

**APONTAMENTOS SOBRE A FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL
(1990-2018)**

**OBSERVACIONES SOBRE LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN
BRASIL (1990-2018)**

**NOTES ON THE FINANCIALISATION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL (1990-
2018)**

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43866>

Allan Kenji Seki¹

Resumo: Desde os últimos anos da década de 1990, grandes capitais financeiros inseriram as instituições de ensino superior (IES) brasileiras como parte de seus portfólios de colocações monetárias. Esses aportes foram responsáveis, em larga medida, pela total redefinição do ensino superior no país. As IES, convertidas em capitais de ensino, realizaram intensas fusões e aquisições e formaram os oligopólios de ensino que hegemonomizam a formação. Argumentamos neste texto que as condições para que esse processo ocorresse dependeram diretamente das relações desses capitais com o Estado, especialmente no que diz respeito (a) às regulamentações na educação e (b) às transferências de fundo público para esses capitais.

Palavras-chaves: financeirização da educação; ensino superior; oligopolização no ensino; capital financeiro.

Resumen: Desde los últimos años de la década de 1990, los grandes capitales financieros han insertado a las instituciones de educación superior (IES) brasileñas como parte de sus carteras de colocaciones monetarias. Estas contribuciones han sido en gran medida responsables de la redefinición total de la educación superior. Las IES, convertidas en capitales de la enseñanza, realizaron intensas fusiones y adquisiciones y formaron los oligopolios de la enseñanza que hegemonomizan la formación. Argumentamos que las condiciones de este proceso dependían directamente de las relaciones de estos capitales en el Estado, especialmente en lo que respecta a (a) las regulaciones en materia de educación y (b) las transferencias de fondos públicos a estos capitales.

Palabras clave: financiarización de la educación; educación superior; oligopolización en la educación; capital financiero.

Abstract: Since the last years of the 1990s, large financial capitals have inserted Brazilian higher education institutions (HEIs) as part of their portfolios of monetary allocations. These contributions were largely responsible for the total redefinition of higher education. The HEIs, converted into educational capitals, carried out intensive mergers and acquisitions and formed the educational oligopolies that hegemonize learning. We argue that the conditions for this process depended directly on the relations of these capitals in the State, especially with regard to (a) regulations in education and (b) public fund transfers to these capitals.

Keywords: financialization of education; higher education; oligopolization in education; financial capita

Introdução

Estou vendendo um produto. Só que, em vez de vender tomate, meu produto é um assento para o aluno estudar.

Marcelo Cordeiro, da Fiducia Asset Management
(ERTHA; PEROZIM, 2007)

A emergência dos grandes bancos, fundos de investimentos e outros investidores institucionais como os principais articuladores dos processos de captação e direção da finança no Ensino Superior brasileiro tem início nos últimos anos da década de 1990². Desde então, fundos e bancos de investimentos adentraram nas instituições de ensino superior, ganhando espaço nos conselhos de administração e nos destinos das mantenedoras e mantidas, ditando a frequência das ondas de fusões e aquisições que formaram os oligopólios de ensino superior que, atualmente, se direcionam também para a educação básica, o ensino profissional e a formação de professores.

Em meados dos anos 2000, ocorreu um aumento no volume total de capitais estrangeiros oriundos dos países de capitalismo central em direção às periferias, processo que afetou consideravelmente a economia brasileira. Essa disponibilidade de capitais monetários para a colocação financeira foi impulsionada pela crise mundial do capitalismo (2007/2008), combinada com a perspectiva de elevação das taxas de lucro e de rentabilidade em curto e médio prazos oferecidas pelas economias latino-americanas na esteira do aumento dos preços internacionais de produtos primários³: minérios (principalmente de ferro e seus concentrados); óleo bruto de petróleo (e suas frações, além de minerais betuminosos); sementes (soja, café, milho); açúcar (de cana, beterraba e sacarose pura); carnes (aves e bovinos, principalmente); couro etc.

Mas além do ciclo de *commodities*, as economias latino-americanas também foram vistas com base na possibilidade de inserção de capitais nos espaços outrora ocupados pelas instituições públicas, com o novo impulso às modalidades de privatizações (parcerias público-privadas, ofertas públicas de ações de empresas estatais, concessões, grandes obras de infraestrutura e programas sociais como o Programa de Aceleração do Crescimento) que tornaram possível novas rodadas de inserção de capitais no campo das políticas sociais (previdência, saúde, educação, segurança). Neste campo, além das garantias de retorno sob o capital adiantado, os capitalistas puderam se articular na construção e no aprofundamento de mecanismos de transferências do fundo público para a acumulação de capitais privados.

Como resultado, o processo iniciado em 1997/1998, de entrada de fundos de investimentos nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, foi sensivelmente alargado no contexto da crise mundial do capitalismo de 2007/2008, e suas ondas subsequentes (especialmente 2011 e 2014). Do entrelaçamento entre os capitais financeiros (internos e estrangeiros) e as empresas de ensino superior emergiram as gigantescas corporações de ensino na educação brasileira, tais como a Kroton/Cogna, Estácio de Sá, Ser Educacional, Unip, Ânima, Laureate e Cruzeiro do Sul⁴, para citar algumas, que hoje dominam as matrículas no ensino superior.

A enxurrada de capitais monetários na economia brasileira, principalmente internacionais, exerceu grandes pressões em todos os campos das políticas sociais e, não obstante, na educação superior o processo

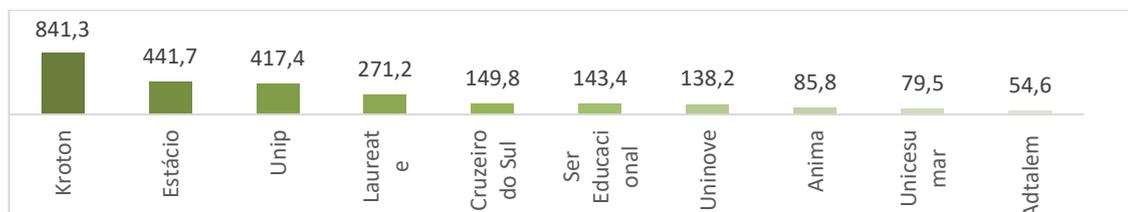
frutificou em solo fértil visto que desde, pelo menos, os anos 1960 fortaleciam-se no processo de ampliação do Estado, as relações entre dirigentes de instituições de ensino (IES) privadas, governos, regulações e aparelhos privados de hegemonia. Quando alcançam a educação superior, em meados dos anos 2000, esses capitais encontram avançados processos de privatização e mercantilização do ensino, orquestrados com vigor durante a ditadura civil-militar de 1964 (com intenso entrelaçamento, inclusive, entre os dirigentes das IES privadas e dos cursinhos pré-vestibulares e a direção política do regime empresarial-militar no campo educacional). É notável, mas não surpreendente, portanto, o grau e a escala que a concentração e centralização de capitais atingiu em curto espaço de tempo, redefinindo desde as questões pedagógicas, relações de trabalho e formas institucionais para chegar ao quadro atual de predomínio dos oligopólios de ensino.

É nesse sentido que afirmamos que a reorganização do éthos e do sentido do ensino superior para converter as IES em verdadeiras plataformas de valorização de capitais monetários foi bastante catalisada, mas não nasceu nos anos 2000. O que temos é que a privatização da educação deixou suas roupagens precedentes e se reconfigurou, assumindo um novo *modus operandi* que cumulou todas as contradições criadas anteriormente numa forma extremamente complexa, representada nos emaranhamentos econômicos que reuniram aparelhos privados de hegemonia, o Estado e uma miríade de organismos econômicos, tais como seguradoras, bancos, fundos de investimentos, corretoras, bolsas de valores numa densa articulação de interesses cujos efeitos são e serão sentidos no presente e no futuro da educação nacional.

Concentração e centralização de capitais no ensino: a formação de oligopólios

A massa de capitais monetários disponibilizados nas IES possibilitou o acionamento de numerosas fusões e aquisições de empresas, principalmente mantenedoras e instituições de ensino. Os resultados desse processo podem ser percebidos na Figura 1, na qual se constata que apenas dez grandes capitais dominavam, em 2017 (BRASIL, 2017), aproximadamente 42,7% do total de matrículas do ensino superior privado (equivalente a mais de 2,5 milhões de estudantes). Para efeito de comparação: apenas cinco deles (Kroton, Estácio de Sá, Unip, Laureate e Ser Educacional) concentravam, à época, mais estudantes do que todas as IES públicas brasileiras (BRASIL, 2017).

Figura 1 – Número de matrículas nos maiores capitais de ensino superior – Brasil, 2017



Fonte: Elaboração própria, com dados da Hoper Educação (HOPER, 2018) e dos Microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017).

Não é exagero afirmar que o Ensino Superior privado no Brasil se transformou quase que por inteiro e vivemos tempos nos quais a participação dos oligopólios nas políticas para a educação (das instituições privadas às públicas, das creches às universidades) impera⁵. A grande maioria da formação da

força de trabalho em nível superior é orientada pelos métodos, técnicas e fundamentos políticos dos capitais de ensino, responsáveis pela formatura de 75% desses trabalhadores.

A concentração de matrículas que a figura anterior apresenta decorre de mais de uma década de intensas fusões e aquisições de IES e mantenedoras. Esse crescimento, chamamos de inorgânico, pois decorre da incorporação, compra ou fusão entre empresas educacionais e não da fundação de novas escolas. Esse processo ocorreu em ritmo acelerado a partir do final dos anos 1990 e, em meados dos anos 2000, predominou como modalidade de expansão da atividade capitalista no Ensino Superior brasileiro. Segundo os dados da KPMG (2017)⁶, ocorreram, entre 2008 e 2017, 257 operações desse tipo na educação brasileira em todos os níveis (Cf. Figura 2).

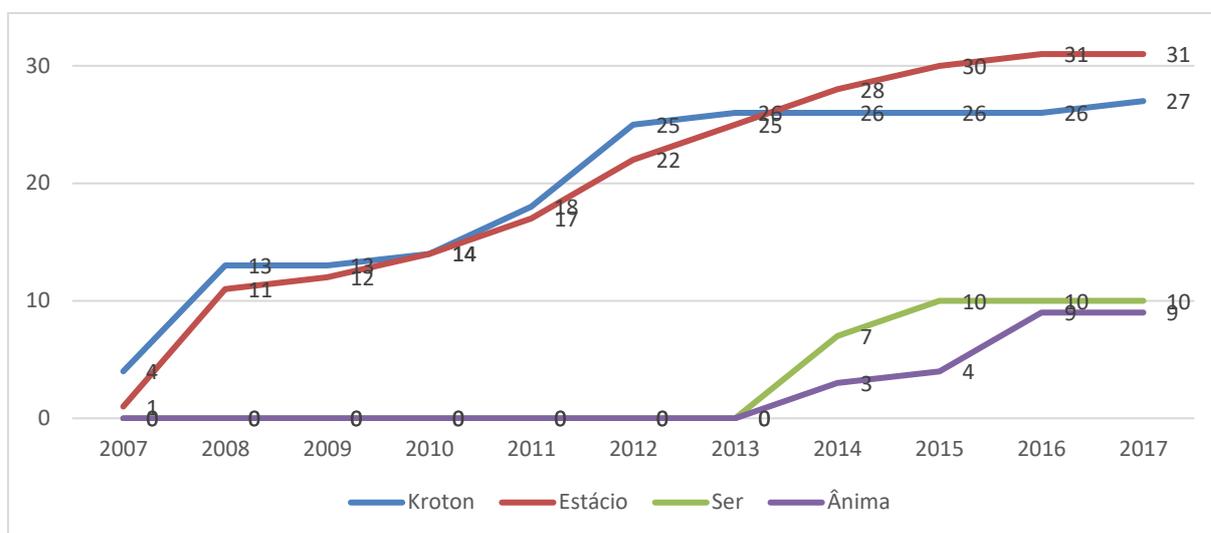
Figura 2 – Total de fusões e aquisições no setor educacional, em todos os níveis de ensino – Brasil, 2008-2017



Fonte: Elaboração própria, com dados da KPMG (2017, p. 19).

Os dados apresentados pela KPMG⁷ são alarmantes para aqueles que se ocupam da construção da educação pública comprometida com o conhecimento e com a cultura. Porém, nossa investigação⁸, que se deteve sobre os documentos apresentados por quatro (Cf. Figura 3) dos grandes capitais de ensino atuantes no Brasil depositados na Comissão de Valores Mobiliários (CVM)⁹, constatou que esses dados estão subcontabilizados. Apenas quatro capitais (Kroton, Estácio de Sá, Ser Educacional e Ânima) foram responsáveis por 77, e não 72, aquisições entre 2007 e 2017. Isso representa uma movimentação equivalente a cerca de R\$ 8,30 bilhões¹⁰ (Cf. Figura 3).

Figura 3 – Total acumulado de Fusões e Aquisições realizadas pela Kroton, Estácio de Sá, Ser Educacional e Ânima Holding – Brasil, 2007-2017



Fonte: Elaboração própria, com documentos da Kroton Educacional S. A., Estácio de Sá Participações S. A., Ser Educacional S. A. e Ânima Holding S. A. entregues à CVM (2003-2017).

O fluxo crescente de capitais monetários captados pelas instituições de ensino, convertidas agora em *holdings* internacionais – seja por meio de grandes somas de empréstimos, da oferta pública de ações nas grandes praças financeiras no Brasil e no exterior (principalmente em Nova York) ou de aportes diretos dos fundos e bancos de investimentos –, teve como consequência a alteração substancial das formas de propriedades e de operação dessas empresas de ensino. Suas estruturas corporativas, aparelhos informacionais, sistemas de comunicação e toda a tecnologia disponível passaram a ser orientadas para a maximização dos resultados líquidos da companhia, isto é, para que sejam multiplicadas as somas pagas aos acionistas sob a forma de juros sobre capital próprio, juros sobre debêntures, dividendos sobre lucro líquido e receitas oriundas das negociações (especulativas) sobre os contratos financeiros.

O trabalho docente em tempos de financeirização do ensino superior

Por detrás das centenas de relatórios financeiros, das estratégias de negociação de ações nos mercados de capitais e da maximização dos valores para os proprietários dos direitos de saques nessas empresas, estão ocultos os sujeitos de carne e osso das atividades de ensino: professores e técnicos, os verdadeiros produtores de riqueza, e os estudantes e suas famílias esperançosos de dimensões mais amplas de relações com o conhecimento e de melhores expectativas de futuro. A forma social do capital portador de juros, então, mostra sua enorme força de fetichização. Esses sujeitos comparecem nos documentos dos capitais de ensino (Cogna, Estácio de Sá, Ser Educacional, Ânima) como meros componentes abstratos dos dados de eficiência e de performance sobre os capitais investidos. A preocupação não é com a dimensão do conhecimento humano, mas com os custos envolvidos na captação e retenção do alunado; nem com a capacidade formativa dos docentes, mas com seus impactos nas folhas de pagamentos. Os projetos político-pedagógicos dos cursos não estão em questão, mas suas adequações ao menor tempo de formação admitido

na forma da lei e a taxa média de mensalidades que cada um dos cursos pode gerar para as IES. As IES, então, aparecem cada dia mais com espaços de fábricas, inclusive, naquilo que a subsunção real do trabalho diante do capital significa em termos de alienação dos trabalhadores das funções intelectuais envolvidas na realização em si da atividade profissional.

Não é por outra razão que as fusões e aquisições, adornadas nas folhas dos grandes jornais de investimentos como positivas aos acionistas e controladores desses grandes capitais, implicam, via de regra, nas frequentes demissões em massa de professores. O Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP) denunciou, em junho de 2018, que

[...] a Anhembi Morumbi demitiu quase 100 professores, a FAM cortou 70 - o que corresponde à metade do corpo docente. Na FMU, foram despedidos 66. Os cortes são ainda mais preocupantes se os considerarmos como continuidade de um processo de demissão em grande escala iniciada em 2017 e que deve se repetir no final do ano. (SINPRO-SP, 2018, p. 1).

Em 2017, as demissões tiveram destaque em todas as faculdades e universidades subsidiárias dos oligopólios de ensino no Brasil. A Estácio de Sá (UNESA), por exemplo, anunciou a demissão de 1.200 professores num processo de reposição de quadros: eles foram demitidos e, em seguida, foram realizadas contratações de igual número de docentes. O objetivo era quebrar o plano de carreira da própria empresa, demitindo professores com maior tempo de casa e titulações mais altas para contratar novos com menores salários, adicionais por formação e bonificações por tempo de permanência na empresa.

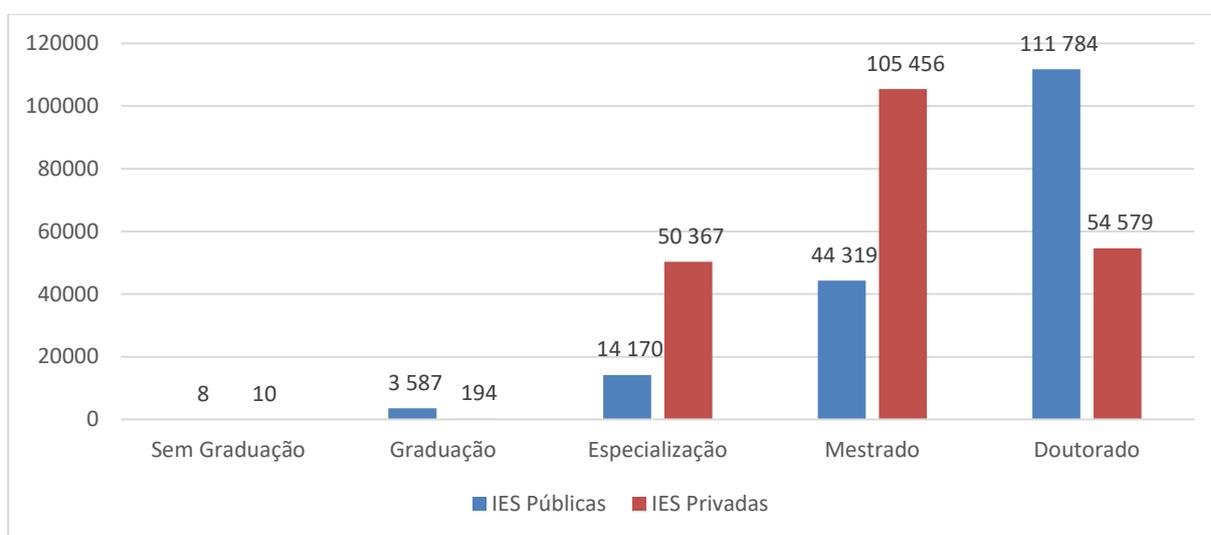
A Estácio alegou que possuía muitos professores com doutorado em seu quadro de pessoal e que precisaria reduzi-los para manter sua sustentabilidade econômica. A folha de pagamentos representava, à época, 40% de sua receita, muito próxima da média do setor (41%), mas muito distante dos resultados obtidos por aquela que era tida mundialmente como a referência em termos de *eficiência de mercado*, a Kroton/Cogna Educação. Em 2017, a Kroton dispendeu apenas 19,8% de sua receita com salários (AMORIN, 2017), metade da média no setor, o que denota um nível elevado de exploração da força de trabalho em suas instituições de ensino. O mesmo foi realizado por outras empresas como a Anhembi que, em dezembro de 2018, anunciou que demitiria os docentes mais antigos para iniciar 2019 com uma folha de salários reduzida (SINPRO-SP, 2018).

Nota-se, pois, que a situação dos docentes no Ensino Superior privado se deteriorou muito com a formação dos oligopólios, situação sensivelmente mais grave nas grandes cidades do país. Tornou-se fator de risco para os professores o simples fato de conquistar uma maior titulação acadêmica (mestrado/doutorado), levando alguns a evitar a pós-graduação *stricto sensu* ou, ainda, a realizá-la em razão de seus íntimos interesses no estudo e na pesquisa, mas esconder seus títulos acadêmicos em razão do temor de que seus nomes venham a figurar nas listas de cortes de pessoal. A situação é extremamente vantajosa para os capitais de ensino que podem contar com professores com maior tempo de estudo, titulação e formação em pesquisa sem ter que remunerá-los de forma correspondente. Para os professores, os sacrifícios são gigantescos, pois essa formação oculta implica em defender teses e dissertações sem

afastamento do trabalho e, uma vez conquistados os títulos, verem negados os salários que lhes seriam correspondentes.

No longo prazo, na medida em que esse regime sobre a força de trabalho docente se generaliza no setor privado, as pressões em favor da compressão salarial se tornam a regra e extirpa a formação e o estudo como partes essenciais da atividade do magistério. Os efeitos dessa política podem ser facilmente notados na comparação entre a formação acadêmica informada pelas IES privadas e pelas públicas no Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018), no qual nota-se a concentração de professores com especialização ou mestrado no ensino mercantil¹¹.

Figura 6 – Número de professores por títulos acadêmicos nas IES públicas e privadas – Brasil, 2017-2018



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018).

Mesmo os sacrifícios dos professores em termos de formação não podem afastar o perigo do desemprego que advém do tempo de permanência no emprego. Como os planos de cargos e salários das empresas de ensino elevam a remuneração salarial dos professores de acordo com a permanência, o risco de demissões aumenta com o tempo de casa e frequentemente os professores são recém-contratados apenas para cobrir demissões de professores mais antigos. Não raro, as mesmas pessoas são demitidas e contratadas novamente no piso do plano de carreira em intervalos de apenas alguns meses. Para os capitais oligopólicos é uma vantagem a mais que sejam proprietários de vasto número de instituições de ensino, restringindo a capacidade de negociação da força de trabalho nas negociações trabalhistas.

Os perigos que assombram os professores não se esgotam no plano de carreira, e são acrescidos por aqueles inerentes à expressão de controvérsias dentro das empresas privadas, nas quais inexistem proteções políticas capazes de assegurar a liberdade de pensamento, de expressão e de liberdade de cátedra. Expressar descontentamentos e críticas ao modelo político-pedagógico, ao trabalho ou, até mesmo, realizar o exercício da crítica intrínseca ao fazer docente são motivos suficientes para a dispensa e, na fase dos oligopólios, isso pode significar não encontrar mais qualquer instituição na qual o professor possa trabalhar

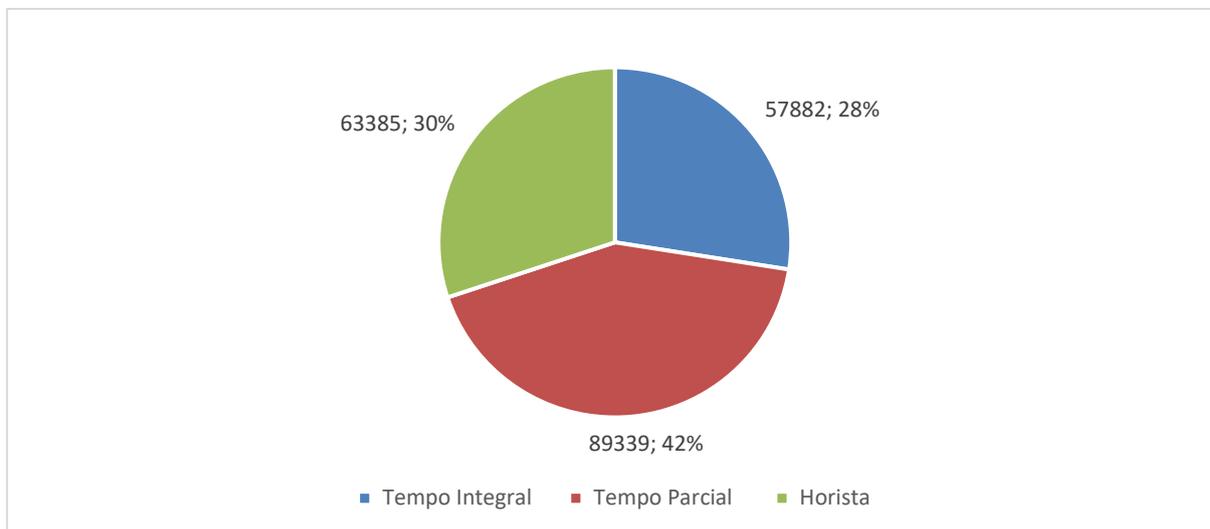
naquela região, visto que centenas de IES são pertencentes a aproximadamente meia dúzia de capitais de ensino.

Os professores que exercem suas capacidades críticas são rapidamente considerados como aqueles que “não vestem a camisa da empresa”, ameaça que aumenta consideravelmente quando aquilo que o trabalhador expressa pode ser identificado como “aproximação sindical”. Via de regra, quanto mais próximo se está das portas do sindicato, mais próximo se está da “porta da rua”. Isso vale igualmente para todos os demais funcionários desses grandes capitais sempre que a oferta de força de trabalho é regionalmente abundante para torná-los facilmente substituíveis¹². Não por acaso, o mercado financeiro e as entidades representativas do Ensino Superior privado ficaram extremamente entusiasmadas e trabalharam ativamente pela aprovação da reforma trabalhista levada a termo pelo governo Michel Temer (2016-2018), bem como com a reforma da previdência social, aprovada no governo Jair Bolsonaro (2019-2022). Entre os aspectos mais salutares (do ponto de vista desses capitais) estavam as medidas de desoneração das obrigações trabalhistas, a flexibilização das proteções aos trabalhadores e a redução dos custos relativos às rescisões dos contratos.

A análise dos dados sobre a docência no Ensino Superior brasileiro explicita alguns dos efeitos desses movimentos nos capitais de ensino sobre o trabalho nas IES e as perspectivas colocadas para o magistério superior nacional. Enquanto a relação aluno-professor nas IES públicas, em 2018, foi de 11 alunos para cada professor, nas privadas essa taxa é de 30 alunos matriculados para cada docente (BRASIL, 2018); dados certamente inquietantes para os que defendem as especificidades da docência no magistério superior. Isso pois mesmo uma taxa de 11 alunos para cada professor já deveria ser considerada elevada, tendo em vista o escopo de tarefas educacionais que são atribuídas ou reservadas para a docência. Além das atividades de ensino, pesquisa e extensão, os professores também contribuem para a formação de estudantes na graduação e pós-graduação, além de atividades administrativas e de organização do conhecimento (tais como revistas científicas, seminários e associações acadêmicas).

Não é por outra razão que se constata na realidade do trabalho dos professores nas IES privadas que parcelas sempre maiores de funções docentes são externalizadas, terceirizadas ou excluídas, como é frequente no caso das atividades relacionadas à pesquisa e à extensão, que são inexistentes na maioria dessas instituições. Mas há que se chamar atenção para a tendência aguda de automação de atividades de trabalho que deveriam ser exclusivas dos professores, como o planejamento educacional, a avaliação da aprendizagem, a escolha e a preparação dos materiais de ensino ou o acompanhamento coletivo e individualizado dos estudantes nas turmas. Essas são algumas das tarefas que têm sido objeto crescente de terceirizações, seja pela distribuição desses papéis para empresas contratadas ou subsidiárias dos capitais de ensino ou pela introdução das tecnologias educacionais (*Edtechs*) que ocupam física e virtualmente o lugar dos professores. Esse quadro, bastante difícil, tem sua percepção agravada quando observamos que os professores das privadas estão sujeitos a regimes de horas de trabalho que não possibilitam sua dedicação exclusiva à docência: 72% dos professores das IES privadas estão contratados sob regimes parciais ou são horistas – um exército de 152,7 mil professores (Figura 7).

Figura 7 – Regime de contratação de professores das IES privadas de acordo com o Censo da Educação Superior – Brasil, 2017-2018



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018).

A singularidade que seria precípua ao magistério tem sido progressivamente esvaziada pelos processos dirigidos de padronização acadêmica. Assim, o planejamento, materiais didáticos, ementas e avaliações são elaborados nas matrizes. O professor assemelha-se ao operário que vê seu trabalho subsumido diante das esteiras de produção. Ao invés de automóveis ou máquinas, o que passa diante de si são esteiras de alunos que devem ser captados e retidos, visto que são pagadores das taxas e mensalidades ou as chaves para as matrículas sob financiamento estudantil. Para os capitais, nenhum professor individualmente tem importância. O que realmente parece ter lugar nos corações e mentes dos dirigentes dessas empresas são os relatórios contábeis das companhias apresentados trimestralmente aos acionistas. Para estes, as contribuições filosóficas, artísticas e científicas de professores e estudantes são absolutamente indiferentes frente a materialidade do dinheiro. Nada do que é substantivamente humano conta, a não ser como massa a ser explorada, sejam os professores que vendem sua força de trabalho ou os estudantes e suas famílias que pagam pelas mensalidades. O único sujeito que interessa nessas companhias é o proprietário dos títulos sobre o capital, justamente esse que demanda a cada trimestre a elevação da precificação de seus ativos na bolsa de valores e a maior distribuição possível dos lucros sob a forma de proventos (juros e dividendos).

O poder da finança nas políticas públicas de educação superior

O principal objetivo que fecunda o espírito dos conselhos de administração dessas empresas no capitalismo do nosso tempo é a produção do lucro sob a forma de proventos e de aumento crescente nas cotações dos ativos na bolsa de valores, objetivo impossível sem a existência real da exploração da força de trabalho. É notável como toda a gramática das relações se transforma, a começar por um vocabulário estranho à educação: ativos, ações, *units*, lucro líquido, juros, dividendos, retorno sobre o capital investido, endividamento líquido e assim por diante. A conjugação temporal substitui os calendários letivos, operando na lógica e na temporalidade da finança capitalista, com seus calendários trimestrais de resultados contábeis apresentados pontualmente aos acionistas.

Aceleraram-se, por isso mesmo, os ajustes na gestão das IES que submetem os fundamentos organizativos e pedagógicos, inclusive nas salas de aulas, às necessidades imediatas de resultados a serem apresentados “ao mercado”. Não há como preservar em primeiro plano o desenvolvimento das forças científicas, artísticas e culturais; o impacto disto na educação nacional será de largo alcance se esse processo não for revertido por aqueles que defendem a educação pública e as suas tarefas históricas. Existindo os grandes oligopólios de ensino, toda a educação é alterada por essa dinâmica. Isso se nota nas crescentes pressões para que as instituições públicas adequem seus currículos e padrões de atividades de pesquisa e de extensão às demandas imediatas do mercado, isto é, da acumulação de capitais ou, ainda, pela incorporação massiva de tecnologias educacionais que surgem da fusão entre os capitais financeiros e os capitais de empresas de tecnologias. A profusão de relações dos capitais no seio da grande imprensa e a imensidão de entidades representativas de seus interesses de classe fazem com que a própria percepção social seja objeto de ferrenhas disputas sobre os métodos e métricas para esquadrihar os processos educacionais. E, embora numerosos, os diversos aparelhos privados têm o objetivo comum de apresentar o ensino privado como comparável à educação pública e afirmar, peremptoriamente, que esta última é ineficiente e desconectada da realidade (entre outras perfídias).

A capacidade de reduzir o problema educacional brasileiro ao esquadro dos métodos burgueses de conceber a formação advém, dentre outros fatores, da organização e do entrelaçamento dos capitais que têm se caracterizado cada vez mais por uma unidade *interna* (proporcionada pelos bancos e fundos de investimentos que concentram em suas carteiras capitais de uma miríade de empresas de todos os setores econômicos, nacionais e estrangeiros) e *externa* (a associatividade burguesa que se expressa na criação de incontáveis organizações corporativas, federações e sindicatos patronais que, combinadas, estabelecem – contra aqueles que defendem a educação pública – um poder político e econômico com dimensões muitas vezes mais largas que nas décadas precedentes). A Tabela 1 apresenta o arco de entidades atuantes em favor dos interesses dos capitais de ensino apenas no campo educacional (sem enumerar aquelas multissetoriais como, por exemplo, o Movimento Todos Pela Educação).

Tabela 1 - Entidades representativas dos interesses do capital de ensino superior privado – Brasil, 1932-2016

Ano	Nome
1932	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (SIEEESP)
1944	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEM)
1950	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC)
1961	Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEPE/SC)
1964	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)
1974	Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)
1976	Ass. Profiss. das Entidades Mant. de Estabelecimentos de Ensino Superior do E. do RJ (AMES)
1976	Sind. das Entidades Mant. dos Estabelecimentos de ES no Estado do Rio de Janeiro (SEMERJ)
1977	Federação das Escolas de Ensino Superior de Divinópolis/MG (Fesud)
1979	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino superior (SEMESP)
1982	Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES)
1989	Associação Nacional de Universidades Particulares (ANUP)
1989	Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP)
1990	Sind. das Entidades Mant. de Direito Privado no Ens. Sup. de Minas Gerais (SESUMIG)
1993	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG)
1994	Federação Mineira de Fundações e Associações de Direito Privado (FUNDAMIG)
1995	Associação brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC)
1995	Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED)
1996	Confederação Brasileira de Fundações (CEBRAF)
1997	Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC)
1998	Associação Paulista de Fundações (APF)
1998	Associação Nacional de Ensino Técnico e Tecnológico (ANET)
1999	Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU)
2000	Associação de Mantenedoras Particulares de Ensino Superior de Santa Catarina (AMPESC)
2000	Sind. das Entidades Mant. de Estabelecimento de Ensino Superior de Andradina e Região/SP
2000	Sind. das Entidades Mant. de Estabelecimentos de Ens. Sup. de São Jose do Rio Preto e Região/SP
2001	Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE)
2001	Sind. das Entidades Mant. de Estabelecimentos de Ensino Superior de São Carlos e Região/SP
2001	Sindicato das Instituições Particulares de Ensino Superior do Estado de Pernambuco (SIESPE)
2001	Sind. das Mantenedoras de Inst. Particulares de Educação Sup. de Santa Catarina (SIMPES/SC)
2002	Associação das Mantenedoras do Ensino Superior de Goiás (AMESG)
2003	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior do Estado do Espírito Santo (SEMES)
2003	Conselho Nacional de Estabelecimentos de Ensino Comunitário (CNEEC)
2004	Sindicato das IES da Região Oeste do Paraná (SINEPER)
2004	Conselho das Instituições de Ensino Superior da Zona Oeste (Ciezo)
2005	Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas (ABRAFI)
2006	Sind. das Entidades Mant. de Estabelecimentos de Educação Superior do E. de Goiás (SEMESG)
2006	Conselhos de Educação da Associação Comercial de Minas Gerais (ACMINAS)
2006	Conspiração Mineira Pela Educação (CMPE)
2007	Fórum dos Executivos Financeiros para as Instituições de Ensino Privadas do Brasil (FinancIES)
2008	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC)
2008	Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (FERESP)
2008	Sindicato das Instituições Particulares de Ensino Superior do Amapá (SIPESAP)
2009	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino Superior do Estado de Sergipe (SINEPE)
2010	Sind. das Entidades Mant. de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado da Bahia (SEMESB)
2012	Sind. das Entidades Mant. de Estabelecimentos Particulares de Ens. Sup. no Estado de Minas Gerais
2012	Sindicato Das Instituições Particulares de Ensino Superior do Estado da Paraíba (Siespb)
2013	Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas (FONIF)
2014	Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior (ABRAES)
2014	Federação Interestadual das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior (FIEMES)
2016	Associação Baiana de Mantenedoras do Ensino Superior (ABAMES)
2016	Sind. das Entidades Mant. de Inst. Comunitárias de Edu. Sup. do Estado do Rio Grande do Sul
2016	Aliança Brasileira pela Educação (ABE)

Fonte: elaboração do autor com dados retirados dos sites das respectivas entidades e nas bases de dados da Receita Federal.

É notável como, ao mesmo tempo em que se expandem as redes de associações corporativas dos capitais de ensino, suas mantenedoras e os capitais monetários disponíveis para colocações nessas empresas de ensino, cresce também a capilaridade dos investidores institucionais nos diversos setores da economia e da vida social. Esses capitalistas condensam, pelas ações em suas carteiras, o conhecimento sobre o funcionamento minucioso dos livros contábeis de dezenas ou centenas de empresas espalhadas nos diversos departamentos da economia nacional. Não se trata, portanto, de *lobby* (controverso conceito que procura explicar apenas uma fração da relação entre capital e os agentes políticos), nem tão somente da união direta entre funcionários do Estado e de empresas de ensino: a forma social do capital portador de juros e de rentabilização dos capitais fictícios se alonga, ao ponto de que seus métodos tendem a englobar por todos os lados o campo da produção e da reprodução social, concentrando enorme poder econômico. Isso lhes possibilita intervir na dinâmica da economia de forma muito mais precisa e determinante e foi um ponto central a mover os processos de fusões e aquisições no ensino superior brasileiro, especialmente entre 2003 e 2012, pois o conhecimento interno dos fluxos de caixa das diversas empresas do setor aumenta a acurácia das intervenções políticas e econômicas que levam as pequenas e médias instituições à venda para os oligopólios.

Por detrás dessas teias profundas de relações capitalistas estão os muito concretos e *nada fictícios* processos de exploração do trabalho que subjazem às instituições de Ensino Superior, cujas consequências são de largo alcance para as formas de consciência, de socialização do conhecimento e para o futuro das novas gerações. Por mais *capitalizadas* que venham se tornando as IES, seus trabalhadores não desaparecem, ao contrário, por todos os lados encontramos a força de trabalho estirada no funcionamento desses capitais de ensino – o que muda são as formas de existência tradicionais desse trabalho, incluso o trabalho docente. Em lugar do professor e técnicos-administrativos, uma miríade de intrusões que vêm para dividir funções ou substituir tarefas: técnicos de ensino, comissionados de vendas, agentes de retenção de alunos, auxiliares educacionais, tutores, avaliadores, aplicadores de testes, programadores, técnicos de infraestrutura de redes, engenheiros de redes e sistemas, estatísticos – a lista é interminável. Trata-se de uma fração do espectro significativo de trabalhadores premido pela massificação, planificação e padronização de processos na educação e sua transformação em atividade *fabril*¹³. Em suma, pela subsunção real de suas atividades aos capitais que agora dominam o ensino.

A financeirização do Ensino Superior não faz desaparecer processos que chamamos tradicionalmente de mercadorização e privatização da educação, mas os repõem diante de uma conjuntura de articulação ampliada desses propósitos. Especialmente forte é a imbricação dos capitais e sua capacidade de ação quando se trata de realizá-los no âmbito do Estado. Vimos a forma como esses capitais produziram diversas ações sob a insígnia de atividades estatais, supostamente, em favor da “democratização do ensino”, tal como nos programas sociais de inclusão que serviram, sobretudo, para justificar transferências de fundos públicos para esses capitais. O *slogan* da democratização do acesso foi brandido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e bastante acentuado pelo de Lula (2003-2010) e serviu como emblema sob o qual os capitais financeiros articularam de modo desfigurado as demandas da própria classe trabalhadora

para reapresentá-las de modo absolutamente vantajoso às suas próprias condições de oligopolização: quanto mais se ampliavam tais programas sociais, menos os trabalhadores dispunham com efetividade da educação almejada e menores se tornavam suas forças sociais diante do agigantamento dos oligopólios. Como resultado, a educação nacional enfrenta hoje oponentes cuja força social é inédita, mesmo quando se compara com o estreitamento de laços entre a ditadura empresarial-militar (1964-1988) e os capitais de ensino.

Essa força social não se nutre apenas de laços com agentes de governo, mas de uma escolha política produzida no âmbito das relações que constituem o Estado em favor da privatização da educação nacional. Como vimos, em torno de 75% dos estudantes frequentam escolas superiores privadas no Brasil. Essa escolha pode ser vista não só nas regulações legais que permitiram essa expansão e a favoreceram como na destinação de volumes cada vez mais largos do orçamento público a elas, seguida de seu par inseparável: constrições diretamente proporcionais no orçamento destinado às instituições públicas e nas consecutivas legislações e normatizações que procuram atender e privilegiar os interesses dos capitais de ensino¹⁴. Sem falar, ademais, em subsídios implícitos, tais como isenções tributárias às atividades do capital financeiro, sob o emblema de que seriam investimentos na cultura, esportes e nos desenvolvimentos científico e tecnológico. Tudo isso representa uma situação que só pode ser corretamente dimensionada pelas forças que, até o presente, vêm sendo bem-sucedidas em ajustar os processos da educação brasileira aos seus interesses – à despeito de conquistas transitórias alcançadas como, por exemplo, na ampliação de vagas nas universidades públicas e institutos federais que, aliás, em termos de seus efeitos políticos, foi extremamente módica na comparação com as políticas e recursos públicos dedicados à expansão de vagas nas IES privadas.

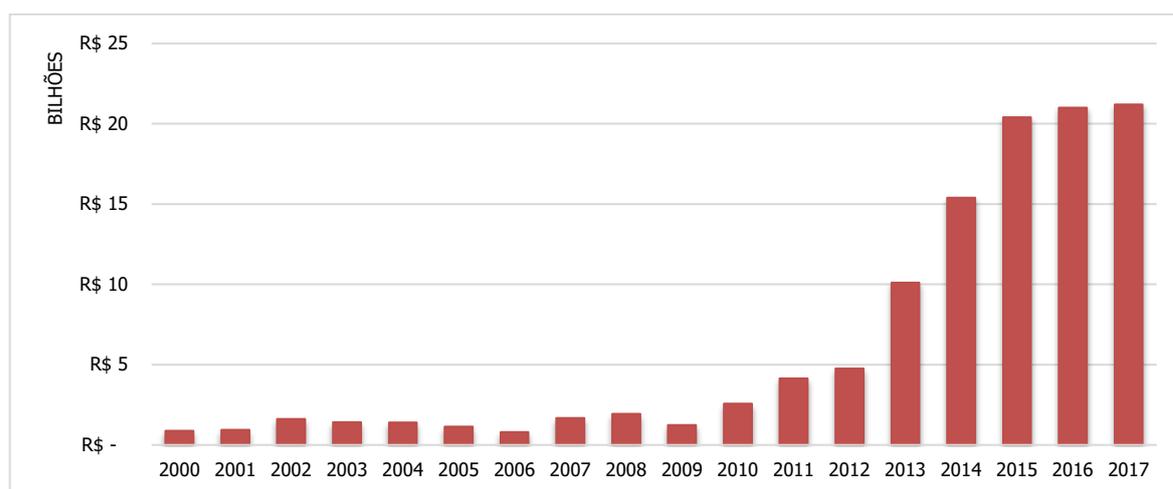
A educação não está acima da luta de classes e isso indica que sua própria forma depende das relações de forças que se enfrentam a todo momento no campo de suas determinações. Os trabalhadores, quando se afirmam como força social em luta, constituem potenciais sujeitos históricos capazes de resistir às incursões dos capitais no campo de seus direitos e, até mesmo, arrancar conquistas. Mas, as estratégias de lutas que se limitam aos aspectos tangentes das relações de produção capitalistas, como aquelas limitadas à forma jurídica, são impotentes e não resistem aos sucessivos ciclos de crises capitalistas. A experiência histórica demonstra que as regulações legais e normativas obedecem, ainda que com algum grau de autonomia, às lógicas do padrão de acumulação em vigor em cada fase histórica: a forma jurídica do direito é uma das primeiras barreiras a serem derrubadas quando as condições de valorização do capital não se apresentam em franca expansão e esgota-se o curto espaço de barganhas e concessões aos trabalhadores. É um dado da realidade que os direitos legais sejam transitórios e dependam de relações de forças entre as classes num terreno bastante desfavorável às garantias fundamentais e complementares, visto que a produção das leis e das normas nunca é diretamente acessível à classe trabalhadora – mas o é para a burguesia, com maior ou menor grau de intimidade a depender da centralidade que cada uma de suas frações ocupe no bloco dirigente.

No caso da educação superior, a ausência das regulamentações que poderiam limitar a inserção de capitais financeiros na educação constitui apenas um dado a mais e evidencia o fato de que o processo de

privatização da Educação Superior não se qualifica como opção restrita a alguns governos. Ainda que cada mandato governamental tenha suas especificidades, trata-se aqui de uma política de Estado. Em toda a história da Educação Superior, nenhum governo permitiu o trâmite de legislações que buscassem regulamentar limites aos capitais estrangeiros no Ensino Superior brasileiro, fosse com a proibição dessas colocações de capital ou com sua limitação a um percentual máximo de participação. Da mesma forma, não houve e não há nenhuma ação de qualquer governo no sentido de proibir a participação de fundos e bancos de investimentos nas instituições de ensino; não houve determinações normativas que obrigassem os órgãos da administração pública a criar, manter e divulgar índices de concentração de matrículas e instituições pelos capitais.

Ao invés de limites à atuação dos capitais na educação, o que se forjou no âmbito do Estado brasileiro foram estratégias de formação e difusão de consensos contraditórios de que os interesses dos capitais de ensino poderiam assemelhar-se às necessidades históricas dos trabalhadores em termos de acesso às universidades. Programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁵ e o Programa Universidade Para Todos (Prouni)¹⁶, apesar de suas importâncias para os estudantes e suas famílias individualmente, distanciaram-se das demandas históricas dos sindicatos e movimentos da educação que defendem a ampliação das matrículas por meio da expansão das instituições públicas. Essas políticas, ao se vincularem a uma face social, na realidade permitiram incorporações de dívidas privadas, a securitização das mantenedoras, a redução do risco financeiro dos grandes capitais de ensino, a ampliação das matrículas por meio de endividamento estudantil e transferências de riquezas públicas para o fundo de acumulação privado pelos grandes capitais. A Figura 8 apresenta os volumes financeiros executados com o FIES presentes no Orçamento Público Federal¹⁷.

Figura 8 – Despesas executadas com o FIES – Brasil, 2000-2017



Fonte: Elaboração própria, com dados dos relatórios de gestão do FIES. Cf. Seki, 2020.

Nota: valores de março de 2018, corrigidos pelo IPCA-E.

Duas chaves discursivas parecem ter jogado um peso importante de justificação nesse movimento: (1) a crise das IES privadas na virada dos anos 1990 para os anos 2000 e (2) o argumento sobre a (necessária) democratização do Ensino Superior. A primeira permitiu elidir as frações de instituições que efetivamente

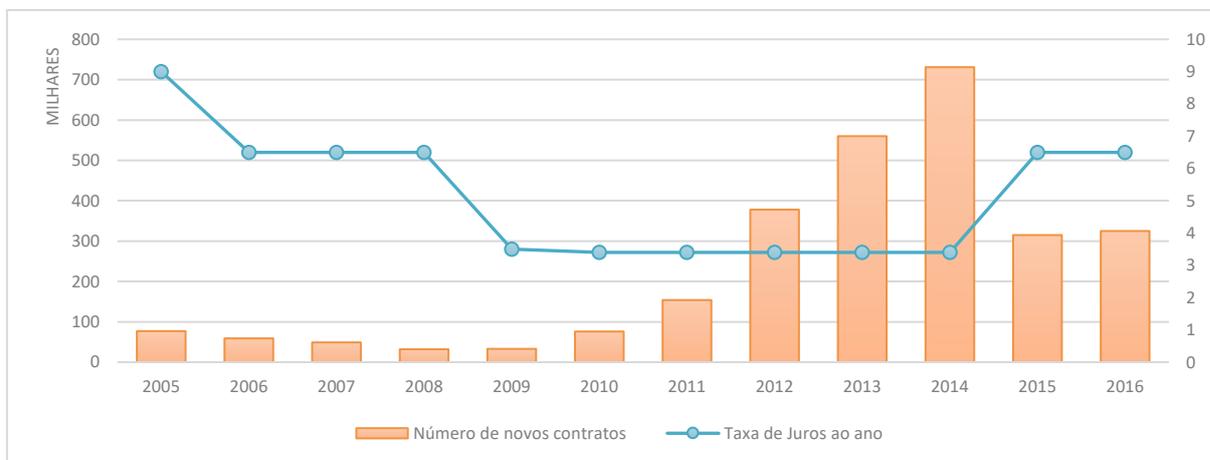
estavam em situação financeira difícil naquele período (as pequenas e médias IES comunitárias, filantrópicas ou instituições tradicionais) e as raízes desse quadro. Procurou-se justificar a incorporação das dívidas privadas contra o Tesouro Nacional, além da criação, manutenção e ampliação dos gastos fiscais em favor das mantenedoras. Enquanto isso, um intenso processo de autofagia no Ensino Superior preparava o terreno para a construção e consolidação dos oligopólios: a compra das pequenas e médias instituições pelos grandes capitais e suas conseqüentes “reestruturações” – eufemismo para demissões em massa de professores e outros trabalhadores, para aligeiramento e flexibilização dos cursos, precarização dos currículos, padronização das atividades de ensino, de gestão etc. Resultou dessa autofagia, ademais, uma das organizações mais importantes desses capitais – Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior (ABRAES) – encarregada de disputar o mercado e inviabilizar o sucesso das escolas menores.

Embora seja correto dizer que a Educação Superior no Brasil se restringe a parcelas muito reduzidas dos jovens e adultos em idade para tal, esse fato foi apropriado pelos capitais e pelos governos para justificar programas com caráter social que de modo obliterado beneficiavam principalmente os verdadeiros sujeitos do Ensino Superior brasileiro atual, os bancos e fundos de investimentos. Esse argumento procurou articular a situação de “crise do setor privado” com vistas a lhe conferir um sentido de oportunidade a ser realizada pelos capitais de ensino com suas supostas ofertas excedentes de vagas. Afinal, se existiam tantas IES à beira da falência e com tamanha ociosidade de vagas e, por outro lado, ampla massa de estudantes ansiosos por uma oportunidade no Ensino Superior, o Estado teria que ter a **responsabilidade social** de transformar **essas vagas em matrículas públicas nas IES privadas**. Nas palavras de Fernando Haddad, ministro da educação no governo Lula da Silva e Dilma Rousseff (de julho de 2005 até janeiro de 2012):

Uma das características dessa gestão foi justamente não cair no dogmatismo e superar clivagens estereotipadas. Na verdade, essas coisas não se conflitam [investimentos no setor público e bolsas no setor privado]. A realidade é um pouco mais complexa e exige estratégias diversificadas. Um país que tem tanto por fazer não pode dispensar uma estratégia em proveito da outra. Temos que fazer tudo que for necessário, não dá para esperar. (AGÊNCIA BRASIL, 2010).

Do lado dos estudantes e suas famílias esse argumento teve por expressão o endividamento massivo de jovens, levados a aderir aos financiamentos estudantis, públicos e privados. Isso retirou dessas famílias parcelas significativas de seus fundos de vidas, as quais foram transferidas para os capitais financeiros colocados nos gigantes do ensino. Muitos desses estudantes se endividaram sob a perspectiva de obter melhores remunerações no mercado de trabalho com a certificação ofertada por esses capitais de ensino. A Figura 9 apresenta o número anual de novos contratos do FIES, que, em 2014, ultrapassou mais de 700 mil novos financiamentos.

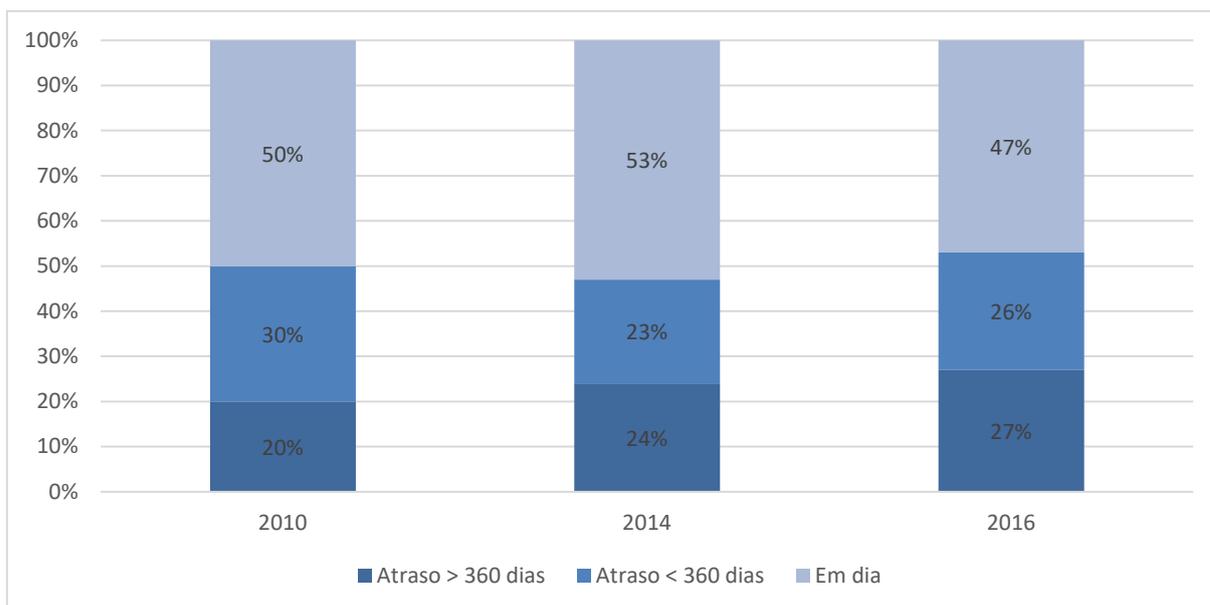
Figura 9 – Número de novos contratos firmados no âmbito do FIES e as taxas de juros – BRASIL, 2005-2016



Fonte: Elaboração do autor com dados dos relatórios de gestão do FIES (BRASIL, 2005a, 2006b, 2007b, 2008b, 2009c, 2010f, 2011b, 2012c, 2013a, 2014b, 2015a, 2016e).

É assim que, por mais distante que possa parecer a relação entre o endividamento massivo da juventude em contratos de financiamentos públicos ou privados de ensino e os capitalistas monetários que transformaram os oligopólios em plataformas de rentabilização de seus capitais às custas desses estudantes, os efeitos políticos, sociais e econômicos desses processos são muito concretos. O número de novos contratos implicou diretamente na elevação da inadimplência, com importantes consequências no acesso ao crédito e no endividamento da juventude – a fração mais afetada pela política do FIES. Entre 2010 e 2016, as parcelas vencidas por mais de 360 dias cresceu de 20% para 27%, o que significa a incapacidade de pagamento do crédito por mais de um quarto dos estudantes contratantes em um período no qual o volume de contratos do FIES aumentou aproximadamente 2,4 milhões de novos empréstimos. Esses dados podem ser vistos na Figura 10 que apresenta os atrasos contratuais do programa.

Figura 10 – Dados sobre amortizações no âmbito do FIES, contratos em dia/em atraso, segundo dados do FNDE – Brasil, 2010-2016



Fonte: Elaboração do autor com dados do FNDE, MEC e Controladoria Geral da União (CGU), *apud* SALDAÑA (2017).

A importância do FIES para os grandes capitais de ensino, contudo, vai muito além da ampliação do número de estudantes matriculados. Com o FIES, os valores financeiros dos contratos passaram a ser realizados por meio de certificados federais representantes de dívida contra o Tesouro Nacional (Certificados do Tesouro Nacional de série E), o que representou, na prática, a possibilidade de emissão de dívida pública para as mantenedoras que retiveram esses certificados sob o pretexto de poderem exercer o pagamento de tributos federais. Não obstante, os tributos federais foram progressivamente retirados por meio de políticas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies) – ambos possibilitavam a reconversão de passivos com o Estado em bolsas de estudos para os estudantes oriundos das famílias mais pobres. Assim, a sobra de títulos de dívida pública em mãos das mantenedoras lhes possibilitou a garantia de rendimentos em renda fixa, ao mesmo tempo em que se assegurava pelo Tesouro Nacional parcelas crescentes das receitas dessas instituições. Essa era a garantia que se tornou fundamental para a fusão das IES com os capitais financeiros disponíveis em bancos e fundos de investimentos, pois securitizava as colocações monetárias com títulos altamente seguros (dívida pública).

Se o discurso da democratização do ensino foi vital, outros argumentos também foram empunhados para assegurar a hegemonia dos capitais de ensino: as IES públicas foram pintadas com tintas de elitistas, ineficientes e antidemocráticas (por serem avessas às políticas que transferiam fundos públicos para a expansão desses capitais) – fundos, estes, que deveriam financiar a expansão das instituições públicas de educação. Buscava-se, assim, obliterar o fato de que as universidades públicas nunca gozaram de uma real autonomia universitária para expandir cursos, vagas, unidades acadêmicas ou construir infraestrutura física (prédios, equipamentos, maquinários e instrumentos) sem a necessária dotação orçamentária

determinada em lei. Afinal, as universidades públicas somente se expandem quando a política de Estado cede espaço para tanto. Vale lembrar que a expansão da Educação Superior, em sentido robusto (e não apenas do ensino), é uma demanda histórica de educadores e faz parte da defesa dessas instituições e de seus papéis históricos.

O discurso que vinculava a crise das IES privadas a uma oportunidade de democratização do acesso ao ensino foi repetido à exaustão por órgãos oficiais, entidades empresariais e organismos multilaterais (principalmente pelo Banco Mundial), além de entidades de trabalhadores e estudantes que, de forma direta ou indireta, corroboraram a expansão privada. Algumas delas, com o argumento propalado pelos capitais e governos, consentiram com políticas que beneficiavam esses capitais, ainda quando as despesas fiscais poderiam ter sido colocadas nas IES públicas, expandindo-se de forma permanente vagas nas universidades¹⁸. Essas ilusões, por certo, não podem persistir. As expectativas democratizantes apresentadas como se fossem convergentes aos interesses dos capitais de ensino, às quais alguns setores da classe trabalhadora podem ter se agarrado, não sobrevivem a uma análise acurada do cenário atual, seja pelos resultados históricos produzidos ou pelos elementos de continuidade que estão em operação. Exemplo é a instituição do, assim chamado, Novo Regime Fiscal (NRF)¹⁹, determinado pela Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016a), que estabeleceu rigorosos limites para as despesas primárias²⁰ de forma individualizada por cada um dos poderes da União.

Antes mesmo da implementação do NRF, os contingenciamentos ao orçamento federal destinado à educação foram contundentes. Como argumentamos neste trabalho, esses ajustes se intensificam ainda em 2013/2014 e começam a ganhar fôlego com a nomeação de Joaquim Levy, no segundo mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Não obstante, seguindo o curso da destinação dos gastos orçamentários, é notável que o Estado está determinado a assegurar as condições políticas e econômicas para a rentabilização dos capitais no Ensino Superior em franco detrimento das instituições públicas, nas quais o *privatismo* anda de braços dados com os ataques desmoralizantes perpetrados contra as universidades públicas pelo Estado²¹.

É também nesse quadro que podemos falar de um associativismo do capital que pode ser medido em pelo menos duas frentes que esboçam as linhas de seu poder político e econômico. A primeira é a da articulação estabelecida pela constelação de entidades e associações – os aparelhos privados de hegemonia – associadas para produzir consensos necessários no interior do setor privado de ensino, opor diferentes frações, construir discursos e propagandas de convencimento, fazer concessões e até mesmo forjar uma espécie de benfeitoria burguesa²². Acobertadas pela distorção do conceito de “sociedade civil”, tais organizações emergem para apresentar seus interesses particulares burgueses como se fossem necessidades de toda a sociedade. A segunda frente é o associativismo que decorre da aglomeração de capitais monetários oriundos de diferentes setores de capitais funcionantes e que se concentram sob a forma de disponibilidades financeiras nas mãos dos bancos, fundos e seguradoras para serem colocados nas IES e em diversos outros espaços de produção e apropriação de valor.

Ao se posicionarem dessa forma, tais capitais realizam um acompanhamento sistemático de seus investimentos e nomeiam membros nos conselhos de administração dessas companhias, obtendo profundas fontes de informações sobre a economia real. Em continuidade, ao lado dessa conjugação dos capitais monetários, surge uma miríade de capitalistas que dividem e subdividem funções técnicas de organização da captação, colocação e distribuição de liquidez nos diferentes espaços das economias nacionais e internacionais, como as empresas de consultoria imobiliária e mobiliária que organizam os processos de fusões e aquisições ou as ofertas primárias de ações nas praças financeiras. Os bancos e fundos são agentes privilegiados nesse caso, pois conseguem fazer uma medida precisa da economia por meio de suas posições nas indústrias, comércios e suas relações com subsidiárias e fundos. São grandes agenciadores das fusões e aquisições no Ensino Superior: prospectando mercados, inspecionando livros contábeis, mantendo funcionários nas posições-chave dos Conselhos Administrativos. Assim, toda uma trama é criada, determinando uma forma de associativismo burguês própria ao predomínio da finança.

Essas duas formas – a associação de capitais e a constelação de aparelhos privados de hegemonia configuram, para nós, uma proposição didática que tem o objetivo de ressaltar essas duas características que nos parecem relevantes para se pensar os caminhos e as estratégias de lutas por uma educação comprometida com a socialização do conhecimento e a emancipação de nossa classe: o agigantamento tentacular dos capitais de ensino em fusão com os capitais monetários. Esse alargamento burguês representa enorme perigo para aqueles que defendem uma educação em sentido substantivo. Isso nos leva a propor que aqueles que lutam pela educação e pela socialização do conhecimento mais elevado, talvez nunca tenham enfrentado um adversário tão bem organizado para a luta social quanto os capitais de ensino atualmente colocados no Brasil. Para enfrentá-lo é necessário um diagnóstico profundo da situação atual e sobre suas raízes. Mas esse desvelamento não pode ir adiante sem levantar questões candentes em termos teórico-metodológicos: estaria o Estado abrindo mão de definir o que deve ser a Educação Superior nacional? Ou seria um certo conceito de Estado e de *coisa pública* aquilo que está se esvaindo?

Considerações finais

O quadro que apresentamos poderia contribuir com a percepção de que a educação, aos olhos dos capitais monetários, não teria especificidades alinhadas às suas estratégias, como a epígrafe do trabalho quer fazer acreditar: “Estou vendendo um produto. Só que, em vez de vender tomate, meu produto é um assento para o aluno estudar” (ERTHA; PEROZIM, 2007, p. 1). **Contudo, ao nosso ver, a educação não está sendo secundarizada em detrimento da acumulação e centralização de capitais, pelo contrário, ela deitou seu lugar na cena principal.** Esses capitais estão plenamente amparados na certeza de que podem ajustar a formação da força de trabalho às formas de consciência e aos requisitos técnicos pragmáticos do atual padrão de acumulação capitalista, incutindo valores – sobretudo morais – que lhe são próprios nessa fase histórica. Para nós, esse é um dos reflexos do elevado grau das lutas sociais de nosso tempo presente, ainda que apareçam como respostas difusas aos problemas imediatos da política ou da

produção ou como se fossem apenas projetos autônomos de organizações não governamentais (ONGs)²³ e outros aparelhos privados de hegemonia. Ainda que a aparência seja a de que essas lutas seriam apenas do terreno político, entre governos ou frações de agentes do poder político, em realidade, estão perfeitamente situadas na agudização da luta de classes que advém do chão da produção capitalista.

Temos visto como a formação de professores para atuar na Educação Básica foi um alvo dos mais afetados pelo processo de mercantilização sob o domínio da finança. Os cursos de licenciaturas estão na base sobre a qual as grandes IES privadas expandem suas matrículas e o resultado é que mais de 68% de todos os novos professores formados no Ensino Superior saem das instituições privadas; 56% destes, dos cursos na modalidade a distância como preparação inicial do professor (EVANGELISTA *et al.*, 2019). Os professores têm a particularidade de que seus trabalhos estabelecem mediações entre centenas de crianças e jovens e o conhecimento filosófico, artístico e científico. O domínio de suas formações tem, portanto, um alcance muito mais amplo, incluindo seus futuros alunos, as escolas e as famílias de trabalhadores.

Por tudo isso, é preocupante constatar que o agigantamento da atuação desses capitais no nível superior transborda a passos largos em direção à Educação Básica. A Cogna Educação (Kroton) realizou a compra da Saber e da Somos Educação, instituições dedicadas às escolas básicas, das creches ao ensino médio. Além das escolas, aceleram a aquisição de editoras e sistemas apostilados de ensino e começam a produzir *softwares* e sistemas informatizados a serem fornecidos para escolas públicas e privadas. Essa é uma das razões apontadas para a reconfiguração da antiga Kroton, transformada na *holding* Cogna Educação – composta pela Kroton, dedicada ao Ensino Superior; pela Platos, orientada para a prestação de serviços às instituições de Ensino Superior; pela Saber, atuante na Educação Básica; e pela Vasta e Somos, especialistas na venda de serviços para escolas de Educação Básica. Essa reorganização é um indício dos direcionamentos preparados pelos capitais para as próximas décadas, alcançando por todos os lados a formação das novas gerações²⁴.

Ao ser privilegiada a educação, esses capitais demonstram que pretendem **calibrar** a formação humana às necessidades da produção e da reprodução capitalistas de nosso tempo. O capital assume, então, uma capilaridade de intervenção sobre a formação da cultura derramando suas raízes por todos os lados: nas IES particulares, nas escolas privadas, na gestão escolar, nos livros didáticos, nas apostilas, nas avaliações de larga escala, nos sistemas informatizados, nas plataformas de ensino, nos materiais pedagógicos – a lista parece-nos infindável.

Tudo isso mostra que o capital assumiu a tarefa de ser ele próprio o educador e forjar os corações e mentes de um futuro que não saia dos limites estreitos das sociedades capitalistas. Este é um campo no qual não cessam as inquirições e novas questões de pesquisa brotam: situação do trabalho docente nas empresas transformadas em plataformas de rentabilização de capitais; futuro do ensino e da pesquisa no Brasil; novas pedagogias preparadas e (de modo gelatinoso) difundidas nos livros didáticos, nos materiais de apoio e na formação de professores por esses oligopólios.

É certo que essas corporações consideram a educação como uma mercadoria e a negociam com o Estado, outras empresas, com as famílias trabalhadoras. Põem para funcionar um sistema de créditos e de

seguradoras que aumentam suas cestas de serviços obrigando os estudantes a contratá-las. Movimentam todos os tentáculos dos mercados financeiros, entrelaçando-se aos capitais monetários disponíveis nos bancos e fundos de investimentos. Devastam as IES menores, em especial as comunitárias e as transformam em instituições plenamente mercantis. A educação é um negócio para o capital, mas não apenas; paralelamente, ela é importante por suas características específicas na formação humana, na ciência e na cultura nacional. A educação não é secundária. O capital engloba cada vez mais todas as dimensões da vida social, espalhando-se para quase todos os campos de expressões da criatividade, do pensamento e do fazer humano. Delimita-se que o capital se atribui a tarefa de ser o educador, porque o Estado é o educador²⁵. Qual o conteúdo substantivo do Estado, então? Como defender como horizonte de lutas a mera defesa da *coisa pública*?

Os desafios parecem-nos enormes. É preciso estudar por todos os meios e pelas mais variadas técnicas e fontes para desvendar as pistas que revelem a lógica subjacente a esse gigante que se aproxima e cuja fome é insaciável. Para tanto, não basta vontade; é preciso que sejamos também rigorosos quanto às estratégias políticas historicamente definidas para nossas lutas a fim de que possamos revisar os caminhos políticos que seguimos e que nos trouxeram até este estado de coisas. Por vezes, ao acreditarmos na autonomia de nossas vontades, fomos tragados por políticas que cheiravam como se fossem medidas democratizantes e, no entanto, ajudamos a alimentar o monstro que agora é forte, repleto de tentáculos e está prestes a nos abocanhar.

Esperamos que esse artigo modestamente contribua para revelar certas nuances da natureza desse Estado, o qual certas frações de trabalhadores pensam poder alcançar e controlar como se fosse um espaço neutro ou apenas um instrumento de classe (seja por ilusões nefastas ou pela sedução que o poder provoca). Não podemos ter mais nada a compartilhar com estes sujeitos, nossa esperança está na história do povo brasileiro e de suas lutas. Esta história, muitas vezes permeada por motivos de belezas, de solidariedades e de generosidades fraternas, é aquela que encontramos oculta no avesso dos livros didáticos. É nessa história que confiamos para acreditar que será possível vencer as ilusões políticas que nublam nosso horizonte nas últimas décadas e nos recolocarmos nas trilhas de um destino livre para nossa classe, ou seja, livre para toda a humanidade.

Referências

AMORIN, Lucas. **O que as demissões da Estácio revelam sobre o setor**. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2QG8IFe>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Ministério da Educação. **Microdados do Censo da Educação Superior**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3mF8nzc>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Ministério da Educação. **Sinopse do Censo da Educação Superior**. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2NoWldG>>. Acesso em: 1 nov. 2019.

- BRASIL. **Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020**. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/37JXXdx>>, acesso em: 23 dez. 2020.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Medida Provisória nº 213, de 10 de Setembro de 2004**. 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2MO9zjb>>. Acesso em: 22 de jun. 2018
- ERTHA, João Marcello; PEROZIM, Lívia. **O ensino vai à bolsa**. 2007. Disponível em: <<http://bit.ly/2Kvs9Lu>>. Acesso em: 14 out. 2007.
- HOPER EDUCACIONAL (Brasil) (Org.). **Análise Setorial da Educação Superior Privada – Brasil**. 11. ed. Foz do Iguaçu: Hoper Educacional, 2018. 228 p.
- KPMG. **Fusões e Aquisições 2017: 4º Trimestre**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2rqU0UG>>. Acesso em: 7 maio 2018.
- LÉLIS, Marcos Tadeu Caputi; CUNHA, André Moreira; LINCK, Priscila. O choque nos preços das *commodities* e a economia brasileira nos anos 2000. **Brazilian Journal Of Political Economy**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 427-448, set. 2019.
- PRATES, Daniela Magalhães. A alta recente dos preços das *commodities*. **Revista de Economia Política**, v. 27, n. 3, p. 323-344, set. 2007
- SEKI, Allan Kenji. **Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. 2020. 436 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2020. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1517-T.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO – SINPRO-SP. **Em reunião, professores denunciam selvageria de mantenedoras**. 2018. Disponível em: <<http://bit.ly/2QIaXrM>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- VERDÉLIO, Andreia. **Ministro debate com entidades retorno das aulas presenciais: entidades do ensino superior querem a revogação de portaria do MEC**. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3hi7rQj>>. Acesso em: 23 dez. 2020.

Notas

- ¹ Graduado em Psicologia (UFSC), Mestre em Educação (UFSC) e Doutor em Educação (UFSC). Membro do Conselho da Escola de Formação Política da Classe Trabalhadora - Vânia Bambirra. Pesquisador do Grupo de Investigação em Política Educacional (GIPE-MARX/UFSC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE/UNICAMP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5307741588036634>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5308-9112>. E-mail: allanknj@gmail.com
- ² O texto é resultado da tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018) (SEKI, 2020), com financiamento da CAPES (CAPES-DS) e CAPES/PDSE - Código de Financiamento 001 (Processo: 88881.361943/2019-01). Nesta tese defende-se que a datação do processo de financeirização deve ser revista, contemplando a participação em 1997/1998 do Banco Oportunity no Grupo Pitágoras.
- ³ Em especial nos primeiros anos da década de 2000, conforme demonstram Lélis, Cunha e Linck (2007) e Prates (2007).
- ⁴ O grupo de capitais representados pelo Cruzeiro do Sul vem apresentando crescimento anual de instituições, mantenedoras e alunado bastante significativo, com resultados brutos de receitas crescentes e realizou sua oferta pública de ações em fevereiro de 2021, levantando aproximadamente 1,23 bilhões de Reais.
- ⁵ Isto fica patente na recente querela em torno da Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), que dispunha sobre o retorno às aulas presenciais em meio à deterioração da crise sanitária do Covid-19 no Brasil. Em diversas entrevistas, o Ministro da Educação do governo Jair Bolsonaro (2018-2022) afirmou ter consultado as instituições de ensino antes da publicação da normativa, porém as únicas instituições consultadas foram as grandes mantenedoras privadas: “O presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Celso Niskier, também defendeu que o MEC homologue o parecer. Segundo ele, o ministro Milton Ribeiro se mostrou favorável às sugestões apresentadas, exceto ao Artigo 31 do parecer, pois dá um prazo muito longo para a continuidade das aulas remotas” (VERDÉLIO, 2020, p. 1).

- ⁶ A KPMG é uma empresa de prestação de serviços de auditoria contábil, taxações, consultoria de gestão estratégica, financeira e assessoramento para fusões, aquisições, reestruturações e terceirizações. A empresa publica trimestralmente um relatório de monitoramento das fusões e aquisições no Brasil e desde 2008 monitora o mercado educacional.
- ⁷ A KPMG foi criada em 1987 com a fusão da Peat Marwick International (PMI) e a Klynveld Main Goerdeler (KMG). É uma das maiores empresas de prestação de serviços de consultorias que incluem auditorias fiscais, gestão de riscos e serviços de aconselhamentos.
- ⁸ A análise compreende os documentos entregues pela Kroton S.A., Estácio de Sá Participações S.A., Ser Educacional S.A. e Ânima Holding S.A. para a CVM, no período de 2003 a 2017. No total foram reunidos 2.939 documentos: 1.044 da Kroton (2003-2017), 1.103 da Estácio de Sá Participações S.A. (2007-2017), 396 da Ser Educacional S.A. (2013-2017) e 396 da Ânima Holding S. A. (2013-2017). Desse conjunto, 1.481 documentos serviram de base para as análises sobre as fusões e aquisições das companhias.
- ⁹ A CVM é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Economia, criada em 1976, com sede no Rio de Janeiro (RJ) e é o principal órgão de regulação, fiscalização e disciplinamento do mercado financeiro brasileiro. A CVM tem poder normativo sobre todas as operações referentes ao mercado de valores mobiliários, inclusive a supervisão sobre fundos de investimentos, corretoras e sobre as bolsas de valores.
- ¹⁰ Em valores de novembro de 2020, corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo Especial (IPCA-E). É importante destacar que cerca de 4% das operações de fusões e aquisições não tiveram seus valores revelados nos documentos entregues à CVM.
- ¹¹ Esses dados devem ser considerados com cautela, visto que nas IES privadas as funções administrativas ou de pesquisa aparecem frequentemente separadas e exercidas por trabalhadores distintos, enquanto nas IES públicas o ensino, a pesquisa, a extensão e algumas funções da administração universitária são exercidas em regra pelo professor.
- ¹² Nesse sentido, os professores das IES privadas que se encontram no interior do país encontram circunstâncias que podem ser consideradas até muito menos precárias que a de seus pares nas grandes cidades. Essa situação, contudo, tende a ser atacada pelos oligopólios pela expansão que eles mesmos vêm promovendo, com dinheiro público, nos cursos de pós-graduação nas regiões interiores ou com políticas de expansão do ensino a distância em cursos de graduação e pós-graduação. Nossa hipótese é a de que estamos em um período de transição e a monopolização do Ensino Superior privado tende a ampliar e a equalizar as precariedades das relações de trabalho por todo o sistema.
- ¹³ Nos referimos principalmente à padronização das atividades e à subsunção do trabalho docente às tecnologias de comunicação e informação que comparecem, ainda que metaforicamente, como um processo de fabrilização do ensino.
- ¹⁴ Nessa linha, temos desde as legislações que concedem vantagens e facilidades para a autorização de cursos, abertura de vagas e *campi* até aquelas que jamais existiram, tais como a proibição de capitais estrangeiros nas instituições de ensino nacionais ou a restrição ao ensino a distância como forma privilegiada de formação da força de trabalho.
- ¹⁵ O FIES foi estabelecido no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e substancialmente ampliado nos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). O programa criou um fundo de financiamento para os estudantes nas IES privadas, no qual o Tesouro Nacional se responsabilizava pela emissão de Certificados do Tesouro Nacional em nome das mantenedoras e assegurava a cobertura parcial dos riscos do financiamento como forma de ampliar o número de estudantes matriculados nas IES privadas.
- ¹⁶ O Prouni foi criado em 2004, no primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2010), por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004). O objetivo do programa era o de oferecer bolsas de estudos para estudantes oriundos de “famílias de baixa renda” matriculados nas instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Essas bolsas poderiam ser totais, ou seja, com a cobertura do total dos custos das mensalidades, ou parciais (50%), em cursos sequenciais ou de graduação. Para as IES, o Prouni previa a obrigação de oferecerem “no mínimo, uma bolsa integral para cada nove estudantes pagantes regularmente matriculados”. Em troca, o Estado oferecia isenções tributárias equivalentes (BRASIL, 2004, p. 1).
- ¹⁷ A discussão sobre o papel desses programas nas transferências de riquezas do fundo público para os capitais é complexa, essa discussão foi objeto da tese de doutorado referida. CF. Seki (2020).
- ¹⁸ Esse é o caso da União Nacional dos Estudantes (UNE), durante os anos 2000 e 2010, cujas pautas políticas expressam profundas contradições com relação às reivindicações históricas da entidade.
- ¹⁹ De acordo com a Emenda Constitucional, o NRF terá vigência no período entre 2017 e 2037, durante o qual o crescimento da despesa pública primária não poderá ultrapassar o patamar das despesas primárias de 2016 acrescido do reajuste inflacionário. Ou seja, na prática houve o congelamento do gasto real ao nível da despesa primária de 2016, estabelecendo um teto constitucional sobreposto às imposições vinculativas da Constituição federal de 1988 e em outras leis ordinárias.
- ²⁰ A despesa primária (em inglês, *primary expenditure*; em francês, *dépenses primaires*), também definida como “despesa não financeira”, corresponde à despesa efetiva sem contabilizar juros e outros encargos da dívida pública. Ou seja, é o conjunto de gastos públicos que possibilita a oferta real dos serviços públicos à sociedade, deduzidas as despesas com juros e demais encargos de financiamento por meio de dívidas. A despesa primária pode ser de natureza obrigatória ou discricionária.
- ²¹ É evidente que esses ataques ganharam maior objetividade sob o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), no qual seus ministros da Educação (com destaque para Abraham Weintraub) se notabilizaram pela difusão de inverdades e insultos à comunidade acadêmica e, especialmente, aos professores das universidades federais. Contudo, esses ataques nunca deixaram de ser aplicados desde, pelo menos, o regime empresarial-militar instaurado com o golpe de 1964. Vale lembrar como as organizações estatais, a exemplo do Ministério Público Federal, da Polícia Federal, das Polícias Militares dos estados ou dos parlamentos das assembleias legislativas, em todo o país, jamais deixaram de proferir ataques sistemáticos contra essa instituição sempre que dela emanaram expressões de pensamento e práxis críticas.
- ²² Isto se percebe pelas organizações não governamentais (ONGs) criadas e mantidas por grandes oligopólios de ensino a fim de simular uma espécie de filantropia burguesa e que, na realidade, atuam a pleno vapor no arco de aparelhos privados de hegemonia (Germinar: *Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.48-71, abr. 2021. ISSN: 2175-5604

para legitimar e estabelecer consensos em favor desses capitais, dissuadindo críticas e buscando convencer a classe trabalhadora de que os interesses capitalistas seriam os interesses de toda a sociedade.

²³ Uma explicação importante: “O termo ‘Organização da Sociedade Civil’ (OSC) representa apenas a forma mais recente de fazer referência àquelas entidades antes denominadas ‘Organizações Não Governamentais’ (ONG)” (Ipea, 2020). OSCIP: “É a titulação prevista em lei conferida somente “às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujos objetivos sociais tenham pelo menos uma das finalidades (...) tais como, promoção da assistência social, promoção gratuita da educação, defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável, entre outras” (Lei nº 9.790/1999)” (Ipea, 2020)

²⁴ Em notícia recente, o atual ministro da Economia, Paulo Guedes, anunciou, em discurso no Fórum Econômico Mundial em Davos, “que o governo deve apoiar um ‘gigantesco’ programa de *vouchers* para educação na primeira infância como parte de sua agenda para o combate à desigualdade” (VEJA, 2020). Percebe-se, pois, que ainda há possibilidades de avanço do capital sobre a educação, assim como das iniciativas do aparelho do Estado para ampliá-las.

²⁵ Em contiguidade à hipótese do *Capital educador*, discutida por Evangelista (2017) e Evangelista *et al* (2019).

Recebido em: 15 de março de 2021

Aprovado em: 13 de abril de 2021