pelos serviços no âmbito do ensino superior. O excerto a seguir corrobora a afirmação:

Em 2019, iniciamos uma nova etapa em nossa história, em linha com nosso DNA de vanguarda, abrindo espaço para uma nova companhia. Assim nasceu a Cogna Educação, uma holding que cobre todos os nossos negócios no setor de Educação - B2C e B2B do ensino superior e do ensino básico - e permite a chegada de novos modelos, apoiados em tecnologia e na nossa cultura digital (Kroton/Cogna, Relatório de Sustentabilidade, 2019, p. 3).

Ao final de 2019, a dimensão da expansão da Kroton/Cogna visualizava-se pelos seguintes dados quantitativos: um total de 822 mil alunos no ensino superior, por meio de suas 176 unidades próprias e 1.410 polos credenciados de ensino a distância. Além disso, oferecia ensino preparatório por meio da LFG. Na educação básica, continha 36 mil alunos distribuídos em 54 escolas próprias, 26 mil alunos distribuídos em 125 unidades da Red Balloon, e 1,3 milhão de alunos atendidos por aproximadamente 4,0 mil escolas associadas “utilizando as soluções de conteúdos core e complementares e serviços digitais” (Kroton/Cogna, Relatório de Sustentabilidade, 2019, p. 6).

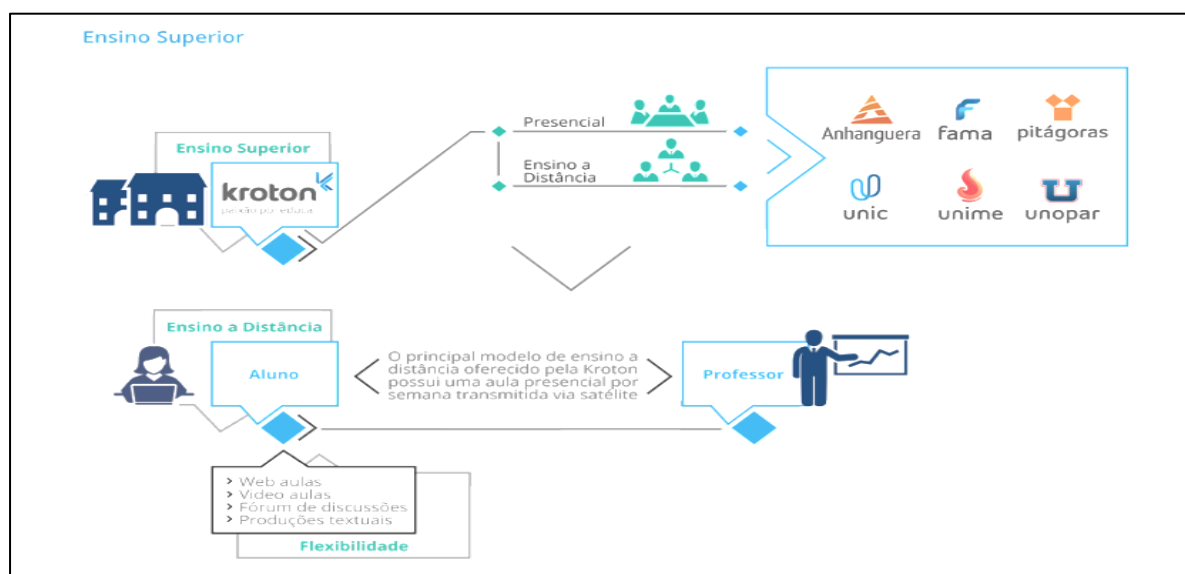
Em 2022, Rodrigo Galindo que estava há 11 anos à frente da condução executiva dos negócios da Kroton, deixou o cargo de *Chief Executive Officer*¹² (CEO) e passou a ocupar a posição de presidente do Conselho de Administração da Companhia. Ele foi sucedido por Roberto Valério, então CEO da Kroton. Segundo a Cogna, este “[...] tem trajetória como líder

¹² Em português significa Diretor executivo (tradução livre).

na área educacional que data de 2011, quando ingressou na Anhanguera, empresa adquirida pela Kroton em 2014” (Kroton/Cogna, Relatório de Sustentabilidade, 2022, p. 12).

As figuras abaixo (1 e 2) foram retiradas do *site* da Cogna em outubro de 2023, elas permitem visualizar a divisão da empresa nos dois níveis de atuação: ensino superior e educação básica.

Figura 1 – Divisão da atuação presencial e a distância da Cogna Educação no Ensino Superior 2023



Fonte: Cogna Educação S.A (2023).

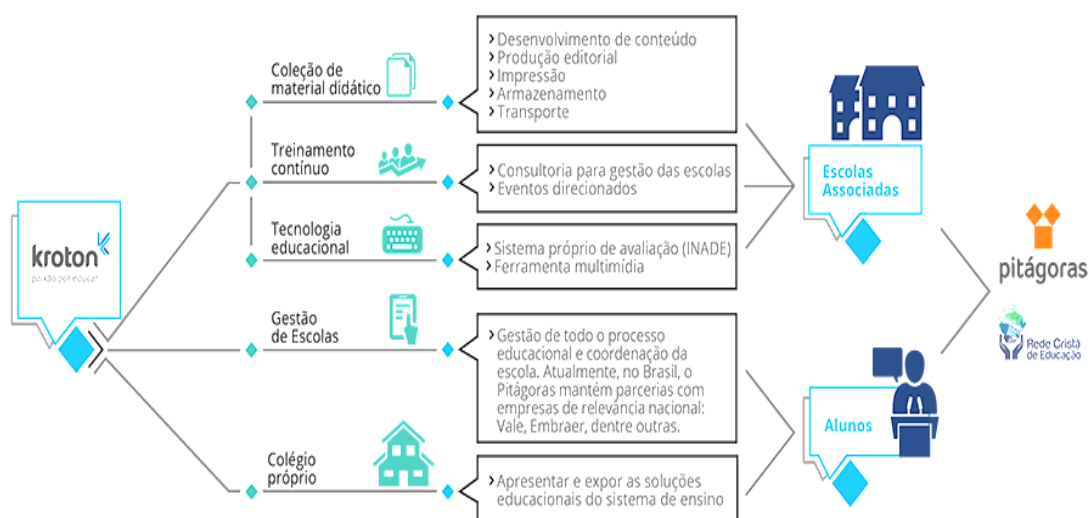
No ensino superior é possível perceber sua divisão em presencial e a distância, bem como as marcas que fazem parte da Kroton: Anhanguera, Faculdade de Macapá (Fama), Pitágoras, Universidade de Cuiabá (UNIC), União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME) e UNOPAR. Entretanto, no *site* oficial da Kroton, para além dessas, constam outras, que são: LFG, empresa que oferta cursos preparatórios para Concursos Públicos e Exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), que passou a ser chamada de Universidade Anhanguera UNIDERP, e, por fim, o Pitágoras Colégio. Ou seja, em seu *site* estão dispostas as 9 marcas¹³, a Kroton oferta diversos pacotes de serviços, conforme se verifica na figura acima.

¹³ Anhanguera, Fama, Pitágoras, UNIC, UNIME UNOPAR, LFG, Uniderp e Pitágoras Colégio. Informações disponíveis em: <<<https://www.kroton.com.br/nossas-marcas/>>>. Acesso em 21 dez. 2023.

Na figura 2, abaixo, verifica-se a divisão de sua atuação por meio de serviços ofertados à educação básica.

Figura 2 – Pacotes de serviços e comercialização de materiais didáticos da Kroton na educação básica (2023).

Educação Básica



Fonte: Cogna Educação S.A. (2023).

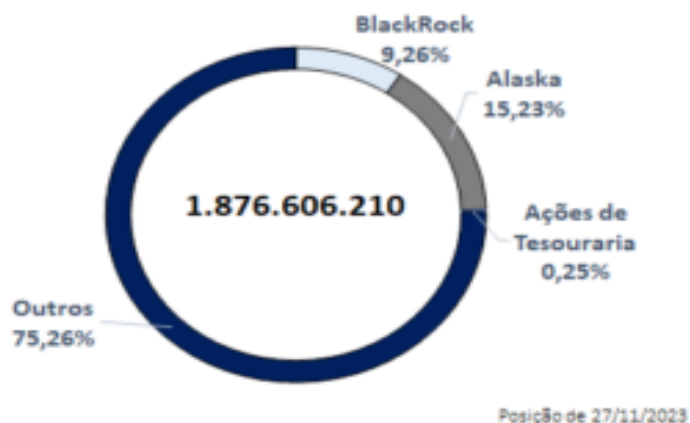
A figura 2 deixa visível que a Kroton oferece um serviço diversificado como: oferta de material de livros didáticos, consultoria para gestão de escolas, sistema próprio de avaliação e uma rede de escolas associadas e colégios próprios. Além disso, por meio da sua marca, Pitágoras, a Kroton/Cogna estabelece parcerias com empresas como a multinacional Vale S.A (denominada, até 2007, de Companhia Vale do Rio Doce) a Empresa Brasileira de Aeronáutica S/A (Embraer).

Cabe destacar que, por meio dessas figuras, a Kroton aparece como a marca principal da *Holding* Cogna ofertando serviços na educação básica e no ensino superior, o que sugere que a Cogna apenas deixou de se chamar Kroton por conta de seu gigantismo e por ter se tornado uma *holding* , o que se evidencia em seu relatório de sustentabilidade e por seu comunicado (Kroton/Cogna, Relatório de Sustentabilidade, 2019).

Em 2023, a Cogna negociava suas ações ordinárias no segmento Novo Mercado da B3 sob o símbolo “COGN3” e no mercado de balcão (OTCQX) em Nova Iorque sob o símbolo

“COGNY”¹⁴. Em seu *site* consta ainda a composição acionária da empresa. Conforme a figura 3 a seguir:

Figura 3 – Composição acionária da Cogna Educação (2023)



Fonte: Kroton/Cogna Educação S.A (2023).

Conforme a figura é possível visualizar como se dividem a oferta da venda de ações da Kroton/Cogna que são: Ações em tesouraria correspondem a 0,25%; a categoria “outros” corresponde a 75,26%, o que mostra que a propriedade das ações é pulverizada; o *BlackRock*¹⁵ detém 9,26% (o *BlackRock* é um investidor institucional com sede nos Estados Unidos) das ações e o Alaska 15,23%, que também é um fundo de investimento.

O maior número de investidores da Kroton/Cogna é pessoa física e os demais são investidores institucionais como seguradoras, fundos de investimento, fundos de pensão e outros. Seki (2020) assinala que, em 2018, de “um total de 18.875 investidores na companhia – dos quais 17.235 [eram] pessoas físicas e 1.640 [eram] investidores institucionais (p. 237). Obviamente que isso reflete o processo de financeirização pelo qual o ensino superior tem sido, cada vez, mais submetido ao processo de mercantilização. Leher (2018) afirma que:

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. O foco não é o controle total da empresa, pois isso aumentaria os riscos e dilataria a temporalidade, mas o controle do poder de

¹⁴ Disponível em: <http://ri.cogna.com.br/informacoes-ao-mercado/visao-geral/>

¹⁵ É uma empresa gestora de ativos financeiros. Segundo a Revista Exame, ela é uma das maiores do mundo e existe desde 1944 e “Fundada por Larry Fink e mais alguns sócios, a gestora tem, até mesmo, forte ligação com o Governo dos Estados Unidos, auxiliando o FED em momentos de crise e socorrendo a economia americana”. (Revista Exame, 2023). Disponível em: <https://exame.com/invest/guia/blackrock-conheca-a-maior-gestora-de-ativos-do-planeta/>. Acesso em 21 dez. 2023.

decisão nos Conselhos de Administração pelo operador que atua em nome dos acionistas participantes [...]. (Leher, 2018, p. 23).

Em seu *site* na aba de “relações com investidores”, em 2023, a Cogna cita suas principais marcas: Kroton, Platos, Saber e Vasta e divulga ainda os principais números dessas marcas como: a Kroton, que possui 292 mil alunos presenciais, 552 mil alunos digitais, 176 unidades próprias e 1.536 polos de ensino a distância; A Platos tem 7 mil alunos presenciais e 36 mil alunos digitais; A Saber possui 52 escolas próprias que são geridas por contratos, atende 31 mil alunos, comporta 122 unidades por meio da Red Balloon; Por meio da Vasta, ela contempla 4,2 mil escolas parceiras, que ela chama de conteúdo principal, 1,3 mil alunos (como parte do conteúdo principal), 636 escolas parceiras (conteúdo complementar) e atende 213 mil alunos (conteúdo complementar)¹⁶.

A tabela 3 a seguir revela a expansão da Kroton/Cogna no que concerne ao número de cursos e a quantidade de matrículas.

¹⁶ No *site* da Cogna, na aba em que consta essas informações, não contém a explicação do que ela chama de conteúdo complementar e conteúdo principal.

Tabela 3- Evolução do número de cursos e matrículas, total (presencial e à distância), da Kroton/Cogna (2010-2022).

ANO	TOTAL N° DE CURSOS	TOTAL DE MATRÍCULAS
2010	321	75.908
2011	487	254.025
2012	599	409.919
2013	627	507.235
2014	1.810	1.018.919
2015	1.900	1.041.824
2016	2.040	1.030.151
2017	1.880	957.880
2018	2.043	880.437
2019	2.208	859.434
2020	2.197	841.235
2021	2.145	891.590
2022	2.270	971.535
Δ%2010-2022	607%	1180%

Fonte: BRASIL/INEP (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

Os dados expostos na tabela 3 demonstram a evolução do número de cursos e de matrículas na graduação presencial e a distância da Kroton/Cogna no período de 2010 a 2022. O número de oferta de cursos cresceu 607% e o total de matrículas expandiu 1.180%.

Observa-se, ainda, que o número de cursos aumentou quase de forma contínua ao longo dos anos, passando de 321 em 2010 para 2.270 em 2022. O maior crescimento deu-se entre os anos de 2010 e 2014, expressando um significativo salto de 321 para 1.810 cursos. Porém, apresentou queda nos anos de 2017, 2020 e 2021, voltando a crescer em 2022.

Em relação ao número de matrículas percebe-se oscilações no período analisado, no ano de 2015 foi registrado 1.041.824 matrículas, sua maior expressão. Nos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020 houve uma queda. A queda nas matrículas entre os anos de 2017 e 2020 é resultado de alguns fatores, entre eles, a redução no número de contratos do FIES, em virtude das

alterações sofridas pelo programa em 2015. E, entre 2019 e 2020, a redução pode ser reflexo da Covid-19. Porém, nota-se que em 2021 o número se expandiu novamente, o que se explica pelas matrículas no EaD que cresceram significativamente, conforme pode ser visto na tabela de número 9. Sobre a oscilação no número de matrículas, a Kroton/Cogna a justifica afirmando o seguinte:

Essa variação da base [de matrículas] reflete o maior número de formaturas observadas no período, em razão das fortes safras de captação verificadas em 2013 e 2014, além da mudança no perfil da base, com a redução no número de alunos FIES (que, tradicionalmente, apresentavam menor evasão) e com o aumento dos alunos matriculados na modalidade 100% on-line de EAD (que possuem maior propensão a evadir). Dessa forma, verificou-se uma pressão maior de evasão registrada no período, principalmente no presencial. **Por outro lado, a Kroton (vertical do ensino superior da Cognia) tem investido bastante na atualização do portfólio de cursos oferecidos e no seu canal de empregabilidade como forma de mitigar esses efeitos e garantir sólidos resultados de captação, como atestam os últimos processos realizados ao longo do ano, nos quais foram apresentados crescimento de volume tanto no segmento Presencial quanto no EAD**, com um montante de receita de captação muito mais forte (Cogna Relatório de Sustentabilidade, 2019, p. 25. Grifos da autora).

O excerto corrobora com nossa análise anterior sobre o impacto do FIES no número de matrículas e acrescenta que essa queda também se explica pelo grande número de formandos e pela evasão que se dá tanto no formato presencial, como via EaD. A assertiva deixa claro também que, a partir de 2019, a Kroton já se precavia e criava estratégias para continuar se expandindo por meio de cursos e capacitação de alunos, o que justifica o crescimento verificado na tabela 3 nos anos de 2021 e 2022.

O crescimento inicial do período foi impulsionado pela expansão significativa da empresa que se deu por meio de aquisições, pelo incentivo dado pelas políticas educacionais como FIES e ProUni. Um exemplo claro disso é que já no ano de 2007 (ano em que a empresa abriu seu capital na bolsa de valores), as empresas Pitágoras Sistema de Educação Superior Sociedade Ltda (PSES), Sociedade Educacional e Cultural de Divinópolis Ltda (FADOM), UCES, União Metropolitana de Ensino Paranaense Ltda (UMEP) e Instituição Educacional Terra da Uva Ltda (JAPI), todas mantidas pela Kroton, faziam parte do FIES (Kroton, 2007).

Essa expansão explica-se ainda, pelas diversas estratégias que a Kroton/Cogna usa para atrair alunos, entre estas, o financiamento estudantil privado e mensalidades mais baratas de determinados cursos, especialmente os de licenciaturas. Ainda de acordo com os dados da

tabela 3, em 2014 foi o primeiro ano que a Kroton somou mais de um milhão de matrículas, tornando-se uma das maiores empresas do ensino superior privado do mundo. Fato que se explica, também, devido a aquisição da Anhanguera. A expansão da empresa, por meio dos programas (FIES e ProUni) será mais detalhada no subcapítulo 2.2.

A expansão e consolidação da Kroton/Cogna Educação S.A. representa também o resultado de diversas estratégias de captação de alunos ao longo dos anos e é um exemplo emblemático do processo de financeirização e mercantilização da educação superior. A oferta de matrículas por meio de financiamento estudantil- público e privado- e bolsas de estudo são exemplos dessas estratégias. Essas questões serão o assunto do subcapítulo a seguir.

2.2 As estratégias de oferta de ensino por meio de financiamentos estudantis e bolsas de estudos.

Conforme evidenciado no capítulo primeiro desta pesquisa, o governo Lula, ao reestruturar a Lei do FIES, em 2010, cujo principal objetivo era financiar cursos de graduação a estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, possibilitou a formação e consolidação de grandes grupos empresariais do setor educacional, tal qual o caso do Grupo Kroton/Cogna Educação S.A. A respeito de sua expansão por meio do FIES, a Kroton afirma:

De 2010 a 2014, 1,9 milhões de alunos contrataram o FIES e foram beneficiados pelo programa e cada vez mais, instituições de Ensino Superior são cobertas pelo programa no Brasil. Desde 2005, o FIES também oferece financiamentos a alunos que recebem bolsas de estudo parciais do PROUNI. Assim, esses alunos conseguem financiar os outros 50% de seus custos de educação superior com um empréstimo do FIES (Kroton, 2016c, p. 172).

A assertiva corrobora a afirmação já feita neste estudo, de que o FIES foi o maior incentivador da crescente participação do setor privado na oferta educacional, como consequência obteve-se o crescimento do mercado de financiamento estudantil, culminando, mais tarde, na oferta de linhas de créditos estudantis próprias, como já foi evidenciado em estudos como de Reis (2019) e Sousa (2019). A tabela 4 a seguir expressa o número de matrículas da Kroton/Cogna por meio do FIES e ProUni, no período de 2010 a 2022, em suas diferentes modalidades.

Tabela 4 - Quantidade de Matrículas por meio do FIES e PROUNI (Integral e Parcial) – Kroton/Cogna (2010 – 2022).

	FIES	PROUNI (Integral)	PROUNI (PARCIAL)
2010	3.673	3.750	829
2011	11.633	14.290	1.778
2012	38.861	21.523	4.375
2013	80.253	31.785	3.584
2014	234.310	63.358	1.909
2015	222.768	94.356	1.362
2016	187.824	97.129	2.041
2017	150.716	82.206	448
2018	113.974	44.148	192
2019	63.247	46.038	377
2020	40.942	54.545	152
2021	14.766	49.863	237
2022	56.191	56.191	56
2010/2022 Δ	1430%	1398%	-93%
(%)			

Fonte: BRASIL/INEP (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023)

Em relação ao FIES, revela-se uma expansão de 1.430%. Posto que passou de 3.673 matrículas em 2010, para 56.191 matrículas em 2022. É possível notar ainda que o ápice no número de matrículas na Kroton/Cogna, por meio do FIES, se deu nos anos de 2014 e 2015 quando atingiu mais de 200 mil matrículas.

Quanto ao ProUni, nota-se que apenas o ProUni Parcial apresentou uma queda de -93%, considerando o período analisado, enquanto o ProUni Integral representou um crescimento de 1.398%, visto que passou de 3.750, em 2010, para 56.191 em 2022.

No âmbito da contribuição do FIES para a expansão da Kroton/Cogna, é importante destacar o que Santos e Guimarães- Iosif (2016) comprovaram em seus estudos, de que o FIES possui estreita relação mercadológica entre a política brasileira e o fortalecimento das empresas educacionais, neste caso a Kroton. Santos e Iosif (2016) afirmam que:

[...] entre 2011 e 2015, foram realizados mais de 2,2 milhões de contratos. O governo federal teve um gasto real superior a 27 bilhões entre 2011 e 2014 (BRASIL, 2015a). A expansão rápida e expressiva, a partir de 2011, é fruto das mudanças na legislação do programa, que passaram a impactar

diretamente os cofres públicos. Em 2014, foram firmados mais de 700 mil contratos. A Lei Orçamentária Anual (LOA) havia previsto um orçamento de R\$ 1,5 bilhão, sendo que o valor executado foi de R\$ 13,3 bilhões (valor real) (Santos e Iosif, 2016, p.1305).

No que diz respeito ao ProUni, consta nos relatórios dos anos de 2010 e 2011 da empresa que todas as empresas do grupo que “se beneficiam das isenções fiscais estabelecidas no PROUNI estão devidamente cadastradas no Ministério da Educação e possuem Termo de Adesão, passando a oferecer bolsas integrais em 100% e bolsas de 50% aos beneficiários do programa” (Kroton/Cogna Educação S. A, 2010, p. 116).

O Programa Universidade para Todos (ProUni) oferece bolsas de estudos em instituições privadas de educação superior a estudantes brasileiros. Em 2019, contávamos com 67.176 alunos bolsistas, montante 0,7% menor do que em 2018 (Kroton/Cogna, relatório de gestão, 2019, p. 44).

Com base na assertiva de Santos e Iosif (2016), no excerto anterior e nos dados da tabela 4, podemos afirmar que tanto o ProUni quanto o FIES contribuíram e ainda contribuem para a expansão da Kroton/Cogna. Embora os números de matrículas por meio da bolsa do ProUni e do FIES tenham apresentado queda no decorrer dos anos, conforme se evidenciou nos dados da tabela, é inegável o grande crescimento que esses dois incentivos governamentais possibilitaram e ainda possibilitam a essa companhia educacional financeirizada, contribuindo dessa forma, para alavancar seu capital.

As alterações feitas ao FIES, em 2015, afetaram diretamente o lucro e número de alunos dos grupos educacionais que foram muito beneficiados por essa política de incentivo ao setor privado-mercantil. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o aumento de juros do FIES, que passou a ser de 6,5% ao ano, foi necessário para dar continuidade economicamente ao programa, para tanto sua taxa de juros precisou se adequar às condições de ajuste fiscal (TCU, 2015).

A Kroton revelou sua preocupação com essas mudanças impostas ao FIES e afirmou que as mudanças nas regras de acesso, em 2015, dificultaram a obtenção do financiamento e diminuíram “[...] a quantidade de alunos que se utilizam do programa” (Kroton/Cogna, 2019, p. 44. Relatório de Sustentabilidade). A citação mostra que o número de matrículas foi menor em decorrência das alterações do programa e representou apenas 1% do número de novos ingressantes no ano de 2019.

Em decorrência desse contexto, a Kroton/Cogna passou a ofertar o financiamento estudantil chamado Parcelamento Especial Privado (PEP), além desse, ela ofereceu também o

Financiamento Estudantil Privado (FEP), ofertado em parceria com a BV Financeira. A empresa corrobora a afirmação, ao citar que:

Em resposta às quedas no financiamento governamental, desenvolvemos, por meio do FIES, o Parcelamento Especial Privado (PEP). Com essa solução, oferecemos parcelamento pré-aprovado e sem juros aos nossos estudantes, com pagamento após o término da graduação. São duas modalidades: PEP 30, em que o aluno começa pagando 30% da mensalidade; e PEP 50, com parcelamento de 50% da mensalidade (Kroton/Cogna, 2019, p. 46, Relatório de Sustentabilidade.)

Cabe destacar, que a oferta de financiamento estudantil privado não se deu de forma isolada, diante do cenário de retração no FIES, outra empresa educacional que também lançou seu financiamento estudantil privado próprio foi a YDUQS (anteriormente denominada Estácio Participações S.A.). Ela ofertou, a partir de 2017, o Parcelamento Estudantil Privado denominado de PAR (Sousa, 2019).

O Parcelamento Especial Privado (PEP) Kroton/Cogna funcionaram com as condições expostas no quadro a seguir:

Quadro 3 – Programas de financiamento estudantil privado ofertados diretamente pela Kroton.

Parcelamento Especial Privado (PEP)	
Formas de pagamento	O prazo para pagar é o mesmo utilizado pelo aluno. Quem usou para 4 anos de curso, terá os 4 anos subsequentes para quitar o financiamento.
Juros ao mês	A correção dos valores segue o ajuste anual de cada curso e pelo IPCA
Condições	Para alunos que fazem parte das instituições do grupo Kroton. Os alunos devem fazer o vestibular e aderir ao PEP. Não precisa ter conta em banco, fiador e nem nota do Enem.
Financiamento Estudantil Privado (FEP): ofertado pela Kroton e BV Financeira.	
Formas de pagamento	Se o curso é de 4 anos, o aluno terá os 4 anos subsequentes para quitar o financiamento.
Juros ao mês	A correção dos valores segue o ajuste anual de cada curso e pelo IPCA

Condições	Para alunos que fazem parte das instituições do grupo Kroton. Os alunos devem fazer o vestibular e aderir ao PEP. Não precisa ter conta em banco, fiador e nem nota do Enem.
------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base em SANTOS (2017) e nos relatórios de Demonstração Financeira Padronizada, 2016 e 2017, da Kroton.

O quadro acima mostra as condições e facilidades que os alunos teriam para aderir ao PEP e ao FEP. Aderindo ao PEP e ao FEP o estudante teria o mesmo tempo de curso para pagar, mas somente após sua formatura, ou seja, se seu curso foi de 4 anos, ele teria os 4 anos seguintes para pagar, não precisaria de nota do Enem, não precisa ter conta em banco e nem era necessário fiador. O PEP foi criado em 2015 pela Kroton, inicialmente chamado de Parcelamento Especial Privado e depois sendo nomeado, de acordo com o relatório de 2016, de Parcelamento Estudantil Privado.

Em seu *site*, em 2016, a Kroton passou a dar destaque para suas linhas de crédito estudantil com o objetivo de atrair mais alunos. Conforme pode ser visto na figura a seguir.

Figura 4 – Anúncio de linhas de crédito estudantil da Kroton-(2016).



Fonte: Kroton Educacional S.A (Relatório Kroton Day, 2016).

A figura demonstra a estratégia da empresa para atrair alunos, mas não apenas eles, como também chamar atenção de investidores mostrando-lhes que a empresa apresenta soluções e resultados após a retração do FIES.

A figura indica, ainda, como a Kroton/Cogna desenvolve suas ações para solucionar seus possíveis problemas. Ela utiliza principalmente uma combinação de três fontes de recursos financeiros que são: seu capital próprio, o capital proveniente de Instituições Financeiras (IFs) e financiamento público.

Outra estratégia usada pela Kroton/Cogna para atrair alunos é por meio do *marketing*, para isso faz suas propagandas utilizando a imagem de pessoas públicas como apresentadores de programas de televisão, artistas e outros. A figura 5 a seguir é exemplo dessa afirmativa e anunciava justamente a oferta do financiamento estudantil PEP.

Figura 5 – Propaganda da oferta do PEP-Kroton (2017)



Fonte: <https://grandesnomesdapropaganda.com.br/anunciantes/luciano-huck-estrela-campanha-da-kroton/>.

No *site* “Grandes nomes da propaganda”, em manchete divulgada em maio de 2017, anunciava “Luciano Huck estrela campanha da Kroton”. Na propaganda era evidenciada a nova campanha publicitária que mais uma vez trazia como garoto-propaganda o apresentador. A ação de *marketing* servia para as marcas de ensino presencial e EaD da empresa, entre elas: Pitágoras, Fama, Unime, Unic, Uniderp e Anhanguera, e contava ainda com comercial para televisão aberta, além de ação de *merchandising* no programa “Caldeirão do Huck” na Rede Globo.

Havia ainda a divulgação de um filme no qual Luciano Huck destacava vantagens para os alunos e apresentava o “Canal Conecta”, um *site* gratuito de vagas de emprego exclusivo para os alunos da Kroton (que ainda existe até hoje, ano de 2023). O canal analisa o perfil e localização para indicar a vaga ideal para o aluno nas ditas melhores empresas. A propaganda

afirmava que, em média, de cada três alunos, um era contratado e poderia aumentar sua renda em mais de 60%.

Ao lançar o PEP, a empresa em tela anunciou que, ainda em 2015, houve a aceitação dessa forma de financiamento quando destaca que:

durante o primeiro processo de captação de 2015, a Companhia passou a oferecer um novo produto exclusivamente para os alunos ingressantes - o Parcelamento Especial Privado (PEP) - o objetivo principal foi oferecer uma alternativa de pagamento para que o aluno ingressante que não obteve o FIES conseguisse prosseguir com seus estudos em uma de nossas instituições. (Kroton, 2015, p. 4).

A Kroton seguiu expandido por meio dessa forma de financiamento estudantil, que com as restrições aplicadas ao FIES foi um meio que os alunos tiveram para adentrar ao ensino superior, contudo, o que podemos ainda notar no relatório final de 2016 é que o financiamento público continuou tendo grande representação no número de matrículas na graduação presencial, vejamos:

[...] a Kroton seguiu com o financiamento próprio, onde registrou no primeiro semestre deste ano (2016) 32,8 mil contratos (dos quais 20,7 mil eram do PEP 30 e 12,1 mil do PEP 50), representando 7,8% da base de alunos na graduação presencial, enquanto os alunos com FIES chegaram a 215,8 mil, correspondendo por 51,6% dessa base (Kroton, 2016, p.2).

No ano de 2016 a Kroton fez algumas mudanças no PEP e assim ofertou os programas de parcelamento PEP 30¹⁷ e PEP 50¹⁸. Em 2018, a companhia educacional encerrou o ano com 58,9 mil alunos matriculados com PEP e ressalta que “[...] para o processo de captação do primeiro semestre de 2019, a Kroton continuará se valendo da força deste produto para atrair novos alunos, projetando uma exposição similar ao patamar observado ao longo de 2018”. O FIES por sua vez, embora com redução de 37,4% em relação ao ano de 2017, possuía 90.691 alunos matriculados ao final de 2018. Ou seja, ainda superior ao financiamento estudantil privado. (Kroton, 2018, p. 9).

Em 2019, a Kroton continuou se expandindo por meio do PEP e totalizou 48,7 mil alunos matriculados. O FIES fechou 2019, com 42.189 alunos matriculados com contratos. Ao

17 Funcionava assim: aluno pagaria 30% do valor da mensalidade nos dois primeiros semestres, 40% nos dois semestres seguintes (terceiro e quarto) e 50% no quinto e sexto. A partir do sétimo semestre, o pagamento seria de 60% do valor da mensalidade, e este percentual permaneceria sobre o valor da última mensalidade para os pagamentos após a conclusão do curso (Kroton/Cogna, 2016).

18 No PEP 50, era possível parcelar 50% de cada mensalidade do curso, pagando somente 50% do valor cobrado originalmente. Após a conclusão da graduação, o estudante deveria pagar 50% do valor da última mensalidade, até a liquidação da dívida (Kroton/Cogna, 2016).

final de 2020 o PEP totalizou 31.993 mil alunos matriculados e o FIES 19.880 (Kroton/Cogna, 2019, p. 9). É válido citar o destaque da empresa de que no ano de 2019, houve a redução de 45,0%, em relação a 2018, de matrículas pelo FIES, e assim, ele foi responsável por apenas 1% dos novos ingressantes do segmento presencial.

Nos anos de 2019 e 2020, os relatórios da Kroton/Cogna evidenciam uma queda no número de matrículas por meio do FIES em relação às matrículas por meio do PEP, o que nos permite confirmar que os alunos aderiram de forma expressiva ao financiamento estudantil privado, o que os leva a um maior endividamento e os submete ao processo de financeirização da vida orientada pelos preceitos neoliberais (Sousa, 2019; Reis, 2019).

Conforme Harvey (2000), o neoliberalismo concebe-se como uma teoria que rege as ações políticas e econômicas, que discursa, contraditoriamente, em prol do bem-estar humano e afirma que este pode ser promovido quando se expandem as liberdades e capacidade empreendedoras de cada indivíduo no seio de uma estrutura institucional que possibilite os direitos à propriedade privada, livres mercados e livres comércios.

Nesta concepção, ao Estado cabe criar e manter a estrutura institucional alinhada a essas ações com um discurso que esconde a essência do neoliberalismo, no qual a liberalização econômica restabeleceu o processo de acumulação do capital ancorado na base financeira.

Destarte, os tipos de financiamentos estudantis ofertados pela Kroton, tanto por meio do FIES como por meio do PEP, devem ser analisados ao se considerar a totalidade do modo de produção capitalista.

Ao ofertarem seus financiamentos estudantis privados, tanto a Kroton/Cogna, como a Yduqs, ofereciam algumas condições “especiais” como: não precisar de nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não precisar de fiador, ter o dobro do tempo do curso para pagar e os valores das mensalidades não sofreriam juros apenas correção pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (Sousa, 2019).

Contudo, apesar de divulgarem toda essa facilidade, as pesquisas de Sousa (2019) e Reis (2019), ao analisarem essas formas de financiamento em suas dissertações de mestrado, afirmam que eles são falaciosos do ponto de vista da cobrança de juros uma vez que os cursos sofrem alterações de valores de acordo com os créditos da carga horária das disciplinas e os valores devidos pelo estudante acabam sendo corrigidos acima da inflação, assim o aluno é submetido a um endividamento alto:

[...] a aluna irá pagar ao final dos 10 anos de financiamento [por um curso de duração de 5 anos], visto que, segundo o regulamento do PAR, as parcelas do

saldo remanescente deverão ser corrigidas anualmente até o final do seu pagamento total. Esses valores, somados com o valor das mensalidades pagas durante o curso, chegam ao valor de R\$ 152.394,00 (Sousa, 2019, p. 96).

A expansão do FIES ao longo dos anos também trouxe alguns desafios para o programa. Houve momentos em que a demanda superou a oferta de recursos disponíveis, o que resultou em uma redução no número de vagas financiadas e na dificuldade para alguns estudantes conseguirem o financiamento. Essa limitação forçou os alunos a buscarem outras formas de financiamento, como empréstimos privados, que muitas vezes apresentam taxas de juros mais elevadas e condições menos favoráveis (Andrade, 2018). Nas palavras do autor:

O resultado, em sua maior parte, é a existência de muitos jovens adultos que já começam sua vida produtiva altamente endividados. Nesse sentido, é possível vê-los como dependentes do mercado financeiro. Esse se torna não apenas um mecanismo fundamental para a obtenção de um maior grau educacional, mas também um elemento chave na vida dessa camada da população (Andrade, 2018, p. 89).

Esse entendimento nos leva a inferir que o FIES e os tipos de financiamentos privados, embora sejam uma opção para quem busca viabilizar o acesso ao ensino superior, é necessário ter uma visão crítica sobre suas consequências. O endividamento estudantil pode se tornar um fardo pesado para os graduados que, em sua grande maioria, enfrentam dificuldades para encontrar empregos bem remunerados após a conclusão do curso. Essa situação é agravada pela conjuntura econômica do país, que pode dificultar o pagamento das parcelas do financiamento, levando ao acúmulo de dívidas e ao comprometimento da estabilidade financeira do ex-aluno. Acerca do FIES, esse endividamento alcança os estudantes e o Estado. Santos (2018) também destaca esse entendimento, ao afirmar que

No cenário das IES privadas, o FIES significa a possibilidade de ampliação e de acumulação de capital por intermédio e a partir das credenciais educacionais, ainda que à custa do endividamento dos estudantes e do Estado e, além disso, em detrimento da qualidade da educação ofertada. Para estas instituições, cujas receitas são em grande parte originárias do FIES, a lógica da competição, a eficácia típica do mercado e do lucro assumem lugar de destaque (Santos, 2018, p. 209).

O excerto nos permite inferir que o FIES, exemplo da política pública educacional privatista, possibilitou a expansão do acúmulo de capital, por outro lado submeteu o Estado e os alunos a dívidas, além disso, deixa claro que para as IES que se expandiram, em larga escala, com ajuda do fundo público proveniente daquele programa, o que mais importa é a lógica competitiva do mercado.

Quando o Estado não oferece opções acessíveis ao ensino superior, e não atende adequadamente às necessidades dos estudantes de baixa renda, isso gera um aumento da dependência de empréstimos privados levando ao endividamento os estudantes e suas famílias.

Nesse contexto, o endividamento estudantil é uma consequência direta desse processo expansivo da Kroton, e outras instituições, como a YDUQS, posto que os estudantes se veem obrigados a assumir dívidas consideráveis para financiar seus estudos. Isso ocorre quando o acesso à educação pública se torna escasso (já que não há vagas para todos nas universidades públicas) para muitos estudantes, forçando-os à formalização de contratos de financiamentos, seja público ou privado, para terem acesso ao nível superior de ensino.

Ainda sobre o FIES, com as mudanças realizadas em 2010 o prazo de quitação do financiamento foi ampliado para três vezes o período financiado, acrescido de 12 meses, em um curso de duração de 4 anos, após a carência, o aluno levará 13 anos para amortizar a sua dívida. Isso significa que sua vida ficará mais de uma década sob uma lógica pautada na quitação de uma dívida financeira e em 2014, o endividamento médio dos beneficiários se situava em torno de 40 mil reais; na metade de 2017 - 46,41% dos contratos do FIES em amortização se encontravam inadimplentes (Ministério da Fazenda, 2017).

Em 2017, houve novas modificações ao programa por meio da Lei no 13.530/2017 e pelo Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil (CG-FIES), dessa forma, possibilitou-se a ampliação de modalidades e a possibilidade de juro real zero aos estudantes com renda de até 3 (três) salários-mínimos e a escala de financiamento passou ser variada de acordo com a renda familiar do candidato. Ademais, implementou-se um novo modelo de gestão e governança.

O estudo de Santos (2018) revela que “durante toda a trajetória do FIES, a Kroton foi a empresa que mais embolsou recursos federais”. Nos anos de 2014, 2015 e 2016, o Tesouro Nacional repassou às mantenedoras do grupo um montante de R\$ 6,7 bilhões.

A Subseção a seguir apresenta uma breve discussão sobre esse processo de endividamento estudantil.

2.2.1 Financiamento e endividamento estudantil.

É fundamental destacar que o processo de endividamento estudantil no Brasil, não é um caso isolado, isto porque esse fenômeno é parte de uma totalidade inserida em uma sociedade

dividida em classes, na qual o modo de produção capitalista é quem determina as leis que a regem.

Assim, para compreender o fenômeno do endividamento estudantil no ensino superior, no âmbito do atual modo de acumulação do capital, é importante considerar a discussão internacional sobre o assunto. Em várias partes do mundo, especialmente nos Estados Unidos (EUA), o endividamento estudantil alcançou proporções consideráveis. Os altos custos das mensalidades e a diminuição do financiamento público têm levado os estudantes a buscar empréstimos para cobrir suas despesas educacionais. Nesse contexto, a financeirização, caracterizada pela crescente influência do setor financeiro na economia, tem afetado profundamente o sistema educacional não somente no Brasil (Soederberg, 2014).

Nos EUA o financiamento estudantil excede o total de outras formas de dívida de consumo insegura (sem garantia), sendo a única que cresceu depois da crise de 2008, registrou US\$ 1 trilhão em 2012, mais do que outras formas de dívida dos consumidores (Soederberg, 2014). O autor ressalta ainda, que:

a indústria do empréstimo estudantil é constituída não só por empréstimos privados, como também pelo Estado norte-americano, e tem se tornado um **empreendimento lucrativo para os agentes privados, por meio da continuada expansão do sistema de ensino superior baseado em empréstimos** (Soederberg, 2014, p. 105, grifos nossos).

A financeirização do ensino, nesse sentido, deixa visível um paradoxo: de um lado o esforço incessante dos capitalistas em expandir o valor fictício ligado ao crédito e do outro uma inabilidade da população excedente (estudantes) em pagar as obrigações, dado os altos níveis de inadimplência.

O Estado, por sua vez, atua como prestador e supercredor, assegurando que as tensões da acumulação pelo crédito sejam resolvidas dentro das fronteiras de uma autoridade neutra da lei, porém mantendo a construção burguesa da obrigação legal do reembolso da dívida. Ele, constrói e normaliza o crescimento da dependência da população excedente do crédito para o financiamento do ensino superior, baseando-o num sistema de empréstimos em oposição a ajuda com subvenção.

Os estudantes acumulam dívidas em médias mais altas do que o salário médio que ganham logo após a formatura. Essa mudança de um sistema de ajuda para o de empréstimo no ensino superior tem sido mais sentida pelos estudantes de baixa renda no caso norte-americano (Soederberg, 2014, p.108).

A maioria dos empréstimos estudantis nos EUA são públicos, aproximadamente 85% em 2012, assim como são na maioria garantidos e subsidiados pelo Estado. O Estado também garante uma ampla parcela dos empréstimos se os pais ou o estudante não pagarem (Soederberg, 2014).

Nos EUA, a maioria das IES são públicas, mesmo assim as estaduais cobram taxas significativas, principalmente se o estudante reside fora do estado. Tanto as públicas como as privadas cobram altas taxas, normalmente as famílias norte-americanas fazem poupança para pagar essas mensalidades e contam com o financiamento do Departamento de Educação (pelo Programa de Empréstimo Direto ao Estudante) ou por conta de entidades comerciais como bancos, cooperativas de crédito e entidades financeiras direcionadas pelo Programa Federal de Empréstimos à Educação da Família. Há instituições que aceitam os dois programas, apenas um deles ou nenhum, neste último caso o estudante precisa optar pelas alternativas privadas de empréstimos (Sousa, 2008, p.54).

Nos países da Europa ainda predominam as IES públicas ou religiosas, porém os modelos de financiamento são híbridos. No Japão, nas Filipinas e no Brasil, a maioria das IES têm fins lucrativos (Sousa, 2008, p.54).

Informações extraídas do site *El país* afirmam que a dívida universitária supera em grande medida o 1,1 trilhão de dólar (4,3 trilhão de reais) em financiamentos para a compra de automóvel, bem como as dívidas acumuladas em cartões de crédito, que se aproxima do trilhão. O problema, como mostram as estatísticas do Banco Central dos Estados Unidos, é que esses empréstimos se combinam. A dívida média do recém-formado chega a 28.400 dólares (cerca de 112.000 reais), segundo *The College Board*. A cifra é maior para os estudantes que vão para universidades privadas.

Dessa forma, o Estado atua em benefício do capital impondo sua lógica: a de transformar a educação em uma mercadoria submetendo os estudantes ao endividamento, uma das faces da era financeirizada do capital.

Essas questões, que evidenciam a estreita relação entre Estado e mercado educacional, especialmente ao se considerar a financeirização como uma fase atual do capitalismo, devem ser problematizadas e criticadas. Elas mostram a contradição entre a educação como um direito social e a imposição de dívidas aos estudantes e suas famílias por ações que são mediadas pelo Estado.

Assim, fica claro o objetivo maior do capitalismo: a busca crescente pela maximização do lucro em todas as esferas da vida, inclusive na educação. Converte a educação em uma mercadoria, tal qual orienta a Organização Mundial do Comércio (OMC), perpetuando, dessa forma, a desigualdade social.

O sistema de crédito implica não só em explorar as relações de poder, mas em facilitar a expansão e a reprodução da acumulação do capital [...] o endividamento estudantil é uma parte integral do sistema de crédito e do processo de acumulação do capital, além de procurar repolitizar a compreensão da indústria de empréstimos estudantis (Soederberg, 2014, p.690).

A análise da relação entre o endividamento estudantil e a financeirização do capitalismo revela parte da complexa totalidade na sociedade contemporânea. A financeirização, como processo inerente ao desenvolvimento do capitalismo, impulsiona o domínio do capital financeiro sobre a economia, enquanto o endividamento estudantil torna-se uma das consequências dessa lógica.

Subjetivação contábil e financeira - os alunos internalizam a ideia de investidores de si mesmos, com um discurso de autoadministração e tomada de risco [...]. O financiamento é encarado como uma aposta em um futuro melhor, que, caso não se realize, tanto por fatores internos quanto externos aos alunos, pode colocá-los em posição de ainda maior fragilidade social. Uma parcela de suas vidas é financeirizada, em um movimento possibilitado e incentivado pelo próprio governo, por meio de um forte dispêndio público (Andrade, 2018, p.123).

Marx (2008, 2010) enfatizava a importância de compreender os fenômenos sociais em sua totalidade, compreendendo as contradições que movem a dinâmica da sociedade capitalista. Nesse contexto, a financeirização, como um modo de acumulação de capital, no qual o valor monetário, em forma de ações, títulos e derivativos, ganha cada vez mais importância em relação à produção de bens e serviços. Essa predominância do capital financeiro, por sua vez, tem afetado várias esferas da sociedade incluindo a educação e, especialmente, o nível superior de ensino.

Nesse contexto, a financeirização impulsiona o acesso à informação, contribui para o crescimento de IES privadas e conseqüentemente para o acesso ao nível superior de ensino, um processo aparentemente positivo, mas, por outro lado, cria um ambiente altamente competitivo e de qualidade duvidosa. Entretanto, essa contradição é apenas aparente, uma vez que a função do modo de acumulação capitalista é justamente buscar a ampliação do capital e, neste sentido, pouco importa a qualidade do serviço e a competição é um de seus preceitos.

O Estado brasileiro tem contribuído em larga escala com esse processo visto que “em tempos em que as políticas sociais sofrem impactos dos cortes orçamentários, com certa voracidade, os aportes de recursos financeiros do orçamento no FIES revelam iniciativas governamentais de incentivo às instituições privado-mercantis de ensino superior” (Santos Filho, 2016, p. 187).

Desse modo, o Estado também é responsável pelo endividamento estudantil. Posto que, sem ter acesso ao ensino superior público, muitos estudantes são obrigados a recorrer ao FIES, ou às instituições financeiras privadas para financiar seus estudos. Isso resulta em uma situação paradoxal em que a busca pela educação, que deveria ser ofertada de forma gratuita já que é um direito social, acaba levando a uma maior submissão ao sistema capitalista por meio da dívida.

Uma análise, que considere a totalidade, revela que essa contradição não é isolada, mas é parte de um sistema mais amplo de exploração e desigualdade. O endividamento estudantil, na perspectiva da totalidade, está imbricado na lógica do capitalismo financeirizado, que busca maximizar seus lucros e se apropriar do conhecimento como uma mercadoria.

Nesse sentido, é fundamental uma análise crítica da sociedade capitalista e do sistema educacional para superar as contradições inerentes ao endividamento estudantil. Dessa forma, lutar por políticas que priorizem o acesso universal à educação, a ampliação dos recursos públicos para as IES públicas deve ser meios de enfrentar essa problemática.

Consoante ao Estado brasileiro, é imprescindível analisar como as políticas públicas para a educação influenciam a financeirização e o endividamento estudantil. O Estado cumpre um papel fundamental na definição de políticas educacionais e no financiamento do ensino superior. Ao adotar políticas neoliberais, favoreceu a privatização e a redução dos investimentos públicos em educação, o que contribuiu significativamente com a financeirização do setor educacional (Santos, 2018).

Nesse contexto, a partir de 2008, um ano após adentrar no processo de financeirização, a Kroton/Cogna passou a adotar iniciativas mais acirradas para se expandir. Isso a levou a intensos movimentos de fusões e aquisições, estratégias de *marketing* e outras ações como várias maneiras de oferta de ensino. Aspectos que serão analisados adiante.

2.3 Estratégias de crescimento da Kroton/Cogna no cenário educacional brasileiro por meio de fusões e aquisições

A finança capitalista desempenha um papel econômico que Suzanne de Brunhoff (2010) concebe como “sistema de crédito” em seu artigo “Finança, Capital, Estados”. Ela ressalta que esse sistema é muito importante para a criação e expansão da produção de empresas, como também para formação de empresas por meio de processos de fusão e aquisição. A autora destaca ainda que “esse sistema é uma arma terrível da concorrência entre capitalistas e favorece a centralização dos fundos de aplicação para as maiores empresas” (Brunhoff, 2010).

Tavares (2019) assevera que com o aprofundamento da crise de 2008, nos Estados Unidos, os fundos de investimentos começaram a investir em ativos reais, dessa forma, alcançaram o promissor mercado de ensino superior brasileiro. Por motivos de segurança, eles preferem investir em “[..] empresas já consolidadas ou com excelentes perspectivas de lucratividade, em diversos campos como energia (petróleo e gás), logística e infraestrutura ou o denominado setor de serviços, no qual a educação está inserida” (p.18).

Foi nesse contexto que as IES privado-mercantis financeirizadas se inseriram no mercado de ações e para se manterem atrativas aos investidores passaram a realizar intensos processos de F&A. A tabela 5 abaixo demonstra o ranking do setor educacional brasileiro nas transações de F&A.

Tabela 5- *Ranking* do setor educação nas transações de Fusões e Aquisições (F&A) no Brasil de 2008 a 2022.

Ano	Colocação do setor educação no ranking de F&A	Número total de processos F&A
2008¹⁹	3°	53
2009	12°	12
2010	12°	20
2011	11°	27
2012	13°	19
2013	10°	24
2014	8°	26
2015	7°	27
2016	12°	19
2017	8°	30
2018	10°	29

¹⁹ No ano de 2008 foi criada uma categoria para o setor “educação” que anteriormente era classificada na categoria “outros” (KPMG).

2019	11°	32
2020	9°	27
2021	8°	52
2022	7°	53

Fonte: Adaptado dos Relatórios (2021 e 2022) da KPMG²⁰.

Os dados da tabela revelam a posição no ranking de transações de F&A no setor educacional no Brasil, considerando o período de 2008 a 2022. Para compreender esse fenômeno, é indispensável considerar o processo de financeirização da educação, especialmente no que diz respeito à crescente dominância de lógicas financeiras do mercado na gestão e desempenho das instituições educacionais.

A tabela evidencia que o setor educacional apresentou uma consistente atuação nas transações de F&A no decorrer do período analisado. Nota-se que, em 2008, o setor ocupou a 3ª posição no ranking, o que indica uma participação significativa. Percebe-se também as variações ao longo dos anos, com oscilações na colocação e no número total de processos de F&A.

Observa-se ainda um crescimento e declínio nas posições do *ranking* que podem ser reflexos das dinâmicas econômicas e regulatórias de mercado. O aumento de transações em 2021 e 2022, que representou um avanço para a 8ª e 7ª posição, respectivamente, pode ser consequência do interesse crescente de investidores no setor educacional, que possivelmente são impulsionados por fatores como oportunidades de mercado, mudanças regulatórias ou tendências macroeconômicas. Nesse sentido, é importante destacar a compreensão de Satter Filho (2014), baseado nos estudos de Harford (2005), ele afirma que:

O fenômeno das aquisições sucessivas se insere no contexto maior dos chamados ciclos de fusões e aquisições que, conforme Harford (2005), podem vir a ocorrer em momentos de choques econômicos, regulatórios ou tecnológicos, desde que na presença de suficiente liquidez de capitais. São, sob a ótica financeira, justamente analisados através do comportamento do valor das ações das empresas adquiridas e adquirentes (p. 16).

²⁰ “A KPMG Corporate Finance é uma rede global de empresas independentes que prestam serviços profissionais de *audit, tax e advisory* e é responsável pela publicação trimestral sobre a trajetória das fusões e aquisições na economia brasileira” (Carvalho, 2013, p. 10).

O excerto infere que o movimento de F&A de empresas se dá influenciado pelas demandas de mercado e pela indução de resultados financeiros, como o valor das ações das empresas envolvidas nessas transações. Desse modo, no contexto educacional, a atuação de investidores pode influenciar as prioridades e práticas educacionais, trazendo implicações para a oferta e qualidade do ensino. Além disso, é fundamental avaliar os motivos subjacentes a essas transações, como busca por eficiência operacional, expansão de mercado e especulação financeira (Satter Filho, 2014).

A análise desses dados corrobora a participação ativa do setor educacional nas transações de F&A no Brasil, demonstrando, dessa forma, a presença de dinâmicas financeiras na gestão educacional. Sobre esse processo, Santos (2017) ressalta:

Entre os players centrais dos processos de fusões e aquisições, chama atenção a participação dos investidores estrangeiros, que observaram a grande fragmentação do setor e as possibilidades de elevadas taxas de retorno do investimento. Vale lembrar que não há na legislação educacional brasileira qualquer medida de regulação da inserção de capital internacional no setor educacional (p. 221).

De acordo com a assertiva, o mercado de ensino superior brasileiro foi ampliado pelos processos de F&A e nesse contexto contou com significativa atuação de investidores estrangeiros. E no Brasil não há uma regulação que possa frear esse movimento.

A Kroton/Cogna contribui para esse fenômeno, visto que quando a atuação do capital estrangeiro atingiu atuação alarmante no mercado educacional brasileiro foi justamente quando Fundo Advent adquiriu uma porcentagem da empresa em 2010. (Santos, 2017). Dessa forma, orientada por esses preceitos da financeirização da economia como a adoção de ativos financeiros, que a Kroton/Cogna utiliza para expandir sua atuação no setor de ensino por meio de processos de fusões e aquisições.

Segundo Satter Filho (2014) as aquisições feitas pelas empresas educacionais são consideradas horizontais, que são aquelas feitas entre instituições que atuam no mesmo ramo de negócios. A Kroton/Cogna, por exemplo, adquire empresas que atuam na mesma linha de atividade que ela atua, o setor de ensino.

O objetivo principal dos processos de fusões e aquisições é a centralização do capital. De acordo com Lindgren; Spangberg (1981) e Shelton (1988), os processos de fusões e aquisições tem como objetivos a criação de valor em potencial, considerando-se que a empresa a ser adquirida irá contribuir de forma estratégica ou financeira para a adquirente.

Segundo Sterger (1999), os objetivos de fusões e aquisições se dividem em dois formatos: o primeiro, chamados de tradicionais, que objetivam a consolidação e a expansão de mercado; e, o segundo, denominados de transformacionais, em que o objetivo é o desenvolvimento de novas ofertas de produtos, novo modelo de negócios, ou buscar uma mudança radical de atuação da adquirente.

O movimento de F&A também serve para atender a um dos principais pressupostos da financeirização, qual seja: a maximização de valor ao acionista e, além disso, para aumentar a participação e reduzir o nível de incerteza da empresa Maia e Di Serio (2018).

Fato é que esse movimento no âmbito do ensino superior, especialmente, expressam a lógica do sistema capitalista, em que tudo é tratado como uma mercadoria e é movido pela lógica de valor de troca Marx (2010). A educação superior, sob os preceitos de neoliberalismo e da financeirização, tornou-se uma mercadoria altamente lucrativa, o que compromete, cada vez mais, a formação humana crítico-emancipatória. Nesse sentido, o conhecimento e a formação de indivíduos são reduzidos a elementos comercializáveis, comprometendo o propósito fundamental da educação como um bem social.

David Harvey (2013) argumenta que a concentração de capital é uma característica inerente ao desenvolvimento do sistema capitalista. Com vistas a concentrar e ampliar seu capital a Kroton/Cogna realizou diversas transações de F&A. No âmbito de uma empresa educacional, esses processos tendem levar o ensino à homogeneização e padronização com vistas a obtenção da eficiência e do lucro e ainda contribuir com a precarização das condições de trabalho dos docentes (Sebim; 2014; Tavares, 2019). Os processos de F&A realizadas pelo grupo podem ser observados no quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Processos de fusões e aquisições feitas pela Kroton/Cogna (2007-2022).

Data	Grupo ou IES	Informações adicionais quando encontradas
Mai/2007	<i>Opportunity Officepar</i> Participações S.A.	Foi adquirida pela Kroton Participações Ltda. pelo valor de R\$ 3.000.000,00 (três milhões de reais) e teve sua razão social alterada para Kroton Educacional S.A..
SET/2007	FADOM	-
DEZ/2007	UCES, UMEP E JAPI	-
Março/2010	IUNI Educacional S.A.	-
Março/2010	César & Gomes Cursos Ltda	

Agosto/2010	Centro de Ensino Superior do Mato Grosso Ltda-Mantenedora da FAMAT.	-
Dezembro/2010	Sociedade Educacional Plínio Leite S/S Ltda. (UNIPLI)	-
Maior/2011	Centro de Ensino Atenas Maranhense Ltda- CEAMA, Sociedade mantenedora da Faculdade Atenas Maranhense-FAMA	São Luís e Imperatriz- Maranhão (MA)
Julho/2011	União de Ensino de Vila Velha Ltda. Sociedade mantenedora da Faculdade Educacional de Ponta Grossa.	Ponta Grossa- Paraná (PR)
Novembro/2011	União Sorrisense de Educação Ltda.- USE- Sociedade mantenedora da Faculdade de Sorriso FAIS	Sorriso- Mato Grosso (MG)
Dezembro/2011	União Norte do Paraná de Ensino Ltda- Universidade Norte do Paraná Unopar	Londrina-Paraná (PR)
Abril/2012	União Educacional Cândido Rondon- UNIRODON, Sociedade mantenedora do Centro Universitário Cândido Rondon.	Cuiabá, Campo Verde (MT) Em 2 de agosto de 2012, a Companhia, por meio de sua controlada direta EDE, adquiriu a totalidade do capital social da União Educacional Cândido Rondon Ltda. (“Unirondon”), que atua no segmento de ensino superior presencial nas cidades de Cuiabá e Campo Verde, no Estado de Mato Grosso.
Maior/2012	Grupo Uniasselvi, que inclui as mantenedoras das instituições de ensino: Centro Universitário Leonardo da Vinci; Faculdade Metropolitana de Blumenau, Faculdade Regional de Timbó; Faculdade do Vale do Itajaí Mirim, Faculdade Metropolitana de Rio do Sul e Faculdade Metropolitana de Guaramirim.	A Ítala Participações LMTDA-é controladora do Grupo Uniasselvi, composto pelas controladas: Assevim, Fameg, Famelages, Famesul, Pós EaD, Pós Uniasselvi, Uniasselvi e LDV. O Grupo Uniasselvi possuía um total de 86.241 alunos, divididos entre os negócios Presencial e EaD. O preço de aquisição da Uniasselvi foi de R\$ 525,0 milhões e será pago da seguinte forma: (i) R\$335.000 à vista. (ii) R\$175.000 a serem pagos em 6 parcelas anuais e sucessivas a partir de junho de 2013 corrigidos pela variação do CDI. (iii) R\$15.000 de preço variável a ser calculado com base nas demonstrações financeiras de 31 de dezembro de 2012, com pagamento previsto para junho de 2013 (Kroton, 2013b, p. 38-39).
Abril/2013	Associação com a Anhanguera Educacional S.A.	51 unidades distribuídas nas regiões Sul, Sudeste e Centro Oeste.
Abril/2014	Fusão com Anhanguera Educacional S.A.	125 unidades de Ensino Superior, presentes em 18 estados e 83 cidades brasileiras, além de 726 Polos de Graduação EAD credenciados pelo

		MEC localizados em todos os estados brasileiros.
Outubro/2015	Studiare	Studiare é uma <i>startup</i> em tecnologia que presta serviços à Kroton/Cogna desde 2013 (Kroton/Cogna, 2015).
Abril/2018	Centro Educacional Leonardo Da Vinci	É o primeiro Colégio da educação básica a integrar a <i>holding</i> Kroton/Cogna Educação S.A.
Abril/2018	Grupo Somos Educação	
Janeiro/2019	Centro de Ensino Superior de Marabá, Parauapebas e Paragominas.	Conforme a Kroton/Cogna (2019b, p. 140) “A aquisição está em linha com os planos de expansão da Companhia, e visa a atuação no portfólio complementar de educação superior, passando a ter presença também em educação superior na região Norte do Brasil.”
Janeiro/2020	Sociedade A & R Comércio e Serviços de Informática Ltda. “Pluri”	
Março/2020	Eduquer Serviços Educacionais Ltda.	
Novembro/ 2020	Meritt Informação Educacional Ltda – ME (“Meritt”), empresa que se dedica ao desenvolvimento comercialização e exploração de sistemas, plataformas de ensino e atividades relacionadas, inclusive internet.	
Março/2021	Sociedade Educacional da Lagoa Ltda. (“SEL”)	A SEL presta serviços técnicos e pedagógicos para plataformas educacionais, inclusive de manutenção tecnológica de tais plataformas, desenvolvimento e aprimoramento de conteúdos e de capacitação técnica (Kroton/Cogna Educação S.A, 2021).
Maió/2021	Empresa Nota 1000 Serviços Educacionais S.A. (“Redação Nota 1000”)	-
Agosto/2021	Empresa EMME - Produções de Materiais em Multimídia (“EMME”)	A EMME fornece soluções de <i>marketing</i> para escolas, por meio de um banco de ações, eventos, campanhas e estratégias de <i>marketing</i> educacional ou com a criação de peças personalizadas para as escolas (Kroton/Cogna Educação S.A, 2021).
Outubro/2021	Editora De Gouges S.A. (“Eleva”)	Plataforma de ensino Eleva, o 6º maior sistema de ensino do Brasil e um dos mais conceituados (Kroton/Cogna Educação S.A, 2021, p. 32).
2022	“Phidelis” e “MVP” (A MVP pertence a Phidelis). Educbank Gestão de Pagamentos Educacionais S.A. (“Educbank”) Flex Flix Limited (“Flex Flix”)	1-A Phidelis é uma plataforma de gestão acadêmica que oferece desenvolvimento e licenciamento de software, além do gerenciamento de mensagens, retenção de alunos, matrícula e inadimplência. A Companhia pagará o valor fixo de R\$ 16.492, sendo R\$ 8.854 pagos à vista na data da aquisição e o

	<p>E Incorporou mais 4 empresas (“Mind Makers”, “Meritt”, e “Ampli”, “CSP Serviços”, “CSP Participações” e “Voomp Bank”.</p>	<p>restante de R\$ 7.638 a ser pago em 2 anos, e pagamento variável de R\$ 5.474 em 3 parcelas corrigidas pelo IPCA, vinculadas ao atingimento de metas de desempenho entre 2022 e 2025 (Kroton/Cogna Educação S.A, 2022).</p> <p>Aquisição foi feita por meio de sua controlada indireta Somos Sistemas. “A Somos não possui controle dessa entidade, mas sim influência significativa. O Educbank é o primeiro ecossistema financeiro dedicado às escolas de ensino fundamental e médio, destinado a ampliar o acesso à educação de qualidade no Brasil, por meio da gestão de serviços e do apoio financeiro às instituições de ensino pela garantia de pagamento das mensalidades escolares” (Kroton/Cogna Educação S.A., 2022, p.28).</p> <p>A Flex Flix é uma empresa de educação e entretenimento educativo pela internet, que opera um serviço de streaming de vídeo em 3 idiomas (espanhol, inglês e português). Os produtos desta plataforma abrangem soluções de alta resolução, big data e inteligência artificial (Kroton/Cogna Educação S.A., 2022).</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios de Demonstração Financeira Padronizada da Kroton/Cogna 2007-2022.

O quadro evidencia que entre os anos de 2007 e 2022 a Kroton/Cogna consolidou mais de 24 processos de fusões e aquisições, considerando IES e controladoras. Em 2016 e 2017 não há registro desses processos em seus relatórios. Cabe destacar que, entre esses dois anos houve a tentativa de compra da YDUQS (antiga Estácio Educação S.A), entretanto, o processo foi negado pelo Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE), pois segundo esse Conselho, se a fusão fosse aprovada iria gerar uma concentração exorbitante na oferta do EaD por meio da Kroton e a colocaria líder no mercado educacional brasileiro (Seki, 2020, p. 269).

A transformação da Pitágoras em Kroton Educacional S.A, em maio de 2007, é um marco relevante. Essa transação, dada no início do período analisado, estabeleceu a base para que a Kroton/Cogna começasse atuar no mercado educacional financeirizado.

Importante destacar que, nesse processo de inserção do grupo educacional na financeirização de ensino, a Kroton adquiriu a IUNI Educacional, em 2008 e “após essa aquisição, Rodrigo Galindo tornou-se diretor de operações da Kroton e, alguns meses mais tarde, como diretor-executivo, dirigia toda a companhia. Aproximadamente 25% dos trabalhadores da Iuni foram demitidos no processo de aquisição pela Kroton” (Meibak, 2014 *apud* Seki, 2020, p.227).

De acordo com o quadro, observamos a incorporação, associação e aquisição de diversas instituições de ensino superior, expandido sua atuação em diferentes estados e cidades brasileiras. Hoje, aliás, está presente em todos os estados do país.

Os dados evidenciam que, em maio de 2012, a aquisição do Grupo Uniasselvi já indicava a estratégia de crescimento por meio da incorporação com instituições já consolidadas no mercado educacional.

As fusões estabelecidas com a Unopar, em 2011, e com a Anhanguera, em 2014, representam as mais significativas em termos de ampliação da Kroton, posto que resultou em uma expansão de grande porte do número de unidades de ensino superior, matrículas e polos de graduação EaD. Essas transações culminaram, em 2019, na criação da *Holding* Cogna Educação S.A. Essa estratégia de expansão não apenas consolidou o poder do grupo, como também trouxe repercussões significativas para o cenário educacional brasileiro (Tavares, 2014).

Um dos motivos que justifica a Kroton/Cogna consolidar processos de fusões e aquisições é o lucro que se obtém pelo aumento de receitas, pois, com a junção das empresas há mais alunos atendidos. Ressaltamos que o processo de fusões e aquisições é uma das estratégias de lucratividade de empresas financeirizadas, visto que esse movimento lhes permite uma acelerada e rápida expansão, menor custos tributários, assim como uma maior lucratividade e transferências de tecnologias. Isto se evidencia quando a Kroton/Cogna considera seu crescimento tanto em valor de mercado, como no crescimento de número de alunos atendidos, sobre isto ela citou o seguinte:

Aprovação da fusão com a Anhanguera, tornando a Kroton a maior empresa educacional do mundo em termos de valor de mercado e alunos. Desenvolvimento do novo modelo acadêmico, *Kroton Learning System 2.0* , trazendo mais tecnologia e inovação. Lançamento do piloto do nosso canal de empregabilidade, o canal Conecta (Kroton/Cogna Educação S.A, 2020, n.p).

Tuon (2014) avalia que a fusão estabelecida entre a Anhanguera e a Kroton consolidou uma importante medida na composição do setor de ensino. Ao se fundirem, essas empresas educacionais passaram a ocupar a 17ª posição de maior empresa no que concerne ao valor de mercado na Bovespa.

Essa fusão fez parte de um movimento estratégico para aumentar a participação no mercado do ensino superior e, conseqüentemente, expandir seus lucros. Nesse processo, o

aspecto educacional acaba sendo secundarizado em prol do imperativo do capital, levando a educação cada vez mais voltada para as demandas do mercado e menos comprometida com o desenvolvimento humano e social.

As aquisições consolidadas em 2021, como as Empresas: Nota 1000 Serviços Educacionais S.A. e EMME, evidenciam a busca por diversificação, por meio de serviços educacionais complementares, como soluções de *marketing* e plataformas tecnológicas. Ou seja, a Kroton/Cogna está sempre diversificando as suas formas de atendimento, seja no nível de ensino superior seja na educação básica e em cursos de formação.

Nesse sentido, a aquisição da Editora De Gouges S.A., em outubro de 2021, empresa que controla a plataforma de ensino Eleva, evidencia mais um interesse estratégico na área de tecnologia educacional, permitindo que a Cogna se consolide também nesse segmento.

Sobre as aquisições de empresas feitas em 2022, como a "Phidelis," "MVP," "Educabank," "Flex Flix," "Mind Makers," "Meritt," "Ampli," "CSP Serviços," "CSP Participações," e "Voomp Bank", revelam um contínuo investimento na expansão e na diversificação de serviços, inclusive em áreas relacionadas à gestão de pagamentos educacionais.

De maneira sucinta, a análise dos dados de F&A da Kroton/Cogna Educação S.A. demonstram uma estratégia de expansão complexa, que envolve incorporações de diversos serviços ofertados ao setor de ensino. Isso demonstra a adaptação da empresa às competições de mercado, tanto no âmbito educacional, como no econômico, evidenciando a tentativa da empresa se mostrar sempre atrativa aos investidores financeiros.

Ao relacionar a trajetória da Kroton/Cogna, no que concerne a esses processos de F&A, percebemos que ela está em consonância com as tendências de financeirização e dinâmicas de mercado observadas na tabela anterior (tabela de número 5) que demonstrou o *ranking* desses processos no setor educacional brasileiro. Posto que a Kroton/Cogna somou mais de 24 processos, ao passo que o setor educacional como um todo consolidou 53 no período de 2008 a 2022.

Sobre a aquisição da *Studiare* a Kroton/Cogna afirmou que:

Fizemos a **aquisição da Studiare**, uma startup que nos traz conhecimento e agilidade para desenvolvermos soluções de tecnologia aplicada à educação dos nossos alunos, com foco especial no ensino adaptativo, que vai criar novos caminhos e possibilidades em nossa missão de educar. A expertise do time *Studiare* tem sido fundamental nos projetos de transformação da Companhia (Kroton Educacional S.A, 2015, p. 3).

Satter Filho (2014), afirma que “a aquisição pode significar uma oportunidade para transferência de tecnologia e implantação de novos métodos produtivos” (p. 18), isso pode explicar, por exemplo, as aquisições feita pela Cogna, em 2021 e 2022, de empresas que oferecem serviços diversificados como tecnologia, *marketing* e gestão para pagamentos educacionais. Sobre a aquisição da Somos Educação ela cita o seguinte:

[...] a Kroton concluiu a aquisição da SOMOS Educação S/A., controladora do principal grupo de Educação Básica do Brasil, tornando-se uma plataforma completa de educação com atuação relevante em todos os segmentos por meio de um portfólio completo e integrado, abrangendo Sistemas de Ensino, Operação de Escolas Próprias, Gestão de Contratos, Soluções com Tecnologia Integrada, Soluções de contraturno, Material Didático Digital e/ou Impresso com Assessoria Pedagógica e Formação de Professores (Kroton/Cogna Educação S.A, 2018, p.25).

Os excertos corroboram o entendimento de Camargos e Barbosa (2010). Para estes autores, os processos de fusões e aquisições são estratégias de crescimento das empresas, especialmente as financeirizadas, eles são intrínsecos ao modo de produção capitalista e por meio deles as empresas conseguem um rápido crescimento e maior competitividade.

No relatório de demonstração financeira padronizada do ano de 2022, a Cogna cita as 68 empresas com as quais ela mantém sociedade e sob as quais exerce controle de forma direta e indireta. Por meio desse relatório, podemos verificar a suas 5 maiores controladas diretas: 1- AESAPAR-ANHANGUERA EDUCACIONAL PARTICIPAÇÕES S.A; 2- EDE - EDITORA E DISTRIBUIDORA EDUCACIONAL; 3- SABER; 4- SOMOS EDUCAÇÃO e 5- SOMOS SISTEMAS. Essas empresas exercem controle sobre outras que a Kroton/Cogna controla indiretamente. Esse aspecto reforça a sua estratégia de expansão para além da sala de aula.

Por meio dessas empresas a Kroton/Cogna explora projetos em vários segmentos de atuação com vistas a obter a valorização de suas marcas. Isto se explica, em parte, porque ela objetiva a captação de grandes investidores.

O capítulo segundo evidenciou a criação, a expansão da Kroton/Cogna e como ela tem se consolidado por meio, principalmente, de três (fatores) concomitantes: incentivos governamentais, processos de F&A e ofertas de produtos diversificados direcionados ao setor de ensino.

O capítulo terceiro, apresenta a discussão sobre a política do EaD no Brasil e as estratégias da Kroton/Cogna para oferta dessa modalidade de ensino com vistas a expandir sua lucratividade no contexto da financeirização do capital.

3 HISTÓRICO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL E ESTRATÉGIAS DA KROTON/COGNA.

Este capítulo cumpre com o segundo objetivo da pesquisa que é analisar a expansão do EaD no Brasil considerando o setor de ensino privado-mercantil no contexto da financeirização e a atuação da Kroton/Cogna nesse processo. Para tanto, ele se divide em 3 subcapítulos. Primeiramente apresentamos a discussão conceitual sobre o EaD, em seguida tratamos do processo histórico de criação da modalidade do ensino a distância, posteriormente discutimos as legislações brasileiras que tratam da expansão dessa modalidade e, por fim, tratamos sobre a oferta do EaD na Kroton/Cogna focando nas estratégias utilizadas por ela para a expansão desse ensino.

3.1 Conceito, histórico e panorama da política de Ensino Superior a Distância no Brasil

3.1.1 A discussão conceitual sobre o EaD

Antes de apresentar o histórico e as legislações relativas ao Ensino a Distância no Brasil, convém explicitar alguns entendimentos e discussões acerca do conceito dessa modalidade.

Moran (1998) conceitua o EaD como o processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão distantes espacial e/ou temporalmente. Ocorre quando docentes e discentes não estão fisicamente juntos, mas podem se interligar ou se conectar por meio de tecnologias, principalmente telemáticas, como a Internet. Além disso, podem ser utilizados correio, rádio, televisão, vídeo, CD-ROM, telefone, fax e outras tecnologias semelhantes.

Mugnol (2009) entende que o processo de formação pelo EaD é amplamente reconhecido por ser centrado no aluno e mediado pelas tecnologias da informação. Segundo o autor, esse fato destaca a importância de investigar como alunos e instrutores, utilizando essas novas tecnologias, podem colaborar para a geração de novos conhecimentos.

Mugnol (2009) destaca ainda que, no EaD, é atribuída aos alunos uma maior responsabilidade sobre a própria formação, compreendida como maturidade intelectual para

estudos individuais, além de disciplina para que o estudante cumpra as tarefas propostas pelos professores.

Em seus estudos, Mugnol (2009) afirma que o autor Landin (1997) é um dos mais utilizados na discussão do conceito de ensino a distância. Nesse sentido, Landin (1997, p. 14) assinala que o EaD é “o sistema a distância que implica estudar por si mesmo, mas o aluno não está só; vale-se de um curso e de interação com instrutores e com uma organização de apoio. Produz-se, assim, uma espécie de diálogo em forma de tráfego de mão dupla”.

Ressaltamos, contudo, que a formação por meio dessa modalidade precisa ser analisada criticamente. De que forma está sendo posto em prática esse processo de ensino aprendizagem? Considerando a assertiva do autor supramencionado, precisamos enfatizar que no EaD oferecido pela Kroton/Cogna não há uma interação com uma organização de apoio, isso ficará mais bem explicitado quando discutirmos, mais à frente, neste estudo, como se dá esse processo na referida empresa educacional.

Já Martins (2005) cita o estudo de Otto Peters (2001), que segundo o autor é um estudioso conceituado do EaD e, ao escrever sobre a teoria da industrialização, este autor enfatiza que a modalidade de ensino a distância incorpora alguns métodos do trabalho industrial.

Ao compartilhar do mesmo entendimento, Mugnol (2009) afirma, de acordo com Martins (2005), que as análises de Otto Peters podem ser resumidas da seguinte forma:

Os estudos a distância são uma realidade em **função da produção do material em escala industrial**. O material é preparado por uma equipe de especialistas de diversas áreas. **Isto significa uma mudança radical nas funções docentes tradicionais; planejamento do curso, a organização racional de todo o processo e a formatação das fases se assemelha à produção industrial; a preocupação de um contínuo controle, como a sistematização de contínuas avaliações no processo e do produto da EAD, objetiva a otimização do tempo e do trabalho dos recursos humanos e; a centralização e monopolização da produção tornam esse sistema economicamente rentável** (Mugnol, 2009, p. 34). Grifos da autora.

Destacamos que, conforme o conceito acima, o EaD tem uma outra forma de operacionalizar a prática do ensino-aprendizagem, diferindo-se completamente do ensino presencial, cujo objetivo é otimizar o tempo e trabalho e, como consequência, a centralização e monopolização torna essa modalidade economicamente rentável. Essa assertiva confirma o entendimento que temos do modelo de ensino a distância oferecido nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e mercantis como a Kroton/Cogna uma vez que a maior preocupação é gerar lucro e possibilitar uma resposta rentável especialmente a seus investidores.

Percebemos que nessa empresa educacional, de fato, há a produção de material didático em larga escala permitindo a padronização e a possibilidade de alcançar um maior número de alunos com uma mesma estrutura. No entanto, essa industrialização leva a uma falta de personalização, fazendo com que, no processo de ensino-aprendizagem, sejam desconsideradas as necessidades específicas dos estudantes. Retomaremos a esta discussão no momento oportuno, especificamente no item no qual discutiremos o EaD oferecido na Kroton/Cogna.

Importante destacar que os autores, acima mencionados, usam a nomenclatura oficial utilizada pelos documentos normativos, qual seja: educação a distância. Contudo, os autores Moore e Kearsley (1996) tratam dessa modalidade não como educação, e sim como ensino, e assinalam que o EaD é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas. Os autores afirmam que nessa modalidade há:

Separação entre estudante e professor; influência de uma organização educacional, especialmente no planejamento e na preparação dos materiais de aprendizado; uso de meios técnicos – mídia; providências para comunicação em duas vias; possibilidade de seminários (presenciais) ocasionais; e **participação na forma mais industrial de educação** (Moore; Kearsley, 1996, p.206) Grifos da autora.

Ainda em 1996, esses mesmos autores, Moore e Kearsley, reelaboraram esse conceito e definiram essa modalidade como:

O aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como consequência requer técnicas especiais de planejamento de curso, **técnicas instrucionais** especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como estrutura organizacional e administrativa específica (Moore e Kearsley, 1996, p. 2)

Diante dessas assertivas, podemos inferir que essa modalidade vai ao encontro das ideias defendidas pelos organismos internacionais, como a Unesco e Banco Mundial, de fecundação da ideologia neoliberal que demanda que a aquisição do conhecimento deve ser centrada no indivíduo, no sentido de individualizá-lo, de delegar a si mesmo a responsabilidade por sua formação. Nesse contexto, a formação se daria de acordo com a ideia de que os futuros profissionais devem ser formados de acordo com que Chaui (1999) denomina de “universidade operacional”, ou seja, um processo de formação esvaziado, que reduz os processos formativos a treinamentos, reduzindo a possibilidade da criticidade ao *status quo*.

Nesse sentido, enfatizamos porque nesta pesquisa optamos por utilizar a nomenclatura Ensino a Distância e não Educação a Distância. Consideramos que a educação é muito mais abrangente, que ela se dá não somente por meio da formação técnica e teórica, mas que exige, para além disso, uma formação político-prática e crítico-reflexiva, além disso, os aspectos formativos são comprometidos quando não há o tripé ensino-pesquisa e extensão, logo, é impossível de ser concebida em um ambiente em que não há uma interação direta entre professor e aluno, onde o debate e as reflexões em grupo não são oportunizadas porque o ambiente e o modelo de ensino não propicia essas dinâmicas.

Não é descabido afirmar que o EaD é uma estratégia amplamente lucrativa para a expansão do capital e a formação de trabalhadores necessários à organização capitalista, principalmente a partir da institucionalização das primeiras Universidade Aberta na década de 1960 e 1970 e sua expansão a partir de então.

Como exemplo dessas Universidades Abertas criadas em outros países podemos citar a primeira universidade nacional de Educação a Distância da Grã-Bretanha, criada pelo governo britânico em 1969, denominada de *Open University*. Essa experiência inspirou outros países a criarem suas universidades abertas também, assim, a Alemanha criou a *Fern Universität*; a Índia, fundou a Indira Gandhi National Open University; a Colômbia, que constituiu um forte Sistema de Educação a Distância; o Canadá, que instituiu a Universidade de Athabasca; a Espanha e a Venezuela criaram a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e a Universidad Nacional Abierta (UNA), respectivamente (Guarezi; Matos, 2012; Moore; Kearsley, 2008; Nunes, 2009). O próximo subcapítulo aborda o processo histórico de criação do EaD no Brasil.

3.1.2 Processo histórico do EaD

Conforme Alves (2007), a estruturação do ensino a distância como política pública começou a tomar forma na transição do século XX para o XXI, com a gradual implementação de um arcabouço legal para o setor de ensino. Contudo, desde o início do século XX, há registros históricos que comprovam a oferta de cursos a distância voltados para a profissionalização via correspondência, divulgados por meio de anúncios em jornais.

Alves (2007) destaca que os cursos oferecidos eram voltados exclusivamente para pessoas que buscavam emprego, especialmente nas áreas de comércio e serviços. O ensino era realizado por correspondência, com envio de materiais didáticos pelos correios, que utilizavam

principalmente as ferrovias para o transporte. Nos primeiros vinte anos, do século XX, essa foi a única modalidade disponível, assim como ocorreu em outros países.

Ainda de acordo com o autor supramencionado, em 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro foi fundada. Era uma iniciativa privada que teve pleno êxito. A principal função da emissora era possibilitar a educação popular através de um moderno sistema de difusão de informações do Brasil e do mundo.

Alves (2007) enfatiza que os programas educativos se multiplicaram e repercutiram em outras regiões, tanto no Brasil quanto em diversos países do continente americano. Inicialmente, a rádio funcionou nas dependências de uma escola superior mantida pelo Poder Público. No entanto, pressões subsequentes exigiram mudanças de rumo para a entidade, impondo exigências difíceis de cumprir, especialmente devido à ausência de fins comerciais. Em 1936, sem alternativas, os instituidores doaram a emissora ao Ministério da Educação e Saúde (Alves, 2007; Pimentel, 2006).

De acordo com Alves (2007), não existia um ministério exclusivo para a educação até 1930, assim, os assuntos educacionais eram dirigidos por órgãos responsáveis por outras funções. E nesse contexto, a transmissão por rádio foi a segunda forma de transmissão do ensino a distância, antecedido apenas pela correspondência.

Com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, em 1937, inúmeros programas, especialmente privados, foram implantados. Entre eles, destaca-se a Escola Rádio-Postal "A Voz da Profecia", criada pela Igreja Adventista em 1943, com o objetivo de oferecer cursos bíblicos aos ouvintes.

Alves (2007) assinala que o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) iniciou suas atividades em 1946, desenvolvendo a Universidade do Ar no Rio de Janeiro e em São Paulo, que em 1950 alcançou 318 localidades. A Igreja Católica, por meio da Diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, criou em 1959 algumas escolas radiofônicas, originando o Movimento de Educação de Base.

No sul do país, a Fundação Padre Landell de Moura, no Rio Grande do Sul, destacou-se com cursos via rádio. Projetos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização

(MOBRAL²¹), vinculado ao Governo Federal, ofereceram auxílio ao EaD e tinham abrangência nacional, especialmente pelo uso do rádio.

Ainda segundo Alves (2007), houve um desmonte do EaD via rádio e esse foi um dos principais fatores para a queda no *ranking* internacional. Enquanto o Brasil deixava de utilizar transmissões pela rede de emissoras, outros países implementaram modelos similares.

O autor ressalta que a televisão começou a ser utilizada para fins educacionais, especialmente nos anos de 1960 e 1970, com diversos incentivos ocorrendo no Brasil. A partir de 1960, houve o primeiro uso da televisão no Brasil direcionado para programas educacionais que foi desenvolvido posteriormente durante o período da ditadura militar, quando criaram o código brasileiro de telecomunicações para regulamentar todos os conteúdos exigidos em programas educacionais por rádios e TVs de educação (Alves, 2007).

Importante lembrar, ainda, que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, a Lei nº 4.024/61, já mencionava a possibilidade de ensino por meio da modalidade a distância. Naquela época, conforme a LDB/61, essa modalidade podia ser oferecida por meio de cursos supletivos por rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitissem alcançar o maior número de alunos (Art. 25, § 2º).

Editado em 1967, o Código Brasileiro de Telecomunicações determinou que deveria haver a transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e televisões educativas. Alguns privilégios foram concedidos para a criação de televisões com fins específicos de educação, e universidades e fundações receberam incentivos para instalar canais de difusão educacional. Em 1969, foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, prevendo o uso de rádio, televisão e outros meios aplicáveis (Alves, 2007).

Essas décadas, 1960 e 1970, foram definidas como um marco de grandes mudanças e reflexo direto no dinheiro investido em ensino a distância por causa de novos sistemas de produção industrial projetados para aumentar a eficácia e baseados em grandes usos de possíveis tipos de organização do trabalho gerados por desenvolvimentos tecnológicos. A partir de então, os avanços tecnológicos exigiram dos trabalhadores novas competências para serem empregadas no mercado de trabalho. No entanto, a educação era considerada como pouca e inadequada para certos tipos de formação (Alves, 2009).

²¹ O Mobral, foi um programa de alfabetização de adultos criado nos anos 1960, após o Golpe Militar. O programa substituiu o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), idealizado por Paulo Freire no início dos anos de 1960 do século XX (Arruda, 2018).

Ainda na década de 1970, houve novos cenários no ensino via EaD proporcionados pelo uso de computadores e pela internet. Alves (2007) assinala que os computadores chegaram ao Brasil na área da educação por meio das universidades, que instalaram as primeiras máquinas na década de 1970. Inicialmente, esses equipamentos eram muito caros, mas com o tempo, seus preços foram reduzidos, tornando-os mais acessíveis à população. Paralelamente, a internet possibilitou uma ampla adoção desses recursos no sistema educacional brasileiro e mundial.

Nesse cenário, conforme Alves (2007), o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) foi criado em 1972, mas teve vida curta devido à criação do Centro Brasileiro de TV Educativa (Funtevê), parte do Departamento de Aplicações Tecnológicas do Ministério da Educação e Cultura. No início dos anos 1990, as emissoras ficaram desobrigadas de ceder tempo diário para programas educacionais. Essa situação deu origem a novos modelos educacionais, portanto, dentro do contexto histórico de 1960 a 1990, esta fase foi implementada principalmente por meio da incorporação de meios de comunicação audiovisuais.

Em 1994, o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa foi reformulado, com a Fundação Roquete Pinto coordenando as ações. Com o passar dos anos, os canais abertos de televisão não apresentaram resultados concretos, com os programas transmitidos em horários incompatíveis com a disponibilidade dos possíveis alunos (Alves, 2009).

Nesse sentido, Pimentel (2006) destaca que o ensino a distância começou como uma solução para contornar deficiências educacionais, promover a qualificação profissional e atualizar conhecimentos. No cenário atual, é cada vez mais empregada em programas que complementam métodos tradicionais de interação presencial. E muitos o consideram como uma modalidade alternativa que pode integrar e aprimorar o sistema regular de ensino presencial. Devemos ressaltar que não compartilhamos dessa ideia.

No que diz respeito à expansão dessa modalidade (EaD), Moore e Kearsley (1996) identificam três fases distintas. A primeira, até 1970, caracterizada pelo estudo por correspondência, em que o principal meio de comunicação era composto por materiais impressos, geralmente um guia de estudo, com tarefas ou exercícios enviados pelo correio. A segunda geração, criada a partir de 1970, com a criação das primeiras Universidades Abertas, que sistematizaram o *design* e a implementação de cursos a distância. Além do material impresso, utilizavam transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo.

Finalmente, a terceira fase, a partir dos anos 1990, baseada em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia. Essa geração está diretamente ligada ao uso do computador pessoal e da *Internet*, que permitem mecanismos para que os estudantes se comuniquem de forma síncrona, por meio de salas de *chats*, e assíncrona (por meio de grupos de discussão por e-mail e *net meetings*).

Mattar (2011), também considera que o processo histórico do EaD pode ser dividido em três grandes gerações: cursos por correspondência, novas mídias e universidades abertas, e EaD *online*.

Esse traçado histórico do EaD no Brasil permite perceber que o processo de implementação dessa modalidade possui uma trajetória histórica marcada por diferentes momentos e avanços tecnológicos que moldaram sua evolução. Desde os primeiros registros de cursos por correspondência no início do século XX, passando pelo uso do rádio e da televisão nos anos 1960 e 70, até a incorporação dos computadores e da internet ainda na década de 1970, observamos uma contínua adaptação aos meios de comunicação disponíveis. Cada fase do EaD no Brasil reflete as condições materiais e as relações sociais do período, demonstrando uma forte conexão entre o desenvolvimento tecnológico e as demandas educacionais da sociedade capitalista.

Percebemos, dessa forma, o processo histórico de criação do EaD foi mediado por ações concretas. No caso do Brasil, podemos identificar isso por meio de legislações como a legislação do Código Brasileiro de Telecomunicações de 1967, políticas públicas como a criação do PRONTEL e do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais) e as instituições privadas e públicas (universidades, fundações, e organizações como o SENAC). Essas medidas desempenharam papéis essenciais ao viabilizar a implementação e expansão do EaD, ao mesmo tempo em que refletiram as contradições e disputas de interesses presentes na sociedade.

Nesse contexto, evidenciar as contradições é essencial na análise da política educacional, pois elas revelam os conflitos inerentes ao desenvolvimento histórico de uma sociedade capitalista.

Podemos perceber a contradição existente entre os setores público e privado, visto que a implementação do EaD foi marcada por uma tensão constante entre as iniciativas privadas e a necessidade de regulamentação e apoio público. Por exemplo, a Fundação Roberto Marinho e outras entidades privadas desenvolveram programas educativos, mas havia a ausência de um

ministério específico para a educação até 1930 e, além disso, a TV Educativa era desvinculada do Ministério da Educação (Alves, 2007; Mugnol, 2009).

Tecnologias analógicas, como rádio e televisão, geraram o boom da informação e comunicação em massa no século XX. Mais tarde, nas décadas de 1980 e 1990, os computadores pessoais começaram a fazer parte do mundo, houve assim uma expressiva mudança na comunicação e distribuição de informação realizada no país. Mas, embora os avanços tecnológicos tenham possibilitado a criação e ampliação do acesso ao ensino, havia a questão dos custos de transmissão e a falta de regulamentação específica para programas educativos ajudaram a perpetuar desigualdades de acesso e deixaram em segundo plano a preocupação com a qualidade do ensino ofertado (Alves, 2009; Martins, 2014).

Nesse contexto, a popularização da internet a partir dos anos de 1990 introduziu uma nova era de interconectividade. O desenvolvimento de ferramentas como *e-mails*, fóruns e *blogs* permitiu a comunicação em tempo real e a criação de comunidades virtuais, possibilitando cada vez mais o acesso e o compartilhamento de informações.

Foi a partir dos anos de 1990, também, que de forma especial no ensino superior, as contradições envolvendo a expansão do EaD se tornaram ainda mais evidentes, visto que a necessidade de democratizar o acesso à educação entra em constante conflito com interesses econômicos e limitações estruturais. Dessa forma, o EaD no Brasil é um reflexo das lutas e transformações sociais, econômicas e políticas que perpassam na história do país dentro da totalidade do sistema capitalista.

A partir dos anos 2000, entra em cena a expansão das plataformas digitais e o avanço dos dispositivos móveis que começaram a transformar radicalmente o panorama das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Plataformas *online* e redes sociais foram criadas como espaços de interação e aprendizagem, os *Smartphones*, *tablets* e aplicativos diversificaram ainda mais as formas de acesso e interação, tornando a informação disponível a qualquer hora e em qualquer lugar. A criação de plataformas de ensino a distância (EaD) como *Moodle*, *Coursera* (da *Khan Academy*²²) exemplificam essa tendência, oferecendo cursos e recursos educacionais *online* acessíveis globalmente.

²²A Khan Academy é uma organização, que se classifica como sem fins lucrativos, fundada em 2008 por Salman Khan (ator e produtor de cinema da Índia) com o objetivo de fornecer educação gratuita para qualquer pessoa em qualquer lugar. A plataforma oferece cursos (como o ofertado por meio da sua plataforma de curso chamada *Coursera*) e recursos educacionais com uma ampla variedade de assuntos, incluindo matemática, história da ciência e programação de computadores. Ela oferta cursos para alunos, professores e pais. Segundo o que está em seu *site* as aulas são criadas por especialistas e estão alinhadas com os padrões para que os alunos possam trabalhar

Ao analisarmos o processo histórico de implementação do EaD no Brasil percebemos como as condições materiais, os mediadores sociais e as contradições inerentes ao sistema capitalista moldaram e continuam a influenciar o desenvolvimento dessa modalidade educacional.

No tocante especificamente ao ensino superior, é inegável que as políticas públicas educacionais voltadas para a expansão do EaD foram criadas como uma estratégia privilegiada para a expansão desse nível de ensino a partir da segunda metade da década de 1990. As análises, sobre essa temática, têm se concentrado amplamente na validade dessa modalidade educacional e na implementação dos cursos de EaD, sejam eles de graduação, pós-graduação, formação inicial ou continuada, no Brasil (Segenreich, 2014).

O subcapítulo a seguir trata da expansão do ensino a distância no Brasil, especialmente a partir da década de 1990.

3.2 A política de expansão do EaD no Brasil a partir da década de 1990

O Ensino a Distância (EaD) no Brasil é estabelecido e regulamentado por Lei, Decretos, Portarias e outros atos normativos que formam um arcabouço jurídico legal que facilita sua expansão.

É salutar destacar que antes da LDB/1996 entrar em vigor, há um documento que foi elaborado no governo do FHC, trata-se do Planejamento Político-Estratégico, elaborado para vigência de 1995 a 1998, que apresentou as linhas gerais de atuação do MEC. A proposta desse documento tinha como objetivo tornar a gestão do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, “eficaz” no que diz respeito à sua ação sobre o sistema educacional brasileiro e seu período de aprovação coincide com o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) aprovado para mesma finalidade de eficácia e inovação na administração pública e setores sociais como a educação.

em seu próprio ritmo, enquanto os professores podem personalizar as instruções de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Entre os parceiros-apoiadores da Khan Academy no Brasil estão a Fundação Lemann, o a Intel, o *Bank of America*. Segundo consta em seu *site* essas organizações ajudaram a *Khan Academy* com iniciativas como a implementação do guia *Khanmigo* (com uso de Inteligência Artificial-IA) e a expansão do uso da plataforma em escolas públicas estaduais¹. A instituição afirma, ainda, que colabora com mais de 50 secretarias estaduais de educação no Brasil para incorporar seus recursos educacionais à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <https://www.khanacademy.org/>. Acesso em 17 jan. 2025.

Naquele documento foram estabelecidos os princípios básicos, as metas, a estrutura operacional, os meios, as formas de atuação e os resultados esperados para o sistema educacional do país. A educação, segundo Planejamento Político-Estratégico do MEC, é um “investimento estratégico para garantir o desenvolvimento econômico e a plena cidadania”

Com aprovação da LDB/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, começou-se a delinear a legislação específica para o EaD no Brasil, estabelecido por meio do seu artigo 80 que determina: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996, p. 43).

A regulamentação daquele artigo deu-se, inicialmente, pelo Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 que trazia em seu texto interpretações confusas e controversas sobre a modalidade, conforme pode ser observado no seu Art. 1º:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Brasil, 1998, p. 1).

O artigo concebe o EaD descrevendo apenas sua forma técnica, ao privilegiar apenas mediação pelos suportes de informação. Não há, por exemplo, termos que indiquem de que forma se dará a atuação do docente no processo de ensino por meio dessa modalidade. O que há é a inferência da “autoaprendizagem”. Para além disso, dispõe de 13 artigos com uma redação que possibilitou a ofertas de cursos de qualidade duvidosa, a exemplo de cursos em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu*.

O Decreto supramencionado evidenciava uma concepção de EaD notadamente preocupada com a resolução do problema educacional posto que se apresentava, a época, baixos índices de acesso ao Ensino Superior no país. Nesse sentido, a educação se faz necessária, dialeticamente, não somente como conquista social de um direito, mas também, e principalmente, como uma necessidade da expansão do capital e do modo de produção capitalista. Podemos afirmar, dessa forma, que o processo de formação e o desenvolvimento capitalista dão-se em uma relação dialética em que um não se desenvolve sem o outro e que na base desse desenvolvimento está a exploração da força de trabalho, especialmente quando a análise se desvela sobre o setor de ensino privado-mercantil.

Em 2001, o MEC, por meio da Portaria nº 2.253, regulamentou a oferta de disciplinas EaD em cursos presenciais reconhecidos nas instituições de ensino superior. Nela ficou instituído, no seu artigo 1º, o seguinte: “Instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial” (Brasil, 2001a, p. 1), contudo, essas disciplinas “não poderão exceder vinte por cento do tempo previsto para a integralização do respectivo currículo” (Brasil, 2001a). Assim, o “[...] EaD passa, então, a ser uma modalidade reiterada em todas as legislações organizadas e aprovadas para o campo educacional também no novo século” (Mattos; Silva, 2019, p. 4).

Ainda no ano de 2001 foi sancionada a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Nele se explicitou a postura do governo (FHC) em adotar, reiteradamente, o EaD como estratégia para a expansão do ensino superior. Isso fica claro no capítulo 6º (sexto) do documento ao se referir ao EaD e às tecnologias educacionais, estabelecendo diretrizes, objetivos e metas para a implementação dessa modalidade. Nesse sentido, o EaD se apresenta como uma resolução dos problemas educacionais, reafirmando o discurso da democratização como justificativa para sua expansão:

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades regionais são tão elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na Educação a Distância, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral (Brasil, 2001b).

Destaca-se, ainda, a meta 11 do plano, que incentivava a oferta de cursos nesta modalidade. Além dessa, outra meta relevante é a 4ª, que, ao se referir ao ensino superior, citava: "Estabelecer um amplo sistema interativo de educação à distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada" (Brasil, 2001b, p.67). Assim, o PNE/2001-2010 deixou claro que o EaD poderia possibilitar uma ampliação de vagas e ofertas em um curto espaço de tempo.

Mancebo e Martins (2012) assinalam que os primeiros dados estatísticos divulgados pelo Inep sobre o EaD foram no ano 2000 quando constatou um número não expressivo de matrículas, de 1.682 na rede pública.

Posteriormente, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, foi revogado pelo de nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Quanto à concepção de EaD, este Decreto não trouxe

diferenças significativas, visto que o concebia como uma modalidade educacional em que a mediação didático-pedagógica ocorresse por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) permitindo que estudantes e professores participassem de atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Algumas disposições importantes incluíam: o EaD deveria prever momentos presenciais para avaliações de estudantes, estágios obrigatórios, defesa de trabalhos de conclusão de curso e atividades relacionadas a laboratórios de ensino; a respeito de níveis e modalidades de ensino, o Decreto 5.622/2005 dispunha que o EaD poderia ser ofertado em diversos níveis e modalidades, incluindo educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e educação superior.

Estabelecia ainda sobre a duração dos cursos, segundo o qual os cursos a distância deveriam ter a mesma duração definida para os cursos presenciais. Tratava também sobre a avaliação do desempenho e determinava que a avaliação dos estudantes incluía o cumprimento das atividades programadas e a realização de exames presenciais.

Mattos e Silva (2019), ressaltam que, entre 2005 e 2007, entraram em vigor decretos e portarias que institucionalizaram as políticas públicas educacionais de ensino a distância. Os autores citam:

O Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005; o Decreto nº 5.773, de junho de 2006, e as Portarias Ministeriais Normativas nº 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007, estabelecem a necessidade de que as instituições credenciem polos de apoio presencial para a oferta de cursos a distância. Nesses documentos legais fica inclusive estabelecida, em termos gerais, a infraestrutura física e de pessoal para um polo, bem como a discriminação de funcionalidades. Portanto, a necessidade de polo de apoio presencial ao estudante é uma variável imprescindível do modelo (Mattos; Silva, 2019, p. 5).

Entre os marcos das políticas públicas para o ensino a distância no Brasil, cabe destacar a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB que foi instituída pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, que tem como objetivo, conforme o seu Art. 1º: “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país”. Assim, a UAB teve papel fundamental para a construção de políticas públicas educacionais via EaD, pois ao expandir o EaD público, a UAB também legitimou a modalidade como solução de baixo custo, favorecendo uma lógica de racionalização que dialoga com políticas privatistas.

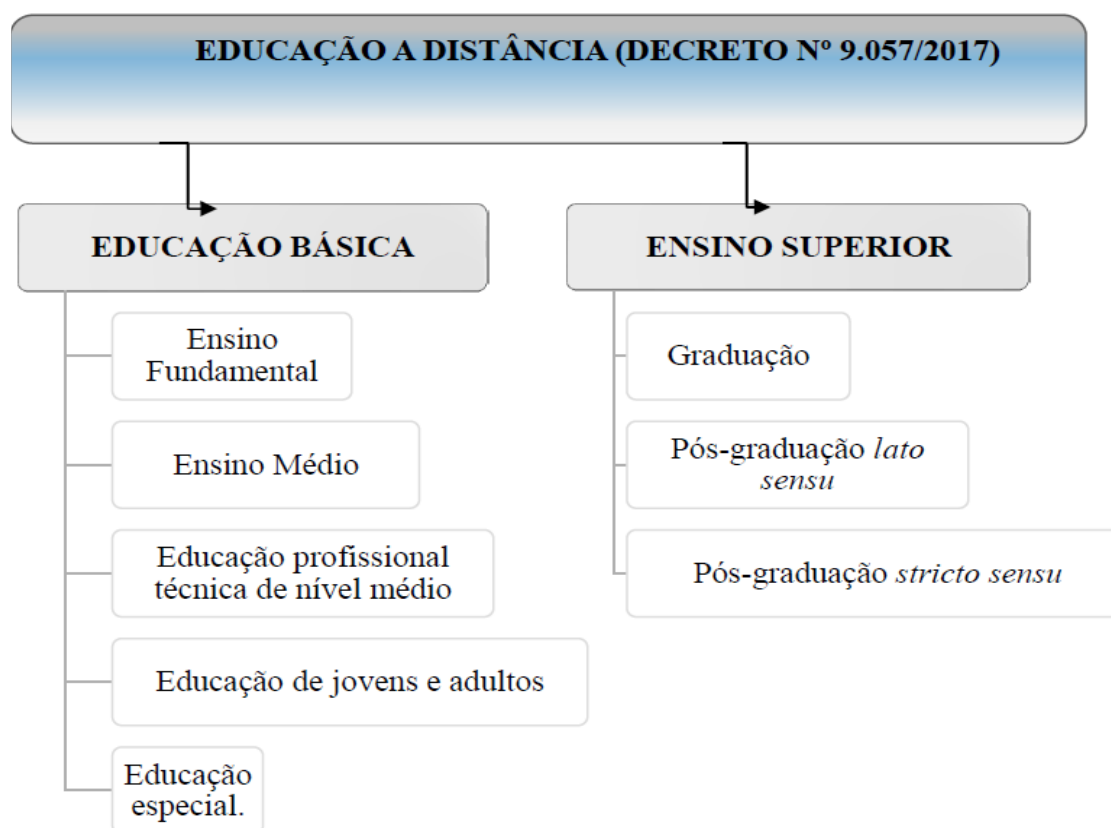
É importante salientar que a expansão do EaD tem ocorrido não somente no Brasil, visto que é fruto de um conjunto de orientação das políticas de organismos internacionais como o

Banco Mundial. Nesse sentido, destacamos o documento elaborado em 2002 pela UNESCO, *La Educación Superior em los Países em Desarrollo: peligros y promesas*. Nele, está explícita a indução à expansão da modalidade de ensino por IES públicas e particulares. Vejamos:

Los sistemas de educación superior no solo se han expandido en todo el mundo, sino que la naturaleza misma de los establecimientos ha experimentado simultáneamente un cambio, como resultado de un proceso de diferenciación. Este proceso puede darse en sentido vertical, conforme proliferan distintos tipos de instituciones, es decir, a medida que junto a las universidades tradicionales de investigación, van apareciendo institutos politécnicos, escuelas profesionales, establecimientos que otorgan grados pero no realizan investigación, y centros de educación popular. La diferenciación puede darse también en sentido horizontal, merced a la creación de establecimientos manejados por agentes privados, tales como instituciones con fines de lucro, organizaciones filantrópicas y otras entidades sin fines de lucro, como asimismo, agrupaciones religiosas. El auge del aprendizaje a 6 distancia, modalidad que cobra cada vez mayor importancia, es otro ejemplo de diferenciación, que se da tanto en sentido vertical como horizontal (Unesco, Grupo Especial, 2000, p. 32).

Posteriormente, a política de EaD no Brasil obteve nova regulamentação, pelo então presidente Michel Temer, por meio do Decreto de nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que foi criado para regulamentar o art. 80 da Lei nº 9.394/1996. O referido Decreto substituiu o de número 5.622, de 19 de dezembro de 2005. A ilustração a seguir evidencia os níveis, etapas e modalidades em que o EaD pode ser ofertado.

Figura 6- Níveis, etapas e modalidades na oferta do EaD de acordo com o Decreto 9.057/2017.



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme se visualiza na ilustração acima, o Decreto 9.057/2017 permite que o ensino a distância seja ofertado em todos os níveis de ensino: educação básica e superior e, com exceção da educação infantil, em todas as etapas e modalidades de ensino. É a partir desse decreto, que as instituições de ensino superior passaram a ampliar cada vez mais a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância. No artigo 1º, capítulo primeiro, está a concepção do EaD como:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional **na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação**, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, **com acompanhamento e avaliação compatíveis**, entre outros, e **desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos** (Brasil, 2017a). Grifos da autora.

Em nossa avaliação, esse documento regulatório possui uma definição imprecisa, especialmente, nos seguintes aspectos: quando afirma que a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorrerá com a utilização de meios das TICs, o Decreto, em todo seu escopo, não define a forma como o professor irá atuar ao utilizar esses meios, se, por exemplo, de forma síncrona, ou assíncrona; deixa indefinido também o que se entende por “profissionais da educação”. É o professor? É o tutor? É o conjunto de profissionais que engloba: professores e coordenadores pedagógicos? De que forma deve ser feito o acompanhamento do aluno? E a avaliação: deve ser somente presencial?

O maior benefício dessa regulamentação para o setor de ensino privado-mercantil, especialmente, é o fato de ter permitido que as IES façam o credenciamento da modalidade EaD sem exigir o credenciamento para a oferta de cursos presenciais (Mattos; Silva, 2019).

Em seu capítulo 3º (terceiro), artigo 11, parágrafos 2º e 3º, o Decreto cita:

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior **exclusivamente** para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação **lato sensu na modalidade a distância**. § 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º (Brasil, 2017^a). Grifos da autora.

Assim, percebe-se que as IES gozam da prerrogativa de ofertarem cursos de graduação e pós-graduação *lato-sensu* exclusivamente na modalidade de EaD, mas que para manterem seus credenciamentos para ofertar cursos de pós-graduação devem ofertar também a graduação.

Além disso, essa nova legislação permite que as atividades presenciais de cursos na modalidade a distância sejam desempenhadas em locais diferentes da sede da IES ou dos polos EaD. O Decreto 9.057/17 autoriza, ainda, a parceria entre instituições de ensino credenciadas para a oferta EaD e outras pessoas jurídicas “[...] preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, desde que formalizadas e designadas as obrigações das entidades parceiras” (Mattos; Silva, 2019, p. 6). Conforme se depreende do seguinte excerto do referido Decreto.

Nesse caso, será responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para Educação a Distância ofertante do curso quanto a: I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria; II - corpo docente; III - tutores; IV - material didático; e V - expedição das titulações conferidas (Brasil, 2017a).

Além dessa prerrogativa, outro artigo que merece destaque é o Art. 22.

Os atos de credenciamento para a oferta exclusiva de cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância concedidos a instituições de ensino superior serão considerados também para fins de oferta de cursos de graduação nesta modalidade, dispensado novo credenciamento ou aditamento (Brasil, 2017a).

Sobre isso o consultor jurídico da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes)²³, Gustavo Fagundes, ao analisar o documento normativo, ressaltou que isso “demonstra a evolução na postura do Ministério da Educação (MEC), outrora absolutamente restritiva, a previsão de que as instituições credenciadas para oferta de pós-graduação lato sensu em EaD poderão atuar na oferta de graduação nesta modalidade”. Para ele isso foi um ponto positivo também, porque a partir desse Decreto não haveria mais a necessidade de novo credenciamento ou de aditamento ao ato original, havendo necessidade de autorização apenas para as instituições que não gozam de autonomia didático-científica (Fagundes, 2017).

Fagundes (2017) cita ainda que essa nova regulamentação deveria passar por um amplo debate com todos os que têm interesse na questão para possibilitar a indispensável expansão da oferta de ensino prevista no PNE (2014-2024).

Essa explanação do consultor jurídico da ABMES deixa claro que o setor privado de ensino está em constante movimento para serem atendidos em seus interesses quanto à oferta do ensino superior no país, portanto, ele se sentiu contemplado com grande parte do conteúdo daquele Decreto.

O Decreto 9.057/2017 versa ainda sobre os polos EaD no seu artigo 5º que define o que é o polo de educação a distância, segundo ele: “os polos de educação a distância são unidades acadêmicas e operacionais descentralizadas, localizadas no Brasil ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relacionadas aos cursos oferecidos na modalidade EaD” (Brasil, 2017, p. 1). Este artigo traz dois parágrafos com regras importantes, conforme:

Esses polos devem manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino. (Redação dada pelo Decreto nº 9.235, de 2017).

²³ A ABMES é uma associação que foi fundada em agosto de 1982 e representa as entidades mantenedoras de educação superior privada em todo o território nacional. Tem como objetivo engajá-las nas mais diversas instâncias e atuar na consolidação efetiva de seus pares (ABMES).

§ 2º São vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de educação a distância e a oferta de cursos de educação a distância em locais que não estejam previstos na legislação. (Incluído pelo Decreto nº 9.235, de 2017) (Brasil, 2017, *online*).

Souza Filho (2018) ressalta que o Decreto número 9.057/2017 foi criado para dar novos contornos para a expansão do EaD. De acordo com o autor, essa regulamentação:

altera o formato de abertura e expansão de polos, fazendo com que as instituições, que até então aguardavam por até 2 anos por uma visita *in loco* do MEC para autorização de funcionamento de Polo, pudessem abrir 50, 100 ou 150 polos já no dia seguinte, desde que atendessem alguns requisitos. Tal alteração provocou um crescimento exponencial do número de polos, fazendo com que, algumas instituições, tivessem seu número de polos dobrado e, por isso, a preocupação com a forma de se garantir que essa expansão desenfreada, não se tornasse também, desordenada. Vale ressaltar que, em momentos anteriores, durante os anos de 2007 e 2008, após normativas que flexibilizaram o processo de expansão de polos e também dispensaram por um curto período as visitas de aditamento, tiveram que ser alteradas e resultaram em uma série de punições e advertências para Instituições de Ensino Superior que não cumpriram os requisitos legais (Souza Filho, 2018, p. 60).

Sobre a Portaria Normativa, número 11, de 20 de junho de 2017 que regulamentou o Decreto Nº 9.057 do mesmo ano, podemos destacar alguns excertos: “O credenciamento de que trata o art. 1º permitirá a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação lato sensu a distância” (Art. 1o, § 1o). Assim sendo, essa portaria ampliou ainda mais o nicho de atuação das instituições privado-mercantis. A facilidade trazida pela portaria consiste em estabelecer o credenciamento de IES para ofertarem os cursos de EaD mesmo que elas não tenham o credenciamento para cursos presenciais. Ou seja, as instituições poderão oferecer somente cursos EaD, tanto na graduação como na pós-graduação *lato sensu*.

Além disso, a portaria Normativa supramencionada permite que as próprias instituições, já credenciadas para o EaD, criem outros polos. Sendo que a quantidade de polos que as instituições possam criar se fundamenta no conceito institucional.

Embora esse arcabouço jurídico do EaD possibilite uma forma de ampliar as oportunidades de formação superior para os estudantes que não podem ou não querem frequentar cursos presenciais, esta iniciativa, contudo, deve ser problematizada, porque possibilita a flexibilização sem considerar a forma como este ensino está sendo oferecido, o que pode comprometer os padrões de qualidade e de fiscalização desses cursos, posto que o

credenciamento não garante a adequação dos projetos pedagógicos, dos recursos didáticos e da infraestrutura adequada das instituições.

Mattos e Silva (2019) avaliam que as políticas educacionais para o EaD têm, na verdade, sido uma política de flexibilização favorecendo fortemente o crescimento das IES privado-mercantis financeirizadas e contribuindo, dessa forma, para a mercantilização da educação.

Outro documento normativo que merece destaque é o Decreto número 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

O documento normativo determina que os processos de regulação dos cursos superiores na modalidade EaD sejam feitos por meio eletrônico, no Sistema e-MEC, que é uma plataforma *online* gerenciada pelo MEC. É uma forma de agilizar e simplificar esses processos, reduzindo a burocracia e os custos envolvidos, entretanto, isso acaba fragilizando e padronizando esses processos, diminuindo a participação e o controle social sobre a qualidade dos cursos superiores na modalidade EaD.

Castro e Araújo (2018) dissertam que a política de expansão do EaD no Brasil está ligada diretamente à relação existente entre o conhecimento, a competitividade e o mundo do trabalho no contexto globalizado onde há demandas de “[...] novos padrões de competência econômica internacional. Os países desenvolvidos e em desenvolvimento tiveram que se adaptar às novas tendências globais” (p. 190).

A tabela 6, a seguir, apresenta a evolução das matrículas, por modalidade de ensino, no Brasil por setor, público e privado no período de 2011 a 2022.

Tabela 6- Número de matrículas presenciais e EaD por setor público e privado no Brasil- 2011 a 2022.

Ano	Pública			Privada			Total Geral	
	Presencial	EAD	Total	Presencial	EAD	Total	Presencial	EAD
2011	1.595.718	177.924	1.773.642	4.176.760	815.138	4.991.898	5.772.478	993.062
2012	1.715.752	181.624	1.897.376	4.208.086	932.226	5.140.312	5.923.838	1.113.850
2013	1.777.974	154.553	1.932.527	4.374.431	999.019	5.373.450	6.152.405	1.153.572
2014	1.821.629	139.373	1.961.002	4.664.542	1.202.469	5.867.011	6.486.171	1.341.842
2015	1.823.752	128.393	1.952.145	4.809.793	1.265.359	6.075.152	6.633.545	1.393.752
2016	1.867.477	122.601	1.990.078	4.686.806	1.371.817	6.058.623	6.554.283	1.494.418
2017	1.879.784	165.572	2.045.356	4.649.897	1.591.410	6.241.307	6.529.681	1.756.982
2018	1.904.554	172.927	2.077.481	4.489.690	1.883.584	6.373.274	6.394.244	2.056.511
2019	1.922.489	157.657	2.080.146	4.231.071	2.292.607	6.523.678	6.153.560	2.450.264
2020	1.798.980	157.372	1.956.352	3.775.571	2.948.431	6.724.002	5.574.551	3.105.803
2021	1.906.440	172.221	2.078.661	3.363.744	3.544.149	6.907.893	5.270.184	3.716.370
2022	1.894.260	182.257	2.076.517	3.218.403	4.148.677	7.367.080	5.112.663	4.330.934
Δ % 2011- 2022	19%	2,4%	17,1%	-23%	409%	48%	-11,4%	336,1%

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL/INEP (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

A tabela destaca o movimento das matrículas na graduação presencial e EaD, tanto no setor público como no privado. Percebemos que as matrículas presenciais públicas tiveram um crescimento de 19% considerando o período de 2011 a 2022, o EaD, por sua vez obteve uma expansão de apenas 2,4% no setor público. Entretanto, quando analisamos o setor privado, o cenário muda, visto que, enquanto as matrículas presenciais tiveram uma queda de -23%, o EaD cresceu 409% no período em análise. Ao considerarmos o total geral de matrículas (pública e privada), enquanto a modalidade presencial teve uma queda de -11,4%, a EaD obteve uma expansão de 336,1% de 2011 a 2022.

Importante notar, também, que as matrículas no EaD, no setor público, tiveram oscilações em todo o período analisado. No setor privado, contudo, elas vêm crescendo

anualmente desde 2011, enquanto a modalidade presencial tem diminuído, ano após ano, a partir de 2016.

Os números retratam uma expansão assustadora e mostram que o EaD tem ficado mais forte e está se ampliando cada vez mais na oferta do ensino superior. Mas esse aumento não mostra como está ocorrendo as condições de acesso, seja em relação à infraestrutura, formas de contratação de professores/tutores ou como se distribuem as atividades pedagógicas oferecidas aos alunos (Arruda; Arruda, 2015). Esses números representam, ainda, o gigantismo do setor privado-mercantil que vem ofertando e expandindo cada vez mais seus números de matrículas e sua atuação, especialmente por meio do EaD.

De acordo com Castro e Araújo (2018), a orientação para se expandir a educação superior por meio do EaD está presente em documentos nacionais e supranacionais concebidos por organismos internacionais. Entre esses documentos podemos citar o intitulado: “*Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*”, (Tendências no Ensino Superior Global: Acompanhando uma Revolução Acadêmica. Tradução livre.), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) lançado em 2009. Sobre o EaD esse documento cita o seguinte:

A educação à distância representa uma área de enorme potencial para os sistemas de ensino superior em todo o mundo que lutam para satisfazer as necessidades das populações estudantis crescentes e em mudança. O panorama do ensino à distância foi transformado pelas TIC, permitindo um crescimento real em número e tipos de fornecedores, criadores de currículos, modos de entrega e inovações pedagógicas. É extremamente difícil calcular o número de estudantes envolvidos no ensino à distância em todo o mundo, mas a existência de quase 24 mega universidades, algumas das quais possuem mais de um milhão de estudantes, revela um fenômeno quantitativamente significativo (tradução livre) (p. 19).

Conforme se evidencia no excerto acima, a Unesco vê o EaD como uma potencialidade de crescimento para os sistemas de ensino superior, seja público ou privado. Relaciona ainda esse crescimento com o desenvolvimento das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Essas transformações têm estreita relação com o desenvolvimento da sociedade capitalista que hoje se encontra em sua nova fase de acumulação de capital- a financeirização. Dessa forma, a política de expansão do EaD desenvolve-se como uma estratégia para atender às demandas da chamada economia do conhecimento:

Estamos convencidos da centralidade do ensino superior a nível mundial e da necessidade de instituições pós-secundárias fortes e vibrantes para apoiar a

economia do conhecimento, bem como para fornecer o conhecimento necessário para a mobilidade social e o progresso económico essenciais para as sociedades em todo o mundo (Unesco, 2009, p. 2) Grifos da autora.

Isso nos mostra que as políticas públicas educacionais seguiram as diretrizes dos organismos internacionais, como a Unesco e o BM, assim, a LDB/1996, os PNEs (2001; 2014), bem como os sucessivos documentos normativos que vieram regulamentar a oferta de cursos EaD, favoreceram a grande expansão dessa modalidade de ensino e permitiram a proliferação de IES privadas que começaram a ofertar cursos *online* de forma mais ampla. A Unopar e Anhanguera, ambas marcas da Kroton/Cogna, são exemplos disso. No subcapítulo a seguir tratamos das estratégias da empresa para a captação de alunos na oferta do EaD.

3.3 Estratégias adotadas pela Kroton/Cogna para a expansão do Ensino Superior a Distância

Neste subcapítulo, discutimos as diversas formas efetivadas pela Kroton/Cogna para expandir as matrículas em cursos EaD. Entre essas estratégias, além da aquisição da Unopar em 2011, e da Anhanguera em 2014, estão as propagandas em redes sociais, as facilidades de forma de ingressos e a plataforma digital utilizada pela Kroton para ofertar essa modalidade de ensino.

Importante destacar que em suas propagandas, por meio de suas marcas, a Kroton/Cogna chama a atenção para o ensino híbrido, que se entende por cursos ofertados parte por meio do que eles chamam de “ensino digital” (*on line*) e parte de forma presencial. Conforme se apresenta na figura de número 7.

Figura 7 – Propaganda da oferta do EaD da Kroton na Anhanguera (2022)

Só a Anhanguera tem Educação a Distância Semipresencial e Online com currículo e qualidade iguais aos cursos presenciais.

Semipresencial
Você vai ao polo 1 ou 2 vezes por semana para realização das teleaulas das disciplinas e interagir com seu tutor presencial e colegas de sala. E para os cursos que possuem aulas práticas, você tem mais 1 ou 2 encontros na semana para realização das práticas. São várias opções de dias e horários.

Online
Você estuda onde e como quiser. Suas aulas são todas oferecidas pela internet com o suporte de um tutor a distância. Você só vai ao polo no início do curso para o encontro inaugural e apenas 2 vezes por semestre para a realização das provas. [saiba mais](#)

Só no EAD Anhanguera, você encontra:

Mais de 13 mil professores e profissionais prontos para dar toda a força que você precisa.

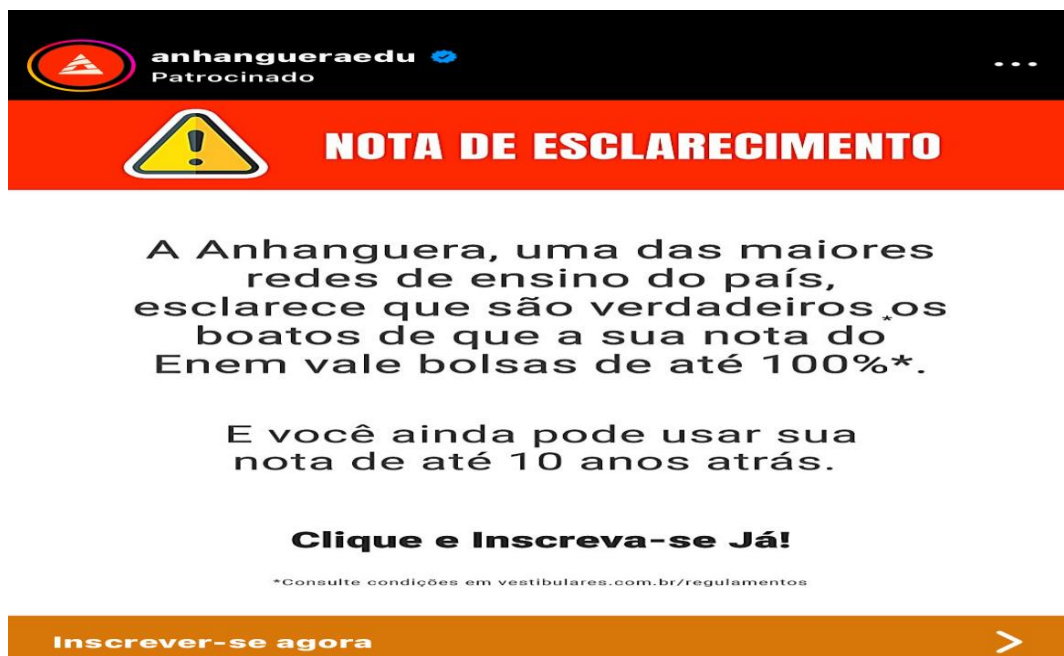
Polos bem localizados: perto da sua casa ou do trabalho.

Vestibular agendado: datas e horários durante a semana para você escolher.

Fonte: Perfil do grupo Anhanguera na rede social *Instagram*.

Entre as estratégias para ofertar e expandir suas matrículas de graduação está a diversidade de propagandas veiculadas em redes sociais como o *instagram*, por exemplo, que a Kroton/Cogna usa para atrair seus alunos:

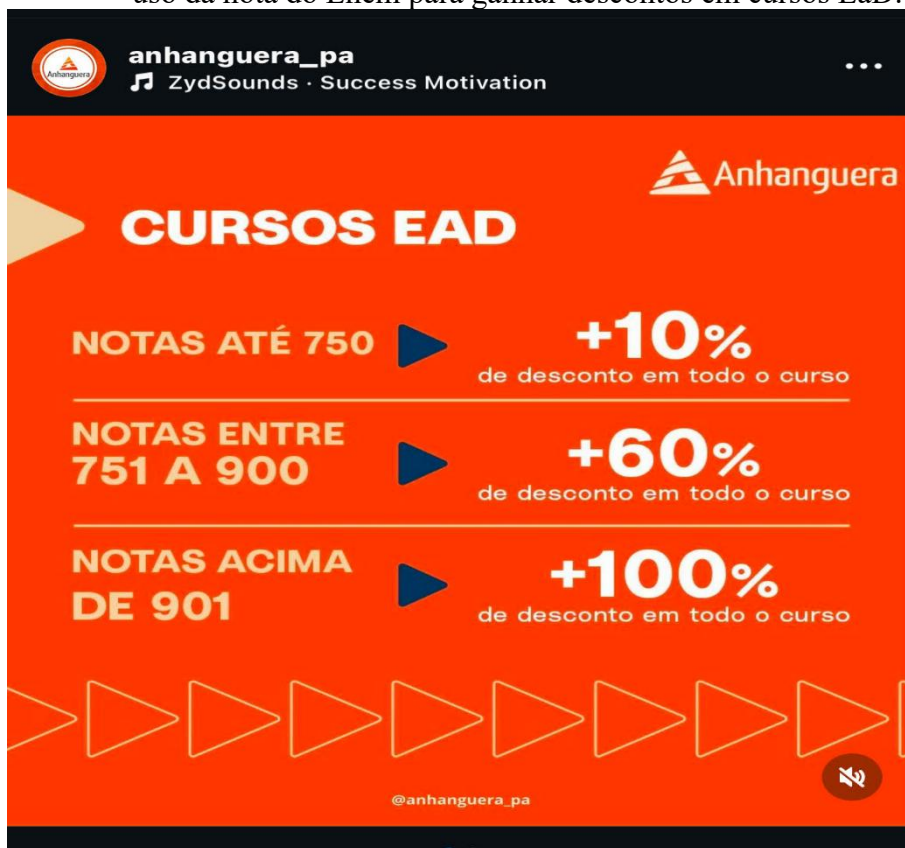
Figura 8- Propaganda patrocinada da Kroton/Cogna na rede social *Instagram*



Fonte: Página da Anhanguera na rede social *instagram*.

Em suas propagandas a Kroton/Cogna utiliza o seu modelo de ensino para vender a educação com um discurso de facilidade para conquistar um curso de nível superior. Outro atrativo para captação do aluno diz respeito à nota do Enem, conforme a figura 9.

Figura 9- Propaganda patrocinada da Kroton/Cogna na rede social *Instagram* sobre o uso da nota do Enem para ganhar descontos em cursos EaD.



Fonte: Página da Anhanguera na rede social *instagram*.

Entre as estratégias para captação de aluno está a propaganda que a Kroton/Cogna, por meio de sua marca Anhanguera, faz em sua página de rede social. Na imagem, está a propaganda de cursos EaD utilizando as notas do Enem para receber descontos que podem chegar até 100% em todo o curso. Ter um número de matrículas sempre alto é também uma forma que a empresa utiliza para dar retornos aos investidores, no sentido de mostrar a eles que a companhia continua se expandindo. Importante destacar que esses anúncios são parte de um contexto em que:

As (IES) fazem parte dos grupos que mais investem em mídia para causar lembrança de marca e/ou figurarem como opção na mente dos públicos. Para atestar sua tese, o autor utilizou uma série de pesquisa e estudos que evidenciam o aumento de investimento publicitário das IES para competir entre si pela atenção e preferência dos futuros alunos (Biazon, 2023, p. 4).

Em seu relatório financeiro de 2022, a Kroton/Cogna ressaltou o:

bom posicionamento da empresa em relação ao EAD, através da expansão e maturidade de polos e novos cursos, decorrente de decisões acertadas desde 2020 que direcionaram o foco para expansão via EAD; (ii) **estratégia**

comercial caracterizada por eficácia da mídia online, estabilidade de tickets nominais de captação e novos canais de venda dos cursos EaD (Kroton/Cogna, 2022, p. 28). Grifos da autora.

Verifica-se, portanto, que a Kroton/Cogna investe em publicidade para vender seu produto: o curso de EaD. Desse modo, “[...]percebe-se que as práticas nessa modalidade de ensino estão efetivamente acompanhando as tendências teóricas de produção e distribuição industrial, evoluindo com o tempo e conforme a necessidade e hábito dos consumidores” (Biazon, 2023, p. 14).

A principal estratégia usada pela Kroton foi a aquisição da Universidade Norte do Paraná (Unopar) em 2011. Em seu relatório de Demonstração Financeira Padronizada (DFP) a empresa ressalta que:

Em dezembro de 2011, foi anunciada a aquisição de 100% do capital social da União Norte do Paraná de Ensino Ltda. e coligada (Unopar), com sede em Londrina, estado do Paraná, consolidando a Kroton como líder do segmento educacional brasileiro. Fundada em 1972, a Unopar é a maior instituição de Ensino a Distância (EAD) do país, contando em dezembro de 2011, com cerca de 150,7 mil alunos, sendo 140,4 mil em cursos de graduação e pós-graduação a distância. A Unopar possui ainda uma rede de 399 polos ativos de graduação EAD, distribuídos em todos os Estados da Federação, e cinco unidades de Ensino Superior presenciais nas cidades de Londrina, Araçongas e Bandeirantes no estado do Paraná, que contavam com cerca de 10,3 mil alunos de graduação e pós-graduação presencial. A aquisição foi realizada pelo valor de R\$ 1,3 bilhão, para a qual a Kroton montou uma estrutura de pagamento que contemplou recursos próprios, dívida bancária e emissões de ações (Kroton/Cogna Educação S.A, 2011, p. 25).

O excerto acima evidencia a importância da aquisição da Unopar pela Kroton, seja pela oferta de números de polos EaD seja pelo expressivo número de matrículas, tanto em cursos de graduação como de pós-graduação. Uma aquisição que movimentou mais de R\$ 1 bilhão de reais. A Unopar, “[...] passou a operar conjuntamente com a Anhanguera, esta última incorporada à Cognia/Kroton em 2014. A nomenclatura atual da instituição é Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, conforme alteração realizada em 2021” (Guimarães; Araújo, 2024).

Já a aquisição de polos parceiros é outra das estratégias da Kroton/Cogna para expandir seus cursos e matrículas EaD ao mesmo tempo que reduz custos. Os polos parceiros são estabelecidos com vistas a reduzir custos com infraestrutura e pagamento de pessoal que fica a cargo do dono do estabelecimento, conforme está provado no capítulo 4º deste estudo. A Kroton/Cogna aluga espaço físico de escolas privadas ou outros espaços para colocar em

funcionamento seu polo e paga pelo aluguel 36% da mensalidade do aluno vinculado aquele polo. Conforme se comprova na citação a seguir:

Para as mensalidades dos cursos de educação à distância - EAD da controlada Unopar, 36% da mensalidade do aluno é repassada **ao polo parceiro que ministra as aulas telepresenciais**. A receita é reconhecida apenas sobre os 64% restantes referentes à controlada.

Polo: é uma unidade operacional local que pode ser tanto própria quanto de terceiros (parceiros) e tem a responsabilidade de oferecer a estrutura ao aluno em recursos audiovisuais, biblioteca e informática, de modo que suportem a prática do ensino à distância por meio da modalidade de aulas telepresenciais (Kroton/Cogna Educação S.A, 2011, p. 45).

Essa estratégia de criação de polos por meio de parcerias contribuiu ainda mais para a expansão a oferta dos cursos EaD. Os relatórios de demonstração financeira da Kroton de 2011 e 2022 evidenciam que a empresa passou de 399 polos em 2011 para mais de 3.000 (três mil) em 2022, um aumento percentual de mais de 700% (Kroton/Cogna, 2011; 2022). A imagem a seguir é um exemplo de um polo da Anhanguera localizado na cidade de Ananindeua Pará.

Figura 10– Fotografia de parte externa de um polo da Kroton/Cogna-Ananindeua-PA (2025).



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao visualizar essa imagem podemos indagar: “em que ou quais aspectos esse polo atende ao quesito de ‘infraestrutura adequada’, para se adequar à legislação dada pelo Decreto 9.235, de dezembro de 2017”?

Outra estratégia utilizada pela Kroton/Cogna para expandir suas matrículas, em cursos tanto presencial como a distância, é a oferta do chamado Parcelamento de Matrícula Tardia (PMT),

A partir do segundo semestre de 2016, a Companhia ofereceu ao aluno um produto de Parcelamento de Matrícula Tardia (PMT) - com o objetivo principal de viabilizar a captação de calouros com matrícula tardia. Inicialmente, o plano ofertava ao aluno a condição de pagamento destas parcelas iniciais do semestre nos meses subsequentes a sua formatura. No segundo semestre de 2021, a Companhia procedeu com uma mudança na oferta desse produto, considerando que nas novas captações de alunos as mensalidades postergadas serão diluídas ao longo do curso e não mais pagas apenas posteriormente a formatura (2022, p. 40).

Em 2019, como mais uma estratégia de alavancar e gerir suas ações por meio da tecnologia a Cogna firmou parceria com a *Microsoft* afim de criar uma plataforma de gestão acadêmica em nuvem, chamada de *Backbone* Educacional, que segundo eles é um novo modelo operacional da companhia, criado com base nos serviços de *Azure* (plataforma de computação em nuvem da *Microsoft*), que une toda a plataforma acadêmica do grupo, proporciona maior visibilidade de projetos e facilita a sua gestão. Em reportagem disponibilizada no *site* da própria *Microsoft*, consta o seguinte:

A Cogna Educação, companhia brasileira de educação, que inclui as instituições Kroton, Platos, Saber e Somos Educação, desenvolveu o *Backbone* Educacional, um novo modelo operacional da companhia, elaborado com base nos serviços de *Azure*, plataforma de computação em nuvem da *Microsoft*, que unifica toda a plataforma acadêmica do grupo, proporcionando maior visibilidade de projetos, além de facilitar a sua gestão (*Microsoft*, 2021, *on line*)²⁴.

A reportagem cita ainda a mensagem de Luis Roberto Macedo Coimbra, diretor de sistema da Kroton, e enfatiza o grande número de aulas, 25 mil, e atividades avaliativas realizadas por alunos, 55 mil, utilizando essa plataforma. Vejamos:

Em 2020, foram ministradas semanalmente mais de 25 mil aulas ao vivo pelo *Microsoft Teams* para as turmas de graduação presencial, além de mais de 55 mil atividades avaliativas realizadas pelos alunos. “Esse processo humanizou

²⁴ Disponível em: <https://news.microsoft.com/pt-br/features/cogna-educacao-cria-plataforma-de-gestao-academica-com-nuvem-da-microsoft/>. Acesso em 23 nov. 2024.

a sala de aula, tornando-a menos expositiva e mais interativa. É uma extensão da sala de aula, que transcende suas limitações. O aluno pode apresentar alguma solução, algum software, e isso pode ajudar a sala a desenvolver um projeto. Com a plataforma, essa troca de informação é mais natural e pela própria plataforma eles conseguem usar e trocar informação”, finaliza Luis Roberto Macedo Coimbra, diretor de Arquitetura de Sistema da Kroton (*Site da Microsoft*, 2024).

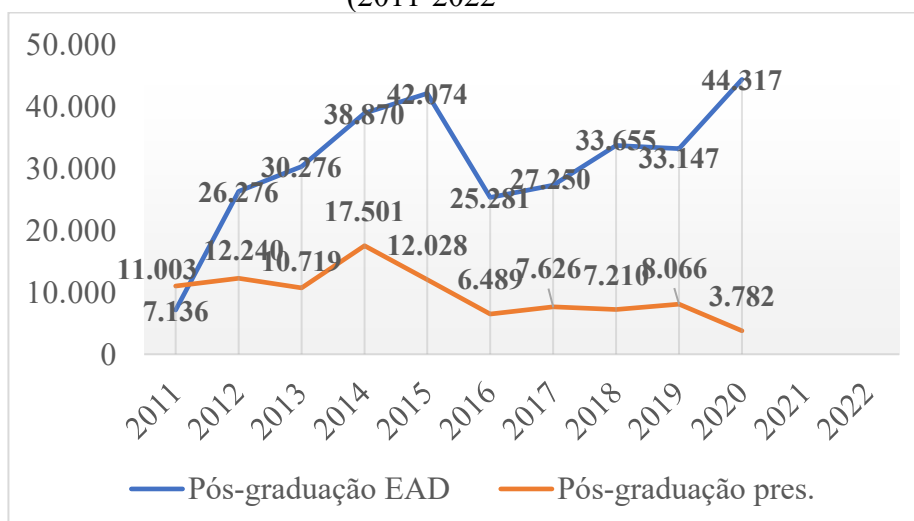
A afirmação expressa que a Kroton/Cogna utiliza a oferta de ensino em larga escala, ou seja, utiliza as plataformas digitais, como a *Microsoft Teams* para atender a muitos alunos simultaneamente. Nesse contexto, um dos aspectos que pode ser questionado é: em que sentido, “Esse processo humanizou a sala de aula”, conforme colocado pelo então diretor de sistema da Kroton, Luis Roberto Macedo Coimbra.

A afirmação da Kroton/Cogna, a seguir, demonstra que ela é uma das empresas que mais tem se expandido por meio do EaD, ela cita que:

Analisando a quebra entre modalidades, o ensino superior presencial foi responsável por 40,1% do total de alunos de ensino superior, **enquanto a modalidade EAD concentrou os demais 59,9% dos alunos da mesma base** (Kroton/Cogna, Relatório de Sustentabilidade, 2019, p. 25).

Isso demonstra que em 2019, a modalidade a distância foi responsável por atender mais da metade dos alunos do ensino superior. Ademais, embora este estudo trate especialmente da expansão da graduação a distância, cabe mostrar que a Kroton/Cogna atua também na pós-graduação por meio das duas modalidades (presencial e EaD), o gráfico 3 a seguir evidencia que na pós-graduação a empresa vem tendo êxito na oferta de cursos majoritariamente pelo ensino a distância.

Gráfico 3- Número de matrículas na pós-graduação EaD e Presencial-Kroton/Cogna (2011-2022)



Fonte: Relatórios de Demonstração Financeira Padronizada (DFP) da Kroton/Cogna de 2011 a 2022.

Os dados do gráfico permitem afirmar que o nicho mercadológico de ensino da Kroton/Cogna tem realmente se dado por meio do EaD. No contexto de expansão da Kroton/Cogna, tanto os cursos de graduação como os de pós-graduação na modalidade presencial vêm perdendo espaço para a modalidade a distância.

Esse movimento é preocupante e precisa ser questionado visto que nessa dinâmica “a formação dos trabalhadores assume tanto o caráter de um insumo econômico necessário à estrutura de reprodução do capital quanto a feição de mercadoria, plenamente gerenciada sob a lógica concorrencial do mercado” (Araújo; Jezine, 2021, p. 9).

No último relatório de sustentabilidade da Kroton/Cogna, em 2022, ela anuncia mudanças relacionadas ao papel da Kroton deixando evidente seu projeto de continuação de expansão por meio do ensino digital (EaD).

Em 2022, demos prosseguimento à reestruturação organizacional e ao Plano de Transformação da Kroton (PTK), **focando na revitalização da plataforma presencial e híbrida e no crescimento das soluções digitais EAD**. Para isso, reestruturamos a forma como constituímos os polos educacionais - estruturas operacionalizadas por parceiros a partir de um modelo de negócios que permite levar a qualidade da formação acadêmica de Cogna para todo o país (Kroton/Cogna, 2022, p. 70). Grifos da autora.

Ainda em 2022 a Kroton/Cogna citou o seguinte:

Em 2022, modernizamos **nosso modelo acadêmico EAD oferecido**. Redesenhamos o formato para atender a demandas importantes dos alunos, como **mais oportunidades de interação direta com o professor, menor**

duração de videoaulas, possibilidades de assisti-las de acordo com a disponibilidade de tempo e encontros presenciais nos polos de apoio para a realização de atividades mais dinâmicas e práticas (Kroton/Cogna-Relatório de sustentabilidade, 2022, p. 73) Grifos da autora.

A combinação de: (i) **bom posicionamento da empresa em relação ao EAD**, através da expansão e maturidade de polos e novos cursos, decorrente de decisões acertadas desde 2020 que direcionaram o foco para expansão via EAD; (ii) **estratégia comercial caracterizada por eficácia da mídia online**, estabilidade de tickets nominais de captação e novos canais de venda e; (iii) **a concentração de oferta de cursos de alto Lifetime Value (“LTV”)** [...] oferecem confiança na continuidade do efeito composto de crescimento nas safras de Receita de captação da empresa (Kroton/Cogna, 2022, p. 24). Grifos da autora.

Os cursos denominados pela Kroton de alto *Lifetime Value* são os que têm um maior valor agregado do ponto de vista de maior rentabilidade, são os cursos que pretendem uma menor evasão dos alunos por isso a preocupação da companhia em investir neles.

Os ganhos de alavancagem operacional da operação EAD passam a ter impacto cada vez maior na rentabilidade da Kroton, com perspectiva de sustentar expansão das margens bruta e EBITDA Recorrente. Além disso, apesar de não gerar impacto no EBITDA recorrente, a racionalização de campis, que implicou em uma redução de mais de 35% das unidades (de 176 ao final de 2019 para 112 ao final de 2022), gerou forte crescimento de geração de caixa, pois permitiu a redução de gasto com em alugueis e Capex de manutenção (2022, p. 26).

Esse excerto do relatório financeiro da Kroton/Cogna revela uma clara dinâmica da financeirização da educação presente na oferta do EaD, uma estratégia para reduzir custos com espaços físicos. Assim, a análise da expansão do ensino superior ofertado pela companhia deve ser analisada criticamente, especialmente, dentro de uma perspectiva da totalidade e da contradição capitalista.

Ao se considerar a totalidade do modo de produção capitalista, a financeirização do ensino superior não pode ser compreendida isoladamente, mas sim dentro da lógica mais ampla de acumulação do capital. Nesse contexto, a educação, que deveria ser um direito social, é subordinada à lógica do lucro, inserindo-se na reprodução ampliada do capital, especialmente, na expansão do capital financeirizado. O EaD, ao reduzir custos fixos (infraestrutura, aluguel, manutenção), transforma-se em um mecanismo eficiente para maximizar margens de lucro e expandir a acumulação financeira da Kroton/Cogna.

A totalidade da lógica do capital se manifesta na medida em que a educação passa a ser apenas mais um setor lucrativo, onde o ensino é um produto e pode ser desprovido de qualquer preocupação com a qualidade ou acesso democrático a ele.

Não se pode perder de vista que a financeirização carrega uma contradição estrutural. Nesse sentido, a empresa em tela, de um lado, ao reduzir custos com campi e promover ações para expandir o EaD, aumenta sua rentabilidade. Por outro, precariza o ensino, destrói a interação presencial e a infraestrutura essencial para o processo de ensino. Além disso, há uma contradição na própria racionalização de unidades físicas: mesmo que gere ganhos financeiros, representa uma perda do que deveria ser considerado essencial para a formação universitária. A mercantilização do ensino superior acaba gerando um paradoxo onde a expansão da oferta do ensino ocorre paralelamente à deterioração da riqueza da experiência formadora.

É importante ressaltar, ainda, que o investimento cada vez maior da empresa na expansão do EaD em detrimento do ensino presencial não é apenas uma decisão empresarial baseada em corte de custos, mas uma mediação entre as exigências do mercado financeiro e a estrutura educacional como um todo. Isto porque a Kroton/Cogna responde às pressões dos acionistas e do sistema financeiro para garantir rentabilidade, e essa mediação ocorre na forma de precarização do ensino, do trabalho docente e eliminação de custos com infraestrutura. No entanto, essa estratégia mediadora pode esconder a insatisfação dos estudantes, a queda na qualidade dos cursos e na oferta do ensino.

Desse modo, a estratégia da Kroton/Cogna de expansão via EaD e a racionalização de campi para a oferta do ensino presencial expressa a forma como o ensino superior é capturado pela lógica do capital. Sob a aparência de eficiência e inovação, há um processo profundo de precarização e mercantilização, mostrando que a contradição entre lucro e qualidade educacional continua a ser intensificada.

Vale dizer que, aqui, nem estamos falando de uma educação emancipadora visto que isto é impossível dado seu caráter de oferta, isto é, orientada, em grande medida por normas oriundas de políticas educacionais que atendem aos preceitos da classe dominante, assim sendo, vai de encontro ao que entendemos como educação emancipadora, impossível de ser alcançada em uma sociedade baseada no modo de produção capitalista (considerando o sentido de emancipação dado por Marx). O que estamos afirmando é que o EaD, da forma como vem sendo ofertado pelas IES privado-mercantis, não atende, nem ao menos, às atividades educativas de caráter emancipador (Toner, 2014), isto é, aquelas atividades que contribuem

para que o aluno reflita ao ter acesso a um conhecimento histórico articulado. A Kroton/Cogna está mais preocupada em gerar receitas cada vez maiores, conforme se comprova no excerto abaixo:

Os crescimentos de Receita de dois dígitos em Kroton no 3T22 e 4T22, que se somam ao ganho de rentabilidade previamente estabelecido, refletem a consistência de execução demonstrada trimestre após trimestre: (i) safras de Receita de captação crescentes nos últimos 3 ciclos, apesar de políticas comerciais mais rígidas e a extinção do PEP; (ii) estabilidade nas taxas de evasão, **apesar de mix maior de calouros em cursos digitais e maior rigidez nas renegociações com alunos inadimplentes**; (iii) melhora na qualidade da Receita, o que já se refletiu em menores necessidades de provisionamento e; (iv) um *Marketing muito mais eficiente, com ênfase no digital*. **Estes resultados evidenciam o sucesso da construção e disseminação de uma visão clara na Kroton, com foco no crescimento via Ensino a Distância (“EAD”), expandindo o portfólio de cursos EAD, números de Polos e canais de captação ao mesmo tempo em que enxugamos nossa operação de campi, oferecendo maior eficiência operacional, maior conversão de EBITDA em caixa e maior retorno sobre o capital imobilizado** (Kroton/Cogna, 2022, p. 28). Grifos da autora.

Os excertos acima destacam um crescimento sólido da Kroton/Cogna nos últimos trimestres de 2022, impulsionado por uma estratégia focada no Ensino à Distância e na eficiência operacional da empresa, segunda a mesma.

A empresa menciona um aumento de dois dígitos na receita nos trimestres 3T22 e 4T22, indicando uma recuperação financeira significativa. Apesar de políticas comerciais mais rígidas e da extinção do PEP (Parcelamento Estudantil Privado), a Kroton conseguiu manter um crescimento na captação de alunos. Mesmo com um maior número de calouros em cursos digitais, a taxa de evasão permaneceu estável, sugerindo uma adaptação bem-sucedida ao modelo de ensino remoto do ponto de vista empresarial.

A Kroton enfatiza um *marketing* mais eficiente, com foco no digital, o que pode ter contribuído para a captação de alunos e a redução de custos. Percebemos, dessa forma, que a estratégia da empresa está centrada na expansão do portfólio de cursos EaD e na redução da operação de campi físicos, buscando maior resultado financeiro e retorno sobre o capital investido. No geral, a Kroton/Cogna deixa claro que está apostando massivamente no ensino a distância como motor de crescimento, ao mesmo tempo em que ajusta sua estrutura para maximizar rentabilidade e eficiência de acordo com seus objetivos.

A tabela 7 dispõe sobre o número de cursos, matrículas, ingressantes e concluintes no EaD da Kroton/Cogna que também são indicadores de como se apresenta a expansão do EaD pela empresa.

Tabela 7– Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressantes no EaD na Educação Superior, por Modalidade Acadêmica – Kroton/Cogna – (2011-2022).

Ano	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
2011	14	148.141	72.278	24.429
2012	43	263.056	147.914	38.199
2013	48	336.610	156.447	36.778
2014	82	553.970	298.369	64.793
2015	87	563.210	224.854	124.255
2016	101	598.699	337.128	109.597
2017	85	519.517	325.389	97.602
2018	96	473.160	362.156	83.778
2019	108	505.106	330.658	91.559
2020	142	560.513	417.490	89.559
2021	269	668.768	536.182	116.419
2022	467	769.451	732.226	103.629

Fonte: BRASIL/INEP (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

A tabela demonstra oscilações no número de ingressantes na modalidade a distância tanto no número de cursos ofertados, na matrícula, como no número de ingressantes e concluintes. O ano de 2022 apresentou o maior número de ingressantes, 732.226, mas houve oscilações entre os anos de 2014 e 2019. Já no número de concluintes, o pico ocorreu em 2015, com 124.255, seguido por uma redução constante até 2020.

O maior crescimento percentual ocorreu entre 2020 e 2021, quando aumentou o número de ingressantes de 417.490 para 536.182 (um crescimento de 28%), claro reflexo da chamada digitalização do ensino, aspecto sobre o qual a Kroton/Cogna deixa claro em seus relatórios o grande esforço que tem feito para isso.

Obviamente, que o salto no número de ingressantes no EaD, entre 2020 e 2021, demonstra o processo da digitalização e das ações voltadas para a flexibilidade do ensino durante a pandemia.

Já a tabela de número 8 mostra o movimento das matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino na Kroton/Cogna.

TABELA 8 – Matrículas por modalidade de ensino Kroton/Cogna – (2011-2022).

Ano	Total	Presencial	% Pres./Total	EaD	% EaD/Total
2011	254.658	106.517	41,82	148.141	58,17%
2012	410.436	147.380	35,62	263.056	64,09%
2013	507.539	170.929	33,68	336.610	66,32%
2014	1.019.406	465.436	45,64	553.970	54,34%
2015	1.042.078	478.868	45,95	563.210	54,05%
2016	933.924	433.881	46,44	500.043	53,54%
2017	957.880	438.363	45,76	519.517	54,24%
2018	880.437	407.277	46,26	473.160	53,74%
2019	859.434	354.328	41,24	505.106	58,77%
2020	841.235	280.722	33,37	560.513	66,63%
2021	891.590	222.822	25,00	668.768	75,01%
2022	971.535	202.084	20,80	769.451	79,20%
Δ % 2011-2022	282%	90%	-	419%	-

Fonte: INEP/Brasil (2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

De acordo com a tabela, podemos notar que, quanto ao ensino presencial, o número de matrículas não apresentou um crescimento constante, teve alguns anos de expansão acentuada (como em 2014) e outros de declínio significativo (como em 2020). Observa-se também uma diminuição gradual da participação dessa modalidade ao longo do tempo, especialmente a partir de 2017 quando começou a apresentar uma queda constante.

Em relação à modalidade do EaD, por sua vez, os dados mostram que ela apresentou um crescimento consistente durante os anos, especialmente nos anos de 2012 e 2014. Embora com pequenas oscilações entre o período, no qual apresentou uma queda de 11,2% em 2016 e 8,9% em 2018, nos demais anos ela apresentou sempre uma evolução ano após ano. O crescimento dessa modalidade destaca-se ao compará-la com o presencial.

Sobre a distribuição percentual por modalidade sobre o total de matrículas, vale destacar que a participação o número de matrículas presencial ao longo dos anos (2011 a 2022), caiu de 41,82% em 2011 para 20,80% em 2022. Enquanto o ensino a distância aumentou sua participação subindo de 58,18% em 2011 para 79,20% em 2022. Isso demonstra a tendência sobre as matrículas nessa modalidade e que a Kroton/Cogna tem investido muito mais na oferta do EaD.

Essa comparação é importante uma vez que um dos objetivos dessa pesquisa é mostrar que o EaD tem contribuído significativamente para o aumento do capital financeirizado da Kroton. A empresa já deixou claro em seu relatório de onde vem sua principal fonte de receita quando afirmou: “Nossa principal fonte de receita é o recebimento das mensalidades cobradas de nossos alunos. Temos sido capazes de ajustar de forma consistente as nossas mensalidades acima da inflação” (Kroton, 2011c, p. 36). Ora, se o maior número de matrículas tem sido por meio do EaD, então podemos inferir que seu maior lucro tem vindo dessa modalidade, embora ela tenha rendimento, também, com o ensino presencial.

A oferta e expansão do EaD podem ser vistas como uma forma de redução de custos por parte das instituições de ensino financeirizadas, mas isso compromete a qualidade do ensino, especialmente em cursos que exigem práticas laboratoriais ou interação presencial, cujos processos pedagógicos acabam sendo secundarizados. Além disso, o EaD pode exacerbar desigualdades sociais, já que o acesso à internet de qualidade não é universal no Brasil.

Os dados da tabela 8 mostram que a opção dos alunos tem sido por cursos no EaD na Kroton/Cogna, entretanto isso vem acontecendo em toda a rede privada de ensino no Brasil, conforme mostrado na tabela 6, o EaD cresceu 454 % enquanto a modalidade presencial teve uma que de 20%, no período de 2011 a 2022, o que reflete as preferências de políticas públicas educacionais para o ensino superior.

Porém, mais do que evidenciar a preferência pelo público que busca o acesso ao ensino superior, uma análise crítica do crescimento das matrículas na Kroton/Cogna nos mostra que essa mudança tem relação com o desenvolvimento material da vida e das relações de produção.

Nesse contexto, os fenômenos sociais e econômicos precisam ser compreendidos considerando-se as contradições entre as forças produtivas e as relações de produção. Dessa forma, para analisar criticamente o crescimento dessas matrículas na Kroton, é essencial perceber que elas são mediadas pelas condições econômicas e sociais do Brasil, em uma relação dialética entre o papel do capital financeiro, que busca formas para sua ampliação, e a intervenção estatal.

Afirmamos isso a partir da compreensão de que a Kroton/Cogna, maior empresa de educação do Brasil e uma das maiores do mundo, opera com capital financeirizado. Nesse contexto, a educação se transforma em mercadoria, sujeita às leis do mercado e do capital. O crescimento das matrículas representa uma profunda mercantilização do ensino, em um cenário em que instituições privadas-mercantis, com capital aberto em bolsa de valores, buscam

maximizar seus lucros por meio da ampliação da base de alunos. Trata-se de um movimento impulsionado pelo capital financeiro, que enxerga o ensino como um mercado altamente rentável, com investimentos robustos capazes de proporcionar retornos significativos aos seus acionistas.

A elevada taxa de crescimento do EaD evidencia a busca por soluções educacionais que diminuam custos e aumentem a rentabilidade da companhia financeirizada. A implantação de plataformas digitais e a minimização de infraestrutura física permitem à Kroton expandir-se rapidamente, atendendo a uma maior quantidade de alunos com menores despesas operacionais. É o que se confirma pelo seguinte excerto de seu relatório:

Atualmente, temos a maior operação EAD do Brasil e ainda vemos muita oportunidade de crescimento nesta modalidade de ensino. Por isso, para ter uma oferta EAD cada vez melhor e com potencial de atender cada vez mais brasileiros, definimos quatro pilares estratégicos para alavancar o tema: [...] **Reativação de Polos** [...] **Ativação de Cursos do Portfólio** [...]. **Expansão da Rede de Polos** [...] **Busca por novos mercados e aumento da capilaridade em praças atuais**. Com isso, a rede EAD Kroton possui um potencial de 1.152 polos presentes em 717 cidades em todos os estados do Brasil, cobrindo cerca de 60% do potencial de consumo nacional. **Ampliação do Portfólio de Cursos com Práticas** [...] (Kroton, 2015, p. 34-35). Grifos da autora.

Em 2022, a empresa ressaltou que sua base de alunos é majoritariamente no EaD, também denominado pela Kroton/Cogna de ensino digital, e que é parte de sua estratégia de crescimento, especialmente, a partir de 2017, mas que foi acelerado com a pandemia. Afirma, ainda, no relatório que: “Por fim, a nossa base de alunos do ensino digital de graduação corresponde à 76,8% da nossa base total de alunos, comparado a 70,2% de 2020” (Kroton/Cogna, 2021, p. 33-34). Fica evidente que a estratégia adotada pelo grupo tem apresentado resultados positivos para o aumento da lucratividade da empresa por meio dessa modalidade de ensino.

O EaD tem se consolidado como a maior expressão da política educacional privatista do nível superior de ensino no nosso país, e tem submetido cada vez mais a educação à mercantilização do ensino, expressão da crise estrutural num contexto de financeirização do capital. Essa modalidade de ensino é vista pelos grupos educacionais privado-mercantis como um ramo estratégico para o novo mercado educacional no processo de financeirização (Carvalho, 2015; Leher, 2022).

Segundo Sardi e Carvalho (2022) há limitações decorrentes da forma como é posto em prática o EaD, entre elas os autores destacam o risco da formação superior, nessa modalidade,

excluir características fundamentais dessa etapa educacional como o “[...] acompanhamento rigoroso e sistemático do estudante, diversidade de perspectivas no conteúdo ministrado, pensamento crítico e dialogado sobre as condições da vida em sociedade” (p. 2).

Nessa dinâmica, temos sempre que destacar o papel do Estado brasileiro porque foi ele quem criou um ambiente favorável ao crescimento dessas IES ao financiar a educação privada, direta ou indiretamente, por meio de políticas públicas que subsidiam as mensalidades de estudantes. A transferência de recursos públicos para o setor privado é essencialmente uma forma de suporte ao crescimento de conglomerados educacionais como a Kroton.

No caso do EaD as legislações regulatórias possibilitaram também essa expansão, conforme visto anteriormente nas análises dos documentos normativos do EaD, já que por meio dessas ações do Estado houve a desregulamentação de algumas áreas e a facilitação do credenciamento de cursos EaD ampliando a atuação dessas empresas. No entanto, essa política, na maioria das vezes, negligencia a qualidade da oferta educacional e cria disparidades no acesso ao ensino superior no Brasil.

Nesse sentido, podemos aferir que a expansão da Kroton e o crescimento das matrículas, de forma exponencial no EaD, configuram mais um exemplo das contradições inerentes ao modo de produção capitalista. Está havendo, nesse âmbito do setor de ensino privado-mercantil financeirizado, a capitalização da educação implicando na negação da educação como um direito social, conforme previsto na Constituição, e uma alienação do trabalho docente, em um contexto no qual a formação acadêmica é moldada muito mais pelas necessidades do mercado e pelo lucro das empresas do que pelo desenvolvimento integral dos indivíduos.

Nessa perspectiva temos que questionar se o acesso ao ensino superior, promovido agora, também, pelo capital financeiro e pelo Estado, está efetivamente contribuindo para a formação político-social ou se está, apenas, perpetuando estruturas de dominação e alienação. Nesse contexto, a qualidade do ensino, geralmente sacrificada em prol da quantidade e de retornos aos acionistas (capitalistas financeiros), e a pressão sobre os estudantes para se tornarem mercadorias no mercado de trabalho são aspectos que devem ser rigorosamente analisados.

Ao analisar a expansão da Kroton, especialmente por meio do EaD, podemos observar a complexa relação entre capital financeiro, ação estatal e ensino superior privado-mercantil. As contradições do sistema capitalista estão presentes na mercantilização da educação, na transferência de recursos públicos para o setor privado e na necessidade de destacar que essa

expansão está servindo muito mais às leis do mercado do que preocupada em democratizar o acesso o nível superior de ensino.

O crescimento da Kroton por meio do EaD evidencia a influência do capital financeiro em transformar a educação num mercado altamente lucrativo. A TICs utilizadas na oferta do ensino a distância permitiu à Kroton se expandir ainda mais e de forma rápida, aumentando o número de matrículas sem a necessidade de infraestrutura física substancial. Esse movimento é claramente observado nos dados de crescimento anual, com o EaD registrando uma expansão de 419% entre 2011 e 2022, refletindo a busca por expansão e rentabilidade.

Obviamente que esse crescimento do ensino a distância reflete na receita líquida do grupo. A tabela 9 a seguir mostra a receita líquida da empresa.

Tabela 9- Receita líquida do ensino superior da Cogna no período de 2011 a 2022 (Valores em milhares R\$ atualizados pelo IPCA a valores de março de 2025).

ANO	RECEITA LÍQUIDA
2011	1.279,09
2012	2.549,11
2013	3.360,89
2014	6.445,66
2015	5.834,44
2016	7.692,53
2017	7.969,85
2018	7.836,64
2019	5.308,91
2020	7.392,31
2021	5.340,21
2022	5.734,19
Δ % 2011-2022	348,22%.

Fonte: Relatórios anuais DFP. (2011a; 2012a; 2013a; 2014a; 2015a; 2016 a, 2017a; 2018a; 2019a; 2020^a; 2021a, 2022a).

É importante ressaltar o destaque que a Kroton deu, em 2012, para o crescimento de sua receita líquida apenas com o ensino superior, após a aquisição da Unirrondon, Uniasselvi e da Unopar, esta era a maior IES na oferta do EaD, à época: “O **Ensino Superior** correspondeu a 89,5% da receita líquida em 31 de dezembro de 2012, ante 81,4% em 31 de dezembro de 2011. (Kroton, 2013a, p.16).

A receita líquida incluída na demonstração consolidada do resultado do exercício de 2011 foi de R\$20.621e o lucro líquido foi de R\$5.225. **Caso a Unopar fosse consolidada desde o dia 1º de janeiro de 2011 ao resultado**

da Companhia, a receita líquida seria de R\$285.277 e o lucro líquido do exercício de R\$105.588 (Kroton, 2011, p. 106). Grifos da autora.

Neste excerto a companhia deixa claro a importância da aquisição da Unopar para o seu crescimento financeiro. E em 2014, ela comemora o crescimento de sua receita líquida, especialmente por meio do EaD, ressaltando que: “Nossa receita bruta do Ensino Superior EaD em 31 de dezembro em 2013 foi de R\$ 748,9 milhões, um aumento de 60,4% ou R\$ 282,1 milhões comparado com 31 de dezembro de 2013, devido principalmente, ao aumento de nossa base de alunos decorrente de nossas ações de captação” (Kroton, Release de Resultados, 2014c, p. 13-14).

Cabe destacar o ano de 2017, cuja receita líquida da Kroton/Cogna foi de R\$ 7.969,85 milhões, maior valor registrado na série histórica analisada. Isso é reflexo também do crescimento das matrículas em EaD, ocasionadas, entre outras questões, pelas flexibilizações que ocorreram nas políticas educacionais brasileiras, cujo maior exemplo é o Decreto nº 9.057/2017 (Brasil, 2017a), que, entre outros aspectos, permitiu que a expansão de polos a distância se desse sem a devida avaliação em lócus pelo MEC, por exemplo.

O capítulo a seguir (4º) trata sobre a utilização as implicações do EaD para o trabalho docente. Nele está a discussão sobre o uso das TICs na oferta do EaD na Kroton e o papel do professor com foco nos docentes/tutores.

4 O EaD COMO ESTRATÉGIA DE VALORIZAÇÃO DO CAPITAL E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA KROTON/COGNA

A financeirização do ensino superior privado, impulsionada pela lógica mercantil, tem transformado profundamente as dinâmicas das instituições de ensino no Brasil, especialmente no contexto do Ensino à Distância (EaD). Sob a gestão de grandes grupos educacionais, como a Kroton/Cogna, observa-se a que as estratégias implementadas priorizam a maximização de lucros, ao mesmo tempo em que o trabalho docente fica cada vez mais precarizado. Essa reconfiguração do ensino, articulada ao fato de adotar a governança corporativa e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), apresenta tensões e contradições que implicam diretamente as condições de trabalho docente.

Neste sentido, este capítulo visa a responder uma questão norteadora: a que consequências o EaD ofertado pela Kroton/Cogna, no processo de financeirização do capital, submete o trabalho docente?

Dessa forma, este capítulo busca explorar três aspectos centrais que mostram os desdobramentos da financeirização e do EaD sobre o trabalho docente na Kroton/Cogna. Primeiramente, uma breve discussão sobre a governança corporativa da Kroton/Cogna é apresentada. No segundo subcapítulo, encontra-se a análise do panorama quantitativo do corpo docente, com destaque para as relações contratuais, a proporção professor-aluno e o perfil de formação dos professores da Kroton/Cogna no EaD. Em seguida, será discutido o papel das TICs e as implicações do EaD na redefinição das funções dos docentes/tutores, problematizando a centralização tecnológica e a padronização do ensino. Por fim, a análise dos dados empíricos obtidos por entrevistas e questionário permitirá interpretar criticamente as percepções dos docentes sobre seu papel no modelo educacional vigente.

4.1 Breve análise da Governança Corporativa na Kroton/Cogna: financeirização e subordinação do ensino e do trabalho docente ao capital

A seguir, apresentaremos inicialmente o conceito de governança corporativa, um elemento essencial para a entender a estrutura e o funcionamento de grandes organizações como a Kroton/Cogna no contexto da financeirização. Neste subcapítulo, vamos focar na discussão do trabalho docente diante do processo de produção do capital de forma específica na Kroton/Cogna. Para tanto, vamos brevemente apresentar a discussão do modelo de governança

no qual as empresas financeirizadas são orientadas. Posteriormente serão tratados elementos de gestão corporativa na particularidade da Kroton/Cogna.

Importa afirmar que não faremos uma análise pormenorizada desse tema, pois não é nosso objetivo neste estudo. Logo, os apontamentos serão feitos apenas para situar que a Kroton/Cogna adota esse modelo de gestão porque é uma empresa financeirizada, embora possua a particularidade de atuar no setor de ensino, e esse fato direciona diretamente as implicações para o trabalho do professor, seja ele tutor, professor presencial ou do EaD.

Além disso, é necessário frisar que governança corporativa é um termo polissêmico, utilizado em diferentes áreas de conhecimento. Contudo, é indispensável ter a clareza que esse modelo de gestão é central para a definição de estratégias de extração de mais valia.

Seus preceitos são muito empregados pelas empresas como forma de garantir maior eficiência e ampliar a participação de atores privados na gestão dos assuntos públicos, reduzindo a intervenção do Estado nas políticas educacionais. Um dos usos dos termos de governança corporativa está associado à gestão das organizações, aos processos decisórios e das formulações de políticas (Souza, 2021; Santos, 2018). Neste estudo, utilizaremos o conceito relacionado à forma de gestão de empresas financeirizadas, segundo as análises de Maia e Di Sérió (2018); e de Andrade e Rosseti (2012).

O conceito de governança corporativa tem suas raízes na busca por mecanismos que assegurem a transparência, a eficiência e a responsabilidade na administração das empresas. Sua formalização como disciplina se intensificou no século XX, especialmente após crises financeiras e escândalos empresariais que demonstraram a necessidade de maior controle e de prestação de contas dentro das corporações (Silva; Seibert, 2015).

Os pressupostos teóricos da governança corporativa se fundamentam, basicamente, em teorias econômicas e organizacionais, como a ²⁵Teoria da Agência, que analisa a relação entre proprietários (acionistas) e gestores, destacando problemas de conflito de interesses. Além disso, o conceito dialoga com a ²⁶Teoria dos *Stakeholders*, na qual se enfatiza a necessidade de considerar os interesses de todas as partes envolvidas, como funcionários, clientes e sociedade.

²⁵ Entre os autores clássicos nessa discussão estão Michael C. Jensen e William H. Meckling, que exploram o conflito de interesses entre agentes (gestores) e principais (acionistas). Eles argumentam que mecanismos de governança, como supervisão e incentivos, podem minimizar esses conflitos e garantir eficiência.

²⁶ R. Edward Freeman é o principal teórico dessa abordagem. Ele enfatiza que as organizações devem considerar os interesses de todas as partes envolvidas, não apenas dos acionistas. Essa teoria busca ampliar o impacto social e ético das empresas, incluindo instituições educacionais.

Outro referencial importante é a ²⁷Teoria dos Direitos de Propriedade, que explora a estrutura organizacional e os incentivos que garantem que os recursos da empresa sejam utilizados de forma eficiente e transparente (Silva; Seibert, 2015).

Ao longo do tempo, a governança corporativa evoluiu seu interesse de atuação para incluir questões relativas à sustentabilidade e ao impacto social, tornando-se um fator estratégico para empresas que desejam garantir confiança e legitimidade no mercado, como é o caso da Kroton/Cogna.

Nesse contexto de empresas educacionais financeirizadas, Kato, Cordeiro e Costa (2023) dissertam que a governança corporativa funciona:

“[...] como o alicerce do planejamento das atividades de uma companhia educacional. Esse processo demonstra claramente como, dentro deste modelo de ensino, há um esvaziamento do papel político e social da educação, sobretudo, dentro de uma instituição cujo principal atributo é o ensino. Isso, porque este modelo de gestão profissional esvazia o conteúdo social da formação, com substituição da tecnologia em detrimento da apropriação do saber e da cultura sistematizada (Kato; Cordeiro; Costa, 2023, p. 15).

De acordo com Silva e Seibert (2015), não existe um único conceito para o termo Governança Corporativa (GC), mas as autoras afirmam que um marco histórico na discussão desse tema e na orientação de seus princípios é o fato de que a OCDE, em parceria com organizações internacionais e setores público e privado, desenvolveu princípios de boa governança corporativa com base na experiência de seus membros em 1998. O objetivo era estabelecer diretrizes para bolsas de valores, governos e empresas, auxiliando na adoção e no aprimoramento dessas práticas. Esses princípios foram criados para beneficiar tanto os países membros da OCDE quanto aqueles que, mesmo não sendo membros, compartilham do interesse no tema da governança corporativa.

Ressalta-se que, somente em 1999, a OCDE elaborou um documento com os Princípios da Governança Corporativa. Mas é importante ressaltar que esse documento foi revisado e publicado somente no ano de ²⁸2004 com o título: “Os Princípios da OCDE sobre o Governo das Sociedades”.

²⁷ Harold Demsetz é um dos teóricos fundamentais dessa teoria, que discute como os direitos de propriedade estruturam incentivos para o uso eficiente de recursos. Sua aplicação na educação está relacionada ao debate sobre propriedade intelectual e controle dos processos pedagógicos (Silva e Seibert, 2015).

²⁸ Disponível em: https://www.ecgi.global/sites/default/files/codes/documents/principles_pt_final.pdf. Acesso em: 15 abr. 2025.

O documento mais recente da OCDE sobre tais princípios foi publicado em 2023, com o título "²⁹Princípios de Governança Corporativa do G20/OCDE 2023". Ele foi elaborado em parceria com os países membros do G20 e destaca como objetivo fortalecer a confiança no mercado, a eficiência econômica e a estabilidade financeira. Além disso, ele oferece orientações sobre sustentabilidade e resiliência, abordando temas como divulgação de informações, direitos dos acionistas e responsabilidades dos órgãos administrativos. A versão em português desse documento foi publicada com a colaboração da Comissão de Valores Mobiliários (CVM) e da Comissão do Mercado de Valores Mobiliários de Portugal.

No Brasil, há o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC), que se autodenomina como “uma organização exclusivamente dedicada à promoção da Governança Corporativa no Brasil e o principal fomentador das práticas e discussões sobre o tema no País, tendo alcançado reconhecimento nacional e internacional” (IBCG, 2009, p. 4).

O IBCG conceitua a governança corporativa como um “sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre proprietários, conselho de administração, diretoria e órgãos de controle” (IBCG, 2009, *on line*). Segundo o instituto, as boas práticas de governança corporativa, por meio de seus princípios, fazem recomendações para alinhar os interesses de empresas e de seus públicos envolvidos, objetivando preservar e aprimorar o valor da organização para facilitar o acesso ao capital e para contribuir para a sua permanência.

Silva (2006) é um dos autores que estudam a temática e, segundo ele, a governança corporativa é “um conjunto de princípios e práticas que procura minimizar os potenciais conflitos de interesse entre os diferentes agentes da companhia (*stakeholders*) com o objetivo de reduzir o custo de capital e aumentar tanto o valor da empresa quanto o retorno aos seus acionistas” (Silva, 2006 p. 5).

Importa ressaltar que, mesmo não havendo uma unanimidade sobre o conceito de governança corporativa, todos os que dissertam sobre o tema têm em comum que a governança corporativa funciona como “um instrumento de proteção, principalmente dos *stakeholders*, no que tange ao conflito de interesses entre o agente e o principal e entre o acionista majoritário e o minoritário” (Silva; Seibert, 2025, p. 6).

Logo, as empresas que adotam esse modelo de gestão têm uma estrutura organizativa de controle composta da seguinte forma, segundo Rosseti e Andrade (2012):

²⁹ Disponível em: [Princípios de Governança Corporativa do G20/OCDE 2023](#). Acesso em: 15 abr. 2025.

[...] o processo de governança corporativa é exercido pelo composto constituído pela Propriedade (que se reúne em Assembleia Geral), pelo Conselho Fiscal que ela elege (e que a ela reporta), pelo Conselho de Administração (escolhido pelos proprietários) e pela Diretoria Executiva (que é eleita pelo Conselho de Administração e a ele reporta).

Funciona como uma estrutura de governo corporativo cujo sistema de relações “e o controle do processo de governança como um todo” cabem aos membros de sua propriedade. Cabe à Diretoria Executiva a responsabilidade pelas ações que moverão a corporação, tanto em suas unidades de negócios, como em suas funções compartilhadas, com o intento de implementar os propósitos da corporação ou da empresa.

Contudo, convém explicitar que esses entendimentos, esses conceitos, sobre a governança corporativa é muito generalista e não mostra as contradições e a essência do objetivo desse modelo de gestão. Com base em Plihon (2005, p. 140) podemos entender que as empresas administradas pela gestão corporativa passam a ser controladas por seus acionistas, e o seu principal objetivo é de gerar valor acionário, isto é, maximizar “o valor do patrimônio dos acionistas”. Dessa forma, as empresas são conduzidas à uma nova forma de organização, reorganizando o processo de produção de maneira mais rentável, o que, entre outros fatores, acarreta “[...] uma precarização das condições de trabalho dos assalariados” (Plihon, 2005, p. 142).

Importante afirmar que foram as mudanças ocorridas no capitalismo a partir, principalmente, dos anos 1980 que transformaram as estratégias de acumulação de riqueza e trouxeram consequências ao mundo do trabalho. As empresas financeirizadas, cujos grupos educacionais de capital aberto são exemplos, passaram a ser conduzidas por esse novo modelo de gestão de trabalho: a governança corporativa (Sebim, 2015).

Maia e Di Serio (2018) destacam que as principais características de governança corporativa se baseiam em pilares fundamentais, a) Transparência: divulgação clara e acessível de informações financeiras e estratégicas; b) Equidade: tratamento justo entre acionistas e *stakeholders*; c) Responsabilidade Corporativa: dever dos gestores em assegurar a sustentabilidade e a conformidade legal; e d) Prestação de Contas (*Accountability*): a empresa deve responder aos investidores e à sociedade sobre suas decisões e impactos (Maia; Di Serio, 2018).

Isto é, a governança corporativa é fundamentada em princípios que funcionam como um guia de conduta e ações para a empresa, quais sejam: *disclosure* (transparência de informações); *accountability* (prestação de contas) e *compliance* (conformidade para cumprir leis e normas).

Dessa forma, para que a governança corporativa cumpra seu papel, é indispensável os chamados Conselhos de Administração (Donadone *et al.*, 2009; IBGC, 2014).

Importante destacar que a governança corporativa está diretamente relacionada ao processo de financeirização das empresas. Nesse sentido, Maia e Di Serio (2018) ressaltam que “[...] um dos principais impactos do processo de financeirização sobre as empresas é o estabelecimento de uma cultura (e eventualmente seus derivados, como estruturas organizacionais, normatizações, etc.) de valor aos acionistas e de governança corporativa” (p. 57).

As transformações ocasionadas pela financeirização representaram, segundo Stockhammer (2012):

[...] uma crescente mercantilização das relações sociais. Essas transformações têm diferentes implicações para diferentes setores da economia: as instituições financeiras passaram a adotar ativos líquidos; dentro das empresas, isso representa uma mudança nas relações de poder do trabalho para o capital, mas a regra do capital assumiu uma nova roupagem, a de valor para o acionista; para as famílias, em particular as famílias da classe trabalhadora, a transformação dissolveu noções anteriores de consciência da classe trabalhadora e abriu novos caminhos para a exploração (p. 46).

Nessa direção, uma empresa orientada pela geração de valor ao acionista se insere em uma relação de poder que secundariza outras formas de gestão, tornando-se refém dos acionistas e de investidores institucionais e financeiros (Stockhammer, 2012).

No âmbito das empresas educacionais financeirizadas, podemos afirmar que a contradição desse processo se dá quando os interesses acionários se colidem com os interesses pedagógicos, posto que a governança corporativa requer que as decisões da IES se alinhem com os interesses dos acionistas, que buscam um retorno sobre seus investimentos. Logo, desconsideram as necessidades educacionais, criando-se, assim, uma tensão entre o gerenciamento voltado para os resultados financeiros e as demandas sociais importantes para um ensino de qualidade e para a formação da classe trabalhadora.

Nesse contexto, empresas educacionais brasileiras de capital aberto adotaram princípios orientados pelo Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC), cujos objetivos centrais passam a ser a relação da empresa com seus investidores (acionistas) e a busca pela maximização dos lucros. Esses objetivos representam duas das principais características da financeirização para as empresas, seja qual for seu setor de atuação.

Maia e Di Serio (2018, p. 59), apoiados no estudo de Fligstein (2002), ressaltam que “[...] a principal ideia da empresa orientada à gestão de valor para o acionista **é que o único propósito efetivamente legítimo da firma é maximizar o valor** (entendido pela geração de riqueza) a seu acionista.” Grifos da autora.

Assim, percebe-se que a busca incessante por eficiência e rentabilidade, comum nas práticas corporativas, pode resultar em: aumento da carga horária de trabalho, flexibilização das condições contratuais e a implementação de práticas de gestão baseadas em indicadores de mercado. São exemplos de estratégias que podem comprometer a qualidade do ensino e as condições de trabalho dos professores (Sebim, 2014), uma vez que a valorização do capital financeiro leva, entre outros fatores, à mercantilização da educação, em que as metas financeiras se sobrepõem aos objetivos pedagógicos.

O processo de inserção da lógica corporativa nos grandes grupos educacionais de capital aberto apresenta uma série de contradições, muitas das quais derivam das tensões entre os objetivos financeiros e as finalidades educacionais. Destacar essas contradições é crucial para uma análise crítica e para compreender as implicações que podem resultar dessa fusão entre a educação e as práticas empresariais financeirizadas.

Levando em consideração as análises de Antunes (2018) e Chesnais (2005), podemos dizer que o trabalho docente é parte de um sistema mais amplo e, portanto, não pode ser compreendido isoladamente. Dessa forma, a mediação entre as estruturas sociais, políticas e econômicas modificam a natureza do trabalho docente e influenciam diretamente as relações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas IES privado-mercantis financeirizadas. De acordo com Antunes (2018), isso decorre da lógica capitalista imposta sobre o trabalhador:

A ofensiva do capital sobre o trabalho, ao submetê-lo à sua lógica destrutiva, promovendo a individualização e o isolamento, é, nesse sentido, uma ação que busca desmontar de forma cotidiana sua manifestação de classe historicamente antagônica aos interesses da ordem capitalista (Antunes, 2018, p. 137).

O modelo de gestão corporativa, adotado pelos grandes grupos educacionais de capital aberto, implica na aplicação de práticas e de estratégias empresariais, inserindo a lógica mercantilista de maximização de lucros e trazendo mudanças significativas nas condições de

trabalho no setor educacional. Nesse contexto, o trabalho do professor dá-se por processos de avaliação padronizados, burocratização e precarização das condições laborais (Sebim, 2014).

No relatório de sustentabilidade de 2019, a Kroton/Cogna enfatiza o seguinte:

A condução dos nossos negócios é pautada por princípios e boas práticas de mercado relacionadas à governança corporativa, de forma a garantir a transparência com nossos públicos de relacionamento e a perenidade da empresa no longo prazo.

Desde 2012, integramos o segmento Novo Mercado da B3, que reúne as empresas com as melhores práticas de governança, e seguimos as recomendações do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC). Adicionalmente, somos uma empresa *full corporation*, ou seja, que não possui um conjunto de acionistas controladores no comando (Kroton/Cogna, 2019b, p. 12. Grifos da autora.

A Kroton/Cogna é orientada pela Governança Corporativa (GC), e sua diretoria de *Compliance* (confiança) possui um código de conduta em que a Cogna afirma: “O nosso Código de Conduta deve ser levado em conta em todas as relações de trabalho e prestação de serviços, sejam elas internas ou externas” (Kroton/Cogna, 2022, p. 9). E cita mais:

Divulgar informações para acionistas ou mercado. Essa atividade é feita exclusivamente pela área de Relações com os Investidores para que a gente garanta transparência e alinhamento com os termos da Lei das Sociedades Anônimas e com as instruções emitidas pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM) (p. 23).

De acordo com o excerto em destaque, fica claro a preocupação do grupo educacional em dar retorno aos acionistas por meio de divulgação de suas informações e que suas relações com investidores estejam em conformidade com os termos das Sociedade Anônimas (S.A) e com os direcionamentos emitidos pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM).

A Cogna/Kroton deixa evidente em seu relatório a preocupação de gerar valor ao acionista, no seguinte excerto:

A Cogna tem para com seus acionistas um compromisso de geração de valor que é suportado por (i) decisões estratégicas que almejam a sustentabilidade dos negócios da Companhia, (ii) excelência de execução, e (iii) entrega de resultados sólidos de acordo com o previsto (Cogna, 2022. p. 32).

A Cogna afirma que “[...] tem como seu propósito transformar a vida das pessoas através da educação, por isso o aluno, nosso cliente final, é o centro das nossas atenções [...]” (Cogna, 2022, p. 31, grifo da autora). Porém, em seguida, o mesmo código de conduta cita que uma de

suas maiores responsabilidades é “Orientar a estratégia da Companhia nas melhores práticas de governança corporativa e sustentabilidade” (Kroton/Cogna, 2022, p. 33).

Portanto, apesar de afirmar que a companhia educacional tem como propósito transformar a vida das pessoas por meio da educação, compreende e trata o estudante como um cliente consumidor do seu produto, no caso, a educação. Tal fato evidencia seu discurso contraditório, visto que é incompatível atingir anseios subjetivos e a formação humana, o que seria relevante para a transformação de vida dos alunos, uma vez que se tem objetivos puramente financeiros. Nesse sentido, cabe ressaltar que uma empresa direcionada por conceitos e condutas da financeirização não obtém seus objetivos financeiros se,

Os princípios e objetivos colocados tanto pela governança corporativa quanto pela Gestão de Valor ao Acionista não seriam devidamente colocados em prática de forma sustentável, nem a forma de pensamento financeira estaria impregnada nos gestores, caso os objetivos de acionistas e corpo administrativo da companhia não estivessem corretamente alinhados (Maia; Di Serio, 2018, p, 62).

Considerado a assertiva supracitada, vale indagar: como atingir uma transformação na vida das pessoas (como cita em seu código de conduta), quando uma empresa educacional está completamente guiada e alinhada por interesses financeiros que buscam a maximização de lucro para dar resposta a seus acionistas? A que transformação na vida dos alunos eles se referem?

Nesse contexto, há também uma desvalorização do trabalho do professor, uma vez que a lógica corporativa prioriza a eficiência e a redução de custos, o que, muitas vezes, resultam em condições precárias de trabalho, carga horária excessiva e falta de investimento para capacitação profissional, o que irá repercutir na qualidade do ensino.

De acordo com Sebim (2014), há ainda uma perda de autonomia, tanto dos docentes como da IES, já que a governança corporativa introduz uma gestão mais centralizada e burocrática e, nesse sentido, decisões administrativas são tomadas com base em critérios financeiros, apartadas da expertise pedagógica dos profissionais da educação.

Portanto, a discussão dessas transformações no mundo do trabalho no contexto da governança corporativa dos grandes grupos educacionais de capital aberto deve ser permeada pela compreensão crítica das relações de classe, da exploração inerente ao sistema capitalista e da necessidade de preservar a autonomia e a qualidade do ensino frente às pressões financeiras.

Nestes termos, a contradição se expressa à medida em que o trabalho docente, essencial para a formação crítica e emancipatória dos sujeitos, é subordinado a controles e às lógicas alienantes e mercantis. Assim, a precarização do trabalho e o modelo de ensino privado mercantil aprofundam a concepção de educação como mercadoria, contradizendo, dessa forma, os objetivos educacionais fundamentais para a formação humana.

Chesnais (2005, p. 55) assinala que são os trabalhadores assalariados que sofrem com essas alterações nas relações de trabalho advindas por meio de ações dos proprietários acionistas “é contra eles que se exerce o novo poder administrativo. Foram eles que sofreram e vão continuar a sofrer (...) os efeitos das normas de rentabilidade impostas pelos financistas” isto porque o valor de mercado de ações fez com que os executivos atendessem os interesses dos financeiros externos.

Assim sendo, a cultura de maximização de valor ao acionista, um dos mais importantes princípios de governança corporativa, torna-se o centro entre os objetivos de empresas financeirizadas.

Isso nos possibilita inferir que os pressupostos da financeirização submete o docente a uma desvalorização, reduzindo-o a uma mera força de trabalho produtiva. Os professores são vistos como prestadores de serviços (denominados de colaboradores por empresas educacionais como a Cogna), cujo valor de sua mercadoria, a força de trabalho, é medida pelo retorno financeiro que podem conceber para a instituição.

A educação, como processo fundamental para o desenvolvimento social, não deve ser subjugada aos imperativos do mercado e uma análise crítica que considere a totalidade e as contradições do modo de produção capitalista é essencial para promover práticas educacionais que proponham e possibilite práticas verdadeiramente transformadoras.

Mas diante da financeirização da educação no Brasil como um processo que envolve a entrada de instituições de ensino na Bolsa de Valores, a captação de recursos por meio de fundos de investimento e o intenso processo de fusões e aquisições, deixa evidente que seu maior objetivo é a maximização do valor acionário das instituições, subordinando a educação às lógicas do mercado financeiro (Benini *et al*, 2020).

As características do trabalho docente nas IES da Kroton/Cogna estão diretamente relacionadas ao mecanismo da forma de gestão da força de trabalho advinda de instituições financeirizadas. Ou seja, a governança corporativa é um dos principais instrumentos utilizados para intensificar a exploração dos trabalhadores docentes e expandir o processo de transferência

de riqueza da produção para as finanças. As novas formas de controle estabelecidas pelo modelo de governança corporativa na Kroton/Cogna evidenciam implicações em termos da relação de gestão corporativa, materializadas na forma de utilização da função docente: professor-tutor, professor-conteudista, contrato via CLT, contrato temporário, demissões e rotatividade de professores, acompanhados pela redução da autonomia do trabalho docente (Sebim, 2014).

A análise da empresa educacional como a Kroton/Cogna deve considerar também que ela já era uma *holding* muito antes de se transformar em Cogna Educação S.A. Em 2013, em seu Formulário de Referência, isso fica claro quando citou: a Kroton é “[...] uma companhia *holding* controladora de diversas outras sociedades que desenvolvem atividades específicas” (Kroton, 2013, p. 22). Essas atividades específicas desenvolvidas por suas empresas controladas são todas do setor de ensino, com atividades na educação básica e educação superior.

Nessa dinâmica de empresa *holding*, destacam-se as seguintes observações:

[...] passa ao consumidor a sensação de grandeza, facilitando o poder de barganha com o ambiente; otimiza recursos financeiros, físicos e humanos entre as empresas, evitando estruturas de apoio repetidas e paralelas nas diversas sociedades; agiliza a realocação de recursos financeiros, permitindo a diretoria de finanças do grupo, a transferência de recursos de uma empresa para outra; reduz a estrutura das empresas controladas, reduzindo-as à atribuições operacionais e **deixando as tarefas globais a cargo de uma administração central; separa o planejamento e controle** (que é função do grupo) **da operação** (que é função de cada controlada) (Lima; Miranda 2009, p. 14). Grifos da autora.

No nível da aparência isso pode parecer apenas uma separação de funções com o objetivo de facilitar a gestão da Kroton em razão de ter outras companhias controladas por ela, assim a *holding* Kroton/Cogna, na condição de empresa-mãe (*holding*) fará a administração geral que é o planejamento e o controle, e as suas controladas, a exemplo da Unopar e Anhanguera, farão as operações, ou seja, são nelas que acontece o processo de produção, onde ocorre as atividades de ensino, todavia na essência isso significa que esse tipo de organização empresarial exerce um controle sobre seus trabalhadores que trazem implicações diretas às questões relacionadas com o seu vínculo empregatício (Sebim, 2014).

No próximo subcapítulo discute-se sobre os desdobramentos do EaD por meio do uso da plataforma de ensino da Kroton/Cogna, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e faz-se também a análise das entrevistas e do questionário de pesquisa utilizados nesse estudo.

4.2 A financeirização do ensino privado-mercantil e seus desdobramentos sobre o trabalho docente por meio do EaD na Kroton/Cogna.

Iniciamos a discussão desse subcapítulo destacando o conceito de precarização do trabalho de acordo com Alves (2007):

O que chamamos de processo de precarização do trabalho é o processo de diluição (ou supressão) dos obstáculos constituídos pela luta de classe à voracidade do capital no decorrer do século XX. [...] A precarização possui um sentido de perda de direitos acumulados do decorrer de anos pelas mais diversas categorias de assalariados. A precarização é síntese concreta da luta de classes e de correlação de forças políticas entre capital e trabalho. É o conteúdo do Estado político da decadência histórica do capital (Alves, 2007, p. 114-115).

A assertiva de Alves (2007) sobre a precarização do trabalho nos revela que a transformação das relações laborais sob a lógica do capital, evidencia a supressão progressiva de direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores. A precarização, nesse sentido, não é somente um efeito “colateral” da reestruturação produtiva, mas também um mecanismo essencial para garantir a expansão da acumulação capitalista, enfraquecendo a resistência dos trabalhadores e consolidando formas de exploração mais flexíveis.

Não é por acaso que o relatório de 2019, publicado pelo Banco Mundial, intitulado “Relatório de Desenvolvimento Mundial 2019: A Natureza Mutável do Trabalho”, cita que:

[...] este Relatório enfatiza **a primazia do capital humano** no enfrentamento de um desafio que, por definição, resiste a soluções simples e prescritivas. Muitos empregos hoje, e muitos outros no futuro próximo, **exigirão habilidades específicas – uma combinação de know-how tecnológico, solução de problemas e pensamento crítico – bem como habilidades interpessoais, como perseverança, colaboração e empatia. Os dias de permanência em um mesmo emprego ou em uma única empresa por décadas estão chegando ao fim. Na economia do trabalho flexível, os trabalhadores muito provavelmente terão vários trabalhos independentes ao longo de suas carreiras, o que significa que terão que continuar a aprender pelo resto de sua vida.** A inovação continuará acelerada, mas os países em desenvolvimento terão que agir rapidamente para assegurar que consigam competir na economia do futuro. Terão que investir em seus cidadãos com um grande senso de urgência, **especialmente nas áreas de saúde e educação, que são os pilares do capital humano**, para aproveitar os benefícios da tecnologia e atenuar suas piores rupturas (Banco Mundial, 2019, p. 5). Grifos da autora.

A afirmação do Banco Mundial (2019) sobre a primazia do capital humano na economia do trabalho flexível também pode ser relacionada à discussão sobre a financeirização do ensino

superior e a precarização do trabalho docente na Kroton/Cogna. Esse discurso, centrado na necessidade contínua de adaptação às exigências do mercado e na valorização da aprendizagem permanente, reflete uma visão empresarial da educação na qual o ensino se torna um instrumento de formação de mão de obra flexível, em vez de um espaço de construção crítica do conhecimento.

De acordo com seu documento, podemos inferir que o BM enfatiza a flexibilização do trabalho como uma necessidade inevitável da economia do futuro, mas o que ele não discute ou não aponta são os efeitos desse processo sobre os trabalhadores. No caso dos docentes da Kroton/Cogna, essa lógica pode se materializar na instabilidade contratual, bem como na negação de direitos, pois o EaD tende a tornar a profissão docente cada vez mais precarizada.

O documento cita ainda a importância de um aprendizado contínuo e, nesse sentido, recai sobre os professores a adaptação ao uso de novas tecnologias, muitas vezes sem suporte adequado ou investimentos institucionais suficientes. Enquanto se promove a digitalização e o uso intensivo das TICs, os docentes são obrigados a se ajustar às novas exigências sob condições precárias, sendo submetidos à intensificação do trabalho sem garantias de valorização profissional.

Isso se revela nos excertos seguintes tirados do relatório da Kroton/Cogna, no ano de 2011, destacando as inúmeras ações trabalhistas movidas contra ela, conforme:

Em 31 de março de 2011, figurávamos no polo passivo em aproximadamente **570 ações de natureza judicial trabalhista**. Os processos trabalhistas estão relacionados a ações ingressadas por ex-empregados de nossas Instituições de Educação, **em regra ex-professores ou ex-empregados administrativos, e versam, linhas gerais, sobre pedidos de horas extras, reduções de carga horária, intervalo intrajornada de trabalho, diferenças salariais e reflexos em FGTS, 13º salário, férias e terço constitucional, dentre outros pedidos baseados em Convenções Coletivas de Trabalho e na Legislação Trabalhista** (Kroton, 2011c, p. 39). Grifos da autora.

A companhia cita que tinha provisionado, a época, R\$ 16,3 milhões para pagar as possíveis perdas com esses processos trabalhistas referentes às IES adquiridas por ela. Há ainda a questão de professores que são contratados como pessoa jurídica, conforme consta no Formulário de Referência publicizado pela Kroton em 2011, vejamos:

Somos parte ainda em aproximadamente **10 reclamações trabalhistas com objetos repetitivos, ajuizados por ex-professores, contratados como pessoa jurídica, perante a Justiça do Trabalho, com pedidos de reconhecimento de vínculo empregatício e unicidade contratual, sob o fundamento de exercerem atividade fim**. Tais processos são classificados como perda possível e provável e encontram-se integralmente provisionados,

de acordo com os nossos consultores legais (Kroton, 2011c, p. 61, Formulário de Referência). Grifos da autora.

O fato de a Kroton contratar professores como autônomos, ou pessoa jurídica, evidencia que o trabalho docente, no modo de produção capitalista, não está isento das mudanças estruturais do mundo do trabalho.

Destacamos que essa forma de contratação foi possível graças às mudanças nas relações de trabalho das últimas décadas, principalmente, após a aprovação da Reforma Trabalhista, no Governo de Michel Temer em 2017, estabelecida pela Lei 13.467/17 - que introduziu alterações na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), incluindo no seu Art. 442-B o reconhecimento legal da categoria de trabalho autônomo exclusivo, começou-se a aceitar novas formas de contratação para a atividade fim. Além disso, foi essa mesma Lei trabalhista que deu o reconhecimento legal do teletrabalho, possibilitando que empresas explorassem ainda mais os trabalhadores, entre eles o professor.

Essa ação do Estado permitiu novas configurações nas relações de trabalho e possibilitou um processo denominado de pejetização, no caso do trabalhado do professor Orbem (2016) denomina de pejetização docente. Esta autora ressalta que no Brasil isso vem crescendo. Ela descreve a pejetização docente como a constituição de uma pessoa jurídica para prestar os mesmos serviços que antes eram realizados pelo trabalhador/a contratado/a em regime da CLT.

Inferimos que esse processo de pejetização do trabalho, presente também na Kroton, alinha-se à nova racionalidade neoliberal que é global, conforme dissertam Dardot e Laval (2016) essa “nova razão do mundo” é global, não somente, porque se apresenta mundialmente, como também porque se espraia por todas as esferas da vida e insere-se alterando as dimensões da vida humana em uma dinâmica que impõe a lógica competitiva do mercado, naturalizando que as relações sejam moldadas pelo modelo corporativo empresarial que se tornam ou já se tornaram, por completo, princípios universais.

Essa nova organização do trabalho, as novas formas de relações sociais, do homem individualizado e produtivo, do trabalho subsumido ao capital é possível graças a essa racionalidade neoliberal que impõe “[...] os tipos de educação da mente, de controle do corpo, de organização do trabalho, moradia, descanso e lazer, que seriam a forma institucional do novo ideal de homem, a um só tempo individuo calculador e trabalhador produtivo” (Dardot e Laval, 2016, p. 324).

Nesse sentido, cabe destacar, que no capitalismo contemporâneo, a financeirização, é a força motriz do neoliberalismo com vistas a dar continuidade e retomar as taxas de crescimento do grande capital (Brettas, 2020). No âmbito educacional, essa configuração foi propiciada pelas mudanças no mundo do trabalho e mediada, também, pelo expressivo crescimento do setor privado mercantil de ensino, cujo entranhamento do neoliberalismo tem contribuído ainda mais para intensificar a precarização do trabalho docente. Para contribuir com essa discussão os dados da tabela 10 nos possibilitam perceber melhor essas discussões sobre o trabalho docente na Kroton/Cogna.

Tabela 10 - Função docente por regime de trabalho nas instituições com oferta de EaD na Kroton/Cogna- 2011 a 2022.

	Integral Ded. Excl.	Integral sem Ded. Excl.	Parcial	Horista
2011	0	218	296	104
2012	2	349	383	317
2013	2	253	536	245
2014	0	349	2.160	129
2015	0	401	978	1.199
2016	0	354	1.192	709
2017	26	294	995	728
2018	0	436	1.169	492
2019	0	689	1.085	507
2020	0	436	985	362
2021	0	474	1.016	312
2022	0	463	1.259	407

Fonte: BRASIL/INEP (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

A tabela revela mudanças na distribuição dos docentes por regime de trabalho ao longo dos anos nas instituições que oferecem EaD na Kroton/Cogna. Os dados mostram uma variação na quantidade de professores por regime de trabalho entre 2011 e 2022, refletindo a adaptação da Kroton/Cogna às demandas do mercado. Assim, podemos afirmar que o crescimento das matrículas EaD veio acompanhado de ajustes no quadro docente, priorizando diferentes regimes de contratação.

Percebemos que praticamente não houve a presença de docentes em regime integral com dedicação exclusiva, ao longo do período, exceto 2012 e 2013, com apenas 2 professores e 2017, com 26. Esses dados mostram que a Kroton/Cogna não prioriza a contratação de professores em tempo integral com dedicação exclusiva.

Quanto ao número de docentes em regime parcial, observa-se um aumento até 2014, seguido por queda e flutuações. Em 2014, o número de professores em regime parcial saltou para 2.160, um aumento abrupto em relação a 536 em 2013. Mas, em 2015, esse número caiu para 978, e ao longo dos anos seguintes, houve oscilações sem recuperação ao patamar de 2014. Isso pode indicar estratégias de flexibilização nas contratações docentes, evitando vínculos trabalhistas mais rígidos.

Com relação ao regime de trabalho horista, os dados revelam que houve um aumento expressivo do número de docentes em alguns períodos. Em 2015, o número de docentes horistas subiu para 1.199, um crescimento significativo em comparação aos 129 de 2014, o que pode indicar redução de custos ao contratar professores apenas para períodos específicos, sem vínculo permanente com as IES da Kroton/Cogna. No entanto, a partir de 2017, a quantidade de horistas começou a cair, chegando a 312 em 2021, voltando a ter um leve crescimento em 2022 quando registrou 407 docentes horistas.

Quanto ao regime integral, mas sem dedicação exclusiva, esse número variou de 218 docentes em 2011 para um pico de 689 em 2019, antes de cair novamente para 436 em 2020. Isso sugere mudanças na estratégia de contratação, possivelmente relacionadas a cortes de custos e ajustes no seu modelo pedagógico.

O movimento oscilante na contratação de docentes horistas e parciais pode indicar tentativas de estabilização da empresa de acordo com seu modelo de negócio, representando uma flexibilidade para atender demandas mercadológicas na oferta do EaD.

Os dados demonstram que a Kroton/Cogna adaptou suas contratações ao longo dos anos, mas há contradições evidentes nesse processo. O modelo evidencia um foco na flexibilidade e na contenção de custos, com menos professores contratados em regime integral e maior vigência de contratos horistas e em tempo parcial. Nesse contexto, é essencial refletir sobre os impactos na formação dos alunos e na valorização do trabalho docente. A ausência de professores em dedicação exclusiva pode afetar a qualidade dos cursos EaD, reduzindo o envolvimento dos docentes com pesquisa, por exemplo.

Esses dados sugerem mudanças estratégicas na contratação, possivelmente influenciadas pela lógica corporativa de ajustes para redução de custos ou aumento da produtividade de acordo com as demandas do mercado.

O crescimento expressivo dos docentes horistas e parciais demonstra a prevalência de vínculos trabalhistas frágeis, caracterizados pela falta de estabilidade e garantias de direitos trabalhistas. Assim, é necessário frisar que o crescimento no número de docentes não implica melhoria nas condições de ensino, pois o número de docentes horistas e parciais e a alta proporção de alunos por professor, considerando os dados já apresentados sobre o número de matrículas no EaD, indicam uma intensificação do trabalho docente.

De acordo com Dal Rosso (2008, p. 23) podemos conceber a intensificação do trabalho como “[...] os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente os resultados”.

Nesse contexto, a precarização do trabalho docente é uma realidade preocupante nos estabelecimentos de ensino superior privado-mercantil. De acordo com Oliveira (2020), a flexibilização das relações de trabalho e a contratação de professores em regime temporário ou parcial são práticas comuns nas instituições privadas, especialmente naquelas que ofertam o ensino a distância. Isso resulta em baixos salários, falta de benefícios e insegurança laboral, o que afeta a motivação e a qualidade do ensino oferecido.

Os dados da tabela acima são indicativos de como a financeirização da educação, o EaD e a governança corporativa da Kroton/Cogna implicam diretamente a estrutura de trabalho dos docentes. O modelo implementado favorece a contratação de professores em condições mais precarizadas, privilegiando vínculos flexíveis. A intensificação do trabalho e a instabilidade contratual reforçam a lógica empresarial do ensino superior, indicando que, para os capitalistas, o ensino se tornou um produto de mercado, e os professores meros operadores de um sistema corporativo em vez de profissionais fundamentais do processo formativo, mesmo sem suas anuências.

Assim, por meio da mediação do trabalho docente, a Cogna/Kroton Educação vem cada vez mais se consolidando como a *Holding* que opera uma estrutura complexa, administrando outras *holdings* (Amplia, Saber, Platos). Essa estrutura corporativa influencia diretamente as decisões relacionadas ao trabalho do professor. Nesse contexto, a empresa está inserida na esteira da financeirização, cujo capital financeiro é quem exerce a maior influência. Nesse

sentido, a busca por lucro e a maximização dos resultados financeiros se sobrepõem às preocupações pedagógicas, bem como ao processo produtivo que se dá no âmbito das IES e/ou dos polos EaD.

A Cogna/Kroton Educação enfrentou e ainda enfrenta os desafios da crise econômica, buscando manter o desempenho financeiro de suas instituições. Isso pode afetar diretamente as condições de trabalho dos docentes, como carga horária, remuneração etc.

A tabela 11 abaixo evidencia a quantidade de docentes em exercício da Kroton/Cogna por grau de formação.

Tabela 11- Funções Docentes em exercício por grau de formação nas IES que ofertam EaD– Kroton/Cogna- (2011-2022).

Ano	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2011	8	213	293	104
2012	11	357	528	155
2013	0	367	530	139
2014	17	1.280	960	381
2015	0	1.222	1.069	287
2016	0	922	1.022	311
2017	1	743	987	312
2018	0	601	1.134	362
2019	0	580	995	706
2020	0	421	805	557
2021	0	369	883	550
2022	0	444	1.048	637

Fonte: BRASIL/INEP (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

Os dados mostram que em 2011, havia 8 docentes que possuíam apenas graduação, número que chegou a 11 em 2012, mas desapareceu a partir de 2013. A tabela evidencia ainda que em 2014, houve um pico de 1.280 docentes com especialização, um salto expressivo em relação aos 367 de 2013. Contudo, após 2015, esse número começou a cair, atingindo 369 professores em 2021 e em 2022 registrou 444 docentes com especialização.

Quanto ao número de professores com mestrado cresceu de 293 em 2011 para 1.048 em 2022, um aumento considerável. Porém, houve momentos de oscilação, como a queda de 1.134 em 2018 para 995 em 2019 e uma nova redução para 805 em 2020, voltando a crescer nos anos posteriores e registrando 1.048 mestres em 2022. Isso sugere que, apesar do crescimento da

titulação dos docentes, a Kroton/Cogna ajusta a demanda por mestres conforme suas necessidades financeiras e estruturais.

Houve um aumento progressivo dos doutores, mas em proporção menor. A quantidade de professores doutores subiu de 104 em 2011 para 637 em 2022, o grande salto aconteceu entre 2018 e 2019, quando o número de doutores aumentou de 362 para 706. Apesar desse aumento, a proporção de doutores ainda é menor em relação ao total de docentes.

O aumento de mestres e doutores sugere um esforço de qualificação do corpo docente. A redução de professores com especialização e a ausência de graduados pode indicar um modelo mais rígido de contratação no que diz respeito às titulações docentes. Essa dinâmica pode indicar um movimento de substituição por níveis mais altos de qualificação ou ainda uma estratégia de enxugamento de custos. Considerando também que a legislação (Decreto 9.235/2017) que prevê que caso a IES queira fazer recredenciamento como universidade, ela precisa, de acordo com o artigo Art. 17 desse Decreto atender, além dos requisitos gerais, outros como: “II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;” (Brasil, 2017a).

Entretanto, a flutuação no número de mestres e doutores sinaliza ajustes financeiros em vez de uma política de valorização constante da qualificação da oferta de ensino, revelando que as decisões sobre contratação e qualificação podem estar mais ligadas à lógica de mercado do que a uma política educacional.

Cabe destacar também que esse crescimento no número mestres e de doutores pode ser explicado pelo investimento na oferta de cursos premium que são cursos da área de saúde, engenharia e direito, o que exige maior formação. Nesse sentido vale destacar o que diz o relatório da Kroton/Cogna em 2019, se referindo que ganhou o selo de ensino de qualidade: “[...] incluindo os cursos mais desejados como Engenharias, Medicina e Direito” (Kroton/Cogna, 2019b, p. 36).

Importante destacar que o segmento premium é tratado pela empresa como um nicho mercadológico à parte dos modelos de negócios de ensino. “O segmento *premium* está relacionado à oferta de cursos com *ticket* médio (mensalidades) mais elevados, que representa, portanto, uma receita maior para as empresas educacionais” (Carvalho *et al*, 2024, p. 13).

A tabela 12 apresenta o quantitativo de funções docentes em exercício, matrículas no EaD da Kroton/Cogna e a relação professor-aluno na oferta dessa modalidade. Para a coleta desses dados selecionamos apenas as IES da Kroton que ofertam o EaD.

Tabela 12 - Funções docentes em exercício, matrículas EaD e relação professor/aluno na Kroton/Cogna (2011-2022).

Ano	Professores	Matrículas EaD	Alunos/Docentes
2011	618	148.141	239
2012	1.051	263.056	250
2013	1.036	336.610	325
2014	2.638	553.970	210
2015	2.578	563.210	219
2016	2.255	598.699	265
2017	2.043	519.517	254
2018	2.097	473.160	226
2019	2.281	505.106	221
2020	1.783	560.513	314
2021	1.802	668.768	371
2022	2.129	769.451	361

Fonte: BRASIL/INEP (2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023).

O aumento de 419% de matrículas na série histórica analisada reflete a aposta da Kroton/Cogna no chamado ensino digital, ampliando sua oferta e alcance. Entretanto, o número de docentes em exercício não acompanhou a mesma proporção de crescimento das matrículas. Em 2011, havia 618 professores, já em 2022, esse número chegou a 2.129, um aumento de apenas 244%. Embora tenha havido crescimento, a disparidade entre o número de matrículas e docentes sugere um aumento da carga de trabalho por professor, além da possível automatização de processos pedagógicos.

Entre 2016 e 2018, as matrículas caíram de 598.699 para 473.160, e o número de docentes permaneceu estável, por volta de 2.000 professores. Entre 2019 e 2020, as matrículas aumentaram de 505.106 para 560.513 (um aumento de mais de 11%), enquanto o número de professores caiu de 2.281 para 1.783 (-22%). Já de 2020 para 2021, o número de matrículas subiu expressivamente para 668.768, mas o corpo docente teve uma recuperação tímida para 1.802 docentes. Isso evidencia uma precarização do trabalho docente, pois enquanto o EaD se

expandia, a quantidade de professores diminuía, o que pode impactar a qualidade da formação e aumentar a intensificação do trabalho dos docentes.

O número de alunos por professor aumentou significativamente ao longo dos anos, passando de 239 em 2011 para 361 em 2022. Esse crescimento é um indicador de sobrecarga dos professores, aspecto relevante da precarização/intensificação do trabalho docente que precisam atender um número cada vez maior de alunos. Outra questão pode ser problematizada é que a maior concentração de alunos por professor pode comprometer a qualidade do ensino, reduzindo a interação e o acompanhamento individualizado.

O aumento da relação aluno-professor pode indicar uma maior dependência de materiais padronizados e ferramentas digitais em um contexto em que a redução do número de docentes pode estar ligada à substituição de interações humanas pela plataforma de ensino digital da Kroton/Cogna, o AVA, podendo gerar aspectos negativos na aprendizagem, especialmente para alunos que precisam de maior suporte acadêmico.

Essa relação revela a tendência de crescimento das matrículas EaD sem um aumento proporcional no número de docentes, indicando uma sobrecarga dos professores, redução da interação direta e culminando na precarização do ensino e do trabalho docente. Assim sendo, ainda que a expansão do EaD possa contribuir para o acesso ao ensino superior, ela não é garantia da qualidade do ensino e do suporte adequado aos alunos. Desta forma, a análise revela uma contradição, isto porque a expansão das matrículas EaD e a redução do número de docentes não condiz com o discurso de um grupo educacional que se diz preocupado com a qualidade do ensino conforme consta em seus relatórios.

É oportuno destacar que de acordo com os preceitos da financeirização, a empresa necessita de uma estrutura enxuta para maximizar lucros enquanto expande matrículas, resultando em professores sobrecarregados pela relação professor aluno.

Os princípios da governança corporativa de empresas financeirizadas, como a Kroton/Cogna, explicam o crescimento drástico de matrículas de EaD, chegando a quase 770 mil em 2022, enquanto o número de matrículas presenciais cai ano a ano a partir de 2017. Isso claramente reflete uma tendência de redução de custos das IES, levando mais cursos para o formato EaD, já que é mais barato de se operacionalizar.

A contradição desse movimento se verifica na medida em que a eficiência econômica, ao priorizar o ensino virtual, se sobrepõe aos processos pedagógicos. Não obstante, essa contradição é apenas aparente já que a Kroton/Cogna visa, realmente o lucro, ainda que em seu

relatório registre, contraditoriamente, o compromisso com a qualidade de ensino ao mesmo tempo em que dá destaque para seu modelo de negócio. É o que está posto, por exemplo, na página 19 do seu relatório de sustentabilidade do ano de 2019.

A multiplicação de matrículas em EaD reflete uma massificação academicamente questionável, que pode comprometer práticas pedagógicas fundamentadas no contato humano, e na mediação crítica. A Kroton, por aumentar suas matrículas no EaD, de modo exponencial, exemplifica a conversão do ensino em mercadoria. Matricular-se torna-se um ato de consumo, dissolvendo a finalidade educativa em prol da geração de certificados e diplomas, isso na melhor das hipóteses, visto que a preocupação de empresas financeirizadas educacionais é, em último caso, gerar diplomas e certificar alunos, seu maior objetivo, isto sim, é de dar retornos financeiros para que se mantenha atrativa aos olhos de seus acionistas e investidores.

Os dados da tabela acima revelam ainda que apesar do aumento significativo de docentes em 2014 e 2019, a quantidade não se manteve até 2022, embora o número de matrículas EaD tenha aumentado progressivamente na série histórica analisada. Isso sugere que o recrutamento foi momentâneo para suportar a expansão rápida, especialmente com a pandemia, em 2019 e 2020, quando foi preciso atender um número maior de alunos de forma virtual, resultando em cortes e ajustes subsequentes. A precarização pode derivar das operações financeirizadas que geram alta rotatividade e insatisfação aos alunos e docentes envolvidos nesse processo.

O que precisa ser problematizado nesse contexto, é que a busca por lucro e a pressão por resultados estritamente mercadológicos, como o que se observa em IES financeirizadas do grupo Kroton/Cogna, podem comprometer cada vez mais a qualidade do ensino.

Nesse cenário, a precarização do trabalho docente, com contratos temporários e remuneração flexível somado à alta carga de trabalho, é uma realidade enfrentada pelos professores. Assim sendo, é necessário enxergar além das aparências e compreender as contradições inerentes à essa dinâmica de ensino. Dessa forma, cabe analisar como a financeirização, exacerbada com a expansão do EaD afeta o trabalho docente.

Os excertos a seguir deixam claro a insatisfação de professores com suas condições de trabalho na Kroton/Cogna e escancaram que foram, sim, submetidos a um ambiente de trabalho precário, muitas vezes, sem terem seus direitos garantidos no que concerne às suas remunerações.

Ação coletiva movida por sindicato dos trabalhadores do ABC da grande São Paulo contra nossa controlada Anhanguera. Esta ação envolve diversos

pedidos relacionados ao cumprimento no disposto em Convenção Coletiva da categoria dos professores, tais como: **diferença de DSR sobre o adicional noturno, quinquênios, hora atividade e aulas a distância (EAD), composição do salário do professor (quinquênio, hora atividade, adicional noturno), diferença salarial do professor ingressante, vale alimentação, multa por descumprimento da cláusula normativa que trata do salário do professor ingressante** e honorários advocatícios, no valor de R\$ 8.659; (Kroton/Cogna, 2019, p. 3). Grifos da autora.

Reclamação trabalhista movida contra nossa controlada Anhanguera. **Esta reclamação trabalhista tem como objeto pedido de reconhecimento de vínculo empregatício de professor de curso preparatório, com pagamento de todas as verbas atinentes (férias + 1/3, 13º salário, FGTS), horas extras, redução indevida de hora aula, adicional noturno, verbas rescisórias, multa do art. 477 e 467 da CLT, danos morais em razão da violação do direito e imagem, ressarcimento pelas reprises das aulas gravadas em venda online, multa pela rescisão antecipada do contrato, rescisão indireta do contrato de trabalho, anotações na CTPS e honorários advocatícios, no valor de R\$ 5.812** (Kroton/Cogna, 2019, p. 3). Grifos da autora.

Por meio desse último recorte se evidencia que as aulas gravadas para ser vendida de forma virtual foi replicada sem o devido interesse do professor e sem que ele tenha recebido pelas replicações dessas aulas, caso contrário ele não estaria movendo ação judicial contra isso. Os excertos a seguir também reforçam a assertiva de que os professores dessa empresa financeirizada estão sendo explorados em prol de seu crescimento financeiro. Conforme:

A Companhia é parte ainda em **1.393 processos de natureza trabalhista com valor médio de R\$ 105**, sendo que 346 processos, que totalizam aproximadamente R\$ 15.053, se referem a demandas de empregados terceirizados contratados por empresas de terceirização de mão de obra, onde a responsabilidade da Companhia é subsidiária. As demandas trabalhistas, em geral, possuem como objeto pedidos trabalhistas de natureza variados (Kroton/Cogna, 2019, p. 3).

Os custos de serviços prestados estão majoritariamente relacionados à operação das unidades de Ensino Superior. **Em 2019, estes custos totalizaram R\$ 2.294,4 milhões**, equivalente a 32,7% da receita líquida consolidada, redução de 1,7 p.p. na comparação anual, **principalmente devido ao menor custo com professores** observado no período e a todos os esforços realizados para aumentar a eficiência da operação (Kroton/Cogna, 2019, p. 8). Grifos da autora.

Os excertos evidenciam também que a empresa tem reduzido custos com os docentes, deixa claro ainda que o aumento de sua eficiência está relacionado à essa redução de custos, logo podemos inferir que ela está reduzindo o pagamento com o pessoal docente, que pode ser por meio de demissões ou com formas de contratação que lhe possibilite pagar uma menor remuneração aos professores.

Outro dado que reflete e corrobora esta afirmação é o fato de que em 15 de junho de 2022, os professores do ensino superior privado do estado de São Paulo entraram em estado de greve. Em agosto do mesmo ano ainda não haviam conseguido entrar em acordo com o sindicato patronal- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (Semesp). Em matéria divulgada, em agosto, no *site* dos Sindicatos dos Professores de São Paulo (Sinpro/SP) constava a informação:

³⁰Desde fevereiro, o sindicato patronal tem insistido numa proposta aviltante que retira direitos e pereniza perdas salariais. Além disso, **recusa-se a discutir medidas de proteção do trabalho face às mudanças tecnológicas e à escalada do ensino a distância. Ensalamento, enxugamento da grade curricular, desrespeito aos direitos autorais e ao uso de imagem são exemplos dos problemas que têm afetado a categoria** e que precisam ser discutidos (SinproSP, 2022, *on line*). Grifos da autora.

Importante destacar que a Kroton/Cogna possui representante na diretoria do Semesp, além disso faz parte do chamado 'Hub de Redes de Cooperação do Semesp, que é um projeto estratégico que congrega diferentes movimentos e iniciativas de redes que visa a conexão, coordenação e colaboração entre as IES. Isso é um dos elementos que mostra o quanto o setor de ensino privado-mercantil é organizado e articulado para conseguir seus objetivos, cujo maior deles é o lucro.

O subcapítulo a seguir trata sobre o papel do professor-tutor na Kroton/Cogna por meio do uso das TICs.

4.2.1 Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no EaD: o Papel do Professor/Tutor na Kroton/Cogna.

Conforme disposto anteriormente no terceiro capítulo deste estudo, no Brasil, o ensino a distância tem suas raízes na educação por correspondência, iniciada em meados do século XX. No entanto, foi com as TICs na era da digitalização que ele ganhou maior relevância e escala. Neste subcapítulo, retoma-se a discussão do EaD estabelecendo sua relação com o uso das TICs no ensino a distância ofertado pela Kroton. Assim, examinamos o uso das tecnologias

³⁰ Disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/noticias/4893>.

na oferta do EaD e de que forma a Kroton/Cogna tem feito uso delas, analisando aspectos de sua plataforma de ensino e o papel do professor/tutor nesse contexto.

Não podemos perder de vista que a criação e evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) se configuram como parte da transformação produtiva na sociedade moderna, influenciando diretamente a educação e o mundo do trabalho. Essas mudanças devem ser analisadas criticamente, visto que tem implicações e interrelações no contexto brasileiro e global.

O terceiro capítulo deste estudo, também mostrou a significativa expansão de cursos na modalidade EaD, seja com a denominação de híbrido, semipresencial ou *on line*. Esse processo tem a ver com a financeirização da educação, cujo objetivo visa impulsionar cada vez mais essa expansão, objetivando maior alcance e eficiência financeira na atual fase do capitalismo em que juntos atuam: o capital financeiro e a chamada sociedade do conhecimento.

Nessa configuração, é válido destacar a lógica orientada pelo BM, em seu documento “Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria” de 2003, no qual cita:

O ritmo acelerado do desenvolvimento tecnológico tem transformado o conhecimento em um requisito crucial para participar da economia global. O impacto das novas tecnologias de informação e comunicação tem agilizado a produção, o uso e a divulgação do conhecimento, como demonstra o incremento das publicações científicas e das solicitações de patentes. Portanto, a capacidade de um país para beneficiar-se da **economia do conhecimento depende da rapidez com que se possa ajustar a sua capacidade de gerar e distribuir conhecimento** (Banco Mundial, 2003.p.16). (Grifos da autora).

É fundamental problematizar o destaque que o BM dá ao papel desempenhado pelas novas TICs no que tange a alavancar a produção do conhecimento, entretanto, o que não é assimilado pelo banco é como esse “conhecimento” está sendo ofertado ou como estão as condições do trabalho docente nesse processo.

A denominada sociedade do conhecimento, propagada pelo BM, coaduna com a mercantilização da educação. Nesse contexto, tanto o ensino como o trabalho docente são apenas mercadorias, subordinados, portanto, às leis do mercado e à acumulação de capital. Certamente, o BM, como um ator político, intelectual e financeiro da classe burguesa (Pereira, 2010), desconsidera a relação dialética entre produção e apropriação da força de trabalho, da mais-valia analisada por Marx. O BM não problematiza o fato de que: o conhecimento, ao ser estruturado para atender ao mercado, limita sua função crítica e perpetua desigualdades sociais.

A centralização da oferta do ensino por meio das TICs nas mãos de grandes instituições educacionais financeiras, na verdade, limita a democratização do ensino, tornando-o acessível apenas àqueles que podem pagar por ele. Esse modelo aprofunda as desigualdades, transformando o aprendizado em um ativo econômico, e dificulta, cada vez mais que a educação seja, de fato, um direito social.

Portanto, longe de ser um modelo de desenvolvimento inclusivo, a sociedade do conhecimento, promovida pelo BM, é algo que segue a lógica da exploração capitalista, restringindo o acesso democrático ao ensino e subordinando a educação aos interesses do mercado. Para superar essa contradição, é necessário priorizar uma educação crítica e gratuita, garantindo que o conhecimento seja um instrumento de transformação social, e não um mecanismo de acumulação de riqueza.

Nesse contexto, é válido destacar ainda o documento da Unesco, intitulado “Educação e covid-19: recuperando-se do choque causado pela pandemia e reconstruindo melhor”, que foi publicado em 2021. O referido texto expressa que a pandemia deixou clara a necessidade de preparar os alunos para aprenderem de forma autônoma e que para isso precisam adquirir habilidades para aprender por meio das ferramentas digitais.

Há ainda um outro documento da Unesco intitulado “Repensar a educação híbrida após a pandemia”. Ele contém o estudo analítico de 20 artigos que versam sobre o tema “ensino híbrido”. Diante desse cenário, acompanhando a tendência mundial, tanto o setor público como o privado lançaram mão das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para aprofundar a inserção de tal modalidade na sua oferta educacional.

Neste contexto, durante a pandemia de Covid-19, o governo de Jair Bolsonaro permitiu a oferta das aulas presenciais pelo EaD com a Portaria nº 544/2020 autorizando a substituição das aulas presenciais por atividades remotas.

Em 2019, após o início da pandemia da Covid-19, a Kroton/Cogna suspendeu o ensino presencial e se utilizou do EaD, o que ocorreu não somente no ensino superior, como também na educação básica, conforme se evidencia no excerto abaixo:

As atividades presenciais de Ensino Superior em todas as nossas unidades próprias e polos parceiros continuam suspensas desde o dia 16 de março, como forma de evitarmos a propagação do COVID19 e protegermos nossos alunos e colaboradores. Por outro lado, a Companhia foi, mais uma vez, pioneira e rápida na elaboração de um plano de contingência a fim de garantir a continuidade das aulas por intermédio de suas plataformas digitais, **se aproveitando de todo o acervo de conteúdos pré-existentes nos cursos EAD e disponibilizando-os de maneira imediata aos alunos dos cursos**

presenciais, evitando impactos no calendário acadêmico (Kroton/Cogna Educação S.A, 2019a, p. 30). Grifos da autora.

Mas o trabalho dos docentes não parou, eles foram obrigados a gravar videoaulas mesmo para os cursos presenciais, vejamos:

Além disso, os nossos professores estão gravando aulas através de dispositivos de áudio e/ou vídeo e fazendo o upload das mesmas em nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), de maneira que os alunos não percam o contato com seu corpo docente e se mantenham engajados em seus cursos. Em tempo, essa rápida preparação só foi possível devido às características do nosso modelo acadêmico KLS 2.0, que adota, entre outras, o conceito internacionalmente reconhecido de sala de aula invertida (*flipped classroom*) (Kroton/Cogna Educação S.A). Desta forma, nosso aluno pode dar continuidade aos seus estudos de onde quer que esteja e no horário que lhe for mais conveniente. Entendemos que **a solução assíncrona (pré-gravada) é a que melhor se adequa à infraestrutura dos lares de nossos alunos, pois permite que os conteúdos acadêmicos sejam acessados com praticamente qualquer conexão de internet, mesmo as mais limitadas**. Até o momento, a medida contempla nossas 13.837 turmas, em 32.180 ofertas de disciplinas (Kroton/Cogna Educação S.A, 2019, p. 30). Grifos da autora.

Pelo excerto, podemos afirmar que, para eles, o EaD não funciona com o acesso a aula mediado pelo uso da tecnologia de forma síncrona, mas sim por meio de acesso a conteúdo predisponibilizado em plataformas de ensino, ou seja, por conteúdos previamente gravados e textos produzidos. Além do que, a empresa desconsidera a realidade material da desigualdade social em nosso país, cujo acesso à internet de qualidade ainda é limitado.

Entretanto, se para os empresários do setor de ensino a pandemia deixou a possibilidade de aprofundar a oferta do EaD de variadas formas, com diferentes nomenclaturas – ensino híbrido, virtual, digital, *flex* ou *online*” - , potencializando a exploração da educação e a capacidade de lucro das empresas educacionais, para os docentes do ensino superior privado isso aprofundou as formas de precarização do trabalho “[...] forçando-os a aceitar certas condições que mobilizam a subjetividade no sentido de naturalizar e normalizar a intensificação e a expropriação que os atingem” (Sousa, 2023, p. 114).

No decorrer desta pesquisa, o acesso que tivemos a um curso ofertado pela Kroton/Cogna nos permitiu afirmar que o processo de ensino-aprendizagem tem se resumido em transferência de conteúdos gravados para os alunos, de forma completamente assíncrona, com o mesmo professor/tutor para 3 semestres subsequentes e com uma carga que varia de 6 disciplinas em cada semestre (e isso não significa que ele tenha somente uma turma) podendo chegar até 9 dependendo se o aluno ficar em dependência de disciplinas. A imagem abaixo

apresenta a figura 11, que comprova essa afirmação. Ela mostra a tela inicial de um curso EaD disposto no AVA da Kroton/Cogna. Nela podemos ver o número de disciplinas ofertadas em um semestre e que existe uma tutora responsável, cujo nome foi apagado para manter a privacidade dela.

Figura 11-Página inicial do portal digital do aluno EaD no Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA da Kroton/Cogna (2024)

The screenshot displays the 'Portal Digital do Aluno' interface. At the top, there are navigation links: 'Colaborar', 'Portal Digital do Aluno', 'Meus Cursos', 'Serviços Online', 'Apoio ao Estudo', 'Oportunidades', and 'Ajuda'. Below the navigation bar, there are several sections:

- Disciplinas:** A table listing courses for 'Letras - Português - Licenciatura - 2º Semestre'. The table has columns for 'Nome', 'Pontuação', 'Próx. Vencimento', and 'Ações'. The listed courses are:

Nome	Pontuação	Próx. Vencimento	Ações
Psicologia da Educação e da Aprendizagem			→
Fundamentos da Educação			→
Funcionamento da Educação Brasileira e Políticas Públicas			→
Pensamento Científico			→
Práticas Pedagógicas: Identidade Docente			→
Inovação Educacional (Dependência)			→
Educação e Diversidade (Dependência)			→
Libras - Língua Brasileira de Sinais (Dependência)			→
- Serviços Online:** A list of services including 'Financeiro', 'Solicitações de Serviços', 'Entregar documentos', 'Contratos', 'Extrato de valores para AD/DP', 'Extrato de Disciplinas', and 'Download Matriz Curricular'.
- Apoio ao Estudo:** A list of support options including 'Mensagem para o Tutor', 'Sala do Tutor', 'Livros', 'Manuais', 'Biblioteca Virtual', 'Boletim', and 'Minhas anotações'.
- Oportunidades:** A section for opportunities, including 'Canal Conecta' and 'Amigo Vale Prêmio'.
- Informações Adicionais:** A section for additional information, including 'Calendário Acadêmico', 'Coordenador', 'Tutor à Distância', 'Tutor Presencial', 'Tutores de Apoio', and 'Tutores de Dependência(s)'.

Fonte: Portal Digital do Aluno/Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Kroton/Cogna.

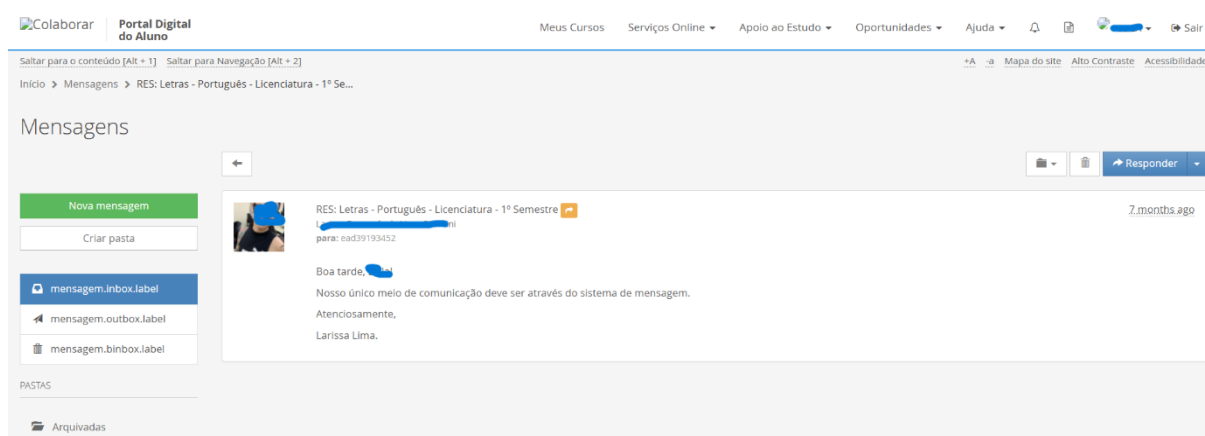
Como a imagem não está tão visível, dispomos assim os nomes das disciplinas, cabe informar que são 8. Diante do exposto, podemos afirmar que, referente à questão didático-pedagógica, o EaD transforma radicalmente o processo de formação e o papel do professor ao introduzir uma nova subcategoria docente: o tutor.

Isso é importante mostrar, que o EaD ofertado pela Kroton/Cogna altera a relação professor-aluno. Não nos referimos apenas ao aspecto quantitativo, isto é, quando o professor atende ou tem em turma um número muito grande de estudantes, mas também ao modo como se estabelece a relação direta com o educando. Melhor dizendo: pela distância, pela (não) relação, visto que no EaD, especialmente no modelo 100% *on-line*, por meio do uso das TICs, o aluno mantém apenas conversas assíncronas via *chat*. E essas interações não ocorrem com o professor da disciplina, responsável pelo planejamento do conteúdo das aulas, mas com o professor/tutor *on-line*, que não possui autonomia sequer para tecer diálogo com o estudante e sanar suas dúvidas relacionadas ao conteúdo estudado.

Afirmamos isso com base, principalmente, no acesso que tivemos ao curso onde a professora/tutora não era mesma que produzia os conteúdos e tem formação em geografia e pedagogia, mas era docente de curso de Letras- Língua Portuguesa.

Um ponto que merece destaque nesse processo, apesar de não ser o objetivo desse estudo, é a falta de vivência acadêmica do aluno, cuja formação se limita ao ensino fragmentado e ao uso de conteúdos previamente disponibilizados na plataforma de aprendizagem, sem englobar as dimensões essenciais da pesquisa e da extensão. Além disso, deve-se considerar a ausência de proximidade desse aluno com movimentos coletivos como: a interação professor-aluno e a inserção em movimentos sociais, como o estudantil, por exemplo. A figura 12, a seguir, mostra uma conversa por meio de *chat* da professora/tutora com sua aluna pela plataforma AVA.

Figura 12 - Mensagem de *chat* enviada por professora/tutora no AVA da Kroton/Cogna (2023)



Fonte: AVA Kroton/Cogna.

No canal de mensagem da plataforma de aprendizagem da Kroton/Cogna está a seguinte assinalação feita pela professora/tutora: “Boa tarde, [nome da aluna]. Nosso único meio de comunicação deve ser através de mensagem. Atenciosamente, [Nome da professora]”.

Assim sendo, a mensagem evidencia esse distanciamento entre o aluno e o professor. O estudante nem ao menos trata as questões com seu professor/tutor de forma síncrona, mas apenas por meio de mensagem.

Esse cenário deixa evidente que o EaD aprofunda ainda mais a mercantilização da educação, isto porque o ensino exerce valor de troca para os capitalistas atuantes no setor educacional, resultando em uma ênfase excessiva nos aspectos pragmáticos do ensino, em detrimento da formação crítica e reflexiva.

Cabe deixar claro que o tutor, especialmente o tutor presencial, como veremos nas análises da entrevista, é também professor já que desempenha, em alguma medida, função docente e foi formado para isso. Mas sua função de docente foi descaracterizada, uma

descaracterização que possibilita aos capitalistas educacionais um lucro maior sobre essa mão de obra, já que ao desdoutar esse professor não precisa pagar-lhe como tal, pois, com o aval do Estado foi possível criar uma subcategoria docente: a de tutor.

Sob uma análise crítica que considere a totalidade do modo de produção capitalista, podemos observar que as TICs e o EaD não apenas refletem, mas também intensificam as contradições e as dinâmicas do capitalismo contemporâneo.

Nesse contexto, a flexibilização e a precarização do trabalho são fenômenos evidenciados pela digitalização. Trabalhos informais e teletrabalho são formas de exploração laboral que se intensificaram com o avanço tecnológico (Antunes, 2023).

O EaD vem sendo utilizado, especialmente pelos grandes grupos educacionais de capital aberto, a exemplo da Kroton/Cogna, como um instrumento capaz de possibilitar a oferta de qualificação profissional contínua, com o discurso de que trabalhadores podem adquirir novas competências de forma flexível e acessível. Programas de educação continuada, cursos de especialização e treinamentos oferecidos por plataformas digitais são vendidos por eles como essenciais para a adaptação às mudanças do mercado de trabalho.

No que concerne ao ensino e processos pedagógicos envolvidos nessa dinâmica, há ainda que se considerar que existem objetivos que extrapolam os interesses lucrativos do mercado de ensino, é o caso da “[...] formação de um determinado perfil de trabalhador subordinado aos referenciais ideológicos da elite dirigente. Nesses termos, a formação para o consenso é um dos pilares de atuação da burguesia que consolida o mercado da educação superior no Brasil” (Araújo; Jezine, 2021, p. 3).

A principal justificativa, e a mais polêmica, apresentada na defesa da oferta do ensino a distância é seu potencial democratizante. Mas, conforme Marx (1974, p. 355), nas disputas históricas devemos sempre distinguir as aparências e os discursos que defendem algo contra sua realidade efetiva. Será que essa modalidade tem gerado uma democratização do ensino superior ou apenas permitido uma maior massificação em benefício da lucratividade do setor privado-mercantil? Há que se considerar que existe uma relação dialética entre a expansão do EaD, o mundo do trabalho e da reconfiguração produtiva do capital, cujas mudanças tecnológicas são instrumentos envolvidos nessas mudanças socioeconômicas para expansão do capital.

Para a Kroton/Cogna, o EaD foi criado como uma estratégia para ampliar seu capital com o acesso ao ensino de forma massificada e a baixo custo. Assim sendo, essa expansão está

intrinsecamente ligada à mercantilização da educação, onde o ensino é tratado como um produto a ser comercializado. Cabe enfatizar também que o investimento no EaD, na empresa, já vem se dando desde muito antes da Covid, desde 2011 após adquirir a Unopar. Os excertos abaixo demonstram que a empresa criou um modelo acadêmico para ofertar o ensino:

Uma de nossas grandes conquistas ao longo do ano, foi a implementação do **Projeto Convergência, que possibilitou a migração de todos os alunos do Sistema Anhanguera para as plataformas da Kroton, tanto nos cursos presenciais quanto no ensino a distância**. Com essa iniciativa, conseguimos centralizar todas as atividades de nossos alunos em um mesmo sistema operacional, melhorando nossa eficiência e os serviços oferecidos aos alunos (Relatório de sustentabilidade 2018, p. 26). Grifos da autora.

Os nossos alunos do Ensino Superior contam com **um modelo pedagógico exclusivo** que garante a qualidade de sua formação e a empregabilidade futura. O KLS 2.0 (Kroton Learning System) disponibiliza materiais didáticos, avaliações, treinamentos de professores, atividades e aulas especialmente desenvolvidas para suprir as particularidades e necessidades de cada aluno. Além do ensino dos conteúdos e das disciplinas, **o modelo pedagógico** promove o desenvolvimento de competências socioemocionais que possibilitam ao aluno alcançar o perfil profissional desejado pelo mercado de trabalho (Kroton, 2018a, p. 28). Grifos da autora.

O extrato acima confirma que a Kroton utiliza uma padronização do ensino desconsiderando, dessa forma, a especificidade de cada educando no processo de ensino-aprendizagem. Os excertos abaixo mostram, também um ensino baseado em competências e personalização em escala:

Ensino baseado em competências: Além de desenvolver as habilidades técnicas dos alunos, os cursos da Kroton são focados em trabalhar suas competências emocionais, como comunicação, trabalho em equipe, resiliência e comprometimento com metas, capacidades muito valorizadas pelos empregadores.

Personalização em escala: Todas as soluções do nosso modelo pedagógico são entregues de forma personalizada. Com o uso de inteligência artificial, conseguimos mapear as necessidades de cada um dos nossos alunos e oferecer materiais específicos para suprir as possíveis lacunas do seu processo de aprendizagem (Kroton, 2018a, p. 28) Grifos da autora.

O ensino por competências, bem como a formação para empregabilidade e a personalização em escala no sistema de ensino são conceitos voltados para atender às demandas do capital. Guimarães e Araujo (2024) ressaltam que o uso das TICs na Kroton/Cogna é também uma configuração que visa a redução de custos com pessoal afim de melhorar o desempenho financeiro da companhia, nas palavras dos autores:

O avançado processo de desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação se configura como outra variável significativa na reconfiguração da Cogna/Kroton. Desse modo, a redução de custos operacionais com pessoal representa melhora na performance financeira, na clássica e contraditória relação entre capital e trabalho (Guimarães; Araújo, 2024, p. 9).

Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais são fundamentais para essa expansão, especialmente, nos tempos atuais em que vivenciamos “[...] a geração mais recente de educação a distância [que] envolve ensino e aprendizado *on-line*, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da internet” (Moore; Kearsley, 2007, p. 25), mas por trás dessa engrenagem há algo sem o qual não pode haver valorização e nem expansão do capitalismo: a força de trabalho.

Um olhar mais atento nos permite perceber que as mudanças ocorridas no setor educacional, especialmente com a expansão e mudanças trazidas pelo EaD, estão afinadas com o desenvolvimento do modo de produção capitalista no qual tempo e espaço são proeminentes para a expansão do capital.

A expansão do EaD na Kroton/Cogna precisa ser estudada de forma crítica, visto que tem ocasionado diversas consequências para o trabalho docente. Primeiramente, há uma intensificação do trabalho, advinda com a exigência de produção de conteúdos digitais e com o atendimento a um número maior de alunos. Para Cavazzani, Santos e Lopes (2024), o trabalho docente, por meio da plataformização, sofre um intenso processo de precarização, aproximado ao que ocorre em outras bases como a Uber. A precarização pode ser entendida como “[...] um processo social que instabiliza e cria uma permanente insegurança e volatilidade no trabalho, fragilizando os vínculos e impondo perdas dos mais variados tipos (de direitos, do emprego, da saúde e da vida) para todos os que vivem do trabalho (Franco; Druck; Seligmann-Silva, 2010 p. 237).

Ricardo Antunes (2020), ao discutir sobre a uberização do trabalho, assinala que as plataformas digitais são utilizadas para flexibilizar e precarizar as relações de trabalho. No contexto do EaD, a precarização se reflete na contratação de professores como *freelancers*, muitas vezes sem garantias trabalhistas e com remuneração variável. Nesse sentido, as plataformas digitais no setor educacional não têm sido usadas para promover uma educação inclusiva e preocupada com a formação crítica de alunos, porém expandir o capital, intensificando e precarizando o trabalho docente, alinhando-se às dinâmicas do capitalismo contemporâneo.

Nesse cenário, a relação professor-aluno é transformada em uma transação comercial criando uma dinâmica em que o docente se torna um mero fornecedor de informação por meio de aulas gravadas, materiais em PDF elaborados e dispostos no sistema de plataforma AVA, desumanizando, dessa forma, a experiência formativa. Nesse sentido, pode haver, além da alienação, uma desmotivação resultante desse ambiente de trabalho onde os professores são, muitas vezes, tratados como mãos de obra facilmente substituíveis em um sistema focado na maximização dos lucros e retornos aos acionistas.

O professor/tutor do EaD desempenha um papel crucial na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Moran (2015) enfatiza que o tutor deve ser um facilitador, capaz de orientar os alunos na construção do conhecimento de forma autônoma e crítica. No entanto, a mediação tecnológica limita a interação direta entre professor e aluno, o que pode comprometer sua formação. Além disso, nem sempre esse professor recebeu formação continuada para que pudessem lidar com as novas tecnologias e metodologias de ensino nesse contexto.

Além disso, não há uma regulamentação brasileira para os professores/tutores. No âmbito do EaD ofertado pelo sistema UAB, um dos documentos que versa sobre a tutoria é a Resolução Nº 8 de 30 de abril de 2010, mas segundo essa normativa os tutores devem receber uma bolsa sendo que isso não constitui vínculo empregatício.

Outro documento que merece destaque é a Resolução do CNE/CES, nº 1, de 11 de março de 2016, que “Estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância” (Brasil, 2016, *on line*) traz em seu escopo a definição de tutor no seu parágrafo segundo de seu artigo 8º:

§2º Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD (Brasil, 2016).
Grifos da autora.

Assim, percebe-se que tal legislação não reconhece o tutor como professor, apenas como um profissional de nível superior que atua em sua área de conhecimento e pode, dessa forma, dar suporte ao professor e fazer a mediação junto aos estudantes do ensino à distância. Em nosso entendimento, isso é uma possibilidade de submeter esse profissional à uma subcategoria docente, para poder pagar-lhe uma menor remuneração, denominando-o apenas de “tutor”, descaracterizando sua função de docente, levando-o ao processo de desdocentização, ou seja, negando seu direito de ser reconhecido como docente para o precarizar ainda mais.

Essa mesma resolução também estabelece, em seu parágrafo 1º, do artigo 8º o conceito de corpo docente, conforme:

§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: **autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes**, descritas no PDI, PPI e PPC (Brasil, 2016). Grifos da autora.

Esse é o documento oficial mais atual que deixa clara a distinção entre tutor e professor. Mas, neste estudo, deixamos claro que tutor é professor.

A intensificação, face da precarização, do trabalho docente no EaD é um aspecto que merece atenção tendo em vista que a necessidade de adaptação constante às novas tecnologias, como gravação de videoaulas, a preparação de materiais didáticos digitais e a gestão de plataformas de ensino exigem um esforço adicional dos professores. Segundo Silva (2019), essa intensificação pode levar ao esgotamento profissional e à diminuição da qualidade de vida dos docentes.

O ensino a distância tem se consolidado sob o discurso da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. Nesse contexto, a Kroton/Cogna, como a maior entre as instituições privadas de ensino do país, tem investido significativamente em tecnologias para a oferta de cursos EaD. No entanto, essa modalidade de ensino apresenta desafios que merecem uma análise crítica e dialética, especialmente no que diz respeito ao papel do professor/tutor, a precarização e intensificação do trabalho docente, e a relação com o sistema capitalista e a financeirização do ensino.

A análise do subcapítulo a seguir nos ajudará a compreender melhor como esse processo de expansão do EaD no âmbito da financeirização da educação que tem submetido os docentes a condições precárias de trabalho.

4.2.3 A precarização do trabalho docente na Kroton/Cogna: remuneração, regime de trabalho e relação professor-aluno.

Neste subcapítulo vamos analisar os dados coletados por meio de três entrevistas e cinco questionário, enfatizando a análise com base nas categorias do objeto de estudo: formas de contratação, regime de trabalho, remuneração e relação professor-aluno, visto que são elementos essenciais para compreender a precarização e a intensificação do trabalho docente.

Sobre o perfil dos docentes que participaram da pesquisa, cabe informar que todos eles são da área de formação de Ciências Humanas, com cursos de Pedagogia, Letras (Língua Portuguesa), Psicologia, Geografia e Letras/Língua Inglesa, 3 docentes possuem duas graduações (D/T2- Pedagogia e Letras (Língua Portuguesa); D/T6- Geografia e Pedagogia e D8- Letras /Língua Inglesa e Pedagogia). As D/T1, D/T2, D/T3 e D/T7 possuem formação pela UFPA; O D/T4 (único do sexo masculino que participou da pesquisa) foi formado pela UEPA; A D/T6 e a D8 são professoras formadas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Todos os 8 docentes possuem pós-graduação: 3 (três) com especialização; dois (dois) com doutorado completo; 1 (um) com doutorado incompleto e 2 (dois) com mestrado completo.

É válido informar ainda, que a Docente/T6, é a professora do curso de letras no EaD, no qual tivemos acesso ao contrato e à plataforma de ensino durante esta pesquisa). A D8, é a docente do EaD que produz conteúdos e grava as aulas para disponibilizar na plataforma AVA da Kroton/Cogna).

A D/T1 foi professora/tutora do EaD no curso de Pedagogia da Unopar, IES da Kroton, em polo localizado na cidade de Belém-Pará, no ano de 2019, por apenas um semestre; A D/T2 foi professora da Unopar, polo localizado no município de Castanhal, no estado do Pará que pertence a Região Metropolitana de Belém. A docente trabalhou por 10 anos e saiu em 2021; A D/T3 trabalha em um polo da Unopar/Anhanguera (segundo ela agora o nome é esse), há mais de 10 anos, também localizado na cidade de Castanhal-PA. As três docentes têm em comum a tutoria presencial de cursos EaD. Essas três não quiseram responder ao questionário, preferindo conceder entrevista.

Já os professores enumerados de D/T4, D/T5, D/T6, D/T7 e D/8 (5 docentes) foram os que apenas responderam ao questionário e não quiseram gravar entrevista com exceção da D/T6 e do D8, que são de Londrina, estado do Paraná, na região Sudeste. Os demais são do estado do Pará, região Norte.

Os docentes D/T4, D/T5 e D/T7 foram professores-tutores do EaD da Kroton/Cogna, 1 trabalhou na Uniasselvi (antes dela ser vendida pela Kroton) e os demais na Unopar e Anhanguera. Esses três docentes não especificaram se foram tutores presenciais ou apenas *on line*. Todos eles já não trabalham mais na instituição. Já a D/T 6 e D-8 ainda trabalham na Kroton, a D/T6 é tutora *on line* do curso de Letras-Língua Portuguesa e a D/T8 é professora de disciplinas do curso de Pedagogia e Letras (Língua Portuguesa) para o qual grava e elabora os conteúdos das aulas que são disponibilizadas na plataforma de ensino, no AVA.

Quanto às formas de seleção para contratação pela Kroton/Cogna, 2 (dois) docentes/tutores (D/T1 e D/T5) tiveram suas contratações por indicação de conhecidos, o que revela uma forma peculiar privada dentro da própria instituição privada, que se configura em laços pessoais para que os tutores possam ingressar; 3 docentes (D/T2, D/T3 e D/T6) foram contratados por processo seletivo, análise curricular e prova didática que reflete um padrão mais similar aos concursos públicos e 3 docentes (D/T4, D/T7 e D8) foram contratados apenas por meio de avaliação curricular.

As variações no processo de seleção indicam um modelo flexível, adaptado às necessidades institucionais de cada IES ou Polo do grupo Kroton/Cogna que é algo próprio da dinâmica empresarial para satisfazer seu quadro docente. Contudo, também sugerem contradições entre a busca por eficiência econômica e a qualidade nos critérios de contratação docente.

Sobre a forma de contratação e relação de trabalho, é importante destacar uma das afirmações feitas pela D/T3 após a seguinte pergunta:

Você falou que desenvolve o seu trabalho no polo da Anhanguera/Unopar, que esse é o nome da instituição onde você trabalha. Mas você disse que no seu contracheque aparece o nome do colégio Mac [hoje Famac]. Você poderia me dizer como se dá essa transação entre eles? (Questionário da entrevista, 2025)

A resposta dada pela D/T3 foi:

Não, isso eu não sei te informar. Eu sei que quando eu fui contratada, eu fui contratada como tutora do colégio Mac, né? Mas eu sei que eu não eu sou funcionária, sou funcionária do colégio e a Anhanguera passa o nosso salário para instituição e a instituição que paga a gente, tem cada uma, né? Então eles pagam. Manda o dinheiro para conta, vamos dizer do colégio, o colégio é que paga a gente, mas a gente não pode ser funcionária da Anhanguera, nós somos funcionária só do Polo. “[...]o colégio MAC, na verdade hoje é só a faculdade, a Famac, antigamente era um colégio (D/T3, 2025, SIC).

A afirmação da D/T3, na verdade, expressa uma das estratégias que a Kroton/Cogna utiliza para expandir seus polos e oferta do ensino a distância que se trata das parcerias firmadas entre as IES do grupo e pessoas jurídicas (donos de colégios ou outras IES) em uma espécie de terceirização de espaço e pessoal em que mantém suas atividades em funcionamento sem se comprometer com o espaço físico ou arranjos formais legais que necessitariam de investimento financeiro. A informação dada no relatório de sustentabilidade de 2018 da Instituição confirma o exposto:

No ensino a distância também apostamos em cinco pilares para nos diferenciarmos: uma marca forte; um produto de qualidade, com um portfólio nobre que traz características de presencialidade; uma plataforma tecnológica robusta; e **uma rede de parceiros bem estruturada. Com tudo isso, hoje contamos com mais de 815,3 mil estudantes de graduação** nas nossas unidades próprias e **nas mais de 1.300 unidades em parceria** (polos de educação a distância) (Kroton, 2018b, p. 10). Grifos da autora.

O excerto trata dos chamados pilares sobre a oferta do EaD em que o presidente da Kroton citou já terem 1.300 unidades de polos parceiros reflete como sua expansão ocorre de uma maneira satisfatória para as metas da empresa. A utilização desses polos não é de responsabilidade da companhia, é mais um meio do grupo lucrar e expandir seu capital financeiro a partir das parcerias firmadas, chegando em lugares longínquos dos centros urbanos porque usa a estratégia de utilizar o espaço físico dos parceiros.

Destaca-se que esse tipo de parceria é previsto na legislação da política de expansão do EaD, cujo Decreto nº 9.057/2017 e a Portaria Normativa nº 11/2017 permitiram uma nova era para a modalidade de ensino, permitindo que as instituições gozem de mais autonomia, para expandir sua oferta de EaD. Conforme se vê no artigo 18 da referida Portaria:

Art. 18. A oferta de cursos superiores a distância admitirá **regime de parceria entre a IES credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de EaD**, respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes (Brasil, 2017, *on line*)
Grifos da autora.

Destaca-se que esse artigo cita: “preferencialmente em instalações da instituição de ensino[...]” deixando aberto a possibilidade de se ter polo em outros locais. Isso nos permite analisar que o Estado brasileiro é o grande mediador da política de expansão do ensino superior privado-mercantil que nos últimos anos tem se dado muito mais por meio do EaD. O que se evidencia na colocação feita pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Instituições do Ensino Superior (Abmes):

[...] o Ministério da Educação (MEC) ampliou o acesso ao EAD. Há dois anos, a simplificação das regras para abertura dos polos de ensino à distância dobrou o número dessas unidades -hoje são mais de 12 mil. Em dezembro de 2019, o ministério deu mais um impulso ao dobrar o limite de aulas on-line para 40% da grade de cursos presenciais, com algumas exceções (ABMES, 2020, *on line*)

Como exposto, esse favorecimento dado pelo Estado, ao desregular essa expansão, é comemorado pelo setor de ensino privado-mercantil. De acordo com Araújo e Jezine (2021, p.

7) “A flexibilização nos critérios de expansão da EaD é desdobramento de uma sistemática e organizada atuação dos grupos empresariais nas estruturas de regulação do Estado”, cuja Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED) é um exemplo de representação desses grupos.

Apesar de não ser um objetivo direto deste estudo, é válido apontar o que as docentes/tutoras, participantes da entrevista, trouxeram sobre a falta de autonomia para desenvolver suas atividades. No âmbito das IES da Kroton/Cogna, juntamente a esse processo financeirizado, a autonomia docente é desconsiderada, o que se evidencia nos excertos:

[...] Em EaD era assim que funcionava, então era assim, era uma aula...como é que se fala? ao vivo, mas em que sentido? **não era o ao vivo com professor**, mas assim... era... naquele momento ali... a plataforma, ela abria de forma simultânea para todas as outras turmas, eles assistiam a aula pela tela e eu só mediava um pouco antes, **era só para falar sobre o roteiro da aula, que eles [a instituição] me davam antes**. É porque **eles chamam de semipresencial né? Mas é só um nome**, é só porque os alunos e **os professores, que são chamados de tutores**, vão lá, no polo, uma vez por semana, é só por isso, **mas a aula mesmo era pela tela com vídeos gravados antes pelos professores que gravavam as aulas**, mas essas aulas também ficavam na plataforma deles. Tinha por lá essa metodologia, **que eles determinavam quando davam o conteúdo roteirizado...eu não, não tinha a minha**, até porque eu estava ali tecendo um diálogo já muito rápido com eles e, logo em seguida, ficavam uns **fiscais** que eram as pessoas que trabalham ali, né? Como se fossem fiscais. [...] é que aí eles ficavam me analisando assim... vi uma pessoa dizendo: “ah, professora. Agora a gente vai ligar a tela, né? Vamos **apertar o play** porque já vai começar”. Então toda Unopar naquele momento se calava diante das aulas que se iniciavam na tela (D/T1, 2024). Grifos da autora).

Já vem tudo pronto. [...] A gente não tem assim, não tem essa autonomia para fazer, elaborar nada. A única coisa que a gente elabora, era a nossa, a nossa hora atividade, só isso [aumenta o tom de voz] a gente elaborava. **Agora o conteúdo, tinha que seguir tudo deles, que eles mandaram para nós** e a maioria desses professores, eles são funcionários, alguns são ligados ao Ministério da Educação (D/T2, 2025). Grifos da autora.

Eu tenho a aula disponibilizada uma semana antes, ou seja, **se eu dou aula no sábado, então a partir de segunda-feira a aula já está disponível para os alunos e para mim**, então durante essa semana eu dou uma lida eu dou uma estudada. Eu tô vendo o quê? o que nós estamos vendo, né? E o aluno vai ver a aula e durante o sábado eu vou preparar minha aula em cima daquela aula gravada que já me deram acesso antes na plataforma (D/T3, 2025). Grifos da autora.

O que se percebe nos excertos de entrevistas das docentes D/T1, D/T2 e D/T3 é uma falta de autonomia e um controle sobre o trabalho, que se manifesta dentro da sala de aula, visto

que, a docente tinha seu tempo cronometrado e até seu momento de diálogo com os alunos era “fiscalizado”, conforme afirmação feita pela D/T1.

Isso demonstra que o docente não tem autonomia, o que o leva a agir segundo o interesse da instituição já que ela não permite que o professor desenvolva suas atividades em sala de aula conforme seu próprio planejamento. Às docentes era repassado uma espécie de roteiro que apresentava o conteúdo que seria trabalhado naquele dia, ou seja, que seria passado por meio de videoaula.

Além disso, é desconsiderado o contexto em que a instituição se encontra inserida, isto é, não importa o estado, a região, tão pouco a cidade onde ela funciona. Evidencia-se, dessa forma, que o professor/tutor, mesmo nas aulas ditas semipresenciais, os conteúdos e objetivos que serão trabalhados em sala de aula não pertencem mais ao docente, mas à IES financeirizada em que ele trabalha, reduzindo seu trabalho a um mero mediador entre a máquina e os alunos. Durante a entrevista, a professora/tutora 1 (D/T1) pontuou o seguinte:

Eu não tinha essa obrigação [cita o nome da entrevistadora] de dar o suporte, de ficar respondendo perguntas, não, não pelo Ava, porque o professor da disciplina não era eu. O professor da disciplina era aquele que estava ali do outro lado da tela, que gravava as aulas. Eles têm essa comunicação pelo AVA, de tirar dúvidas, mas mediado pelo tutor *on line* que envia as mensagens para o professor da disciplina, as atividades que eram virtuais, era o professor lá, que estava ali no EaD que era... era responsável por responder às perguntas. Eu estava ali só mediando [cita o nome da entrevistadora], o meu trabalho ali era eu acho que era ocupar um espaço e fazer uma síntese ao final, basicamente era isso (D/T1, 2024).

A D/T1 destaca uma separação clara entre o papel do professor da disciplina, que é o docente que grava e elabora os conteúdos dispostos na plataforma, e os professores/tutores, os tutores presenciais e os que atuam *on line*. Essa divisão pode gerar, para os alunos, uma confusão sobre quem é responsável pelo suporte direto a eles, especialmente em um ambiente virtual onde o estudante só tem acesso a aulas previamente gravadas.

A afirmação dada evidencia ainda que o modelo de EaD está estruturado de forma a enxugar custos, minimizando o caráter dialógico necessária no processo formativo, na interação direta com os alunos, delegando tarefas a diferentes atores sem garantir uma comunicação direta. Nesse sentido, a qualidade do ensino deve ser problematizada: que tipo de formação é possível nesse contexto?

A afirmação da D/T3 confirma que o conteúdo ensinado nas aulas não é produzido pelo docente/tutor presencial e que ela só pode abordar, nos encontros presenciais, o que já foi

previamente disponibilizado na plataforma de ensino, AVA. Sobre o conteúdo repassado aos docentes/tutores, perguntamos quem grava essas aulas, a docente/tutora (D/T3) afirmou:

São os professores de lá, da Anhanguera, da Unopar, eles já mandam, já vem até *layout*, eles têm uns *slides* que é aquela tela, essa é a aula. Então, é lá nessa tela é que eu vou verificar o que é o conteúdo, em cima daquilo que eu vou estudar para preparar a minha aula, os meus *slides*, o meu conteúdo, em cima do conteúdo deles, entendeu? (D/T3, 2024. Grifos da autora).

Essa falta de autonomia está diretamente ligada às possibilidades que os professores têm ou não para exercer sua função de maneira independente, influenciando a didática, a construção do conhecimento e a interação com os estudantes. As entrevistas concedidas pelas participantes desta pesquisa mostraram que no processo de planejamento dos conteúdos e da forma como eles são trabalhados com os alunos, são compartilhados os conteúdos, mas não a elaboração desse planejamento. O professor conteudista dispõe a aula gravada e o professor-tutor apenas recebe um roteiro da aula a ser transmitida por meio das TICs.

As colocações das D/T1, D/T2 e D/T3, deixam claro que no contexto do EaD e da financeirização do ensino superior, essa autonomia é limitada por conteúdos padronizados e disseminados em larga escala, com processos de ensino automatizados impostos pelas instituições. Substituindo, dessa forma, o ensino presencial por materiais padronizados e tutorias, diluindo a centralidade do professor na experiência educacional. São ações que resultam na alienação do trabalho docente, em que professores atuam como executores de conteúdos predefinidos sem autonomia pedagógica, limitados pelas exigências corporativas da Kroton/Cogna.

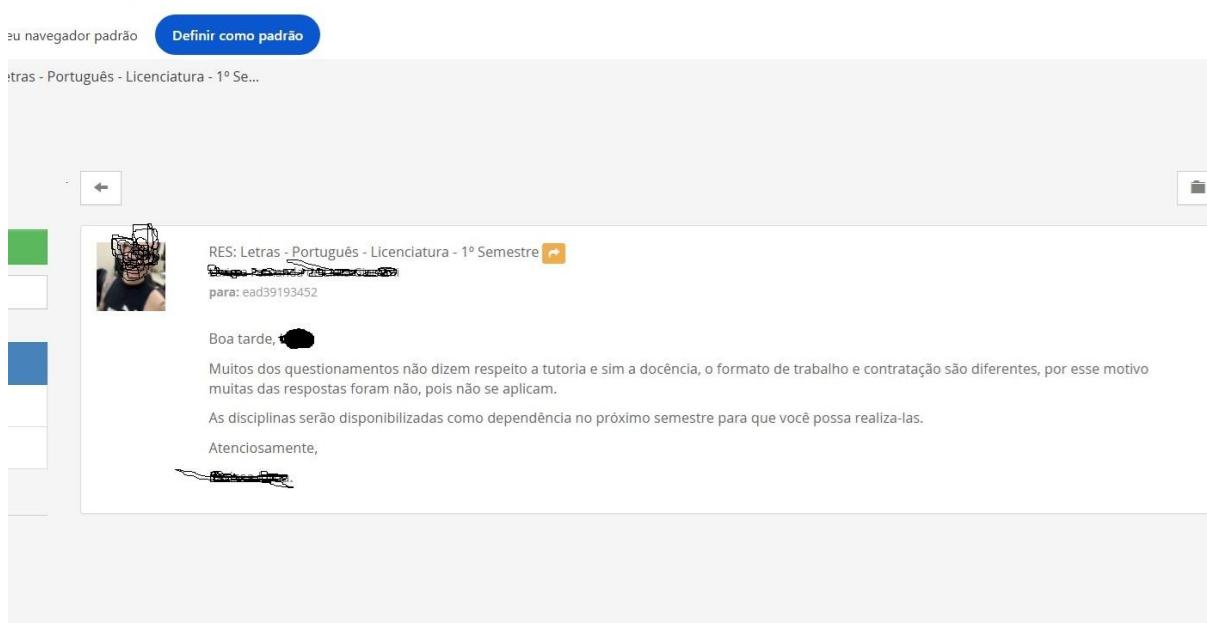
A partir das entrevistas, podemos afirmar que o EaD evidencia uma tendência à padronização dos conteúdos e metodologias educacionais com vistas a facilitar a escala e a comercialização do ensino como um produto de custo menor.

Isso deixa claro que a atuação da Cogna/Kroton, como uma das maiores empresas educacionais privada-mercantil, é marcada por uma complexa relação entre a oferta do ensino, o trabalho docente e a lógica financeira. Assim, a financeirização tem consequências importantes nas instituições de ensino superior (Araújo; 2020).

Na Kroton/Cogna, além da padronização dos conteúdos de ensino-aprendizagem, há ainda a separação do trabalho dos professores, criando, dessa forma, uma subdivisão entre docentes/tutores (presenciais e *on line*) e docente-conteudista (quem produz os conteúdos e grava os vídeos-aula).

A instituição diferencia tutores de docentes com vistas a contratar e pagar de forma diferenciada também, conforme se comprova pela afirmação da D/T6 *on line* que respondeu ao questionário de pesquisa, ao dar resposta por meio do AVA ela afirmou o seguinte, conforme se demonstra na figura 13 a seguir.

Figura 13. Mensagem por *chat* enviada por professora/tutora pelo AVA da Kroton/Cogna (2023).



Fonte: AVA Kroton/Cogna

Na mensagem consta:

Boa tarde, [cita o nome da aluna]
 Muitos dos questionamentos **não dizem respeito a tutoria e sim a docência, o formato de trabalho e contratação são diferentes**, por esse motivo muitas das respostas foram não, pois não se aplicam (D/T6, 2023). (Grifos da autora).

Essa afirmação demonstra que mesmo o tutor não recebe como professor e nem é contratado como tal, mas, contraditoriamente, sua seleção para trabalhar na IES foi feita por meio de avaliação curricular e prova didática. A docente que enviou essa mensagem tem formação em pedagogia e geografia e possui mestrado completo.

Logo, o professor é contratado por ser docente, mas não como docente, então, utilizam-se de seu conhecimento, de sua didática, porém o contratam como “tutores” porque assim podem pagar menos por seu labor.

Nesse sentido, o tutor, que apesar de ser professor com formação, é levado a um processo, que nesse estudo chamamos de desdocentização: descaracterização do trabalho docente, aspecto presente na oferta do EaD que se dá por meio da tutorização, pela qual seu trabalho é esvaziado (ele não planeja e nem formula o conteúdo de ensino), que gera a perda de autonomia, responsabilidade e reconhecimento, levando esse profissional à uma extrema precarização docente: processo que envolve a superexploração das condições de trabalho, baixa remuneração e desvalorização dos professores, culminando em menor estabilidade e direitos, como é o caso, principalmente, dos professores/tutores nesse processo de franca expansão do EaD.

A assertiva acima também se confirma por meio das entrevistas concedidas pelas D/T1, D/T2 e D/T3, ao confirmarem que ao passar pelo processo de seleção para trabalhar nas IES do grupo, é requerido que o docente tenha formação na área do curso ao qual irá ser vinculado, é pedido que ele tenha especialização ou mestrado, mas quando se assina seu contrato de trabalho, a instituição não assina como professor, porém como tutor, mesmo que ele vá desempenhar algumas atividades docentes já que vai lançar notas no sistema, vai tirar dúvidas dos alunos, em alguma medida, e aplicar prova nos encontros presenciais dos ditos cursos semipresenciais, que são cursos EaD.

Nesse sentido, EaD tem possibilitado uma maior alienação do trabalho docente uma vez que compartimentaliza as funções docentes ao fazer uma separação entre a ação do professor conteudista e do professor-tutor, além disso, fragmenta e cria o distanciamento na relação professor-aluno. Os conteudistas gravam aulas e produzem materiais para as IES privado-mercantis e os tutores fazem a mediação das atividades dos alunos disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagens, o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem).

A contradição desse processo, mediada por esses sujeitos: professor-conteudista e professor-tutor, está justamente nas funções que eles desempenham- a formação- mas que formação é possível nesse conjunto de variáveis do processo constituinte do ensino a distância? Como estabelecer uma formação dialógica em um cenário onde as máquinas estão em cena de forma mais intensa do que a relação entre os pares?

É interessante perceber que nesse processo de fragmentação do trabalho docente da Kroton/Cogna se assemelha ao que acontece na organização do trabalho do taylorismo-fordismo que se dá por meio da separação entre planejamento e execução da produção. Isso porque na organização do trabalho fabril, orientada pela racionalidade da divisão do trabalho

por meio do taylorismo-fordismo, há como princípios a divisão técnica do trabalho e a padronização dos instrumentos de trabalho (Guimarães, 2014; Antunes, 1999; 2005).

Como se sabe, o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) é uma plataforma digital cujo modelo segue um padrão, ou seja, todos os alunos utilizam a mesma plataforma, da mesma forma os docentes/tutores. Cabe citar o que o presidente da Kroton afirmou, em 2018, sobre a à continuidade do investimento nas atividades digitais da empresa:

Em 2018 também demos continuidade a um profundo processo de transformação digital, que mudou totalmente a forma de nos organizarmos. Em apenas sete meses, 100% do nosso time de desenvolvimento migrou **para metodologias ágeis, garantindo alinhamento entre as áreas de negócios e de tecnologia e entregas mais rápidas, flexíveis e produtivas**. O mesmo movimento de transformação digital também foi levado para vida dos nossos estudantes, através do que chamamos de “Go Digital”. Com isso, temos tornado a experiência deles mais digital e interativa (Kroton, 2018b, p. 10).
Grifos da autora.

O excerto é importante porque ele demonstra que a Kroton/Conga está em franca expansão do processo de transformação digital refletindo a implementação de uma estratégia corporativa focada em eficiência operacional, alinhamento entre áreas de negócios e tecnologia, ou seja, em busca da expansão da digitalização com vistas a atender às novas demandas do mercado educacional de forma rápida, flexível e produtiva, nas palavras do presidente da companhia. Contudo, ao analisarmos essa transformação sob uma perspectiva crítica e dialética do trabalho docente, essas questões remetem a importantes ações relacionadas à precarização e desvalorização do papel dos professores que são os mediadores do processo de ensino e produção do capital nesse contexto.

Os autores Amorim e Guilherme (2023) apontam que o trabalho orientado pela lógica das chamadas metodologias ágeis, [presente no excerto do relatório da Kroton acima], além de apresentar preceitos do taylorismo-fordismo, é possível notar que: “[...] é dividido em tarefas simplificadas (Jobs ou tasks, em sua linguagem nativa), monitoradas de forma bastante precisa, seja “externa e virtualmente”, com base em softwares específicos de controle[...]” (p.111).

Nesse sentido, embora a análise do estudo de Amorim e Guilherme (2023) seja focada no trabalho dos tele atendentes e programadores de *softwares*, os autores afirmam que essas chamadas metodologias ágeis, fazem parte de uma prescrição que acompanha a tendência de padronização e parcialização do trabalho “[...] podendo, com isso, generalizá-la para toda a produção e trabalhos mediados pelas TICs” (p. 111). Pode-se afirmar, portanto, que o trabalho docente se insere nesse processo.

Outro aspecto importante sobre o trabalho docente na Kroton/Cogna, diz respeito à participação dos docentes em momentos de formação. Dos oito docentes, participantes da pesquisa, 2 afirmaram participar de momentos formativos no próprio horário de trabalho e 8 em horário extra.

Sobre a hora-extra no processo produtivo, Dal Rosso (2017) afirma que ela poder ser remunerada ou não, mas “em ambos os casos contribuem para a produção do mais-valor absoluto” (p. 111). Isto porque essa hora extra é imposta ao trabalhador sem que ele receba mais por isso. O autor explica que quando ela não é remunerada, “[...] a apropriação do mais - valor resulta em maior acumulação para as empresas, pois elas se apropriam de valor produzido e não remunerado” (Dal Rosso, 2017, p. 111).

Os docentes que trabalham em instituições de ensino financeirizadas como a Kroton/Cogna são submetidos a intensa carga horária de trabalho, mesmo as formações que recebem são, quase sempre, para satisfazer ao modelo de ensino proposto pela empresa com vistas a obter mais rendimento, atendendo aos imperativos de mercado. Suas funções são redefinidas em um contexto quase sempre alheio às suas convicções educacionais e formativas. Marx (1964) afirmara que:

(A alienação do trabalhador no objeto exprime-se assim nas leis da economia política: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem de consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor e mais indigno se torna; quanto mais refinado o seu produto, tanto mais deformado o trabalhador; quanto mais civilizado o produto tanto mais bárbaro o trabalhador; quanto mais poderoso o trabalho, tanto mais impotente se torna o trabalhador; quanto mais brilhante e pleno de inteligência o trabalho, tanto mais o trabalhador diminui em inteligência e se torna servo da natureza) (Marx, 1964, p. 161).

Com base em Marx (1964) podemos inferir que o trabalho alienado priva o trabalhador de qualquer raciocínio e desenvolvimento intelectual, tornando impossível a mediação por um conhecimento científico que lhe permita, ao menos, compreender claramente a classe na qual está inserido e como transformá-la, ou, ao menos, superá-la. A afirmação da D/T3 quando confirma isso:

Ainda não consegui o mestrado por problema mesmo particular. Acho que... acho que até o momento não deu para mim mesmo. Mas o ensino à distância para mim me mostrou uma concepção muito grande. Principalmente aos alunos que hoje não precisam estar fisicamente lá no Polo, né? Eu trabalho no semipresencial na Instituição, ela oferece curso cem por cento *online*. E tem o semipresencial. Eu trabalho no semipresencial que é uma vez por semana (D/T3, 2025, SIC).

A afirmação da docente permite concluir que ela culpa a si mesma por não ter tido ainda a possibilidade de fazer o mestrado acadêmico, percebe-se ainda que ela faz uma defesa do EaD pela facilidade que os alunos podem ter, mas ela não refletiu sobre as contradições desse processo, ou sobre a precarização ao qual é submetida já que precisa estar em dois empregos para ter uma remuneração maior. Além dela trabalhar na IES da Kroton/Cogna, ela é funcionária pública do município de Castanhal e trabalha como professora e coordenadora em uma escola.

Ora, na sociedade capitalista o trabalho tem duplo valor - valor de uso e de troca, conforme assinala Marx

[...] Primeiro, ele quer produzir um valor de que tenha um valor de troca, um artigo destinado á venda, uma mercadoria. Segundo ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado (Marx,1985, p. 155).

Deste feito, o trabalho se torna alienado, e sua relação com o trabalhador é metamorfoseada, fazendo com que ele produza apenas para garantir sua subsistência. Em um processo que o leva a desempenhar funções de forma mecânica, assim sendo, o trabalho não o humaniza e nem o integra socialmente, apenas faz com que esse trabalhador desenvolva processos mecânicos objetivos nos quais o indivíduo vende sua força de trabalho para sobreviver, tornando-se meramente uma mercadoria. Nesse contexto, especialmente no âmbito do EaD, os docentes se tornam trabalhadores reféns dos capitalistas do setor educacional, que exploram sua mão de obra.

A análise dos dados trazidos pelo questionário e pelas entrevistas revela um cenário de precarização do trabalho docente na Kroton/Cogna, evidenciado pelos regimes de contratação. Dos professores que participaram da pesquisa, 62,5% trabalham como horistas e 37,5% possuem contrato flexível. Essa distribuição é consequência de uma estratégia corporativa financeirizada que prioriza a redução de custos e a flexibilização das relações de trabalho, submetendo diretamente os docentes à instabilidade e à precarização.

Marx (2011) argumenta que o sistema capitalista sobrevive da exploração da força de trabalho ao máximo que puder. Neste contexto, percebe-se que a Kroton busca reduzir custos, mas aumentando a produtividade. A predominância de contratos horistas e flexíveis na Kroton/Cogna exemplifica essa lógica: os docentes são inseridos em um modelo de trabalho que os mantém em uma posição vulnerável, sem garantias de estabilidade, benefícios ou

progressão na carreira. Essa estrutura reflete a alienação do trabalhador, que se vê subordinado a um sistema que maximiza sua produtividade sem oferecer contrapartidas justas.

Ricardo Antunes (2023) ao discutir a precarização do trabalho no capitalismo contemporâneo, destaca a intensificação da exploração dos trabalhadores por meio da flexibilização dos contratos e da fragmentação das relações de trabalho. No contexto da Kroton/Cogna, essa precarização se manifesta na sobrecarga de trabalho, na instabilidade contratual e na ausência de direitos trabalhistas. No tocante a exploração e precarização do trabalho, é válido destacar o que a D/T1 frisa:

É isso sim. A gente! a gente [se] sente explorado, né? Porque por exemplo: tu estás ali na condição de mestre, tu ganhas [pausa] eu ganhava a época, era uma vez na semana, eu ganhava R\$ 50 por noite, aí “era” uns R\$ 200, era R\$ 200 por mês, né? Quatro aulas no mês. Só que eles me pagavam por mês, me davam 50 reais por cada 4h que eu ia por semana. Dava 200 reais por mês. Se eu pegasse mais uma turma, aí dava R\$ 400,00 (D/T1, 2024).

A lógica corporativa das empresas de capital aberto, como a Kroton/Cogna transforma o docente em um mero prestador de serviço temporário, sem vínculo empregatício duradouro, o que compromete sua segurança profissional e sua capacidade de planejamento a longo prazo, por exemplo. Logo, podemos afirmar que o ensino a distância amplia esse processo de precarização do trabalho docente. Diante desse cenário, cabe citar o que ressalta Dal Rosso (2017):

A qualidade de ser flexível e o processo de flexibilização chegam ao nosso alcance como objetos foscos, recobertos por camadas de pressupostos ideológicos e teóricos, de tal modo que se torna difícil interpretar seu significado. Em seu âmago, escondem-se significados herméticos, donde procede a tarefa de compreender não apenas as manifestações concretas da flexibilidade como, inclusive, os pressupostos sobre os quais ela se firma (p. 12).

Com essa assertiva, Dal Rosso (2017) nos leva a entender que o contrato de trabalho flexível no nível da aparência sugere maior maleabilidade, porém, essencialmente, reforça a precarização, já que substitui vínculos empregatícios diretos por essa flexibilização de trabalho que dificulta o acesso a direitos trabalhistas e segurança profissional. Seja a forma de contrato flexível ou horista, ambas refletem o processo de precarização do trabalho ao qual o docente é submetido, conforme nos aponta Antunes (2009).

Entres as distintas formas de flexibilização – em verdade, precarização podemos destacar, por exemplo, a salarial, de horário, funcional ou organizativa. A flexibilização pode ser entendida como a liberdade da empresa para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou a de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.); dentre outras formas de precarização da força de trabalho (Antunes, 2009, p. 234).

Informações sobre a remuneração dos docentes e a quantidade de disciplinas ministradas por eles estão dispostas no quadro 5 abaixo.

Quadro 5- Remuneração docente e quantidade de disciplinas ministradas por semestre pelos participantes da pesquisa

Remuneração dos docentes (pagamento mensal)		Quantidade de disciplina
D/T1	Até R\$ 12 (doze reais) a hora-aula. R\$ 200 reais mensais.	1
D/T2	Até R\$ 12 (doze reais) a hora-aula. R\$ 200 reais mensais.	Já chegou a ministrar 2
D/T3	Até R\$ 12 (doze reais) a hora-aula. R\$ 200 reais mensais.	1
D/T4	Até R\$1.500,00 (mil e quinhentos)	leciona mais de três disciplinas diferentes
D/T5	Até R\$1.500,00 (mil e quinhentos)	leciona apenas uma disciplina
D/T6	Não quis informar	leciona duas disciplinas diferentes
D/T7	De 1.501,00 a 3.000,00 (mil e quinhentos a três mil)	Leciona três disciplinas diferentes
D8	de 5.001,00 a 8.000,00 (cinco mil e 1 a oito mil reais)	leciona mais de três disciplinas diferentes

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da entrevista e do questionário de pesquisa.

A análise dos dados de remuneração docente na Kroton/Cogna revela um alto nível de precarização do trabalho, principalmente para aqueles que lecionam poucas disciplinas ou recebem por hora-aula. A remuneração de até R\$ 12,00 (doze reais) por hora-aula evidencia uma remuneração extremamente baixa, indicando uma superexploração docente. Essa forma de contratação favorece a fragmentação do vínculo trabalhista, pois os docentes precisam dar

conta de várias disciplinas para garantir uma renda minimamente sustentável. Além disso, o salário um pouco maior é apenas para aqueles que ministram um número maior de disciplinas, o que demonstra a intensificação do trabalho como única alternativa para uma melhor remuneração.

Cabe enfatizar que esse valor de até R\$ 12,00 (doze reais) a hora-aula são dados da entrevista, ou seja, as docentes/tutoras (D/T1 e D/T2) presenciais recebiam esse valor e a D/T3 ainda recebe, já que ainda é tutora presencial de curso EaD da Kroton/Cogna. Nesse sentido, é válido destacar as afirmações das docentes que participaram da entrevista sobre a remuneração:

[...] Eu recebia no final do mês o equivalente ao dia que eu trabalhei. Se eu não me engano, era 50 reais, à época, a minha aula. Eu não tô falando de hora aula. Tô falando da minha noite. A minha noite custava... deixa eu ver se era... era [cita o nome da entrevistadora], chegava a ser 50 reais, como se fosse a minha diária. [...] **Mas claro que no meu currículo tinha que ser de professora do curso que eu atuava lá, mas eu recebia como tutora.** Tanto é, que o que a remuneração [pausa e pensa] era...era, eu posso até te dizer: Imoral, né? Ela era até uma remuneração imoral. Com certeza continua sendo assim lá (D/T1, 2024. SIC).

A entrevistada D/T1 menciona que, apesar de constar como professora no currículo, sua remuneração era de tutora e ela a considerava "imoral". Isso reflete a precarização do trabalho do professor/tutor, que desempenha funções essenciais, como mediação, síntese de conteúdos e atendimento direto aos alunos nos polos EaD, mas não recebe reconhecimento proporcional. Assim, a contundente crítica feita à remuneração "imoral" de R\$ 50,00 (cinquenta reais) por cada noite que ia aos encontros presenciais com os alunos, confirmam como os professores/tutores do EaD da Kroton/Cogna são mal valorizados.

Da mesma forma que a D/T1 que trabalhava no polo de Belém, a D/T2, que trabalhava no polo de Castanhal-PA, expõe o mesmo valor da hora-aula:

Então, a gente tinha uma plataforma, a gente poderia fazer o uso da parte da biblioteca de tudo que tinha lá, que o aluno usava, a gente também podia, **então era isso que me mantinha na Unopar, porque financeiramente não é confortável porque a gente ganha pouco. Sábado, a gente recebia cinquenta reais [R\$ 50,00]. Um sábado que eu ficava, sei lá, de oito a meia-dia, era cinquenta reais [R\$ 50,00]** (D/T2, 2025. SIC). Grifos da autora.

Assim sendo, tanto as colocações feitas pela D/T1 quanto as feitas pela D/T2 revelam a precarização do trabalho na medida que afirmam que ambas recebiam apenas R\$ 50, 00 por cada 4h trabalhadas. Já a D/T3 afirmou o seguinte:

[...] como eu te falei a questão do dinheiro, a gente ganha por hora a aula, mas quando me ofereceram essa turma eu sabia dessa questão do salário, né? **Então eu fiquei porque eu quis, mas teve muitas pessoas que saíram porque o salário é pouco, porque a instituição não tem uma data fixa para pagamento** (D/T3, 2025. SIC). Grifos da autora.

Essa afirmação revela aspectos importantes sobre a precarização do trabalho docente, o fato de muitos professores terem desistido porque o salário não era condizente com o que se esperava e porque a instituição não ter uma data fixa para pagar seus salários deixa claro que a Kroton/Cogna não se interessa pela valorização de seus professores. A D/T3, apesar de afirmar gostar do trabalho no EaD, ressaltou que não se sente valorizada pelo seu trabalho:

Eu acho que a gente deveria ser [pausa]... na questão de valorização, questão mesmo de salário, né? Eu acho que cada instituição, tanto presencial como semipresencial, como *online*, o que precisa é essa valorização. [...] aqui a gente não vê greve, mas assim, a gente vê que falta essa valorização pra nós, questão de salário. Eu amo EaD, gosto do que eu faço, porém se eu pudesse ganhar um pouco melhor, seria ótimo (D/T3, 2025. SIC).

Os excertos da D/T1, D/T2 e D/T3 trazem à tona questões críticas relacionadas ao papel do professor/tutor EaD e são reveladores da precarização do trabalho e da estrutura dessa modalidade de ensino na Kroton/Cogna. Sobre as condições de trabalho da D/T2 ela relata ainda:

Eles sempre me contratavam, né? Esse período todo que eu fiquei, eu não recebi nenhuma coisa a mais, era só o contrato, contrato, **não assinaram a minha carteira**. Mas era interessante no sentido das formações, porque eu gostava por isso, porque a gente estava sempre atualizado, é um conteúdo que atualiza a gente, nos cursos de formação, a maioria dos professores, eles são professores com doutorado, mestrado. Eles são muito organizados, então, era essa parte de “contentação” (D/T2, 2025. SIC).

A D/T2 revela que a IES sempre renovava seu contrato, já que trabalhou lá 10 anos, mas nunca teve sua carteira assinada, indicando, dessa forma, um vínculo empregatício instável, por meio de contrato temporário.

É fundamental destacar que o contrato temporário está previsto na atual legislação brasileira que regulamenta o trabalho temporário em empresas urbanas, a Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017, que define em seu artigo 2º esta forma de trabalho como “[...] aquele prestado por pessoa física contratada por uma empresa de trabalho temporário que a coloca à disposição

de uma empresa tomadora de serviços, para atender à necessidade de substituição transitória de pessoal permanente ou à demanda complementar de serviços” (Brasil, 2017, *on line*). Além disso, a referida Lei enfatiza em seu art. 10 que “Qualquer que seja o ramo da empresa tomadora de serviços, não existe vínculo de emprego entre ela e os trabalhadores contratados pelas empresas de trabalho temporário” (Brasil, 2017, *on line*).

Apesar da precarização, a D/T2 destaca um aspecto positivo para ela: a constante atualização proporcionada pelos cursos de formação. Isso sugere que, mesmo em condições adversas, a busca pelo aprimoramento profissional é valorizada pelos professores, o que se evidencia no destaque da docente de que a maioria dos professores, que ministram a formação, possui doutorado ou mestrado e são organizados, reforçando a importância da qualificação acadêmica para ela. No entanto, isso também indica uma disparidade entre a formação dos docentes e as condições de trabalho oferecidas, e o termo "contentação" com a formação recebida, pode sugerir uma satisfação parcial, apesar das dificuldades contratuais, uma vez docente/tutora encontrou valor na experiência de aprendizado e atualização.

Tendo em vista a afirmação sobre cursos de formação, perguntamos: “Esses cursos de formação, eram cursos *online*? Eram sobre quais temas, principalmente?”. Obteve-se a seguinte resposta:

Era tudo ligado, por exemplo, a esse tipo de trabalho que é EaD. Como é que ela [a plataforma] acontece, como ela funciona, para a gente entender tudo. Além disso, específico de cada curso, tinham sete provas, tinham atividades de gestão, estrutura do ensino, BNCC e específico, porque ela [a IES] tem vários cursos, né? Como meu curso, que era pedagogia. Mas quem era de outras áreas, tinham coisas específicas e coisas que eram comuns, aí a gente teria um prazo de, mais ou menos, três meses para cumprir todos os tempos, quem não cumprisse era desligado da instituição, eu saí porque não deu mais para eu conciliar com minha vida pessoal [...] (D/T2, 2025. SIC).

Assim, podemos inferir que as colocações da professora/tutora expõem uma contradição: a coexistência entre a precarização do trabalho e o desejo de crescimento profissional no sentido de se atualizar, de estudar, mas é importante destacar que a Kroton/Cogna oferece essas formações com a intenção de dar “condições” para que esses professores continuem atuando de forma satisfatória no que diz respeito ao retorno financeiro gerado pelo EaD.

Sobre o número de alunos atendidos por cada professor que participou da pesquisa, a D/T1 disse ter atendido 20 alunos por turma e explica o seguinte:

[...] já eram poucos... já chegavam a 20, mas por conta da desistência, mas por causa das desistências porque eu fui vendo assim que foram... muitos foram desistindo como eu peguei o último semestre, já peguei a turma mais esvaziada, mas no início eu sei que era muitos alunos, a turma era muito cheia. (D/T1, 2024. SIC).

Já a D/T 2 atendia entre 40 e 60 alunos e já chegou a atender até 100 alunos por turma; a D/T 3 atende entre 30 e 40 alunos por turma; a D/T4 atendia de 101 até 150 alunos em cada turma; a D/T5 atendia de 50 a 100 alunos; a D/T6 atende (porque ainda trabalha na Kroton/Cogna) o mesmo quantitativo de alunos que a D/T5; a D/T7 atendia entre 151 a 200 alunos por turma e o D8 atende de 751 a 1.000 (mil alunos) por turma.

Sobre a quantidade de turmas por semestres, as docentes/tutoras 1, 2, 3 (que foram contratadas como tutoras presenciais) e o D/T4 e a D/T5 atendem entre 1 e 2 turmas por semestre. A D/T6 atende de 2 a 3 turmas; a D/T7 atende de 3 a 5 e o D/8 atende mais de 10 turmas por semestre.

É importante evidenciar a colocação da D/T2 sobre essa questão, pois expõe outra forma do grupo Kroton/Cogna intervir sobre o trabalho docente:

Sim, agora eu enfrentei também outras questões, por exemplo, se juntavam, quando não tinham muitos alunos, eles juntavam o quarto semestre com o terceiro semestre, aí colocavam as disciplinas comuns daquela Matriz [curricular], né? Daqueles dois ali, que era comum para um e para o outro, porque tinha pouco aluno, aí eles juntavam. Na minha, nas minhas turmas eram poucos, e já dava uns 30, 40, mas tinha tutor que ficava com 70 alunos (D/T2, 2025, SIC).

O excerto deixa evidente a precarização e a intensificação do trabalho na Kroton/Cogna, que se manifestam na sobrecarga imposta aos tutores/professores. A prática de unir turmas de diferentes cursos tem o intento de diminuir gastos, sem considerar as condições e trabalho e a qualidade do ensino, reflete uma lógica de gestão voltada para a redução de custos, às custas dos professores. Esse modelo de ensino, baseado na maximização da produtividade, além de comprometer a interação pedagógica e aumentar o desgaste dos professores, reforça um cenário de precarização da classe que vive do trabalho.

A distribuição do número de alunos por turma, para cada professor, é reveladora do processo precarizado no qual os docentes são submetidos. Essa sobrecarga revela a intensificação/precarização na qual atuam os docentes no âmbito do EaD. Enquanto isso, a Kroton/Cogna continua lucrando e vendendo ações para expandir seu capital.

Sobre a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), tempo e quantidade de acesso por dias da semana, os participantes da pesquisa informaram o seguinte: as D/T1, D/T2 e DT/3, afirmaram utilizar a plataforma para ter acesso à aula da semana, ou seja, aos conteúdos que são trabalhados nos encontros presenciais. A D/T1 acrescentou que também lançava na plataforma a presença dos alunos dos encontros presenciais (que aconteciam uma vez por semana). A D/T2 afirmou ainda que acessava para utilizar a biblioteca virtual.

Sobre a quantidade de acesso por semana, a D/T1 afirmou que acessava o AVA apenas 1(uma) vez por semana; a D/T2 utilizava sempre que via necessidade e a D/T3 disse utilizar poucas vezes por semana, mas no mínimo 1(uma) vez. O D/T4 informou que acessava para responder às demandas dos estudantes e até 5h por dia, assim como a D/T5, mas esta docente acrescentou a informação de que utilizava também para se comunicar com os alunos e preencher informações sobre eles.

A D/T6 afirmou que utiliza a plataforma de ensino diariamente e até 10h por dia. Já D/T7 assinalou que não utilizava o AVA, contudo, ela utilizava o portal docente, um portal que dá acesso ao gerenciamento de atividades dos professores da Kroton/Cogna (tanto de professores presenciais como EaD), diariamente até 5h por dia para se comunicar com a instituição.

A D8 é a professora conteudista, a que grava vídeo aulas e produz conteúdos disponibilizados no AVA. Ela utiliza a plataforma diariamente, até 5h por dia.

As informações concedidas pelos docentes sobre a quantidade de vezes e horas de acesso à plataforma de ensino, juntamente com o excerto das entrevistas e os dados sobre a quantidade de alunos e de turmas atendidas pelos professores, reforçam a precarização docente e a intensificação do trabalho na Kroton/Cogna.

Essa alta demanda está diretamente relacionada ao uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), nele os professores precisam fazer uso da plataforma, alguns diariamente, a D/T6 (que é a tutora *on line*) precisa dedicar até 10 horas por dia para responder dúvidas e gerenciar atividades, mas todos, são obrigados a acessar. A fusão de turmas de diferentes cursos, mencionada anteriormente, agrava ainda mais essa situação, tornando o trabalho docente exaustivo e dificultando a interação pedagógica. Nessas condições, “a expansão do EaD desenha um novo modelo de educação no Brasil, cria novos serviços educacionais, condiciona a precarização do trabalho na subdivisão de atividades antes de cunho pedagógico e fortalece a função pedagógica meramente instrumental [...]” (Silva, 2019, p. 44).

Nesse sentido, na relação entre o ensino a distância e o mundo do trabalho, a principal mudança é colocar a tecnologia/máquina como mediadora desse processo. No Capítulo XIII de “O Capital” (Marx, 2017) contribui com a análise aqui desejada, pois discorre exatamente sobre como as coisas mudam para a classe trabalhadora quando as máquinas se juntam ao seu dia de trabalho. Naquele capítulo, do ponto de vista da totalidade, Marx aponta alguns elementos que prejudicam os trabalhadores, como maior tempo de trabalho e ritmo de trabalho mais cansativo.

Esse modelo de ensino, baseado na maximização do lucro por meio da produtividade, reflete uma lógica de gestão que prioriza a redução de custos em detrimento da qualidade educacional e das condições de trabalho dos professores. A falta de suporte adequado e a carga excessiva de alunos podem comprometer diretamente a saúde dos docentes e a experiência formativa dos estudantes. Assim sendo, “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Meszáros, 2008, p.27).

Podemos afirmar que os dados apresentados no decorrer deste subcapítulo, são reveladores da lógica de financeirização do ensino que afeta diretamente a estrutura de remuneração, privilegiando um esquema de custos reduzidos para maximizar o lucro financeiro institucional da Kroton/Cogna. Professores com vínculo flexíveis são empurrados para condições de trabalho exaustivo, completamente precarizados sem garantias de estabilidade ou valorização.

A disparidade salarial existente entre professor conteudista e professores/tutores presenciais e *on line*, os que atuam somente na plataforma, é alarmante. Além disso, a D8 (professora conteudista, que grava os conteúdos e videoaula), apesar de ganhar entre 5 a 8 mil reais, é responsável por atender até 1000 alunos, e tem até 10 turmas por semestre, o que mostra que a remuneração não é proporcional à sua dedicação acadêmica.

Outro agravante é que os 5 professores que responderam à seguinte indagação feita no questionário: “Caso você tenha mais de um vínculo de trabalho, qual sua carga horária total de trabalho semanal? (juntando Kroton/Cogna e os demais vínculos)”, as respostas foram: D/T 4- 49h; docente D/T5- 35 h; D/T6 *on line* – 50h, docente D/T7- 56h e docente D8- 60 h.

Assim, percebe-se que os docentes, por serem mal remunerados, necessitam trabalhar várias horas, para isso, precisam assumir mais turmas e disciplinas, aspecto que expressa “[...] uma característica da reestruturação produtiva, isto é, o trabalho precário ou em tempo parcial, que demanda o acúmulo de atividades laborais”.

Esses dados evidenciam que esses professores estão submetidos à precarização do labor, seja por formas de flexibilização, seja pela intensificação do trabalho que se expressa na quantidade de alunos, horas dedicadas ao uso da plataforma e pelo número de turmas por semestre, especialmente no caso do professor conteudista que tem até 10 turmas em um semestre.

A flexibilidade tem, em sua essência, formas e objetivos para precarizar o trabalho e as condições laborais do trabalhador. A alienação do trabalho docente se manifesta à medida em que os professores se tornam meros executores de conteúdos padronizados, perdendo sua autonomia e a capacidade crítica. Ademais, observa-se um barateamento da força de trabalho docente por meio do papel do professor/tutor deixando visível a mediação entre educação, trabalho e capital.

Esse processo implica em consequências como condições de trabalho precárias, salários inadequados associados à sobrecarga de tarefas e a alienação dos professores, que perdem sua autonomia e capacidade de intervenção crítica.

A relação entre o EaD e o trabalho docente no grupo Kroton/Cogna, no contexto da financeirização do capital, revela um cenário de intensificação e precarização do trabalho docente, em que a mercantilização da educação, impulsionada pela lógica financeira, transforma o EaD em mais um ativo financeiro subordinando o trabalho docente às exigências do mercado financeiro.

Singer (2000) afirma que, no capitalismo, especialmente na era das finanças, “só os sonhos dos ricos são ouvidos e esses sonhos são possíveis graças à poupança dos não-ricos”. Com base nessa reflexão, concluímos esta tese destacando que, no caso da Kroton/Cogna, apenas os sonhos de seus acionistas majoritários, voltados à manutenção e expansão dos lucros, são efetivamente alcançados, sustentados pela superexploração do trabalho docente e pela mercantilização do ensino, concebido por eles como nicho de mercado, em especial a modalidade de Ensino a Distância (EaD).

Assim, a Kroton/Cogna revela que o ensino só lhe interessa na medida em que é concebido como mercadoria mediada pelo trabalho docente, responsável pela produção de mais-valia. Sem o trabalho dos professores, seria inviável a expansão de seus lucros e de seu capital financeirizado, ainda que se utilizem das diversas tecnologias da informação e comunicação. Isso porque não há organização, planejamento ou definição de objetivos sem o

processo organizacional e o trabalho intelectual do professor, seja na função de tutor, presencial ou *on-line*, ou na condição de professor conteudista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente seção se ocupará de resgatar os objetivos da pesquisa, evidenciando seus principais resultados. Ademais, serão assinaladas as principais limitações do presente estudo e apontadas as possibilidades para futuras pesquisas relacionadas à temática estudada.

A financeirização do capital, fenômeno que se intensificou a partir da década de 1970, caracterizada pela predominância do capital financeiro sobre o capital produtivo, reverbera sua lógica sobre o setor educacional e se manifesta no aprofundamento da mercantilização da educação, tratada como uma mercadoria a ser comprada e vendida no mercado, envolvendo movimentações em bolsa de valores e processos de fusões e aquisições entre empresas educacionais, com vistas a aumentar o valor de mercado e o valor acionário. O grupo Kroton/Cogna, um dos maiores conglomerados educacionais do Brasil, exemplifica essa tendência ao expandir suas operações por meio do ensino à distância (EaD).

O estudo demonstrou também que a financeirização, como um novo estágio do modo de produção capitalista, originado como resposta à crise do capital, busca novas formas de acumulação e de lucratividade e concebe o ensino como nicho mercadológico.

É importante ressaltar que, esse processo, ao mesmo tempo em que possibilita o acúmulo de capital, leva famílias ao endividamento, beneficia-se do fundo público e superexplora a força de trabalho, ao passo que diminui os custos no setor produtivo, com vistas a fortalecer o capital financeiro e, conseqüentemente, provoca maiores perdas de direitos sociais, como a educação. Ou seja, a financeirização é a forma mais profunda do projeto neoliberal.

Outro resultado desse processo é a ampliação da distância entre o setor público e o privado; este avança em detrimento daquele, ao mesmo tempo em que se subtraem os investimentos públicos em educação. Dessa forma, as empresas educacionais crescem tanto com o aumento do lucro advindo da venda das ações e da valorização do capital volátil, quanto com a fatia considerável de recursos do fundo público adquiridos por meio de políticas de financiamento e de expansão para o favorecimento do setor privado, especialmente do privado-mercantil financeirizado.

Como exemplos contundentes dessas políticas educacionais, temos o FIES, como política de financiamento, e o ProUni, na concessão de benefícios fiscais. Ambos os programas desempenharam, e ainda desempenham, papel crucial na expansão e financeirização das

empresas educacionais privadas, como a Kroton/Cogna, contribuindo, dessa forma, para um crescimento acelerado e para a consolidação de seus poderes no mercado educacional brasileiro.

No entanto, a dependência do financiamento estudantil governamental e a exposição de estudantes ao endividamento também trouxeram, e trazem, riscos e desafios, o que exige um olhar crítico sobre as políticas educacionais e as implicações da financeirização no ensino no Brasil.

Nesse sentido, o endividamento estudantil é uma questão cada vez mais relevante, tanto no cenário nacional quanto internacional, pois está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo em sua fase financeirizada. Desse modo, é sempre necessário problematizar as implicações desse processo para o ensino e para os estudantes.

O endividamento estudantil e a financeirização do capitalismo são aspectos inseparáveis da totalidade do sistema, representando uma contradição que coloca em risco o acesso democrático ao ensino. Somente por meio de uma análise crítica das contradições e com a perspectiva de buscar transformações estruturais será possível trilhar um caminho em direção a uma sociedade mais justa, com direitos sociais garantidos.

O Estado desempenhou, e ainda desempenha, papel contraditório ao efetivar as políticas públicas educacionais, especialmente no que diz respeito ao acesso dos estudantes e à expansão do nível de ensino superior no Brasil. Isso mostra que a luta por investimento no ensino público é cada vez mais necessária e precisa ser contínua e efetiva, para que se ampliem as vagas, o ingresso e a formação de estudantes nas universidades públicas.

Contudo, não se pode perder de vista que lutar por essas ações torna-se cada dia mais difícil, dada a árdua tarefa de manter a classe trabalhadora unida e ativa na luta diante do avanço do capital financeirizado, que submete os trabalhadores a condições de superexploração de sua força de trabalho e rouba seu tempo, deixando-os imersos, cada vez mais, em jornadas exaustivas. Mas, por isso mesmo, a união e a luta tornam-se cada dia mais urgentes.

No terceiro capítulo, evidenciamos que o EaD se consolidou como a política de expansão do ensino superior privado-mercantil, mostrando que o uso da tecnologia na oferta do EaD pela Kroton Educação é complexo e multifacetado. Diante do exposto, a análise crítica e dialética a respeito das TICs na oferta do ensino à distância pela Kroton/Cogna revela que a tecnologia tem ajudado a ampliar o acesso ao ensino superior; contudo, isso precisa ser problematizado, visto que esse modelo de ensino não é garantia de qualidade.

Em relação especificamente à expansão do EaD, o crescimento de 419% das matrículas entre 2011 e 2022 revela um movimento claro de fortalecimento dessa modalidade. De 58,17% em 2011, o EaD passou a representar 79,20% das matrículas da Kroton/Cogna em 2022.

Isso demonstra que a flexibilidade dada pelo Estado, por meio dos marcos regulatórios do EaD, possibilitou que as IES do grupo pudessem expandir a oferta dessa modalidade de ensino. Porém, há contradições importantes nesse crescimento acelerado: a expansão massiva do EaD levanta preocupações sobre a qualidade do ensino, o acompanhamento acadêmico e a interação entre alunos e professores. Esse crescimento pode aumentar os desafios pedagógicos, especialmente para alunos que precisam de maior suporte ou não têm infraestrutura adequada para o ensino.

O maior salto do EaD na Kroton/Cogna, na série histórica analisada neste estudo (2011 a 2022), ocorreu a partir de 2019, quando sua participação no total de matrículas subiu de 58,77% para 66,63% em 2020, alcançando 75,01% em 2021 e 79,20% em 2022. É possível inferir que a pandemia da COVID-19 acelerou esse movimento; no entanto, a expansão dessa modalidade vem sendo implementada pela empresa desde 2011, em um cenário em que pouco se considera a experiência dos alunos e a qualidade dos cursos. Certamente, a rápida digitalização do ensino, como a própria empresa denomina, mostrou-se vantajosa do ponto de vista econômico. Assim, afirmamos que o predomínio do EaD na Kroton/Cogna atende muito mais aos interesses comerciais de ampliação do capital financeirizado da empresa do que à democratização do acesso ao ensino superior.

A análise crítica deste estudo, pautada no materialismo histórico-dialético, revela contradições. O aumento do número de matrículas em EaD reflete uma transformação no ensino, em que a captação massiva de alunos é fator preponderante para a receita, mas não necessariamente para a qualidade. O ensino, ao tornar-se altamente mercantilizado, resulta na precarização do trabalho docente e na própria precarização da formação, já que passou a ser moldado pela lógica de mercado, em detrimento do desenvolvimento integral do indivíduo. A relação professor-aluno, nessa dinâmica, é fragilizada, pois a interação ocorre predominantemente por meio da tela e de forma assíncrona.

Dessa forma, o impulso expansionista da Kroton/Cogna configura-se como estratégia de acumulação e expansão do capital financeirizado, na qual o Estado atua não apenas como regulador, mas também como mediador da acumulação privada por meio de investimentos sociais.

Consideramos que a maneira como tem se consolidado a expansão do ensino superior em nosso país evidencia a necessidade de o Estado brasileiro investir não apenas na ampliação do sistema público, mas também na valorização dos professores, uma vez que políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho para os docentes são essenciais para a qualidade do ensino.

No quarto capítulo deste estudo, destacamos o papel desempenhado pelo professor, especialmente pela figura do docente/tutor, cujo contexto demonstra que a precarização e a intensificação do trabalho docente são questões centrais. Tais elementos integram a totalidade estrutural do sistema capitalista e revelam as contradições nas quais o EaD está inserido.

Os dados apresentados, tanto nas tabelas quanto nos gráficos sobre funções docentes e matrículas do grupo Kroton/Cogna, demonstraram que a relação professor-aluno revela uma estrutura complexa e contraditória, marcada pela mediação entre a financeirização do ensino, a precarização das condições de trabalho docente e a teia educacional resultante, na qual políticas privadas, delineadas e mediadas pelo Estado, aprofundam a mercantilização do ensino. Esse processo gera grave consequências, como a negação de uma formação crítica e integral à classe trabalhadora, ameaçando a qualidade da aprendizagem.

A experiência de termos cursado uma licenciatura por meio do EaD, enquanto desenvolvíamos esta tese, somada às análises das entrevistas e questionários, permitiu identificar figuras distintas nesse processo: o professor conteudista, o tutor *on-line* e o tutor presencial. Tanto o professor-conteudista quanto os tutores, seja o que atua apenas de forma *on-line* ou o que atende os alunos nos polos, são submetidos à superexploração inerente à sociedade capitalista.

A substituição de professores por tutores (que também são professores) ocorre no sentido de que o docente responsável pela disciplina, produtor do material didático e que deveria manter relação direta com o aluno, seja para mediar reflexões didático-pedagógicas, entre outros aspectos, tem sido substituído por tutores. Trata-se de uma subcategoria criada para flexibilizar e precarizar ainda mais o trabalho docente, já que a forma de contratação, o regime de trabalho e a remuneração desses profissionais são distintos.

Nesse sentido, a tutorização tem levado o docente a um processo que, neste estudo, denominamos de desdocentização, um processo histórico-social, intensificado no contexto da financeirização da educação superior privada-mercantil, pelo qual o trabalho docente é descaracterizado e reduzido a funções operacionais de execução de conteúdos padronizados

mediados pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs). Esse processo nega ao professor as atividades específicas de sua categoria, como a produção de conhecimento, a mediação pedagógica e a autonomia crítica, substituindo-o pela figura do tutor, contratado sob condições mais precárias e remunerado de forma inferior. A desdocentização, portanto, expressa a lógica capitalista de maximização de lucros, na qual o ensino à distância (EaD) é convertido em ativo financeiro e o professor é transformado em mero executor subordinado às exigências do mercado, evidenciando a superexploração e a alienação do trabalho docente.

Os dados empíricos coletados nas entrevistas reforçam de maneira contundente o quadro de precarização do trabalho docente no EaD da Kroton/Cogna. Docentes/tutores relataram atender turmas que variavam de 30 a 200 alunos, chegando, em casos extremos, a 751 ou até 1.000 estudantes por turma. Essa sobrecarga revela a impossibilidade de uma mediação pedagógica efetiva e confirma o processo de desdocentização, no qual o professor perde sua função específica de educador e é reduzido a mero executor de conteúdos padronizados, subordinado às plataformas digitais e às exigências da lógica financeira. A intensificação do trabalho docente, associada à superexploração e à perda de autonomia, revela que a expansão do EaD, longe de significar democratização do acesso, constitui estratégia empresarial de maximização de lucros e valorização do capital financeirizado.

Nesse contexto, docentes têm suas atividades reduzidas ao papel de assistentes e mediadores entre plataformas e alunos, sem autonomia ou reconhecimento docente, recebendo apenas R\$ 12,00 por hora/aula, conforme comprovado nas entrevistas.

Diante desse contexto, reafirmamos a tese de que o EaD e o trabalho docente constituem as principais estratégias utilizadas pela Kroton/Cogna para ampliar seu capital financeirizado desde 2011, ano em que adquiriu a Unopar. A aquisição dessa instituição possibilitou a expansão acelerada do ensino à distância da empresa, transformando-o em ativo mercadológico central, sustentado pela intensificação e pela superexploração do trabalho docente.

Dessa forma, podemos afirmar que uma das maiores contribuições deste estudo é demonstrar que a discussão presente é atravessada por três temas atuais e fundamentais para compreender a política educacional de expansão do ensino superior no Brasil: financeirização do ensino, trabalho docente e ensino à distância.

A análise crítica da financeirização do ensino superior privado-mercantil e da vertiginosa expansão do EaD, especialmente no âmbito da Kroton/Cogna, com implicações para o trabalho docente, evidencia uma realidade educacional profundamente marcada pela

lógica do capital e revela que a mercantilização e a financeirização permeiam todas as esferas da vida sob o capitalismo. No caso do ensino, essa mercantilização não apenas compromete a qualidade, mas também afeta diretamente o trabalho docente, submetendo-o às demandas implacáveis do mercado.

É necessário ainda que apontemos, nesta conclusão, alguns “percalços” encontrados ao longo da pesquisa, os quais nos impossibilitaram de traçar de forma mais detalhada e aprofundada as análises referentes ao trabalho docente no contexto do EaD.

Dessa forma, vale destacar que não há informações disponibilizadas pelo INEP, no Censo da Educação Superior, que contenham dados específicos referentes aos professores/tutores do EaD. Além disso, os dados que se referem ao trabalho docente são informados de forma geral, ou seja, não há distinção entre professores dessa modalidade e presenciais. Nem mesmo nos relatórios da Kroton/Cogna constam essas informações. A ausência de dados específicos não permitiu que fizéssemos uma análise mais detalhada dos docentes do EaD.

Ademais, houve grande dificuldade em conseguir as entrevistas de que precisávamos, visto que houve poucas respostas dos professores aos *e-mails*, ao questionário e às mensagens enviadas quando foram feitas as solicitações. Das nove respostas obtidas, apenas cinco docentes responderam ao questionário de pesquisa, mas não quiseram gravar entrevista, alegando falta de tempo. Quatro decidiram apenas conceder entrevistas, e entre esses quatro apenas três foram aproveitadas, já que uma tutora/docente havia trabalhado na Anhanguera antes de sua venda à Kroton/Cogna. Contudo, ressaltamos que termos conseguido os dados (entre questionário e entrevistas) com um total de 8 (oito) docentes trouxe grandes contribuições para a discussão e resultados dessa pesquisa, o que contribuirá com futuros estudos sobre essa temática.

O materialismo histórico-dialético, como método da pesquisa, permitiu-nos enxergar e refletir que, dentro da totalidade do modo de produção capitalista, a realidade está em constante movimento e transformação. Assim, as mudanças que ocorrem são moldadas pelas condições materiais de existência. Nesse contexto, considerando que a sociedade capitalista é dividida em classes sociais, o movimento real do capital faz com que as transformações ocorridas sejam direcionadas para atender aos interesses da classe burguesa, subordinando, para isso, os trabalhadores e as políticas sociais, como as educacionais, por exemplo.

Nesse sentido, é necessário que os professores estejam sempre atentos às mudanças nas políticas educacionais e às pressões financeiras exercidas, sobre elas, por grandes grupos

empresariais de capital financeirizado, como é o caso da Kroton/Cogna, refletindo sobre como isso os afeta, a fim de encontrar formas de se organizarem e lutarem contra essa lógica.

A pesquisa revelou ainda que, na Kroton/Cogna, há um modelo de ensino altamente padronizado, pois o conteúdo é entregue de forma roteirizada e os professores/tutores acabam desempenhando um papel mais operacional do que pedagógico. Evidencia-se, assim, que a preocupação da empresa em ofertar o EaD está voltada para a eficiência em termos de escalabilidade e redução de custos, secundarizando aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem, como o engajamento dos alunos, a autonomia docente e a qualidade do ensino.

Nesse sentido, podemos afirmar que, ao grupo educacional financeirizado, pouco importa a formação oferecida ou a preocupação com seu aluno/cliente; o que realmente importa é o retorno destinado aos acionistas, em um contexto em que o ensino se tornou mais um ativo financeiro para os investidores do setor educacional.

Desse modo, concluímos que é necessário superar a aparência e lutar por uma educação de qualidade que vá de encontro à superficialidade revelada pelos números, considerando a materialidade do EaD na vida dos docentes e no processo formativo dos estudantes, visto que essa modalidade de ensino na Cognia/Kroton Educação é tomada pela lógica financeira e pela busca incessante por lucro. A reflexão crítica e dialética é fundamental para compreender e transformar essa realidade.

Essa pesquisa suscitou outras questões que não foram investigadas, tendo em vista os objetivos deste estudo e o tempo destinado à nossa investigação, sugerindo que sejam realizadas novas pesquisas que possibilitem aprofundar a análise sobre o EaD no contexto da financeirização da educação.

Destacamos algumas questões de pesquisa: qual a percepção dos alunos que concluíram seus cursos sobre a formação pelo EaD da Kroton? O estudo poderia avaliar a percepção dos alunos acerca da qualidade dos conteúdos e da formação adquirida, entre outros aspectos. Quais são os principais fatores que influenciam a evasão nos cursos de EaD da Kroton? A pesquisa poderia investigar motivos como dificuldades financeiras, falta de engajamento, desafios tecnológicos ou apoio acadêmico insuficiente. De que forma o modelo pedagógico utilizado nos cursos de EaD da Kroton se revela na aprendizagem e na satisfação dos alunos? Essa investigação poderia explorar o uso de metodologias ativas utilizadas no curso, o AVA, a tutoria e a interação entre alunos e professores, identificando pontos críticos no processo formativo.

Afirmamos que a resistência e a luta por transformações devem ser a contraposição à lógica mercantil-financeirizada da educação. Os movimentos sociais, como os estudantis e os sindicatos de professores, desempenham papel vital na defesa de uma educação pública, gratuita, de qualidade, socialmente comprometida e referenciada. Porém, apenas isso não é suficiente para romper com o sistema do capital.

As implicações do EaD para o trabalho docente, sob os preceitos da financeirização, deixam clara a dialética entre a expansão do acesso ao ensino superior e a precarização das condições de trabalho.

Por fim, gostaríamos de apontar uma saída completa para esse projeto político, econômico e social que subordina as políticas públicas sociais a seus interesses, desconsiderando a formação crítica e omnilateral, ao mesmo tempo em que expande variadas formas de discriminação. O Estado capitalista, ao formular políticas públicas para a educação, desconsidera a formação omnilateral e contribui cada vez mais para a expansão do setor privado-mercantil financeirizado.

A superação desse sistema é necessária, pois ele transforma tanto o ensino quanto a força de trabalho docente em mercadorias lucrativas e subjugam todas as esferas da vida humana, submetendo a classe trabalhadora à superexploração para ampliar o capital em sua fase financeirizada.

Contudo, a partir do método de pesquisa, o materialismo histórico-dialético, é necessário afirmar que a saída para essa forma de exploração só seria possível com a superação do modo de produção capitalista. Para superar a exploração do trabalho docente, e dos trabalhadores em geral, seria preciso construir uma nova organização social baseada na propriedade coletiva dos meios de produção, na eliminação das relações de exploração entre classes e na centralidade das necessidades humanas, em oposição à lógica do lucro e da propriedade privada.

Enquanto não houver a superação do modo de produção capitalista, o que é possível à classe trabalhadora são pequenas conquistas sociais, como o direito às férias, ao décimo terceiro e a alguns dias de folga. E isso não alcança a todos, mas apenas algumas categorias, pois, em tempos de uberização do trabalho, apontada por estudos como os de Ricardo Antunes, esses direitos nem sequer existem.

Em relação especificamente ao EaD, é válido destacar que esta investigação nos permitiu reafirmar nossa defesa de que o acesso e a oferta do ensino superior, especialmente

nos cursos de graduação, devem ocorrer prioritariamente na modalidade presencial, em universidades públicas e gratuitas. Para isso, faz-se necessário que haja recursos suficientes destinados à educação pública.

No âmbito educacional, temos muitos desafios: um ensino fragmentado, ofertado preponderantemente pelo setor privado-mercantil; universidades públicas sucateadas, sem investimentos que satisfaçam plenamente os objetivos de ensino, pesquisa e extensão; e uma categoria docente que recebe apenas alguns reajustes salariais, como ocorreu em 2025, por meio de uma Medida Provisória estabelecida pelo então presidente Lula da Silva. Vale enfatizar, contudo, que esse reajuste está muito aquém do que os docentes têm direito e, desde 2023, estava em discussão após a deflagração da greve dos servidores federais da educação. Esses são apenas exemplos entre tantos que continuarão a ocorrer enquanto o modo de produção capitalista não for superado. Não se trata de pessimismo, mas da realidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. **A Subjetividade do Trabalho**: O discurso dos trabalhadores sobre o sentido do trabalho e sua organização. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação**: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente. Disponível em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/setembro/cartilha%20ensino%20remoto.pdf>. Acesso em 13 dez. 2024.
- ALVES, João Alberto Moreira. A história da educação a distância no Brasil. *In*: **Carta Mensal Educacional**, Rio de Janeiro, Ano 16, n. 82, jun. 2007. Disponível em: https://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm. Acesso em: 28 jun. 2024.
- ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (Org.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- ANDRADE. L. B. DE. **Financeirização na educação superior privada brasileira**: permanência por endividamento, expansão por benefício público. 2018. Dissertação de Mestrado. Universidade de Campinas, Campinas.
- ANTUNES, R. **Uberização, trabalho digital e a nova morfologia do trabalho**. Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade. **Nueva Sociedad** - Especial em Português, Buenos Aires, p. 44-59, 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez/Edunicamp, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. Boitempo.2023.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e a sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 229-237, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. *In*: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (org.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ARAUJO, Matheus Giachetto de. **A financeirização da educação superior no Brasil: localização e aquisição de instituições pela Kroton Educacional S.A. (2007-2019)**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/981e77f6-6fd0-47bc-94aa-4ec58dc27f61/2020_MatheusGiachettodeAraujo_TGI.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de; JEZINE, Edineide. A expansão da educação a distância no Brasil e as contradições entre capital e trabalho. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 7, e021041, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659964/26458>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, p. 321-338, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/L8pKJVB44tLnp5rTzNB3SvC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2024.

Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**, 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017.

AZEVEDO, M. L. N. de. Transnacionalização e mercadorização da educação superior: examinando alguns efeitos colaterais do capitalismo acadêmico (sem riscos) no Brasil – A expansão privado-mercantil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 86-102, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650522>. Acesso em: 20 jun. 2020.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-79, 2015.

BANCO MUNDIAL. **Construir Sociedades del Conocimiento**: nuevos retos para la educación terciaria. Washington, DC, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Caribe**. Banco Mundial, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo. Banco Mundial, Washington, DC, 2011. Acesso em: 21 nov. 2024.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Financeirização, crise, educação: considerações preliminares. **Texto para Discussão**, Campinas, n. 217, p. 1-22, mar. 2013. Disponível em: <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/3256/TD217.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BENINI, Elcio G. *et al.* Educação em tempos de crise: educação a distância como forma de desvalorização do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 3, 2020, e00307139, p. 1-15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/hLZ6sF8hmNy7sSBb3xkFQ7t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 out. 2024.

BORGES, Jonthan Xavier. Reestruturação do ensino superior privado no Brasil e precarização do trabalho docente: o caso da FIT/Uniesp (2006-2014). Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10489/1/Jonathan%20Xavier%20Borges.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nos últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p.1503-1523, 2007.

BRAGA, J. C. S. Financeirização global: o padrão sistêmico da riqueza do capitalismo. *In*: FIORI, J. L.; TAVARES, M. C. (Org.). **Poder e dinheiro**: uma economia política da globalização. São Paulo: Vozes, 1997.p. 195-242.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: [Decreto Nº 5.773/2006]. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7874%201-d9235-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15. mar. 2024.

BRASIL. **Fundo de Desenvolvimento da Educação: repasses de CFT-E**. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fies/mantenedora_ies/repasse-de-cft-e. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 nov. 2023.

BRASIL. MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES n° 1, de 11 de março de 2016** - Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 11 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2006 – Sinopses estatísticas**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2013 – Sinopses estatísticas**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 2018 – Sinopses estatísticas**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior de 1996 – Sinopses estatísticas**. Brasília, 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria Normativa N° 11, de 20 de junho de 2017**. Dispõe sobre os atos autorizativos das instituições que compõem o Sistema Federal de Ensino e dos cursos superiores por elas ofertados na modalidade a distância e revoga a Portaria Normativa MEC n°40/2007, republicada em 29/12/2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção I, p.24-31, junho/2017. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1587903&filename=LegislacaoCitada+-PDC+733/2017. . Acesso em: 27 set.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas: Censo da Educação Superior 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em 29 out. 2024.

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

CAMARGOS, Marcos Antônio de; BARBOSA, Francisco Vidal. Fusões e Aquisições de Empresas Brasileiras: Sinergias Operacionais, Gerenciais e Rentabilidade. **Contabilidade Vista & Revista**, ISSN 0103-734X, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 69-99, jan./mar. 2010.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida 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. 761-801, jul. 2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, especial, p. 979-1.000, out. 2006.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de; LOPREATO, Francisco Luiz Cazeiro. Finanças públicas, renúncia fiscal e o PROUNI no Governo Lula. **Impulso**, Piracicaba: UNIMEP, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio/ago. 2005.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo, ARAÚJO, Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves. Educação superior no Brasil e a utilização da Educação a Distância como estratégia de expansão e massificação. **Revista Brasileira de Política em Administração e Educação**. v. 34, n. 1, p. 189 - 209, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/80574/48884>. Acesso em: 24 nov. 2023.

CAVAZZANI, A. L. M., SANTOS, R. O.; LOPES, L. F. Precarização do trabalho docente: plataformas de ensino no contexto da fábrica difusa. **Cadernos Metrôpole**, São Paulo, v. 26, n. 59, p. 209-228, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2024-5910>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CHAUI, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do Ensino Superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, vol. 31, n. 111, Campinas, p. 481-500, 2010.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Financeirização e Expansão do Ensino Superior privado-mercantil no Brasil**. 2016. Disponível em: http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/8-Vera-Jacob-Chaves_Financeirizac_a_o-e-Expansao-do-Ensino-Superior-privado-mercantil.pdf. Acesso em: 15 mai. 2020.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O ensino superior privado – mercantil em tempos de economia financeira. In: CASSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo, 2019.

CHESNAIS, François. **A finança mundializada**: raízes sociais e políticas, configuração, consequências. François Chesnais (org.); tradução de Rosa Maria Marques e Paulo Nakatani. São Paulo: Boitempo, 2005.

CHESNAIS, François. A teoria do regime de acumulação financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 1–44, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643086>. Acesso em: 1 abr. 2025.

CHESNAIS, François. Finance capital today: corporations and banks in the lasting global slump. Boston: Brill **Academic Pub**, 2016 310pp. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/dRjp6wWrbMCWwYfBMLxHHBC/>. Acesso em: 23 out. 2023.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã. 1996.

CIAVATTA, M. O. (2014). Conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: G. Frigotto; M. Ciavatta (Orgs.), **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular.

COGNA EDUCAÇÃO S.A. **Relatório de demonstrações financeiras padronizadas**. 2019a. Disponível em: <https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/18ed7e6a-c911-04f0-8b9c-f04955d92e2a?origin=2>. Acesso em: 10 mai. 2020.

COGNA EDUCAÇÃO S.A. **Release do 4T14**. 2014c. Disponível em: <https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/release-de-resultados-trimestrais/7f5ae3d6de6247e61f539fffe85391bd84a9ac77c23587c6d74a81e541a6ba6a/releas e de resultados trimestrais.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO S.A. **Universidade Cognia**. Disponível em: <https://unico.cogna.com.br/?redirect=0#>. Acesso em: 22 mar. 2024.

COGNA EDUCAÇÃO S.A. **Demonstração Financeira Padronizada**. 2007; 2013; 2019; 2020; 2022. Disponível em: https://mz-filemanager.s3.amazonaws.com/e1110a12-6e58-4cb0-be24-ed1d5f18049a/demonstracoes-financeiras-itrdp/e72bd65a80fad6135951f2c0bc058589f8d5f94eb8079890f4a4ee459ac85817/demonstracoes_financeiras_itr_dfp_4t07.pdf. Acesso em: 23 jun. 2023.

COGNA EDUCAÇÃO S.A. Relatório de Sustentabilidade. 2022b. Disponível em: https://esg.cogna.com.br/relatorios_trashed/relatorios-de-sustentabilidade/. Acesso em: 20 jun. 2023.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. **Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)**. Tese Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-105623/pt-br.php>. Acesso em: 23 out 2021.

CRISTINA, Helena Almeida de; LIMA, Raimundo da Silva. Estratégias e movimentos dos grandes grupos privados de ensino superior de capital aberto entre 2007 e 2021. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290091, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v29/1809-449X-rbedu-29-e290091.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

CRUZEIRO DO SUL EDUCACIONAL. **Relatório de demonstração financeira padronizada 2023**. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/0bd8a860-6fe8-4fc2-9c47-7ca2ef9c6b31/b129769b-725b-c28a-7b61-d2aedca05d03?origin=1. Acesso em: 17 nov. 2023.

CUNHA, Fernando José de Paula. **Trabalho docente precarizado nas IFES: o caso da pós-graduação em educação física no nordeste do Brasil**. 2014. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, 2018.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017.

ENGELS, F. (2004). **A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo.

ESPTEIN, G. *Financialization and the world economy*. Cheltenham: Edward Elgar, 2005.

FAGUNDES, Gustavo. **Educação Superior Comentada: a nova regulamentação para oferta de educação a distância**. 2017. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/1705>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FÁVERO, Maria L. A.; SGUISSARDI, Valdemar. Quantidade/qualidade e educação superior. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, abr. 2012.

FRANCO, Tânia; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 35, n. 122, p. 229-248, jul. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mercantilização da Educação Superior e o Fazer Docente. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, ano. 11, n. 22, jan./jun., p. 155-158, 2009.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985 um estudo sobre a política educacional. Disponível em:

<https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/28702>. Acesso em 11 nov. 2025.

GIOLO, Jaime. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração em Educação**. v. 34, n. 1, p. 73 - 97, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82465/48878>. Acesso em: 24 nov. 2023.

GUIMARÃES, Rodrigo Gameiro. **As transformações do mercado do ensino superior e o endividamento estudantil no Brasil: uma produção do Estado neoliberal**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GUIMARÃES, André Rodrigues; ARAÚJO, Rhoberta Santana de. Financeirização e educação superior a distância no Brasil: análise da atuação da Unopar. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 40, n. 01 e 140176 – 2024. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/140176/93777>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GUTTMANN, Robert; PLIHON, Dominique. **O endividamento do consumidor no cerne do capitalismo conduzido pelas finanças**. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 17, número especial, 2008.

HARVEY, D. (2005). **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA. Código das Melhores Práticas de Governança Corporativa, 2009. Disponível em: https://www.ecgi.global/sites/default/files/codes/documents/ibcg_sep2009_pt.pdf. Acesso em: 23 jan. 2025.

KATO, Fabíola Bouth Grello; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; MEGUINS, Rosimê da Conceição. **O modelo de governança corporativa na educação superior e as repercussões no trabalho docente**: um estudo de caso. *Arizona State University*. v. 28, n. 9, 2020.

KATO, Fabíola Bouth Grello.; CORDEIRO, Tarcísio da Silva Cordeiro.; COSTA, Carolina Costa da. A governança corporativa como modelo de gestão das empresas educacionais financeirizadas: o caso do Grupo Ser Educacional S.A. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7539>. Acesso em: 30 maio. 2026.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, Acácia Z.; CALDAS, Andréa. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Mauria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara L. R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009. p. 20-33.

LANDIM, C. M. das M. P. F. Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1997.

LANDINI, Sonia Regina. As transformações no trabalho docente: o debate sobre a imaterialidade do trabalho e algumas reflexões sobre formação. **Revista da Educação**, 2010.

LAVINAS, Lena; ARAÚJO, Eliane; BRUNO, Miguel. Brasil: vanguarda da financeirização entre os emergentes? Uma análise exploratória. **Texto para Discussão**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 1-40, 2017. Disponível em: https://www.ie.ufrj.br/images/IE/TDS/2017/TD_IE_032_2017_LAVINAS_ARA%C3%9AJA_BRUNO.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.

LEHER, Roberto. A universidade reformada: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. **Revista Contemporânea de Educação**. v. 8, n. 16, ago./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1702/1551>. Acesso em 09jun. 2020. Acesso em: 15 mai. 2021.

LIMA; D. da C. B. P.; DESIDERIO, M. Capacidades do Estado brasileiro e arquitetura institucional da EAD: da organização burocrática à autonomia inserida dos órgãos estatais. **Revista Brasileira de Política em Administração e Educação**. v. 34, n. 1, p. 121 - 142, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82468/48880>. Acesso em: 23 mar. 2021.

LINDGREN, U.; SPANGBERG, K. Management of the post-acquisition process in diversified MNCs. In: Otterberck, L. (Ed.). **The Management of Headquarters: Subsidiary Relationships in Multinational Corporations**. Aldershot: Gower, 1981.

LUDWING, A. C. W. Métodos de pesquisa em educação. **Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.2, p. 204-233, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18881/12572>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MANCEBO, D.; VALE, A. A do. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da Unesa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 81–98, mar. 2013.

MARIA W. N. B. F. **Internacionalização da educação superior e governança corporativa: implicações no trabalho docente da Universidade Potiguar – Laureate International Universities (2008 – 2020)**.

MARTINS, O. B. **Fundamentos da educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2005.

MARTINS, T. B.; VALE, A. A. do. **O ensino a distância na formação em serviço social: análise de uma década [recurso eletrônico]**. Andréa Araújo do Vale, Larissa Dahmer Pereira (Orgs.). Rio de Janeiro: E-papers, 2019.

MARTINS, Tânia Barbosa. As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Faculdade de Educação, São Carlos, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/276f3d12-bf29-4d06-995c-56ee3479d8d7/content>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MARX, K. (1983). **O Capital: Crítica da Economia Política - Livro III**. São Paulo: Abril Cultural.

MARX, K. (2013). **O Capital: Crítica da Economia Política - Livro I**. São Paulo: Boitempo.

MARX, K. **Manuscritos econômico filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I (tradução de Reginaldo Sant'Anna). 19ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MATTAR, J. **Guia de Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MATTOS, Miriam de C. C. M; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1961 a 2017: Uma análise histórico-crítica. **EaD em Foco**, 2019; 9(1): e751 Disponível em: [Marco-Regulatorio-da-Educacao-a-Distancia-no-Brasil-de-1961-a-2017-uma-Analise-Historico-Critica.pdf](#). 2019. Acesso em: 17 mar. 2025.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: Deslandes, S. F.; Cruz Neto, O.; Gomes, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. (org.) Minayo, M. C. S. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994, p.9-29. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em 19 set. 2019. Acesso em: 21 jun. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11a ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MINTO, L. W. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. 1a. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Trad. Robert Galman. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2007. 398 p.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, 2015.

MOTA JÚNIOR, W. P. **O Banco Mundial e a Contrarreforma da Educação Superior Brasileira no Governo Lula da Silva (2003-2010)**. 2016. Tese de Doutorado. UFPA. Disponível em: https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Tese_William_Final_Revisada.pdf. Acesso em 04 abr. 2024.

NASCIMENTO, Emanuelle Lourenço do. **A financeirização da educação superior: os efeitos do FIES para o desenvolvimento da Kroton Educacional**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Natal, RN, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/55586/1/Financeirizacaoeducacaosuperior_Nascimento_2021.pdf. Acesso em 6 out. 2024.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, R. T. Precarização do trabalho docente na educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 1, p. 1-20, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Pereira de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, vol. 30, nº 108. Campinas: CEDES, p. 739-760, 2009.

PETERS, O. Didática do ensino a distância: experiências e estágios da discussão numa visão internacional. Rio Grande do Sul: Unisinos, 2001.

RANIERI, Jesus. **Trabalho e dialética: Hegel, Marx e a teoria social do devir**. São Paulo, Boitempo, 2011.

REIS, T. de F. T. dos. **Financiamento estudantil nas instituições privado-mercantis de ensino superior no brasil: o caso da Kroton educacional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/DissertacaoTayanneTabosa.pdf>. Acesso em 02 dez. 2020.

RUAS, Cláudia Mara Stapani. **Grandes oligopólios da educação superior e a gestão do grupo Anhanguera Educacional (2007-2012)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SALVADOR, E. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/JjjhnQzh9FGx9q3t7WsT35g/>. Acesso em 22. Set. 2022.

SANTOS FILHO, João Ribeiro 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.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos. **Financiamento da educação superior privado-mercantil: incentivos públicos e financeirização de grupos educacionais**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SANTOS FILHO, João Ribeiro dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão e financiamento da educação superior privado-mercantil: Fies e endividamento público. **In: SEMINÁRIO**

NACIONAL UNIVERSITAS/BR. 24. 2016, Maringá-PR. Anais... Maringá: Universitas, 2016. p. 73-90.

SANTOS, Aline Veiga dos. **A hegemonia do capital na rede de governança do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de SANTOS, C. de. A. Tensões entre expansão e qualidade. In: CASSIO, Fernando (org.) **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo, 2019.

SANTOS, Catarina de Almeida. Educação Superior a Distância no Brasil: democratização da oferta ou expansão do mercado. In: **Revista Brasileira de Política em Administração e Educação**. v. 34, n. 1, p. 167 - 188, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82470/48883>. Acesso em: 24 nov. 2023.

SARDI, Rafaela Garcia; CARVALHO, Paulo Roberto de. **A docência na educação a distância: uma análise crítica da prática profissional**. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v27i0.48799>. Acesso em 31 mai. 2024.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>. Acesso em 11 jun. 2020.

SEBIM, Charlini Contarato. **A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Estado do Espírito Santo**. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. A invasão silenciosa da EAD nos cursos de graduação presenciais no Brasil: questões de gestão e avaliação. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-15, 2014. Disponível em: https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/StellaCeciliaDuarteSegenreich_GT2_integral.pdf. Acesso em 23 nov. 2024.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Revista Pro-Posições**, v. 20, p. 205-222, 2009.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. Regulação/avaliação da Educação Superior a Distância: multiplicidade de atores institucionais, labirinto de atos oficiais e avaliação regulatória. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34 n. 1, p. 99-119, (2018) Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/82466/48879>. Acesso em 24 nov. 2023.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; BUSTAMANTE, Sílvia Branco Vidal. Políticas e práticas da Educação a Distância (EAD) no Brasil: entrelaçando Pesquisas. 1ª ed. Rio de Janeiro, Letra Capital, 2013.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios.** Revista Educação em Questão, v. 42, n. 28, p. 89-118, 2012.

SEKI, Allan Kenji. **Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018).** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 1, p. 48-71, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43866/24602>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SEKI, Allan Kenji. **Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018).** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 1, p. 48-71, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43866/24602>. Acesso em: 17 mai. 2022.

SEKI, Allan Kenji. Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. 438 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SETTER FILHO, José Geraldo. **Aquisições Horizontais e Efeito no Desempenho das Empresas Adquiridas: O caso das instituições de ensino superior privadas no Brasil.** 2014. 71 f. Dissertação (Mestrado) – Insper Instituto de Ensino e Pesquisa, São Paulo, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, vol. 36, nº 133, pp.867-889, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, set. 2013.

SHELTON, L. M. Strategic business and corporate acquisition: empirical evidence. **Strategic Management Journal**, v. 9, n. 3, p. 279-287, 1988.

SILVA JR, João dos Reis; FERRAZ, Celso Carvalho Prado de. Novas faces da educação superior no Brasil: o neopragmatismo institucionalizado. Universidade Nove de Julho, São Paulo. **EccoS Revista Científica**, vol. 5, pp. 11-38, 2003.

SILVA, A. L. Intensificação do trabalho docente e suas implicações na saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 40, n. 147, p. 1-18, 2019.

SILVA, André Luiz Carvalhal da. Governança corporativa e sucesso empresarial: melhores práticas para aumentar o valor da firma. São Paulo: Saraiva, 2006.

SILVA, Raiziane Cássia Freire da; SEIBERT, Rosane Maria. GOVERNANÇA CORPORATIVA – HISTÓRIA E TENDÊNCIAS. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.9, n.3, p.76-101. 2015. Disponível em:

<file:///D:/Leituras%20EAD/SilvaSeibert2015GovernanaCorporativahistriaetendncias.pdf>.

Acesso em 23 jan. 2025.

SILVA, Édar Jessie Dias Mendes. **Ensino à Distância no Brasil e Sua Vinculação a Lógica de Mercado**: um estudo sobre a Universidade Norte Do Paraná – UNOPAR. 2019. 98 folhas. Dissertação [mestrado]. Mestrado em Serviço Social. Escola de Ciências Sociais e Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/4360/2/%c3%89dar%20Jessie%20Dias%20Mendes%20da%20Silva.pdf>. Acesso em 22 mar. 2022.

SILVA, Rodrigo Medeiros da. **O processo de mercantilização de novo tipo do ensino superior brasileiro**: uma proposta de análise crítica da expansão da Kroton educacional. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOEDERBERG, Susanne. Student Loans and the Commodification of Debt: The Politics of Debtfare, Securitization and the Displacement of Risk. **Critical Sociology**, v. 40, n. 5, 2014.

SOUSA, Ana Maria Gonçalves de. **Financiamento público estudantil do ensino superior: uma análise comparativa dos casos do Brasil e de Portugal**. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SOUSA, Andréa Luciana Harada. A Educação em Liquidação: Mercantilização, EAD e Mutações no Trabalho Docente no Ensino Superior Privado. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/16755>. Acesso em 10 jan. 2025.

SOUSA, Leila Maria Costa. **Financeirização da educação superior privado-mercantil: implicações sobre o financiamento estudantil da Estácio Participações S.A.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SOUSA, Livia Soares de Lima; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Atos normativos do Conselho Federal de Educação e do Conselho Nacional de Educação: o desvelar da trajetória da educação superior a distância no Brasil. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, n. 44, p. 143-158, 2017. Disponível em: <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/7886/3652>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOUZA FILHO, Celso Luiz Braga de. **As aplicações da governança corporativa na gestão de polos EAD a partir das novas legislações e instrumentos de regulação**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração em Governança Corporativa) – Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo, 2018.

SOUZA, Francisco Wagner de; ALEXANDRE, João Welliandre Carneiro; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo. Trajetória Histórica Da Educação A Distância (Ead): do Estudo Por Correspondência Aos Dispositivos Móveis. In: **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 44, nº 87 - jan./abr. 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/362926226_TRAJETORIA_HISTORICA_DA_EDUCACAO_A_DISTANCIA_EAD. Acesso em 13 fev. 2025.

STEGER, U. The transformational merger. *Financial Times Mastering Management Review*, London, v. 30, p. 46-50, 1999.

STOCKHAMMER, Engelbert. Financialization, income, distribution and the crisis.

Investigation económica, p. 39-7-, 2012. Disponível em:

<<https://www.researchgate.net/publication/283833132_Financialization_income_distribution_and_the_crisis>>. Acesso em 23 ago. 2022.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. **Financeirização no ensino superior privado: a educação como fronteira de valorização e acumulação de capital – o caso da Kroton Educacional**. 2019. 175 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. **Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado: mercantilização de novo tipo?**. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1982.

TUON, Ligia. **Valor da Kroton na bolsa salta nove posições após compra da Anhanguera**. Valor Econômico, São Paulo, 7 abr. 2014. Disponível em: <

<http://www.valor.com.br/empresas/3604836/valor-da-kroton-na-bolsa-salta-nove-posicoes-apos-compra-da-anhanguera>>.

VALE, Andréa Araújo do. **As faculdades não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora**: a trajetória da Estácio de Sá da filantropia ao mercado financeiro. 2011. 446 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

VALE, Andréa Araújo do; CARVALHO, Cristina Helena Almeida; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão privado-mercantil e a financeirização da educação superior brasileira. In: CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa; CHAVES, Vera Lúcia Jacob (org.). **Os desafios da expansão em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização**. Lisboa (PT): Educa, 2014, p. 199-220.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: AMPLIAÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRIZADO POR MEIO DO ENSINO A DISTÂNCIA NA KROTON/COGNA: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Nome do/a(s) pesquisadora(es)

Leila Maria Costa Sousa

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

Número do CAAE: 64862622.1.1001.5281

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa informar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o/a pesquisador/a. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento, ou ainda se não quiser responder alguma(s) pergunta(s).

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa está vinculada a um projeto interinstitucional intitulado “O ENSINO PRIVADO-MERCANTIL NO BRASIL: CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE INSERÇÃO DO CAPITAL FINANCEIRIZADO PARA A OFERTA EDUCACIONAL” e que tem como objetivo: 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 o grupo Kroton que possui IES de ensino vinculadas a *Holding Cogna Educação S.A* com o objetivo de analisar a política de expansão

do Ensino a Distância como estratégia de ampliação do capital financeirizado da Kroton/Cogna e as consequências para o trabalho docente.

A pesquisa é financiada pelo CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Processo 405647/2021-2) e pela Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa

Procedimentos:

Trata-se de entrevista semiestruturada composta por 30 perguntas. A entrevista pode ser de forma presencial ou por meio remoto.

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.

Os dados resultantes deste inventário serão disponibilizados na forma de síntese em repositório de dados da UNICAMP. Quer dizer que as respostas individuais aos questionários não se tornarão públicas e ficarão armazenadas por cinco anos em equipamento físico da Faculdade de Educação da Unicamp.

Você **não** deve participar deste estudo se for menor de idade ou se não estiver exercido ou tiver atuado como profissional de educação ligado às IES privadas selecionadas.

Desconfortos e riscos:

Não identificamos riscos previsíveis para esta participação, posto que os dados relacionados à identificação do/a respondente serão mantidos 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 Pesquisadora coordenadora 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 ou/e das IES, que tem sido 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 pesquisador/e/as buscará 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.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento o/as participantes poderão entrar em contato com o/as pesquisador/e/as para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com o/as pesquisadore/as tendo em vista o/a responsável por sua entrevista ou questionário.

Karine Morgan, R. Gen. Manoel Rabelo, s/n - Vila São Luis, Duque de Caxias - UERJ/FEBF - DGSE e-mail: karinemorgan.uerj@gmail.com

Marcelo Mocarzel, R. Barão do Amazonas, 124 - Centro, Petrópolis, UCP e-mail: marcelomocarzel@gmail.com

Theresa Adrião, Av. Bertrnad Russel 801, Unicamp - Faculdade de Educação/ DEPASE - e-mail: theadria@unicamp.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Petrópolis, localizada na Rua Benjamin Constant, 213 - Campus D. Veloso. Prédio da Reitoria - Bloco E - Sala 112. Centro - Petrópolis - Rio de Janeiro. Também pode ser contactada pelo telefone (24) 2244 4016 ou pelo e-mail cep@ucp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevista com Professor e/ou tutor do EaD da Kroton/Cogna

Introdução: Este roteiro busca obter uma compreensão abrangente sobre as percepções e experiências dos professores/tutores de EaD da Kroton/Cogna, focando nas implicações da política de expansão do EaD para o trabalho docente, alinhado aos objetivos da pesquisa.

- Agradecer a participação do entrevistado e apresentar o objetivo da pesquisa.
- Garantir a confidencialidade das respostas e solicitar a permissão para gravação da entrevista.

Parte 1: Formação, Experiência e Percepções do Professor e/ou Tutor

1. Qual sua área de formação e seu grau acadêmico?
2. Poderia nos contar um pouco sobre sua trajetória na Anhanguera/Unopar e sua experiência com o ensino a distância (EaD)? (ano que iniciou seu trabalho na IES e quanto tempo desenvolve atividades docentes no ensino superior).
3. Você desenvolve, ou desenvolveu, suas atividades em que cursos? Tem alguma relação com sua formação. Ao ser contratado pela instituição você teve acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição? Você já ministrou disciplinas que não tem relação com sua formação? Você se sente ou se sentiu seguro em ministrar essas disciplinas?
4. Você prepara(ava) suas aulas e avaliações ou existem materiais disponíveis pela IES para o desenvolvimento de suas atividades docentes? Quem prepara o material disponível pela IES? Você corrige as avaliações dos estudantes? Você que atribui as notas ou é o sistema?
5. A IES oferece cursos de formação/capacitação? Existe algum programa de capacitação exigido pela IES?

Parte 2: Políticas de Expansão do EaD

6. Quantas turmas você costuma ou costumava assumir na IES? Muda a cada semestre?
7. Quantos estudantes você atende ou atendia na IES? O número de estudantes tem aumentado ou diminuído ao longo dos anos?
8. Em quantos polos você trabalha ou trabalhou? A quantidade de polos tem aumentado nos últimos anos?

Parte 3: Condições de Trabalho e Regime de Contratação

9. Qual a sua forma de contratação: horista, contrato flexível, CLT, temporário, não tem ou não tinha contrato?
10. Há quanto tempo você leciona na IES do Grupo Kroton/Cogna?

11. Qual a sua forma de contratação na IES pertencente ao grupo Kroton/Cogna e em qual modalidade de ensino você atua/ou (presencial ou a distância ou nas duas)? Por favor, coloque por extenso o nome da IES.
12. Como você recebe (ia) seu salário/vencimento? Pagamento direto no banco? Tem ou tinha contracheque?
13. Seu salário de professor/tutor corresponde ou correspondia ao seu grau de titulação acadêmico / qualificação?
14. A IES possui carreira docente? Tem progressão funcional?
15. Você tem, ou tinha, estabilidade na IES ou a cada semestre você fica na expectativa de ser mantido e/ou demitido? Como se sente ou sentia em relação a isso?
16. Você desenvolveu ou desenvolve outro tipo de trabalho além das suas atividades docente na IES da Kroton?
17. Qual sua carga horária de trabalho por semana na Kroton?
18. Quantas disciplinas diferentes você ensina ou ensinou e qual a quantidade máxima de alunos que você já chegou a ter em um semestre na IES do Grupo Kroton/Cogna?
19. Você tem autonomia para desenvolver seu trabalho? Como é a sua relação com a coordenação do curso e com os gestores da IES?
20. Você sente/ia algum tipo de pressão para o desenvolvimento de seu trabalho?
21. Existe avaliação do trabalho docente na IES? Se existe, essa avaliação é transparente?
22. Com que tipo de material você trabalha/ou para desenvolver suas aulas? A IES disponibiliza esse material para os docentes?
23. Existe alguma plataforma para você trabalhar?
24. Quanto tempo você utiliza/ou para desenvolver suas atividades docentes (planejamento, aulas, avaliação, correção de provas, atendimento de estudantes)? A carga- horária que você é contratado é suficiente para o desenvolvimento de suas atividades ou você trabalha para além do que é pago?
25. Você já gravou aulas em vídeo para ser disponibilizada aos estudantes? Se sim, você recebeu pagamento por essas aulas gravadas ou foi dentro de sua carga-horária de trabalho?
26. Quantas vezes vai ou ia ao polo (entre 1 a 6 vezes por semana). Vai ou ia ao polo dia de sábado?
27. Existe um ambiente reservado exclusivamente para os professores, uma sala de trabalho ou ambiente de convívio específico para docentes? Se sim, comente acerca da sua utilização.

Para os docentes que trabalham em cursos presenciais e em cursos EAD

28 Que diferença você destacaria no desenvolvimento de suas atividades docentes em cursos presenciais e em cursos EAD?

Parte 5: Conclusão e Recomendações

29. Com base em sua experiência, quais observações você faria sobre a política de EaD da Kroton/Cogna, especialmente no que tange ao trabalho docente?

30. Existe algo a mais que você gostaria de adicionar ou destacar sobre a sua experiência com o EaD na Kroton/Cogna?

Encerramento:

Agradecer novamente pela participação e tempo dedicado.

Reforçar a confidencialidade e a importância da contribuição do entrevistado para o estudo.

APÊNDICE C

Questionário para pesquisa de tese- doutoramento em educação- PPGED/UFPA

Prezado (a) docente,

Este questionário tem por objetivo coletar informações para pesquisa de doutorado que analisa o Ensino a Distância (EaD) e suas consequências para as relações de trabalho dos docentes que atuam em Instituições de Ensino Superior privadas no Brasil e que pertencem ao grupo educacional **Kroton/Cogna (Unopar (para professor/tutor que trabalhou ou trabalha na IES a partir de 2011), Anhanguera (para professor/tutor que trabalhou ou trabalha na IES a partir de 2013), Pitágoras, Uniderp, Unime, Uniasselvi (para professor/tutor que trabalhou na IES entre 2013 e 2014) Fama, Editora e Distribuidora Educacional S.A).**

A pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Os dados coletados por meio deste questionário são de grande relevância para esse e futuros estudos na área da educação superior, especialmente, no que se refere a categoria do trabalho docente no contexto do EaD. Destaco que o questionário não precisa ser identificado e que você permanecerá anônimo, não tendo sua identidade divulgada em hipótese nenhuma. Coloco-me a disposição para ajudar em qualquer dúvida possível.

Contatos da pesquisadora: Leila Maria Costa Sousa; (091) 98240- 0206; leilamariacsousa@gmail.com.

OBS: Este questionário leva menos de 5 min para ser respondido, a maioria das questões é objetiva e você não é obrigado a responder todas. Por gentileza, colabore com a pesquisa. Gratidão!

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Você concorda em responder o presente questionário, de forma anônima? Permitindo que suas respostas sejam usadas pela pesquisadora Leila Maria Costa Sousa, 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 Prefiro
- não dizer
- Outro:

2. Qual sua idade?

Sua resposta

3. Marque sua área de formação: *

- Engenharia
- Ciências Sociais aplicadas
- Ciências da Saúde Ciências
- Humanas Ciências Agrárias
- Ciências Exatas e da Terra
- Outro:

4. Qual seu curso de formação? *

Sua resposta

5. Qual seu grau acadêmico? *

Bacharelado

Licenciatura

Tecnólogo

6. Qual instituição você se formou? *

Sua resposta

7. Você possui pós-graduação? *

- Não
- Especialização/MBA completa
- Especialização/MBA incompleta
- Mestrado Completo
- Mestrado incompleto
- Doutorado completo
- Doutorado incompleto Pós-
- Doutorado completo Pós-
- Doutorado incompleto
- Outro:

II – FORMAÇÃO *

O tópico II objetiva caracterizar seu processo de capacitação ofertado pela própria IES da Kroton/Cogna.

8. No início de suas atividades como docente você participou de alguma Jornada Pedagógica?

- Sim
- Não

9. Ao ser contratado pela instituição você teve acesso ao Projeto Político Pedagógico da instituição? *

- Sim
- Não

10. Que cursos de atualização realizou como parte de sua formação continuada? *

Sua resposta

11. Sobre o programa ou curso de capacitação: (marque todas as alternativas que correspondem a sua avaliação)

- Acrescentou conhecimentos sobre minha formação
- Contribuiu para a minha prática docente
- Não contribuiu para minha formação
- Não contribuiu para a minha prática docente

12. Você participou dos momentos de formação oferecido pelo grupo Kroton/Cogna: *

- Em horário extra
- No próprio horário de trabalho

13. Você recebe/recebeu incentivo financeiro para participação em eventos científicos nacionais e/ou internacionais? *

- Sim
- Não

14. Você recebe/recebeu incentivos financeiros para a produção de artigos para periódicos nacionais e/ou internacionais e nacionais? *

- Sim
- Não

15. Segundo informações do próprio grupo Kroton/Cogna, há um “Portal Docente” denominado <http://docenteonline.kroton.com.br/login.php?acao=logar>. Ele é somente para docentes que atuam no EaD? *

- Sim
- Não

16. O “Portal Docente” é utilizado por você: (marque todas as alternativas que correspondem a sua relação com o portal). *

- Diariamente
- Só quando necessito
- Para desenvolver todas as minhas atividades docentes inclusive as aulas
- Para responder às demandas dos estudantes
- Para me comunicar com os estudantes
- Para preencher informações sobre os estudantes
- Para atender as demandas da instituição de ensino
- Para me comunicar com a administração da instituição de ensino
- Não utilizo o portal docente

17. Ainda sobre o “Portal Docente”, quanto tempo você destina para o uso do Portal: *

- Até 5h por dia
- Até 10h por dia
- Até 12h por dia
- Mais de 12h por dia
- Outro:

18. Sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (marque todas as alternativas que correspondem a sua relação com o portal). *

- Uso diariamente
- para desenvolver todas as minhas aulas
- para responder às demandas dos estudantes
- para me comunicar com os estudantes
- para preencher informações sobre os estudantes não
- utilizo o AVA
- Outro:

19. O AVA é utilizado somente por estudantes e professores do EaD? *

- Sim
- Não
- Outro:

20. Ainda sobre o “AVA”, quanto tempo você destina para o uso do ambiente: *

- até 5h por dia até
- 10h por dia até
- 12h por dia
- mais de 12h por dia
- Outro:

III –RELAÇÕES DE TRABALHO

*

O tópico aborda questões que possibilitam a análise da categoria trabalho docente, no que se refere ao tipo de contrato de trabalho, tempo de trabalho, tipo de atuação e salário.

21. Em relação a caracterização profissional, marque as alternativas que se aplicam a realidade:

- Docente de IES privada – CARTEIRA ASSINADA
- Docente de IES privada – CARTEIRA ASSINADA (em mais de uma instituição).
- Docente de IES privada – CONTRATO TEMPORÁRIO DE TRABALHO
- Docente de IES privada – CONTRATO TEMPORÁRIO DE TRABALHO (em mais de uma instituição).
- Docente concursado SUBSTITUTO/TEMPORÁRIO em IES pública Prestador de serviços educacionais – autônomo e informal
- Tutor/ monitor de curso de EAD
- Preceptor de cursos presenciais
- Preceptor de cursos EAD
- Atuo na área educacional como Pessoa jurídica (CNPJ)
- Atuo em outras áreas como Pessoa Jurídica (CNPJ)
- Possuo carteira assinada em outras áreas de serviço
- Faço pós-graduação com bolsa de pesquisa
- Faço pós-graduação sem bolsa de pesquisa
- Exerço atividade administrativa e/ou de gestão na Kroton/Cogna
- Exerço atividade administrativa e/ou de gestão em outra IES privada

22. Qual o(s) nome(s) da(a) Instituição(ões) de Ensino Superior que você trabalha:

Sua resposta

23. Há quanto tempo você leciona na IES do Grupo Kroton/Cogna? *

- 3 meses a 11 meses
- 01 ano a 4 anos e 11meses
- 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

Se sim, especifique e comente sobre as atribuições que você tem/teve na instituição (Supervisão, coordenação, administração etc.).

Sua resposta

25. Qual a sua forma de contratação na IES pertencente ao grupo Kroton/Cogna: *

- Contrato temporário por disciplina
- Contrato de horista
- Contrato flexível
- Outro:

26. Em qual modalidade de ensino você atua: *

- presencial
- a distância
- presencial e a distância

27. Especifique melhor sua forma de contratação. Marque qual sua carga horária *
semanal de atuação profissional na IES da Kroton/Cogna

	Até 12 horas semanais (horista)	De 13 a 39 horas semanais (parcial)	40 horas semanais, ou mais (Dedicação exclusiva/ Integral)
Docência na educação superior – Remunerada e formalizada na IES pertencente ao grupo Kroton/Cogna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Docência na educação superior – Remunerada e não formalizada na Kroton/Cogna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Docência na educação superior da Kroton/Cogna – Não remunerada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras atividades na Kroton/Cogna não remuneradas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades de pesquisa e formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Caso você tenha mais de um vínculo de trabalho, qual sua carga horária total de trabalho semanal? (juntando Kroton/Cogna e os demais vínculos).

Sua resposta

29. Como ocorreu o processo de seleção para sua entrada na IES do grupo Kroton/Cogna? *

- Contratação por avaliação curricular.
- Contratação por indicação de conhecidos.
- Contratação por processo seletivo e análise curricular.
- Contratação com processo seletivo, análise curricular e prova didática.
- Outro:

30. Você já chegou a finalizar seu contrato de trabalho e sair da instituição, e depois ser recontratado? Se sim, por quê? *

Sua resposta

31. Além da dimensão do Ensino, você realiza atividades voltadas para pesquisa e extensão? Se sim, descreva como acontecem essas atividades.

Sua resposta

32. Seu período de contrato de trabalho lhe proporciona: *

- Segurança Estabilidade
- Tranquilidade para planejar as aulas em longo prazo
- Incerteza em relação a vida financeira
- Dificuldade em pensar projetos futuros
- Ansiedade

Justifique suas respostas acima:

Sua resposta

33. Seu salário de professor/a (ou tutor) corresponde ao seu grau de titulação acadêmico / qualificação? *

- Sim
- Não

34. Sobre o pagamento que recebe da IES do grupo Kroton/Cogna 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

35. Ainda sobre o pagamento: *

- recebe por depósito bancário recebe em
- dinheiro em espécie recebe por meio
- contracheque recebe por meio de recibo
- não recebe nem contracheque e nem recibo
- outra forma de pagamento: _____

36. Marque o valor aproximado do pagamento recebido pela IES do grupo Kroton/Cogna:

- 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

37. Quantas disciplinas você ministra em cada semestre letivo? *

- leciono apenas uma disciplina leciono
- duas disciplinas diferentes leciono três
- disciplinas diferentes
- leciono mais de três disciplinas diferentes



38. Quantas turmas você ministra aula em cada semestre letivo? *

- de 1 a 2 turmas
- de 3 a 5 turmas
- de 6 a 10 turmas
-

39. Qual a quantidade máxima de alunos que você já chegou a ter em um semestre na IES do Grupo Kroton/Cogna? *

- de 50 alunos até 100 alunos
- de 101 até 150 alunos
- de 151 até 200 alunos
- de 201 a 500 alunos
- de 501 a 750 alunos
- de 751 a 1.000 alunos
- mais de 1.000 alunos

40. 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

41. 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.

Sua resposta

42. Em relação ao planejamento de aulas/cursos, você tem que seguir algum material específico do Grupo Kroton/Cogna ou tem autonomia para elaborar seu plano de disciplina por conta própria? Comente: *

Sua resposta

43. Identifique o (s) curso (s) que você atua (ou) como docente. (Marcar todos que se aplicam ao seu caso). *

- Bacharelado
- Licenciatura
- Tecnólogo
- Pós-graduação lato sensu (especialização, MBA) Pós-graduação stricto sensu (Mestrado, doutorado) EAD
- Outro:

44. Os componentes curriculares que você ministra fazem parte da sua área de interesse ou você os leciona porque foi designado para isso? Comente:

*

Sua resposta

45. Você tem fácil acesso a reserva de equipamentos, salas, laboratórios ou outros recursos didáticos? Existem recursos suficientes? Comente:

*

Sua resposta

IV – Condições de trabalho docente

*

As questões referentes ao tópico IV objetivam apontar aspectos da infraestrutura ofertada aos docentes do grupo Kroton/Cogna, para assim compreender as condições de trabalho que ele é colocado.

46. Você considera o ambiente de sala de aula, adequado para as necessidades de aprendizagem dos alunos? O material didático-pedagógico adequado às necessidades da sua disciplina? Relate um pouco do que você tem a disposição. (Ex.: Datashow, som, telão, quadro, laboratório etc.).

Sua resposta

46. Existe um ambiente reservado exclusivamente para os professores, uma sala * de trabalho ou ambiente de convívio específico para docentes? Se sim, comente acerca da sua utilização.

Sua resposta

47. Descreva qual a sua maior dificuldade no seu cotidiano de trabalho?

Sua resposta

48. Se você atua como docente EAD, caracterize sua forma de atuação: *

a) quantas vezes vai ao polo - entre 1 a 6 vezes por semana: (coloque o número entre 1 a 6)

Sua resposta

49. Vai ao polo dia de sábado? *

Sim

Não

50. 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

51. Realiza suas atividades docentes em sua residência? *

- sim
- não

52. Se trabalha de sua residência, a instituição de ensino fornece material de infraestrutura? *

- Sim
- Não

53. Se sim, cite quais e comente: *

Sua resposta

V - Gestão, supervisão e avaliação

Esse tópico tem por objetivo analisar a relação do docente com a gestão, supervisão e avaliação da instituição, bem como entender o processo de monitoramento do docente pelo grupo Kroton/Cogna.

54. Em relação a gestão da instituição, você considera ter um fácil acesso para eventuais necessidades? Comente.

Sua resposta

55. A gestão da instituição é colegiada? *

sim

Não

56. Você participa das reuniões de departamento/colegiado? Se sim, comente um pouco sobre o formato.

Sua resposta

57. Sobre o ciclo avaliativo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Kroton/Cogna:

*

- ocorre anualmente
- todo(a) docentes participam alguns
- docentes participam
- somente os que ocupam cargos de gestão participam
- não tem informações sobre isso

58. Como ocorre o processo de avaliação de desempenho dos docentes na instituição? (Marque todas as alternativas que correspondem ao processo de avaliação docente)

- a avaliação é diária por meio de controle dos gestores
- a avaliação é ao final de cada semestre por meio dos gestores
- a avaliação é feita por meio de formulários preenchidos pelos estudantes
- a avaliação é feita por estudantes e pelos gestores após o término de cada disciplina
- Outro:

*

59. Quais as principais características da forma de gestão da IES do grupo Kroton/Cogna, que você consegue evidenciar?

- gestão democrática sempre ouvindo os docentes e os estudantes gestão
- autoritária *
- gestão controladora e fiscalizadora gestão
- flexível e humanizadora
- Outro:

60. De que forma a gestão atinge sua atividade docente? *

- auxilia no desenvolvimento das atividades
- prejudica as atividades docentes
- não interfere nas atividades docentes
- Outro:

**Espaço destinado aos professores que trabalharam na Kroton/Cogna antes dela *
ofertar o EAD, ou seja, antes de 2011.**

61. Você já trabalhava na instituição antes do ano de 2011? Se sim, quais as principais mudanças, no âmbito geral, após esse processo de oferta do EAD?

Sua resposta

62. Considerando a Kroton, pós processo de entrada na bolsa de valores (a partir de 2007), que mudanças foram realizadas que impactaram as condições de trabalho docente?

Sua resposta

63. Você considera que seus direitos trabalhistas sofreram prejuízos após esse processo de inserção na bolsa de valores?

Sua resposta

VI – Impressões docente

Espaço destinado para você colocar as observações que achar pertinente sobre sua vida profissional na IES do grupo Kroton/Cogna.

64. Fique à vontade para expor qualquer impressão que o questionário tenha suscitado em você.

Sua resposta

65. Por fim, caso você tenha disponibilidade e queira contribuir ainda mais com minha pesquisa, peço que me conceda entrevista e, caso aceite, entre em contato comigo por meio de e-mail ou telefone disponível no cabeçalho deste questionário, assim poderíamos fazê-la via *google meet*. Ou ainda, deixe seu contato aqui:
Muito obrigada!

Sua resposta