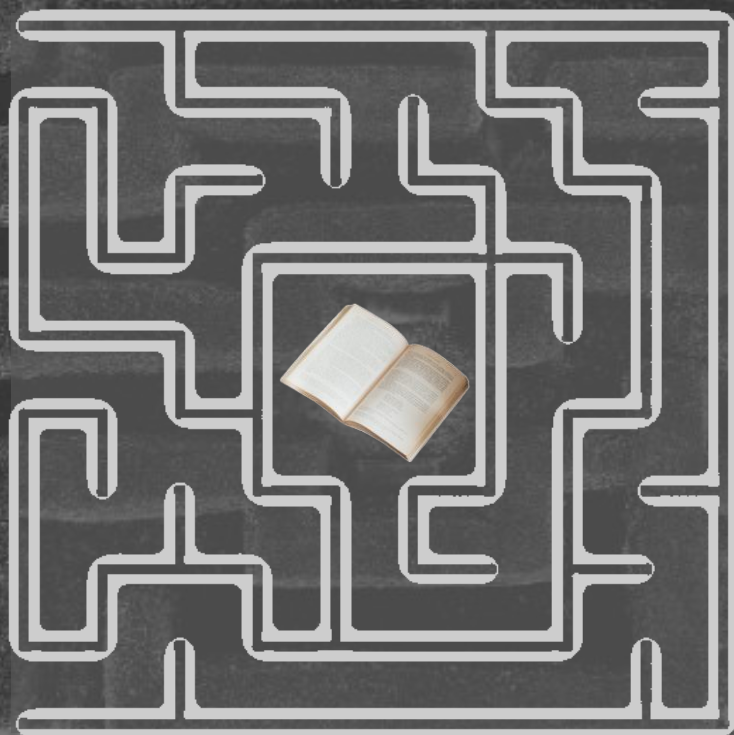


# Interações entre o Público e o Privado na Educação

SÉRIE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS N. 1



Organização:  
**Francisco Willams Campos Lima**  
**Ana Paula Batista da Silva Brito**  
**Leila Maria Costa Sousa**

# **Interações entre o Público e o Privado na Educação**

**Série Políticas Públicas Educacionais n. 1**



**Organização:**  
**Francisco Willams Campos Lima**  
**Ana Paula Batista da Silva Brito**  
**Leila Maria Costa Sousa**

### **Organização**

Francisco Willams Campos Lima  
Ana Paula Batista da Silva Brito  
Leila Maria Costa Sousa

### **Conselho Editorial**

Albiane Oliveira Gomes - Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)  
Antônio Sousa Alves - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)  
Denise de Souza Simões Rodrigues - Universidade Estadual do Pará (UEPA)  
Henri Bouche - Universidad CEU Cardenal Herrera de Valencia (Espanha)  
Maria Ludetana Araújo - Universidade Federal do Pará (UFPA)

### **Editado por**

Grupo de Estudos em Educação Ambiental na Amazônia - GEAMAZ  
Instituto de Ciências da Educação - Sala 202  
R. Augusto Corrêa, 01 - Guamá, Belém - PA, 66075-110  
Site: [www.geamaz-ufpa.com.br](http://www.geamaz-ufpa.com.br)  
E-mail: [geamazufpa@gmail.com](mailto:geamazufpa@gmail.com), [gpgeamaz@gmail.com](mailto:gpgeamaz@gmail.com)

### **Revisão final**

Ana Paula Batista da Silva Brito

### **Capa e Imagem da Capa**

Ana Paula Batista da Silva Brito

### **Declaração de direitos autorais**

Esta publicação reúne textos de pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Pará (UFPA), na condição de alunos de pós-graduação, e de docentes da Universidade do Estado do Pará (UEPA). O(s) autor(es) declaram que são integralmente responsáveis pela totalidade do conteúdo da contribuição e que os Organizadores estão expressamente isentos de qualquer responsabilidade sobre o conteúdo apresentado, tendo, assim, finalidade meramente informativa e educativa.

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

---

Lima, Francisco Willams Campos.  
Interações entre o Público e o Privado na  
Educação / Francisco Willams Campos Lima; Ana  
Paula Batista da Silva Brito; Leila Maria Costa Sousa.  
Série Políticas Públicas Educacionais n. 1, Belém:  
Grupo de Estudos em Educação Ambiental na  
Amazônia/GEAMAZ — 2022.

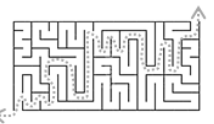
107 f. : il. color.

ISBN: 978-65-00-59784-4

1. Educação básica. 2. Educação superior. 3.  
Políticas Públicas. 4. Gestão escolar. I. Título.

CDD 370

---



## APRESENTAÇÃO

O livro “Interações entre o público e o privado na educação” reúne textos de pesquisadores vinculados à Universidade Federal do Pará (UFPA), na condição de alunos de pós-graduação, e de docentes da Universidade do Estado do Pará (UEPA), bem como de uma parceria com Portugal. A intenção da obra surge da atual conjuntura, em que o serviço público sofre ataques diretos, contexto em que a educação é o seu principal alvo, seguindo os padrões do grande capital. Destaca, portanto, a luta contra a hegemonia capitalista que leva a educação básica e superior à lógica da mercantilização.

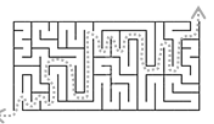
Os textos estão divididos em educação básica e ensino superior, e seu processo de mercantilização, tratando da responsabilização conferida ao docente em relação ao sucesso discente, do uso de aplicativos para aprendizagem, do uso de empresas privadas com programas voltados para a educação pública e, no ensino superior, da financeirização da educação mercantilizada, bem como das aquisições de grandes grupos educacionais e do marketing usado para atrair clientes/estudantes.

O primeiro texto, de Vinicius Renan Rigolin de Vicente e Cassio Vale, apresenta a responsabilização docente pelo sucesso do ensino médio por meio das propagandas do governo federal, com teor mercantil, as quais intensificam o papel do professor no sucesso da reforma do ensino médio, com alinhamento às vertentes neoliberais.

Em seguida, em texto acerca dos reflexos do gerencialismo na realidade da gestão escolar, Gardenia Salazar Rodrigues da Silva e Albiane Oliveira Gomes discutem a realidade da gestão escolar da rede pública estadual de Codó/MA, no contexto do modelo de gestão gerencialista, entendido como padrão de gestão capitalista. Seu questionamento central é sobre como tem-se configurado a gestão em face das repercussões do atual modelo de gestão capitalista na escola pública brasileira.

Barbara Chagas da Silva, António Manuel Águas Borralho e Francisco Willams Campos Lima, por sua vez, analisam uma estratégia de avaliação formativa em Matemática, com uso do aplicativo *kahoot* para avaliação das aprendizagens dos alunos, a fim de contribuir com os estudos sobre a temática e considerando o papel do educador na articulação do processo de ensino, avaliação e aprendizagem.

Em seguida, Simone Bitencourt Braga analisa as implicações do Programa “Excelência em Gestão Educacional”, da Fundação Itaú Social, na gestão da escola pública brasileira, em termos de orientações teórico-metodológicas contidas em documentos balizadores da parceria firmada.



Para tanto, ela faz uso da pesquisa documental para analisar os documentos referentes a esse programa. Dessa forma, as análises desenvolvidas mostraram que o modelo de gestão defendido pela Fundação Itaú para a educação brasileira é o das escolas *charter* americanas, escolas financiadas pelo setor público, mas administradas pelo setor privado.

Ana Paula Batista da Silva Brito, Leila Maria Costa Sousa e Fabíola Bouth Grello Kato apresentam um estudo acerca da relação público-privada na regulação das políticas públicas educacionais do ensino superior no Brasil, em consonância com as demandas do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (Feresp). Seu objetivo é analisar as cartas do Feresp juntamente com as mudanças que ocorreram na legislação brasileira em relação ao ensino superior.

Já Maria Caroline Cavalcante dos Santos analisa a aquisição da marca Unopar pelo grupo Kroton/Cogna no contexto da financeirização. Para tanto, ela utiliza do levantamento bibliográfico e documental a partir dos relatórios extraídos do *site* oficial da Unopar e de sua controladora Kroton/Cogna. Seus resultados revelam que a compra da Unopar pela Kroton foi estratégica e, após ser concretizada, culminou na criação e alteração do nome jurídico de oito Instituições de Ensino Superior (IES) para carregar a marca “Unopar”, fato que pode ser explicado pelo intuito de valorizar a marca no segmento EaD e, sobretudo, expandir a própria Kroton/Cogna.

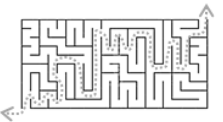
No que diz respeito ao último texto, de autoria de Samantha Castro Vieira de Souza, o cerne da discussão objetiva analisar as estratégias de marketing para atrair clientes utilizadas por um grupo estrangeiro no ensino superior privado brasileiro. O estudo é feito a partir dos “benefícios internacionais” ofertados aos estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) da Wyden Educacional, grupo administrado pelo conglomerado *Adtalem Global Education* (ATGE), ação que tem em vista o convencimento e a fidelização dos seus clientes/estudantes e, conseqüentemente, o aumento das matrículas e da sua lucratividade.

***Francisco Willams Campos Lima***

***Ana Paula Batista da Silva Brito***

***Leila Maria Costa Sousa***

(Organizadores)



## PREFÁCIO

É com muita satisfação que realizo o prefácio do livro “Interações entre o público o privado na educação”, por se tratar de temática atual, relevante e necessária na luta contra-hegemônica em face das forças capitalistas que pensam a escola e a educação sob a lógica do mercado.

O público e privado na educação tiveram suas fronteiras borradas com a reforma do Estado brasileiro, nos anos 1990, processo que foi refinado ao longo dos anos, em todos os governos, até hoje, de forma direta ou não, por meio de parcerias público-privadas, compra de material, apostilamento, gestão por resultados e demais formas que se misturam e caminham para tentativas de privatização do saber do homem, efetivamente transformando um direito em serviço bastante lucrativo para os que pensam a educação como mercadoria.

Na atual conjuntura, o serviço público em geral vem sofrendo constantes ataques, o que inclui a educação, a qual deve cada vez mais estar conectada com os modelos internacionais, com os *rankings* e padrões ditados pelo capital. No entanto, quem dita as regras do jogo sabe as dificuldades de crianças ribeirinhas, quilombolas e demais povos tradicionais da Amazônia? A tecnologia deve ser um auxílio no ensino e aprendizagem, mas ainda é para poucos, porque os que têm acesso a equipamentos tecnológicos, muitas vezes, não dispõem de acesso à internet, razão pela qual o Estado é quem deve agir para minimizar as desigualdades sociais.

A educação como direito vem sendo negada, e a pandemia da Covid-19 apenas escancarou o que os índices nacionais, em parte, revelam. Aliado a isso, as casas legislativas e os que fazem as leis – em geral, não educadores – pensam a partir de princípios reducionistas e pouco coerentes com as diversas realidades no Brasil, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Sobre este último, é necessário destacar que:

O modelo de universidade pública constituído no país e seus sujeitos foram transformados em inimigos. O conjunto de princípios da educação brasileira, previstos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e defendido por amplos setores do pensamento educacional brasileiro, são alvos de ataques. O atual governo entende que a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas são princípios restritos e possíveis de relativização (CHAVES; ARAUJO, 2022, p. 7<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> CHAVES, V. L. J.; ARAUJO, R. S. A ofensiva neoconservadora contra as universidades federais no Brasil. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 8, p. 1-17, e022045, 2022.



Não podemos avançar como nação enquanto não se investir em educação em todos os seus níveis e modalidades, porque qualquer nação que queira se desenvolver tem na educação peça essencial para um projeto de sociedade mais justo, igualitário e comprometido com o progresso. Só assim poderíamos disputar no meio econômico com grandes potências, uma vez que a relação entre educação e desenvolvimento é intrínseca (SANTOS, 2014<sup>2</sup>).

Desse modo, as interações entre público e privado ocorrem das mais diferentes formas, como é possível ver neste livro, cujos textos analisam a culpabilização dos professores pelo sucesso da mais recente reforma do ensino médio, a lógica privada na gestão da escola pública, a utilização de aplicativos nas aulas e as parcerias na educação, chegando até mesmo a retratar a alavancagem do setor privado na condução do ensino superior no Brasil por grupos internacionais.

Os textos são de autores vinculados à Universidade Federal do Pará (UFPA), como alunos de pós-graduação, e de professores da Universidade do Estado do Pará (UEPA), além de uma contribuição em parceria com Portugal, o que confere confiabilidade ao material produzido. São profissionais comprometidos social e academicamente com uma educação de qualidade, que está muito além do sentido dos índices das avaliações nacionais, embora estes representem alguns indicativos para elaboração de políticas públicas. O comprometimento deve ser constante e voltado para uma sociedade melhor, em que as pessoas não se enxerguem somente como competidores, e sim tendo sensibilidade e comprometimento com a causa alheia. Parafraseando o poeta Chico Buarque, “*apesar de você, amanhã há de ser outro dia*” ... Em outras palavras, apesar dos desmandos do sistema capitalista em vigor, apesar da utilização da educação a serviço do consumo, apesar de governos pouco comprometidos com as pessoas, apesar de tudo isso, amanhã será outro dia...

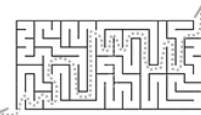
Boa leitura.

***Maria Ludetana Araújo***

Professora da Universidade Federal do Pará

---

<sup>2</sup> SANTOS, T. F. A. M. Educação e Desenvolvimento: Que relação é essa? Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 219-238, jan./abr. 2014.



## SUMÁRIO

A RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE PELO SUCESSO DO ENSINO MÉDIO POR MEIO DAS PROPAGANDAS COM TEOR MERCANTIL DO GOVERNO FEDERAL.....	06
<i>Vinicius Renan Rigolin de Vicente</i> <i>Cassio Vale</i>	
REFLEXOS DO GERENCIALISMO NA REALIDADE DA GESTÃO ESCOLAR DE CODÓ/MA.....	22
<i>Gardenia Salazar Rodrigues da Silva</i> <i>Albiane Oliveira Gomes</i>	
ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA COM USO DO APLICATIVO <i>KAHOOT</i> PARA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA.....	35
<i>Barbara Chagas da Silva</i> <i>António Manuel Águas Borralho</i> <i>Francisco Willams campos Lima</i>	
A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA “EXCELÊNCIA EM GESTÃO EDUCACIONAL” DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL.....	53
<i>Simone Bitencourt Braga</i>	
A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO POR MEIO DO FERESP.....	65
<i>Ana Paula Batista da Silva Brito</i> <i>Leila Maria Costa Sousa</i> <i>Fabíola Bouth Grello Kato</i>	
A AQUISIÇÃO DA MARCA UNOPAR PELO GRUPO KROTON/COGNA NO CONTEXTO DA FINANCEIRIZAÇÃO.....	78
<i>Maria Caroline Cavalcante dos Santos</i>	
“BENEFÍCIOS INTERNACIONAIS” COMO ESTRATÉGIAS DE MARKETING DE UM GRUPO ESTRANGEIRO PARA ATRAIR CLIENTES PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO.....	89
<i>Samantha Castro Vieira de Souza</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	101



## **A RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE PELO SUCESSO DO ENSINO MÉDIO POR MEIO DAS PROPAGANDAS COM TEOR MERCANTIL DO GOVERNO FEDERAL**

**Vinicius Renan Rigolin de Vicente**

Doutorando na área da Educação (UFPA).

<https://orcid.org/0000-0003-0687-449X>

viniciusrigolin@hotmail.com

**Cassio Vale**

cassiovale07@yahoo.com.br

### **INTRODUÇÃO**

O ensino médio no decorrer da história em uma visão propedêutica, foi compreendido como etapa da educação básica preparatória para o ensino superior, num sistema hierarquizado que reforçou uma respectiva de fase da vida dos estudantes e tal lógica está alinhada “[...] com a concepção de tempo específico para preparação para o trabalho segmentado, para o mercado de trabalho explorado” (ARROYO, 2014, p.166).

Essa lógica foi intensificada com a mais recente reforma do ensino médio brasileira em processo de implantação no país aprovada por meio da lei nº 13.415 de 2017 durante a gestão de Michel Temer (2016-2018) cujos defensores propagavam que a última etapa da educação básica teria um currículo desinteressante, cansativo e que daria poucas opções de escolha aos alunos. Após a aprovação da reforma a organização curricular passou a ser feita por itinerários formativos que seriam escolhidos pelos alunos condizentes com seus gostos e projetos de vida numa falácia de autonomia aos alunos com orientação de seus professores.

Logo há uma responsabilização dos alunos pelo sucesso de sua educação numa vertente neoliberal e também dos professores que passam a desempenhar um papel mais direto na mediação de escolhas dos alunos, ou seja, destacamos que o papel do poder público e do coletivo de partícipes das escolas que deveriam deliberar as ações do ensino médio é substituído pelo professor que deve direcionar as decisões dos alunos.

Com as condições de acumulação e a aprendizagem flexível, o docente passa ter um papel secundário no planejamento e acompanhamento de atividades, por meio da tutoria, em que o grupo de estudantes integre entre si com o apoio do docente para mediar (KUENZER, 2017). Desse modo, o novo ensino médio propõe a flexibilização, pela suposta possibilidade da escolha, por parte do estudante, a um itinerário formativo que possibilite um percurso

acadêmico ou técnico-profissional, a partir do seu histórico e perspectiva de vida, subsidiado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme Goulart e Cássio (2021) o novo currículo do ensino médio está organizado em BNCC e itinerários formativos com estabelecimento de formações relacionadas ao projeto de vida, emprego dos sonhos, arquiteturas curriculares flexíveis, inovação, empreendedorismo, tecnologias digitais, ou seja, os ideais mercantis propostos pelo setor privado são endeusados pela lei nº 13.415/2017 que promulgou a reforma.

A perspectiva de educação alinhada às demandas do mercado ocorre quando a primeira se sujeita ao segundo porque a reforma do ensino médio brasileiro foi pensada e conduzida junto ao Estado pela iniciativa privada, o que demonstra que, público e privado estão misturados nas correlações de forças típico das sociedades capitalistas.

Prova dessa relação é a escolha feita pelos alunos que é parcialmente comprometida porque na nova configuração do ensino médio os itinerários serão estabelecidos pelos sistemas de ensino conforme as suas condições concretas, que por consequência restringirá as possibilidades de escolha do discente, o que se contrapõe ao que propaga o Governo Federal de liberdade de escolha e flexibilidade implicando também no papel do professor nesse percurso (KUENZER, 2017).

As propagandas realizadas pelo governo federal intensificam o papel do professor no sucesso da reforma do ensino médio, o que pode ser percebido na gestão Temer e na gestão de Jair Messias Bolsonaro (2019-atual) que está implementando a reforma. Logo, o texto tem por objetivo verificar como as propagandas com teor mercantil, realizadas pelo governo federal fomentam o papel do professor na realidade no ensino médio brasileiro.

Faremos diálogos com autores como Chauí (2006) para compreender a importância da propaganda como ferramenta de disseminação de ideias e realizações, na qual as instituições governamentais fazem uso com intuito de convencer a sociedade civil, além disso, utilizaremos Santos (2017) e Montañó (2014) para apresentar como vem ocorrendo a relação entre público e privado na educação e Motta e Frigotto (2017) e Coelho e Sousa (2019) para contextualizar a conjuntura da reforma na perspectiva de demonstrar como vem se configurando o entendimento do governo federal sobre o papel do professor no novo ensino médio brasileiro.

O texto está dividido em três partes sendo que na primeira realizamos um panorama da relação público-privada que vem intensificando a lógica mercantil na educação brasileira. Em seguida faremos contextualizamos como organismos internacionais com destaque para o Banco Mundial introduzem os meandros da reforma do ensino médio no Brasil enquanto demanda do mercado internacional de padrões de competição nos currículos escolares que impulsionariam

a economia a partir do investimento em capital humano. Por fim analisamos como as propagandas com teor mercantil realizadas pelo governo brasileiro fomentam a culpabilização do professor pelo sucesso da reforma do ensino médio num alinhamento às vertentes neoliberais.

## **A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO POR MEIO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA**

A relação entre o público e o privado na educação se acentuou a partir da aprovação do Plano Diretor de Reforma de Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995 na gestão de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002) que oficializou a necessidade de parcerias público-privadas para que o êxito das ações educacionais fosse mensurado, o que ocorreu via gestão gerencial por resultados e a incorporação dos princípios mercantis no teor das políticas públicas educacionais e no interior das escolas.

Montaño (2002) destacou que o movimento de transferência de responsabilidade com as causas sociais se materializa a partir do momento em que o Estado se utiliza de argumentos como a crise e a falta de recursos financeiros como viés justificador para minimizar sua função executora e repassando para entidade da sociedade civil e do “Terceiro Setor”. Para o autor o neoliberalismo busca reestruturar o mercado, minimizando ou até mesmo, extinguindo a intervenção social do Estado em diversas atividades e que as demandas sociais devem ser transferidas para o âmbito do individualismo em que a competição passou a ser o motor para que cada um alcance seu sucesso a partir de méritos próprios como ocorre no mercado e no mundo dos negócios.

Para Marx e Engels (2007, p. 39) “a forma de intercâmbio, condicionada pelas forças de produção existentes em todos os estágios históricos precedentes e que, por seu turno, as condiciona, é a sociedade civil” demonstrando que, a atuação desse setor na sociedade é precedida de um projeto bem definido mais alinhado com a classe hegemônica do que com uma mudança estrutural como quer nos fazer crer o Terceiro Setor. Logo, assumimos a perspectiva de Montaño (2014) de que o Terceiro Setor ilude aos desavisados de que poderá sanar os problemas sociais, como a educação, a partir de ações individuais dos seres humanos num processo dócil, o que é pouco provável que ocorra numa sociedade capitalista como o Brasil. “Desse modo, não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são também perpassados por interesses mercantis” (PERONI, 2018, p. 2014).

Assim como as sereias encantam e levavam os marinheiros para o fundo do mar o Terceiro Setor apresenta um canto atual de ilusão cujo teor de suas propostas enfraquece a atuação do Estado com setores sociais e o mercado passa a definir as regras do jogo, ou seja, a sociedade civil e esta terceira forma de conduzir a sociedade na sua essência amplia as desigualdades sociais por meio das políticas públicas na imbricada relação entre o público e o privado.

Marx e Engels (2007) já denunciavam que o Estado moderno é influenciado por interesses de grupos privados que almejam fazer com que sua ideologia seja prevalecida em toda a sociedade por meio de políticas públicas. No caso da realidade brasileira desde a reforma dos anos 1990 essa lógica vem sendo perpetuada por meio da legislação que intensifica a relação público-privada e a perspectiva de educação mercantil.

Peroni (2018) assinala como a mercantilização da educação vem se materializando de diversas formas na política educacional brasileira em que o ensino médio é uma das etapas que mais vem assimilando esse teor por meio da lógica da concorrência, da premiação, da gestão por resultados em que o Estado continua ofertando e ampliando o número de matrículas e os empresários adentram com a proposta de educação “com a justificativa de que, assim, estão contribuindo para a qualidade da educação pública” (p.233).

As vertentes do mercado são assumidas pela educação pública a partir das relações entre o Estado e os sujeitos que fazem uma educação de cunho privado como igrejas e Organizações Sociais (OS) até a relação com os empresários que acentua os preceitos da mercantilização e que em todos os cenários ocorre a desestatização da educação pública como bem público garantido e executado pelo Estado.

Tal relação público-privada não é nova no Brasil, o que remete a época de Dom Pedro II na área da infraestrutura em que o governo oferecia alguns benefícios para que os empresários pudessem atuar em parceria com o poder público. P

elo fato de ser desinteressante e pouco rentável as primeiras legislações foram formuladas e aprovadas para que o setor privado pudesse ser atraído e assim ter ganhos financeiros (SANTOS, 2017).

Santos (2017) afirma ainda que, após a redemocratização do País, o marco regulatório que regulamenta as parcerias público-privadas na administração pública foi sendo refinado independente do partido político que esteve no poder ampliando a participação de sujeitos do setor privado na deliberação de políticas, em especial, nas educacionais, que é uma área social de grande investimento e lucratividade.

Mesmo que a legislação que possibilita as parcerias não seja objeto de análise deste texto é imprescindível destacar como ela amplia o esgarçamento do pacto social na transferência de responsabilidade com a educação. Assim como FHC, os governos de Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) ajudaram a fomentar a ideia de que as vertentes do mercado deveriam servir de modelo para o setor público como ocorreu com as terceirizações irrestritas que causaram consequências para diversos trabalhadores como os professores que poderiam “ser trocados por outros considerados “melhores” sempre que seus contratantes desejarem” (SANTOS, 2017, p.12).

Ou seja, toda contextualização da relação entre o público e privado no Brasil corrobora para afirmarmos o quanto o Estado vem se eximindo de sua responsabilidade com a educação, aqui analisada com destaque, permitindo que sujeitos e sua lógica de mercado conduzam a educação pública.

As políticas públicas educacionais são norteadas pelas vertentes do mercado com condução feita pelos empresários, pelos pressupostos de competição, individualismo, responsabilização, meritocracia, pela substituição dos processos de organização mais democráticos pelos gerenciais, e pela mensuração de qualidade educacional a partir de realidades e padrões internacionais.

A seguir, faremos uma análise do Banco Mundial enquanto representante de Organismos Internacionais que desde os anos 1990 atua de maneira intensiva na educação brasileira ditando o que deve ser seguido já que suas orientações não são propostas e sim impostas. Além disso, o Banco esteve orquestrando junto ao Estado a reforma do ensino médio que modificou a organização curricular subsumindo essa etapa de formação às demandas do mercado.

## **O BANCO MUNDIAL COM ORGANISMO INTERNACIONAL NA DELIBERAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO**

Machado (2018) destaca que o Banco Mundial foi criado com o fim da segunda guerra mundial para auxiliar países devastados no combate e que após alguns anos foi refinando e reconfigurando sua agenda de atuação global. No Brasil os primeiros acordos foram firmados a partir dos anos 1970 com intensificação em 1995 na gestão de FHC com impactos diretos na educação.

O autor destaca ainda que os países que emprestam recursos financeiros do Banco Mundial ficam subservientes às suas orientações técnicas que são afinadas com a lógica

mercadológica porque grande parte da coordenação do Banco é composta por economista economistas que mostram os melhores caminhos para eficiência a partir de avaliação local.

Na agenda deste Banco, ficou evidente o interesse de articulação da educação e da produção do conhecimento com o novo processo produtivo. A expansão da educação tecnológica globalizada, apresentada pelo Banco, trouxe para o cenário brasileiro, conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade, entre outros (MACHADO, 2018, p.2).

Os pressupostos mercantis nortearam as ações da educação brasileira nos anos 1990 a partir da aprovação do PDRAE (1995) que alterou a organização pública dos serviços sociais como a educação em que a escola deveria funcionar como uma empresa com estabelecimento de metas e os resultados das avaliações em larga escala passaram a ser a o padrão de qualidade na elaboração das políticas educacionais.

Tal influência desse organismo internacional no Brasil se manteve ao longo dos anos com intensificação a partir do ano de 2016 quando o projeto de educação mercantil iniciado por FHC foi retomado nos mesmos padrões por Michel Temer tendo em vista que, a equipe desse último governo em grande parte foi a mesma do Brasil dos anos 1990 que realizou modificações na estrutura pública para compatibilizar os processos educacionais aos moldes do neoliberalismo em que o mercado seria o parâmetro de referência porque “quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998” (FERRETI e SILVA, 2017, 392).

Motta e Frigotto (2017) argumentam que a reforma do ensino médio decorre de uma orientação direta das premissas do Banco Mundial que compreende o valor econômico da educação e almeja difundir os princípios neoliberais em países em desenvolvimento como o Brasil introduzindo no currículo a vertente da competição como motor para o progresso em que os ditos melhores deveriam ser recompensados com as melhores colocações no mercado de trabalho no caso dos jovens que representam o público alvo.

Na perspectiva dos empregos, o Grupo Banco Mundial elaborou no ano de 2018 o documento intitulado “Competências e Empregos: uma agenda para a juventude” que é um relatório voltado à avaliação dos principais desafios no que se refere às competências e empregabilidade que os jovens no Brasil passam para conseguir maior empregabilidade e produtividade no âmbito do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2018). O relatório aponta a necessidade de a educação básica desenvolver competências e preparar os jovens para atender às demandas das empresas, para que estes tenham chances de conquistarem melhores oportunidades de acompanhar as mudanças e atendê-las.

No referido relatório, o Banco Mundial salienta que a formação do jovem deve direcionar as competências e a aprendizagem que ocorre no emprego e em programas de capacitação e essa recomendação é expressa no novo ensino médio, o que nos leva a compreender que é uma anuência às proposições do Banco, no item sobre itinerário de formação técnica e profissional onde ficou deliberado pela “inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação” (Art. 36, § 6º, I, BRASIL, 2017a).

O Banco Mundial no relatório de 2018 diferencia o que é saber fazer algo e realizar uma tarefa “a diferença entre conhecimento e competência – ou seja, a diferença entre o aprendizado em sala de aula e a capacitação no emprego”, assim, “promover uma série de competências significa “educar para o domínio de uma ampla gama de competências que ajudarão a mitigar os desafios lançados por nosso mutável contexto mundial” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.9).

Logo, verificamos a intrínseca relação entre a reforma do ensino médio e as orientações para o progresso social do Banco Mundial que entende a educação como moeda lucrativa a serviço do desenvolvimento econômico e para um determinado tipo de sociedade que é aquela neoliberal, que assume os valores do mercado como competição e meritocracia enquanto metas a serem alcançadas.

O que se desconsidera na nova proposta do ensino médio é a variedade de sujeitos impactados pela reforma já que se pensa numa homogeneização a partir do currículo alinhado aos valores mercantis sendo algo inerente ao sistema capitalista.

Ensinar/treinar o jovem durante o ensino médio para as possíveis dificuldades que ele encontrará no mercado de trabalho parte de uma premissa de esse é o único caminho a ser percorrido, o que não pode não o estimular a seguir o ensino superior se for seu desejo ou outro caminho para seu futuro em função do contexto que tá inserido e da vertente que lhe é imposta.

O aluno do ensino médio público que já possui disparidades em relação ao da rede particular de ensino que possui melhores condições financeiras, em grande parte, ao perceber que pode concluir os estudos e ter emprego poderá ter a ilusão de que essa é sua única opção sem questionar que o verdadeiro projeto de vida seria mais viável para si em função das propostas do Banco Mundial de padronização dos currículos.

Nesse viés, o aluno não está apto a fazer escolhas mais coerentes com sua realidade que lhes permita alterar sua condição de vida além do que é demandado pelo conformismo do mercado na divisão da sociedade em classes. Logo, é pouco democrático responsabilizar o aluno por suas escolhas de vida numa fase de constante alteração física e emocional e também o professor tido pela reforma como co-autor e co-partícipe das decisões estudantis quando passa

a orientar o mesmo na rotina escolar numa falácia de construção coletiva que gera uma responsabilização.

Segundo Goulart e Cássio (2021) para os defensores das reformas do ensino médio, as instituições escolares são ultrapassadas, desinteressantes e rígidas, entendidas como as responsáveis pelos altos índices de evasão e também pela existência de uma massa dos jovens recém-saídos do ensino médio que não trabalham e nem estão matriculados em instituições de ensino superior – a geração nem-nem. Desse modo, a reforma do ensino médio, é moralmente justificada como a “tábua de salvação” para uma geração de jovens que, sem muitas perspectivas na vida, necessitam de uma escola mais atraente, direcionada para a vida prática e para o aumento da produtividade no trabalho.

Dessa maneira, a reforma do ensino médio é defendida pelo Banco Mundial como mecanismo para superar as condições supracitadas e melhorar os números de abandono e avançar na qualidade do ensino médio, a fim de formar trabalhadores com competências adequadas às necessidades do mercado de trabalho a partir das orientações dos professores aos alunos durante as aulas.

Entretanto, quando se analisa a estrutura do novo ensino médio em itinerários formativos, o que se verifica, no entendimento de Almeida e Batista (2016) é a minimização da BNCC ao caráter mais geral e agregação do ensino médio a aprendizagem profissional e as competências definidas pelo mercado numa sujeição da educação aos ditames neoliberais porque a nova organização em itinerários formativos tem como efeito a negação do direito à formação básica comum e pode aumentar as desigualdades educacionais no Brasil (SILVA e SCHEIBE, 2017),

Na mesma linha de pensamento Goulart e Cássio (2021) destacam que jovens estudantes do ensino médio não irão demorar a perceber que a verdadeira liberdade de escolha continuará sendo privilégio dos que detêm o maior poder econômico.

A reforma do ensino médio sustenta a visão mercantil da escola pública no Brasil e contraria seu caráter público e universal se revelando uma simetria entre educação e interesses mercantis com o objetivo de preparar os jovens para serem inseridos no mercado de trabalho, tanto para atender às demandas produtivas, quanto para conter a pressão das vagas no ensino superior. O novo currículo estruturado em itinerários, direcionado aos requisitos de eficiência movidos pela lógica mercantil, por isso, a necessidade de “flexibilizar”, tem como consequência marginalizar os jovens estudantes de família menos favorecidas, pois estes tendem a necessidade de trabalhar e podem ficar à margem no que se refere à continuidade dos estudos e devem disponibilizar-se como mão de obra para o precário e instável mercado de trabalho.



Para comercializar socialmente a ideia da reforma do ensino médio como algo benéfico para a educação brasileira tanto o governo Temer quanto o de Bolsonaro realizaram algumas campanhas nas redes sociais para aprovar e implantar, respectivamente, de 2017 a 2022 a referida ação. Os teores das propagandas com ênfase no papel do professor serão destacados a seguir.

## **A PROPAGANDA COMO ALMA DO NEGÓCIO NAS CAMPANHAS DO GOVERNO FEDERAL SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

A reforma do ensino médio foi aprovada num curto período de tempo da então Medida Provisória nº 746/2016 que após 20 anos alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação com a Lei nº 13.415/2017 numa urgência orquestrada, por empresários, pelo ex-presidente Michel Temer e os dirigentes do Ministério da Educação à época que associavam diretamente tal reforma com a economia e os processos de aceleração do crescimento do Brasil “e a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Coelho e Sousa (2019) argumentam também que a Lei nº 13.415/2017 decorreu de um processo pouco democrático porque as mudanças realizadas na configuração curricular do ensino médio não levou em consideração a participação dos reais sujeitos impactados pelas mudanças que são os professores e alunos e o coletivo escolar e se ignorou as condições materiais de estrutura física das escolas públicas brasileiras pouco adequadas para executar a nova proposta de educação de nível médio do governo federal e por isso também a rapidez de aprovação da lei é questionável já que ela atinge, em grande parte, os jovens das classes mais pobre “que precisam entrar logo no mercado de trabalho, uma formação mais tecnicista, marcada pela redução dos conteúdos que garantiriam um conhecimento respaldado em bases científico-tecnológicas e sócio-históricas.” (p.20).

sob o pretexto de que o atual currículo apresentava- se rígido e precisava ser substituído por outro “flexível, enxuto e dinâmico”, bem como era preciso valorizar o protagonismo juvenil por meio do estabelecimento dos itinerários formativos que garantiria ao aluno o “poder de escolher” o processo de formação que trilhará (COELHO E SOUSA 2019, p.16).

Os argumentos dos defensores da reforma do ensino médio são frágeis do ponto de vista pedagógico já que propagavam com maior intensidade que o problema seria o currículo pouco interessante e/ou com poucas possibilidades de ouvir os jovens. É frágil porque não se levou

em consideração todo o contexto envolvido nesse currículo com formação inicial e continuada dos professores, condições de vida dos alunos, organização das redes de ensino, estrutura das escolas e demais questões que não justificariam uma reforma exclusivamente pela sua dita rigidez que impactou diretamente alunos e professores.

não é possível considerar que os problemas da formação humana pela via escolar possam ser efetivamente resolvidos apenas por mudanças nas políticas educativas no que diz respeito ao currículo, aos métodos, à formação, pois a educação apresenta limites, especialmente considerado o papel que muitas vezes desempenha de mera reprodução social. É necessário, por isso, entendê-la, também, como campo de contradições e, portanto, como campo de possibilidades de mudança, pelo menos no âmbito cultural (em sentido amplo) (FERRETTI, 2018, s.p).

No caso particular dos docentes que atuam no ensino médio as consequências são diversas pelo teor de flexibilização da reforma que Ferreti (2018) destaca quatro, a saber: i) restrição do mercado de trabalho para professores de algumas disciplinas não mais obrigatórias como Filosofia e Sociologia; ii) haverá a possibilidade de diminuição de alguns postos de trabalho “na medida em que cada escola de Ensino Médio, nos diferentes estados, não poderá oferecer, simultaneamente, os cinco itinerários estabelecidos pela Lei” (s.p); iii) O itinerário “formação técnica e profissional” permite que pessoas com relativa expertise em áreas técnicas ou como se configurou como “notório saber” possam ministrar conteúdos tirando a oportunidade de licenciados, o que reflete na valorização da categoria; iv) professores poderão concentrar sua carga horária em uma escola de tempo integral se dedicando a uma escola e poderia ser um aspecto positivo. O que requer vigilância sobre esse último aspecto é que o mesmo é relativo porque dependendo da configuração o professor poderá ficar lotado em mais de uma escola e case concentre somente num espaço precisa verificar para que não ocorra “se tal procedimento se transformar apenas na possibilidade de o docente dobrar seu tempo de atividade em sala de aula, as condições favoráveis se transformarão apenas em sobrecarga de trabalho” (s.p).

Logo, o professor não poderia ser culpabilizado pelo sucesso educacional como é proposto nos projetos de vida que são escolhidos pelos alunos como induz a reforma do ensino médio no “Art. 35 § 7ª Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Tal culpabilização está subjacente porque é o docente que conduzirá os alunos nas suas escolhas e assimilação da vertente neoliberal de desresponsabilização do Estado deve ser contestada.

Em relação ao papel do professor o governo federal reforça sua participação no processo de êxito da reforma do ensino médio com a exibição de propagandas nos meios de comunicação como demonstra o quadro 1.

Quadro 1- Vídeos institucionais para promover a Reforma do Ensino Médio

Título do vídeo	Contexto referente ao papel docente
Novo Ensino Médio   O Novo Ensino Médio terá ensino a distância? <sup>3</sup>	“Os professores e as escolas vão nos mostrar todas as possibilidades que o novo ensino médio oferece para que de acordo com os nossos interesses e necessidades pedagógicas a gente possa fazer nossas escolhas de forma responsável e assertiva”
Novo Ensino Médio   Como ficará a carga horária dos professores no Novo Ensino Médio? <sup>4</sup>	“No novo ensino médio é obrigatório que os professores apresentem o diploma de graduação com habilitação em licenciatura”
Novo Ensino Médio   Mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio <sup>5</sup>	“O nome ensino médio possibilita que os professores trabalhem de modo articulado considerando o contexto no qual a escola está inserida e os anseios e as aspirações dos estudantes”
Novo Ensino Médio   Qual é a importância do projeto de vida no Novo Ensino Médio? <sup>6</sup>	“esse é um planejamento que deve envolver famílias, estudantes, professores e a escola, que, em conjunto e pautados pela avaliação diagnóstica e pelos anseios dos estudantes definirão as estratégias necessárias à orientação e escolhas dos itinerários formativos conforme os interesses e necessidades dos estudantes”

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

Os vídeos<sup>7</sup> das propagandas do quadro 1 estão disponíveis no canal oficial do Ministério da Educação que em abril de 2022 contava com 233 mil inscritos e reúne todas as propagandas do governo federal sendo elaborado com frases retiradas dos vídeos divulgados pelo governo federal da forma como foram pronunciadas nos contextos de explicação com respostas às dúvidas em geral sobre a implantação da lei nº 13.415/2017. Do conjunto de dez vídeos intitulado “Novo Ensino Médio” selecionados quatro que possuem relação direta com o papel do professor nesse novo contexto e os demais se propõem a sanar dúvidas outras dúvidas.

Nos vídeos são utilizadas falas em forma de perguntas e respostas, sobre as mudanças curriculares do ensino médio, na qual a linguagem é fácil e acessível aos jovens, com fundo

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=xkuzRKfCTv8&list=PL9nJ11ynWg3f06uchEKPYPtuMInlCUXXq-&index=3>

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=UNfnF3MVR2I&list=PL9nJ11ynWg3f06uchEKPYPtuMInlCUXXq-&index=6>

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=YZ4pwVDrqTs&list=PL9nJ11ynWg3f06uchEKPYPtuMInlCUXXq-&index=7>

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=CmOqQi3Mm9g&list=PL9nJ11ynWg3f06uchEKPYPtuMInlCUXXq-&index=8>

<sup>7</sup> [https://www.youtube.com/c/ministeriodaeducacao\\_MEC](https://www.youtube.com/c/ministeriodaeducacao_MEC)

musical animador, com um cenário diversificado e colorido, apontando a Reforma do Ensino Médio como algo inovador e totalmente positivo como forma de convencer a população.

Um dos pontos elencados no conjunto de vídeos é a liberdade de escolha, em que os jovens que integram as propagandas analisam a reforma de maneira fácil e como caminho inovador para o futuro sem mencionar possíveis entraves e aspectos negativos. Todavia, é necessário realizar um estudo mais crítico e atento para perceber que a educação não se define somente por vocação, já que é necessário o estabelecimento de condições estruturais, com ampliação do quantitativo e estruturação das escolas e, também, uma estrutura de pessoal, com mais contratações e profissionais especializados para que a aprendizagem se efetive dentro das contradições e da realidade brasileira e não na romantização proposta nos vídeos.

Dentro do mundo das artes que possui uma lógica própria que deve ser valorizada e respeitada os atores realizam performances e criam mundos paralelos dentro da criatividade e de um roteiro aprovado, o que não condiz com as políticas públicas educacionais como a reforma do ensino médio que altera a última etapa da educação básica causando implicações para professores, alunos e todo o coletivo escolar.

Segundo Chauí (2006), o termo propaganda advém do verbo “propagar” que significa multiplicar uma espécie por meio da reprodução. A propaganda é “uma difusão e uma divulgação de ideias, valores, opiniões, informações para maior número de pessoas no mais amplo território possível” (CHAUI, 2006, p. 37). Além do mais, a propaganda também se reveste de atitudes, opiniões e posições críticas ou radicais existentes na sociedade, banaliza o conteúdo social e político, transformando-a em mercadoria a ser consumida.

Neste sentido, Chauí (2006) aponta para o risco da acumulação e distribuição da informação, por isso é preciso reconhecer quem são os indivíduos que têm a administração das informações que controla a sociedade, e também reconhecer quem são os sujeitos que fazem o uso dessas notícias, e como as utilizam.

A autora alerta ainda para alguns riscos no tocante ao poder da informação, o primeiro refere-se ao poder de controle sobre os indivíduos, o segundo risco é da posse de informações por pessoas não autorizadas e o terceiro reside na possibilidade do uso das informações por poderes privados para controlar indivíduos e instituições.

A mídia eletrônica é um ambiente privilegiado da política, dessa forma, os partidos políticos, de ideologias díspares, acabam por fazer uso da mídia para divulgar seus projetos (CASTELLS, 2000). Na atualidade, pode-se verificar esse movimento, em que os governos se utilizando dos meios de comunicação de massa e buscam exibir seus projetos e programas, de

maneira a tentar convencer os sujeitos reais sobre os benefícios que as ações políticas terão na vida da comunidade como vem ocorrendo com os vídeos publicados pelo governo Bolsonaro no canal do MEC.

O Estado brasileiro influenciado por interesses de grupos privados tende a vender um discurso alinhado aos interesses do mercado fantasiando um novo ensino médio com os mesmos problemas de infraestrutura em todas as suas dimensões. Marx e Engels (2007) já alertavam sobre a subsunção do Estado aos ditames privados da classe burguesa que se utilizava da Instituição estatal para ampliar sua hegemonia.

No caso específico do novo ensino médio o teor mercantil das propagandas do governo federal, podem ser percebidas quando a responsabilidade das escolhas é direcionada aos professores e escolas como se eles assumissem uma obrigação que antes de tudo deve ser do Estado. Além disso, o setor privado também se exime do possível fracasso da reforma porque não se apresenta como alternativa para ajudar os jovens porque na realidade dos estados e municípios sua função é privilegiada de adquirir recursos para ministrar parte dos itinerários técnicos e atuar junto às escolas via parcerias.

Peroni (2018) destaca as formas de privatização da educação que pode ocorrer por meio da condução feita pelo setor privado possibilitando que o bônus pelo sucesso da reforma seja compartilhado com a comercialização de ideias compartilhadas via relações democráticas, mas a culpabilização se restringe a um grupo que no caso são professores e as escolas.

É mascarado também, em parte, nos discursos dos vídeos a relação da obrigatoriedade de diplomas de licenciados para atuar no novo ensino médio numa tentativa de enfraquecer as denúncias realizadas também nos meios de comunicação porque tais vídeos não revelam que alguns itinerários obrigatórios em determinadas localidades poderão ser executadas por sujeitos sem diploma de licenciatura desde que possuam competência técnica na área.

## CONCLUSÃO

A reforma do ensino médio incumbiu a visão do homem empreendedor, flexível, adaptável em que é livre, flexível em seus horários de trabalho e sua capacidade de renda está associado ao mérito e esforço do seu trabalho e às suas escolhas conscientes e mais adequadas a sua realidade que é pré definida ainda no ensino médio. O desemprego agora é compreendido como oportunidade de ser empreendedor, todavia, o trabalhador continua subordinado ao capital especulativo e produtivo trabalhando muito mais horas quando comparado com situações estáveis de carteira assinada e dentro normas trabalhistas.

Nesse sentido, o novo ensino médio brasileiro realiza um esgarçamento do pacto social em prol de uma sociedade mais democrática porque oficializa muitas vertentes do neoliberalismo e os dizeres do mercado como autonomia e liberdade. A responsabilidade pelo sucesso na vida é transferida para o aluno que, em tese fará suas escolhas, e, para o professor que deverá conduzir da melhor forma a escolha realizada pelo alunado.

Assim, o professor na realidade do novo ensino médio brasileiro passa a ter um papel ainda não definido na educação tendo em vista as variantes de conteúdo limitados pela BNCC, itinerários técnicos que podem ser ministrados pelo setor privado, o catálogo de cursos que deveria ser diversificado será limitado de acordo com as decisões dos sistemas de ensino e nesse ensejo o aluno fará escolhas que são mediadas pelo professor.

As facetas da mercantilização da educação são percebidas nos vídeos das propagandas analisadas porque a lógica privada de escolha individual e também auto responsabilização individual já estão imbricados no novo currículo do ensino médio, o que demonstra as relações público-privadas e a submissão do Estado ao Mercado.

As propagandas do governo federal para implantação do novo ensino médio brasileiro materializam o teor mercantil de educação ao transferir a responsabilidade de sucesso que deveria ser do Estado para alunos e professores na tentativa de convencer a população em geral de que a reforma era o único caminho para êxito da última etapa da educação básica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. B. P. de.; BATISTA, S. S. dos S. Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o ensino médio no Brasil. **EccoS - Rev. Cient.**, n. 41, p. 17-29, 2016.

ARROYO, M. G. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, L. C (Orgs.) **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 157-204.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Atualizada até a EC n° 55 de 20 de setembro de 2007. Brasília, DF: Senado, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação Informatizada** – Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Publicação original. Disponível em: <<https://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 20 abr. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória, n° 746**, de 2016 - Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n° 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016.

Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-mpv/126992>>. Acesso em 21 abr. 2022.

BRASIL. **Legislação Informatizada** – Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Publicação Original. Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de apoio à implementação do novo ensino médio**: documento preparatório para a carta consulta à Comissão de Financiamentos Externos - COFIEIX. Brasília, 2017b. Disponível em: <<file:///D:/Downloads/Carta%20Consulta%20EM%20-%20BM%20vFinal.pdf>>. Acesso em: 21.abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR**. 2021a. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/acordo-de-emprestimo>>. Acesso em 21 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança Programa Educação Financeira nas Escolas**. 2021b. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-programa-educacao-financeira-nas-escolas>>. Acesso 22 abr. 2022.

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos**: Uma agenda para a juventude. Washington, 2018. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/S%C3%ADntese-e-deconstata%C3%A7%C3%B5es-conclus%C3%B5es-erecomenda%C3%A7%C3%B5es-de-pol%C3%ADticas>>. Acesso em 21 abr. 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Reforma do Ensino Médio e BNCC. **Cadernos de Educação**, Brasília/DF, ano XXII, n.30, p 1-120, jan-jun.2018.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COELHO, C. L. C; SOUSA, A. A. A reforma do ensino médio: ameaça às concepções de formação integrada. **Revista Labor**, v. 2, n. 21, p. 11-23, 2019.

FERRETI, C.J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades - Estud. av.**, v. 32, n. 93, 2018.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, n.139, p. 385-404, 2017.

GOULART, D. C.; CÁSSIO, F. **A farsa do ensino médio self-service**. Le monde diplomatique Brasil, 2021. Disponível em:<<https://diplomatique.org.br/a-farsa-do-ensino-medio-self-service/>>. Acesso em 22 abr. 2022.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, v. 38, n. 139, p.331-354, 2017.

MACHADO, J.P. Trabalho docente em documentos do Banco Mundial: salário e carreira. **REVELLI**, v. 10, n. 4, p. 1-21, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MOTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. DOI: [dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606](https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606).

MONTAÑO, C. O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”. **Lutas Sociais**, n. 8, 2002.

MONTAÑO, C. **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do “terceiro Setor”. São Paulo: Cortez, 2014.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 18, p. 212-238, 2018.

SANTOS, T. F. A. M. As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 11, n. 16. p. 09-24, 2017.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.



## **REFLEXOS DO GERENCIALISMO NA REALIDADE DA GESTÃO ESCOLAR DE CODÓ/MA**

**Gardenia Salazar Rodrigues da Silva**

Universidade Estadual do Maranhão  
gardsalazar@yahoo.com.br

**Albiane Oliveira Gomes**

Universidade Estadual do Maranhão  
albiane11@hotmail.com

### **INTRODUÇÃO**

Este texto tem como objetivo discutir a realidade da gestão escolar da rede pública estadual de Codó/MA, no contexto do modelo de gestão gerencialista, entendido como padrão de gestão capitalista. Tal discussão compõe o escopo de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na Linha de Gestão Educacional e Escolar.

A temática foi percebida como pertinente ao considerar que o atual contexto educacional da gestão ocupa um espaço decisivo para o alcance de resultados qualitativos da escola pública brasileira. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo bibliográfico de abordagem qualitativa, com realização de análise documental.

Cabe destacar que o presente trabalho foi sistematizado a partir da seguinte questão central: como tem-se configurado a gestão em face das repercussões do atual modelo de gestão capitalista na escola pública brasileira?

### **A LÓGICA GERENCIALISTA COMO PADRÃO NORTEADOR DA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA**

A discussão proposta nesta seção vem na esteira da problematização acima, de modo que se torna pertinente recordar a existência de uma linha tênue entre gestão da escola pública e não pública. No Brasil, a escola pública caracteriza-se pela oferta gratuita de educação a todos os indivíduos pelo Estado, mantida por fundos oriundos da arrecadação de tributos. Reitera-se que essa assimetria é o que define a singularidade de uma instituição pública, legitimada e regulamentada pela própria legislação, visto que a diferença também foi historicamente reproduzida e afirmada na sociedade brasileira, ao sempre definir-se escola específicas para diferentes camadas da sociedade. Conforme Vale, Silva e Lima (2020, p. 4):

[...] a gestão das escolas particulares possui uma lógica própria e não tem obrigatoriedade de cumprir princípios democráticos constitucionais, em que os pais que concordam com a filosofia dessas instituições fazem matrícula de seus filhos e seguem um regimento interno. Na gestão da escola pública há um marco a ser seguido, a exemplo da Constituição Federal Brasileira de 1988, que em seu Art. 206, sobre os princípios que irão nortear o ensino, destaca no inciso VI a necessidade de haver “gestão democrática do ensino público na forma da lei”. Tal inciso tem teor impositivo pela exigência de gestão democrática somente na esfera pública por entender que a esfera privada possui uma lógica própria, influenciada por interesses mercantis.

Diante deste cenário da educação brasileira, torna-se relevante discutir o elemento que ocupa a função de exercer o papel de regulador, o “gerente”, na garantia de efetivação dos objetivos e metas do modelo gerencial do capital no contexto da escola pública. Tem-se aí o mesmo elemento que, na estrutura hierárquica e organizacional da gestão educacional na escola pública brasileira, é representado na figura de “gestor escolar”. Assim, faz-se essencial tratar sobre o seu papel nesta trama, ou seja, discutir como tem-se comportado o gestor escolar, atuando em favor da lógica capitalista.

Nesta perspectiva, Paro (2016, p. 33) ressalta que:

A eficiência da empresa capitalista é medida, pois, pela capacidade que esta tem de levar os trabalhadores a produzir um excedente, do qual ela se apropria e constitui o seu lucro, não havendo nenhuma compatibilidade entre a busca dessa meta e a utilização de meios dominadores para consegui-la, já que seus objetivos são, em última instância de dominação. Diante disto, impõe-se a constatação de que os objetivos da educação não são apenas diferentes da empresa capitalista, mas antagônicos a eles.

A questão reitera a disparidade existente entre o ideal de escola pública como um instrumento de transformação social, historicamente perspectivado pela sociedade, mas que, no contexto do capital, tem os seus objetivos ofuscados, atuando como empresa capitalista.

Nesta mesma perspectiva de análise do contexto da gestão educacional, provida de ideais empresariais, considera-se relevante uma revisão acerca do papel do gestor da escola pública, lembrando que aqui se usa a expressão que corresponde à diretor escolar. Paro (2016, p. 134) analisa também que:

Hoje, como “responsável último pela escola” e diante das inadequadas condições de realização de seus objetivos, o diretor acaba sendo o culpado primeiro pela ineficiência da mesma, perdido em meio à multiplicidade de tarefas burocráticas que nada tem a ver com a busca de objetivos pedagógicos. Dotado de toda autoridade para mandar e desmandar, mas sem nenhum poder para fazer atingir os objetivos educativos, o diretor de hoje por mais bem-intencionado que seja, é levado a concentrar em suas mãos todas as decisões, acabando por mostrar-se autoritário e ser visto por todos apenas como defensor apenas da burocracia e do Estado.

No contexto do gerencialismo com práticas autoritárias e centralizadoras, este cenário da gestão escolar revela que a escola no modelo de produção capitalista serve para a manutenção desse modelo de gestão. Portanto, embora haja um arcabouço legal sobre o tema, percebe-se que a gestão democrática ainda não se efetivou de acordo com uma concepção que transcenda os limites da escola capitalista.

Em face da realidade da gestão capitalista, a qual cabe contestar, torna-se urgente erguer esforços no sentido de provocar mudanças significativas para a sua democratização, mudanças que reverberam em qualidade para a educação pública em seu curso. Nesta perspectiva, Paro (2016, p. 135) propõe para a gestão:

É preciso, por isso, libertar o diretor de sua marca antieducativa começando por redefinir seu papel na unidade escolar. À escola não faz falta um chefe, ou um burocrata: à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não seja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais [...].

Conforme apontado por Vale, Silva e Lima (2020) e Paro (2016), entende-se a situação do atual gestor, no contexto do sistema gerencialista, como conflitante, isto é, como aquela que não condiz com o ideal de sociedade perspectivado historicamente, nem com o de cidadão que a escola pública busca formar – aquele necessário para atuar substancialmente, com saberes e consciência para fazer as transformações necessárias em seu meio. Sobre este horizonte, que demanda mudanças de postura em relação à prática gestora da escola pública brasileira, há que pensar sobre os aspectos estratégicos para este alcance.

Nesta linha de pensamento, fica evidente que o cenário da gestão escolar, na perspectiva do capital, ainda se configura de modo centralizador, demandando urgentemente a efetividade dos princípios democráticos aspirados pela sociedade, assegurados pela legislação em vigor, mas que por vários motivos ainda não se realizam no interior da escola pública. O que se observa é que, em detrimento dos direitos que foram democrática e legalmente assegurados, sobrepõe-se imperativamente um modelo de gerência antagônico, que privilegia os resultados ao invés dos processos, sob a condução do gestor escolar.

Sobre este aspecto, Paro (2016, p. 16) alerta para o perigo do cerceamento dos serviços da escola pública à sociedade, com qualidade:

Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e a falta de autonomia da própria escola. E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma das instâncias por meio da qual ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder às condições concretas para que ela alcance objetivos

educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais por concessão espontânea dos grupos no poder. Essa autonomia, esse poder só se dará com a conquista das camadas trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola.

Dessa forma, torna-se um diferencial a ação dos mecanismos de democratização na escola pública, que, embora tenha enfrentado dificuldades na sua efetivação – inclusive no próprio ambiente escolar –, é um meio de garantir a participação social nas decisões referentes à educação pública.

É necessário compreender algumas das mudanças almejadas para a transformação do papel da gestão no contexto da escola pública, a exemplo do ato de o Gestor Escolar oferecer resistência ao modelo que se impôs pelo modo de produção capitalista em seu atual estágio de desenvolvimento, passando a defender os interesses das camadas populares da sociedade. Mudanças como essa dependem de outros fatores determinantes do processo, que vão além de sua formação profissional. A esse respeito, o próprio Paro (2016, p. 15-16) observa que:

Não é possível se falar das estratégias para mudar o sistema de autoridade no interior da escola, em direção a uma efetiva participação de seus diversos setores, sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Esse diretor, por um lado, é considerado a autoridade máxima no interior da escola, e isso, pretensamente, lhe daria um grande poder e autonomia; mas, por outro lado, ele acaba se constituindo, de fato, em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola, em mero preposta do Estado. Esta é a primeira contradição. A segunda advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridas (pelo menos supostamente) [...].

Assim, como já citado, torna-se urgente a transformação desse quadro. O gestor precisa despertar deste “transe” e se perceber não como instrumento do Estado, interessado em manter a ordem do capital, mas a favor da sua situação de trabalhador e, portanto, da mesma classe de explorados, de modo a apropriar-se da função com a consciência de pertencimento. Com isso, poderá abrir espaço para a comunidade, principal ente interessado no processo educativo de qualidade e substancialmente democrático, através da autonomia e da gestão participativa. Portanto, a democracia ainda é uma forma de garantir o acesso das diversas camadas sociais, com ênfase na menos favorecida, aos direitos igualitários e também públicos.

Paro (2016, p. 16-17) assevera que:

É preciso, pois, começar a lutar contra esse papel do diretor (não, entretanto, contra a pessoa do diretor). A esse respeito é preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder – já que não se pode perder o que não se tem –, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando é a própria escola. Ressalta-se que não é possível democratização da escola sem participação dos principais interessados – a comunidade. Somente pela luta pacífica, pela superação do status quo e tomada do poder é que se torna possível as mudanças esperadas. Portanto, nesse momento é a participação coletiva com poder planejado na escola, a condição para a diminuição da ação capitalista do Estado e eventual efetivação democrática da gestão da escola pública.

A respeito dessa realidade evidenciada na escola pública, torna-se imperioso realizar mudanças referentes à postura centralizadora e autoritária da gestão escolar, algo que se dá na perspectiva do modelo gerencial capitalista instaurado no setor público. A ideia é que a escola pública se aproprie de direitos assegurados pela legislação vigente e efetive mecanismos democratizantes que se reflitam em resultados capazes de garantir o pleno desenvolvimento de suas funções, por meio da participação, ou seja, de forma descentralizada.

Paro (2016, p. 16-17) corrobora a ideia quando afirma que:

É nesse sentido, portanto, que vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras.

Essa discussão em torno da ação capitalista sobre a educação, traduzida no modelo gerencial instaurado, contribui com o debate acerca da necessidade de democratização das relações de poder que se encontram instaladas na escola pública.

Partindo da perspectiva da participação social na escola, resguardada pelas legislações educacionais – assegurada repetidamente nos dois primeiros Planos Nacionais de Educação, o que pressupõe a sua ainda não efetivação –, adota-se a concepção de “gestação” em Comerlatto (2013) para caracterizar esse processo em que se encontra a gestão democrática brasileira. Portanto, cabe entender esse processo como perspectiva utópica, tal como postula Paro (2016), não do lugar que não existe, mas que pode vir a existir.

Basta levar em consideração a realidade brasileira, em relação a seus cenários social e, em específico, educacional, em que a situação contraditória da realidade concreta de desigualdade e disparidades se acentua, resultando nos baixos números do IDH brasileiro, bem como nos índices de analfabetismo e nas precárias condições das escolas brasileiras. Assim,

fica evidente que ainda não se pode falar de plenitude da educação de qualidade social e, portanto, de democratização da gestão da educação.

A situação descaracteriza ainda a capacidade de a escola exercer a sua função quando não lhe é possibilitado o seu pleno funcionamento, com as condições necessárias. Sobre este aspecto, Comerlato (2013) ressalta que a escola, mesmo fazendo parte de um sistema excludente, tal como o sistema capitalista – portanto reprodutora da ideologia dominante –, tem como inegável a sua condição de contribuição no processo de transformação social em favor da democracia. Partindo desta premissa, entende-se que a efetivação da gestão democrática na escola pública existente tem em seu percurso muitos desafios.

Segundo Comerlato (2013, p. 88):

Ou seja, a gestão educacional no Brasil, por mais que pertença atualmente a um cenário que, comparado a momentos históricos anteriores, demonstra expansão nas políticas educacionais em prol da melhoria de qualidade, ainda mantém um constante processo de carência de recursos, precarização na formação (tanto dos trabalhadores da educação quanto do corpo docente), baixos salários e favorecimento à lógica do capital. A partir disso, pode-se afirmar, no que diz respeito à sua relação com o Estado, que se evidencia uma efetiva desresponsabilização para com a educação que, conforme Paro, “não tem se interessado pela universalização de um ensino de boa qualidade” [...].

Fica então evidenciado que, apesar dos avanços e conquistas da educação pública brasileira, ainda há disparidade entre discurso e prática no que se refere às políticas de educação direcionadas à garantia dos direitos básicos da sociedade; especialmente, no que diz respeito à democratização da gestão da educação no país. Ou seja, a realidade concreta da educação pública brasileira ainda é insuficiente, considerando-se o que tem preconizado a legislação e o que se tem como materialidade.

Em suma, a abordagem empreendida nesta seção deu relevo à presença da ordem capitalista, historicamente imposta ao contexto público, como lógica norteadora da gestão da educação, com repercussões sobre a gestão da escola pública, tomada como foco da ação capitalista em detrimento da ordem democrática perspectivada para o país.

Isto posto, a próxima seção abordará o contexto do Plano Municipal de Codó, apresentado como documento norteador da política educacional municipal, sobretudo pensado frente à gestão gerencial imposta como padrão ao setor público.

## O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CODÓ (LEI Nº 1.727/2015): REFLEXOS DA LÓGICA CAPITALISTA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

O PME de Codó foi aprovado em 23 de junho de 2015, na segunda gestão municipal consecutiva de José Rolim Filho (filiado ao Partido Democrático Trabalhista [PDT], com gestão do ano de 2008-2015), como disposição do PNE vigente. Do ponto de vista de sua caracterização, cabe destacar que o PME de Codó é composto por um conjunto de 20 metas e 214 estratégias.

Diferente do PEE/MA, o PME de Codó teve a sua criação no ano de 2015, ou seja, ano subsequente à aprovação do PNE (2014-2024), possibilitando que as suas diretrizes e proposições fossem construídas em consonância com os objetivos dessa nova política educacional, inclusive seguindo a mesma ordem sequencial em relação à Meta 19 do atual PNE, que trata da gestão democrática, instituída como Meta 20 no PEE do estado do Maranhão (MARANHÃO, 2014). Essa meta do PME de Codó propõe em seu escopo seis estratégias, configurando-se com três a menos que o atual PNE (2014-2024), mas abrangendo um leque de proposições para o contexto municipal.

A análise do Documento municipal evidenciou ainda que na Meta 19, em relação ao PNE (2014-2024), foram suprimidas as seguintes questões:

19.4) [...] a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e mestres [...]; 19.5) a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumento de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional [...]; 19.6) a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimento escolares, [...] na avaliação de docentes e gestores escolares; [...] (BRASIL, 2014).

Assim, entende-se que implicitamente a questão da participação como instrumento de democratização da gestão não está sendo priorizada no documento municipal e, conseqüentemente, está sendo ignorada como princípio da gestão democrática da escola pública, como proposto pela legislação educacional. Dessa forma, ainda que com abrangência municipal, essa ausência pode ter suas repercussões para a efetividade e materialidade do PNE (2014-2024), visto que o alcance de suas metas e proposições está intrinsecamente relacionado com os planos estaduais e municipais.

Nessa perspectiva, a situação evidencia o fato de que não está sendo garantida a participação como princípio básico da gestão democrática. Nesse sentido, os pares escolares estão fragilizados quanto à sua participação escolar, a exemplo da sua organização intraescolar, em atendimento às demandas do PME de Codó, de modo que esse cenário facilita a ação da

gestão gerencial nessa região em detrimento de uma gestão democrática. Em outras palavras, fica perceptível na análise do PME de Codó a existência de um padrão gerencial que se sobrepõe aos princípios democraticamente conquistados pela sociedade brasileira, para a escola pública, os quais, no entanto, encontram-se ameaçados pelo ideal capitalista.

Paro (2016, p. 21-22) ressalta que:

Se falamos “gestão democrática da escola pública”, parece já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a “gestão democrática da escola”, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das “relações” que com ela se estabelecessem. Se, todavia, concebermos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como um real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante. Por mais tautológico que isso possa parecer, o equívoco aqui apontado parece estar muito mais presente do que se imagina, na teoria e na prática da administração de nossas escolas, numa suposição de que a questão da democratização das relações deve restringir-se às pessoas que atuam no âmbito do Estado, sem se dar conta de que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária.

Dessa forma, entendendo-se a gestão democrática como processo no contexto da educação – uma ação que não prescinde a construção coletiva, consistente e duradoura por parte dos agentes –, é importante destacar que a participação deve ser tratada como um meio, e não como um fim, com fundamental importância no processo de construção de uma gestão democrática, sobretudo, na esfera municipal.

Assim, adotar uma política com princípios alicerçados na participação coletiva, na educação pública, como nos PME, implica reiterar rupturas com antigos paradigmas e fortalecer o projeto de democratização instituído no país, por meio de ações democratizantes. No Maranhão, especificamente na Rede Pública Estadual de Educação, isso se dá com a queda do período oligárquico, instituído por quase 50 anos, e a nova política educacional do governo Flávio Dino, a partir de 2015.

Para Damasceno e Santos (2017, p. 15):

Nos tempos atuais, sob as orientações emanadas da Constituição Federal de 1988 [...], e finalmente, pelo atual Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (Lei 13.005) de 2014, a sociedade brasileira em geral e a comunidade educacional em particular, propuseram-se o desafio de realizar tarefas complexas em diferentes níveis e graus no campo das políticas educacionais.



Na prática, [...] esse é um processo sujeito a superações que podem vir a conformar um distanciamento indesejável entre o projetado e o realizado. Daí ser aconselhável que as atividades de elaboração e execução das políticas e dos planos sejam bem construídas, com vistas a evitar malogros em relação ao que foi deliberado e concebido. [...] Lima (2003) concebe essa dinâmica da participação no sentido de se oportunizar e potencializar o melhor desempenho das instituições políticas a partir de critérios de democraticidade, abrindo espaço para um maior envolvimento dos agentes diante de seus meios de participação na vida pública. Percebe-se, a partir desses pressupostos, a inauguração de um novo paradigma na política educacional brasileira, baseado na participação e no controle social, modelo inovador que rompe com a matriz burocrática e economicista até então presente como referência no planejamento da educação.

Dessa maneira, a discussão reforça a importância tanto da garantia de participação nos processos de democratização, quanto das políticas educacionais em todas as suas dimensões: nacional, estadual ou municipal.

Em contrapartida, constata-se que no campo de ação do processo de democratização da gestão no município de Codó, os esforços têm sido erguidos no sentido de materializar a Meta 19 do PNE (2014-2024), por meio de seletivo com eleição direta de gestores escolares desde 2011; trata-se de ação continuada em 2020, ainda que de forma conturbada, no que se refere ao princípio democrático, haja vista que, segundo o próprio *site* do governo municipal, o processo transcorre sob acompanhamento jurídico, dadas as denúncias de falta de transparência por parte da gestão atual (2021-2024) no processo seletivo (CODÓ, 2022, on-line).

Portanto, como as políticas educacionais brasileiras, observa-se que os PME também carregam os seus desafios, que implicam sua materialidade e, conseqüentemente, refletem na política educacional como um todo. No entanto, no campo de ação municipal, entende-se que se torna mais difícil o alcance de seus objetivos, visto que historicamente a esfera municipal tem dependido em grande parte de ações da União, a exemplo da efetividade de políticas de financiamento e dos processos como a avaliação e monitoramento, que vêm – através da regulação – retroalimentar essas políticas.

Assim, ressalta-se que questões como a regulação dos PME também têm efeitos no processo de sua concretização. Destarte, o atual PNE (BRASIL, 2014, art. 5º, 6º), documento com força de lei, prevê também para os planos municipais os mesmos processos de avaliação e monitoramento que o PNE e os PEEs brasileiros.

Conforme Menezes e Souza (2018, p. 616):

Não obstante, essas ações são abordadas no corpo da referida lei, nos termos de que a “execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (Art. 5.º), indicando as instâncias responsáveis e suas atribuições nesse processo. A lei sinaliza também que os “sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos

Municípios criarão mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas deste PNE e dos planos previstos no art. 8.º [Planos Estaduais, Distrital e Municipais]” (Art. 6.º). Mais adiante, no corpo do Plano propriamente dito, na Meta 19, relativa à Gestão Democrática, o PNE destaca a constituição de Fóruns Permanentes de Educação, instâncias que, entre outras atribuições nos sistemas de ensino desses entes federados, deverão “efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação” (Lei n.º 13.005, 2014, Meta 19).

Evidentemente, são claras as intenções da legislação norteadora da educação em relação ao processo de regulação dos planos pelos próprios sistemas de ensino. No entanto, na prática, são poucos os registros desse processo junto aos órgãos governamentais responsáveis pelo acompanhamento dessa política educacional, haja vista que mais sete anos já se passaram desde a sua aprovação.

Além disso, na contramão da competência governamental, mas na ação da iniciativa privada, constatou-se que existem outras entidades alternativas, empenhadas em apoiar a continuidade dos PME, a exemplo dos portais “Conviva” e “De Olho nos Planos,” que subsidiam as SME, no sentido de orientar sobre a atualização de seus PMEs e, conseqüentemente, no alcance de suas proposições através do monitoramento participativo.

Segundo informações do portal De olho nos Planos, essa iniciativa tem como objetivo estimular processos participativos efetivos, compostos por várias ações, materiais e por um portal na internet, tendo a pretensão de auxiliar gestores/as a pensar a participação do conjunto da sociedade civil na gestão democrática de suas administrações, bem como em suas instâncias de controle social. Fazem parte dessa ação: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; a União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a Ação Educativa; e a Associação Nacional de Política e Administração Educacional (ANPAE), com apoio da UNICEF (AÇÃO EDUCATIVA, 2020, on-line).

Desse modo, observa-se que vem sendo desenvolvida a ação da iniciativa privada no acompanhamento e regulação dos planos de educação que seriam de competência do Estado. Em outras palavras, essa ausência do Estado tem dado espaço para que novos agentes assumam ações que deveriam ser desenvolvidas pelos órgãos governamentais de direito. Mais uma vez, o que se observa é a transferência de responsabilidades por parte do Estado à iniciativa privada. Nesse sentido, a crítica que se faz é sobre os resultados dessa intervenção nas políticas educacionais e sobre quais intenções estão resguardadas nessas ações, as quais precisam ser aprofundadas em outros estudos.

Nessa ótica, os registros da iniciativa privada apontam a transição política e a descontinuidade no acompanhamento das políticas, como um dos fatores decisivos para a exequibilidade dos planos municipais, já que é prática recorrente no âmbito municipal haver a descontinuidade das políticas na transição dos governos.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A discussão proposta acerca da lógica gerencialista como padrão norteador da gestão da escola pública possibilitou compreender que, contraditoriamente, o contexto de construção e implementação dos Planos de Educação envolve um conjunto de interesses, além de sua materialização nem sempre representar aquilo que é almejado pela sociedade. Portanto, configura-se um processo antagônico ao processo de democratização instaurado no país, além de se comprometer o curso de sua efetivação, em uma escala que se desdobra na efetivação do plano inicial ao final, ou seja, do PNE aos PEEs e, por conseguinte, aos PMEs, com impactos sobre a escola pública brasileira.

A análise do Plano Municipal de Educação de Codó, Lei n.º 1.727/2015 (CODÓ, 2015) como foco da lógica capitalista na legislação educacional foi fundamental para o estudo no sentido de ratificar sua importância para o planejamento educacional, visto que sua efetivação contribui para o alcance dos objetivos educacionais, como também dá relevo à situação e contribui com novas pesquisas e reflexões acerca do processo e em sua avaliação. Também foi possível constatar que o processo de regulação dos PMEs brasileiros atualmente é desenvolvido muito mais pela iniciativa privada do que efetivamente pelos órgãos públicos responsáveis, reiterando-se assim a presença da gestão gerencialista na educação, na inversão de competências, configurando-se como indicativo de atendimento ao projeto do capital, em detrimento da democratização.

Com relação à questão que norteou o estudo – “como tem-se configurado a gestão face as repercussões do atual modelo de gestão capitalista na escola pública brasileira? – é possível responder que, no município de Codó/MA, o processo de democratização da gestão tem-se dado a partir dos seguintes aspectos e questões. Primeiro, em relação à supressão da “participação” na Meta 19 do PME de Codó (2014-2024), contrariando o PNE (2014-2024) e consequentemente contribuindo para comprometimento da efetivação das metas e proposições do PNE, quando considerada a necessária coerência entre os documentos norteadores; ressalta-se que sua não efetividade fragiliza o processo de democratização da gestão escolar. Segundo, em relação ao processo de regulação dos PMEs que, com base nos estudos, têm seu

monitoramento e acompanhamento realizados muito mais pela iniciativa privada do que pela pública, caracterizando-se contraditoriamente quanto ao que preconiza a legislação, que responsabiliza o estado pelo processo, acentuando assim a presença e a ação da gestão gerencialista como diretriz no setor público.

Em contrapartida, o estudo também aponta que democratização se tem efetivado na rede pública municipal de Codó, por meio de seletivo qualificado e eleição direta para a função em relação à escolha dos gestores escolares, atendendo ao que preconizam o PME, PEE e PNE (2014-2024).

Assim, as questões evidenciadas pelo estudo reiteram mais uma vez a adequação do município de Codó à gestão gerencialista como padrão de gestão pública, quando legitima a não efetividade dos processos democratizantes, ou seja, a não plenitude dos indicativos e princípios da gestão democrática.

Em síntese, a materialidade dos planos municipais tem passado por um longo e complexo processo que vai desde a sua aprovação em 2015 até a atualidade, enfrentando desafios de ordem política, financeira e organizacional que têm contribuído para ainda não ter sido efetivado na amplitude almejada pela sociedade, constatando, portanto, que pouco se tem avançado no sentido de concretizar as metas dos planos municipais, bem como do PEE do Maranhão e, em maior escala, do PNE (2014-2024).

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **De olho nos Planos**. Ação Educativa, [on-line], 2020. Disponível em: <<https://tinyurl.com/4hnhnjfy>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências – Plano Nacional de Educação 2014 – 2024. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y7h7dn6y>>. Acesso em: 20 set. 2021.

CODÓ (Maranhão). **Lei nº 1.727 de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências. Secretaria Municipal de Educação e Tecnologia (SEMECTI). Codó: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3y5tnfp2>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CODÓ (Maranhão). [Homepage], **Prefeitura Municipal de Codó**, [on-line], 2022. Disponível em: <<https://tinyurl.com/bdeh9sek>>. Acesso em: 10 set. 2022.

COMERLATTO, L. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista**: a parceria pública privada. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DAMASCENO, A.; SANTOS, É. **Esperança tardia**: trajetória das políticas educacionais e planejamento da educação no Brasil. Belém: Estudos Amazônicos, 2017.

MARANHÃO (Estado). **Lei nº 10.099, de 11 de junho 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Maranhão, São Luís, v. 108, n. 111, 11 jun. 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3b59xtdj>>. Acesso em: 22 out. 2021.

MENEZES, J. S. S.; SOUZA, D. B. Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. **Pro-Posições**, v. 29, n. 3, p. 614-639, 2018.

PARO, V. H. **Gestão democrática da educação pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

VALE, C.; SILVA, G. P.; LIMA, F. W. C. Mais gerente e menos gestor: uma análise do marco regulatório direcionado à gestão da escola pública paraense. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. e10666-e10666, 2020.

# ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA COM USO DO APLICATIVO KAHOOT PARA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

**Barbara Chagas da Silva**

Universidade Federal do Pará  
<https://orcid.org/0000-0002-5292-223X>  
chagasbeh@gmail.com

**António Manuel Águas Borralho**

Universidade de Évora  
<https://orcid.org/0000-0001-6278-2958>  
amab@uevora.pt

**Francisco Willams campos Lima**

Universidade do Estado do Pará  
willamscampos@yahoo.com.br

## INTRODUÇÃO

Para perceber como a sociedade se transformou, basta observar como as tecnologias digitais alteraram a forma de busca e compartilhamento de informações, de trabalhar, produzir e consumir conteúdo. A inovação nos aspectos tecnológicos impulsionou novas possibilidades para o campo educacional como ferramenta para promover ensino-aprendizagem em que as demandas para a educação estão voltadas para a produção de um conhecimento contextualizado e orientado para estudantes criativos, flexíveis e dispostos a aprender.

Considerando tais aspectos, as práticas da avaliação que se fundamentam em ações pedagógicas mais convencionais, também denotam a necessidade de atualização, mas “elas estão tão impregnadas na cultura escolar que se torna extremamente difícil libertar-se delas” (VILLAS BOAS, 2008, p. 33). Uma geração atrás, se os professores conseguissem dar testes que correspondessem aos objetivos previstos, isso era considerado suficiente só que hoje, pesquisas voltadas para o campo da avaliação como Santos (2016); Villas Boas (2008), Fernandes (2006;2020<sup>a</sup>) e Borralho, Cid e Fialho (2019) mostram que é necessário descobrir o que um aluno entende ou não como ferramenta para direcionar o ensino de modo a levar a aprendizagem adiante.

É certo que mudar a forma de pensar e de avaliar exige mais do que a criação de documentos oficiais ou leis que determinem uma nova postura docente porque é necessário que eles conheçam novos instrumentos e estratégias que possam o potencial de favorecer os processos das práticas pedagógicas, em particular as de avaliação pedagógica, ou seja, entender como é possível desenvolver uma avaliação com uso de tecnologias na sala de aula.

Vasconcellos (2006) e Fernandes (2020b) nos orientam que a avaliação de cunho tradicional, tem seus objetivos destoando do objetivo central da educação, que busca em desenvolvimento escolar do cidadão. Para Albuquerque (2012), muitos professores ainda estão assumindo uma postura tradicional no que se refere aos métodos avaliativos e de ensino, ou seja, a atual prática da avaliação escolar estipula como função, a classificação e não a melhoria das aprendizagens e acaba desconsiderando o educando como sujeito, julgando-o e classificando-o a partir dos resultados que alcançam em uma(s) prova(s).

No campo da Matemática, aqui analisado com destaque, a maioria dos docentes ainda acredita na transmissão de informações, em passo-a-passo e conceitos a serem decorados e reproduzidos fielmente. Ou seja, a prática pedagógica está arraigada na ideia do professor ser o centro do conhecimento e o aluno um receptor e “tem preservado fortes laços com ideias de fracasso escolar, de sacrifício, de punição, impondo aos alunos uma obediência cega às definições, aos algoritmos, etc.” (RUIZ e BELLINI, 2001, p. 12). Conseqüentemente, no campo da avaliação, a escola permanece marcada por práticas avaliativas pautadas na mensuração do desempenho e da disciplinarização do aluno (NACARATO, 2010; LUCENA, BORRALHO e DIAS, 2018).

Embora esta seja a realidade do ensino e da avaliação em matemática nas atuais salas de aula, o aspecto da inovação e do uso de tecnologias se torna cada vez mais necessário, especialmente em uma civilização de bases tecnológicas. A exemplo, podemos citar os serviços de *streaming* (*Netflix* e *Spotify*) e as redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) que “advinham” o que desejamos ver e ouvir. Para alcançar tal precisão, essas plataformas se baseiam em equações e cálculos de probabilidade (Portal O Globo Sociedade, 2018) (UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA, 2018).

Além disso, os serviços de busca na *internet*, cidades inteligentes, reconhecimento facial e localização, estão relacionados a combinação de análise de dados e aplicação de fórmulas matemáticas (UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA, 2018). Ou seja, pode-se dizer que a matemática, bem como outras áreas do conhecimento, caminhalado a lado com o avanço das tecnologias digitais. No entanto, em consonância com Mendes e Gonçalves (2007), muitas pesquisas apontam que a matemática ensinada nas salas de aula, não corresponde às necessidades dessa nova sociedade.

Ao analisar o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), é notável, a partir das investigações realizadas, que novas práticas de avaliação vêm sendo incorporadas, pouco a pouco, nas salas de aula, em oposição ao modelo tradicional, com uso de tecnologias. Fazendo uso das palavras de Miskulin (2009), é

necessário afirmar que as tecnologias da informação e comunicação (TICs) pressupõem novas formas de gerar, dominar e disseminar o conhecimento. Para a autora,

Com o crescente desenvolvimento nos campos da ciência e da tecnologia, por meio de pesquisas sobre realidade virtual, torna-se inaceitável que a educação seja pautada no modelo tradicional de ensino. O desenvolvimento tecnológico proporciona uma nova dimensão ao processo educacional, a qual transcende os paradigmas ultrapassados do ensino tradicional, pontuado pela instrução programada, transmissão de informações e “treinamento” do pensamento. (MISKULIN, 2009, p. 153-154)

Vale ressaltar Aragão (2006), pois, para ele, a inovação na sala de aula é uma resposta criativa e bem-sucedida a uma situação-problema. O seu ponto de partida deve ser, portanto, o corpo discente, suas necessidades e possibilidades. É fundamental, também, conhecer as possibilidades dos alunos, para que esta tarefa seja bem sucedida, sendo este um aspecto balizador do trabalho do professor. A aceitação e a adesão a uma nova proposta de avaliar dependerá daquilo que os discentes têm condições de realizar, ponderando os recursos temporais e materiais disponíveis.

Para esse autor as tecnologias digitais permitem uma avaliação diferenciada, em função de suas múltiplas ferramentas e de possibilitar a ação do professor em conjunto com o aluno. Acreditando que a avaliação só faz sentido se permitir uma reorientação do que falhou e precisa melhorar, tais tecnologias podem contribuir para proporcionar alunos mais conscientes na medida em que são avaliados com a percepção de que sua avaliação é um elemento para melhorar as suas aprendizagens.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho, o qual é um recorte de uma dissertação de mestrado, é ilustrar uma estratégia de avaliação formativa em matemática com uso do aplicativo *kahoot*, que é uma plataforma elaborada para contribuir com a aprendizagem e foi construída baseada em jogos e testes de múltipla escolha. É utilizada como recurso didático em escolas para revisar o conteúdo, avaliações e para interação entre alunos na sala de aula. O professor pode usar *Kahoot* para discussões, coletar votos, enquetes, resumos de tópicos de conteúdo e acompanhar a compreensão dos alunos sobre os assuntos abordados em uma aula com a emissão de relatórios de desempenho e participação. Nas questões de múltipla escolha, o professor pode inserir pontuação, imagens ou vídeos e duas a quatro opções de resposta.

Os procedimentos teórico-metodológicos da dissertação que decorreu de uma parceria da Universidade Federal do Pará com Universidade Évora/Portugal seguiram algumas fases com a pesquisa bibliográfica e documental e um estudo de caso exploratório e intrínseco, na perspectiva de Stake (1995), que é o estudo da particularidade e da complexidade de um simples



caso. O caso estudado foi um professor de matemática, lecionando no ensino médio e que realizava avaliações formativas com uso de ferramentas digitais.

O caso é considerado intrínseco e exploratório, porque o interesse primordial do pesquisador está nas características exclusivas e específicas de um determinado professor, em relação ao qual se pretende efetuar uma descrição para obter um retrato. A preocupação restringiu-se à compreensão do caso ao invés de concentrar-se em um conceito ou teoria.

Para este capítulo de livro reduzimos a descrição da pesquisa mais ampla e as observações tiveram caráter sistemático, com distância entre a pesquisadora e o fenômeno observado, com roteiro categorizado do que se intencionou registrar (NASCIMENTO, 2008) e de natureza contextual e comportamental. Tais observações ocorreram ao longo de um bimestre letivo, com encontros semanais de acordo com a disponibilidade do professor e horário de aula da turma e consideraram o desenvolvimento das aulas e tipos de tarefas, para entender a percepção de avaliação adotada pelo professor e os recursos utilizados para entender como eram inseridas as tecnologias no processo de avaliação.

## **BREVE DEBATE SOBRE A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS CARACTERÍSTICAS**

A avaliação desenvolvida nas salas de aula está (ou deveria estar) a serviço do ensino e da aprendizagem. Do ensino porque aponta ao professor os caminhos para sua ação e da aprendizagem porque deve contribuir com o desenvolvimento do aluno de forma mais autônoma, no sentido da sua autorregulação.

Hoffmann (2005) conceitua a avaliação como uma ação constituinte do fazer pedagógico, “cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa” (p.17). Seguindo a mesma direção, Luckesi (2008) afirma que a avaliação deve funcionar como um instrumento auxiliar para que se consiga a melhoria dos resultados pedagógicos. Para o autor, ela só faz sentido na medida em que serve para diagnosticar e contribuir com para que os resultados de aprendizagem sejam obtidos.

Na visão de Perrenoud (1999) e Fernandes (2006), a avaliação não é um fim em si, ela é um suporte que facilita a aprendizagem e precisa ser utilizada na orientação escolar, para acompanhar o trabalho dos alunos e ao mesmo tempo, garantir e melhorar a aprendizagem. O autor ainda reforça a necessidade da avaliação formativa, que contribui com a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

O que se observa entre as afirmativas dos autores é que a avaliação é um processo e, portanto, deve perder sua condição exclusiva de exame, de classificação, ou seja de produto. No entanto, ao acompanhar e lidar com colegas professores, esse é o modo como a avaliação na sala de aula é compreendida e praticada em diferentes instituições de ensino, quase sempre se destina exclusivamente com a função de verificação, seleção e classificação dos alunos o que, de acordo Caseiro e Gebran (2008), “reflete uma abordagem clássica/habitual do processo de ensino aprendizagem e se caracteriza pela simples transmissão do conhecimento” (p. 142).

Para Santos (2016) a classificação do aluno pode estar presente na avaliação somativa onde o objetivo é o de descrever e dar conta do que o aluno aprendeu e é capaz de fazer num certo momento, a fim de hierarquizar, selecionar, orientar e certificar. Geralmente, observa-se grande incidência desta modalidade de avaliação nas atividades avaliativas mais tradicionais, a qual, nas palavras de Albuquerque (2012), é uma característica de muitos professores no que se refere aos métodos avaliativos e de ensino, ou seja, a atual prática da avaliação pedagógica estipula como função a classificação e não a melhoria das aprendizagens e do ensino e acaba desconsiderando o educando como sujeito, julgando-o e classificando-o a partir dos resultados que alcançam em uma(s) prova(s).

Para ilustrar a avaliação somativa, Hoffmann (2008) menciona a “hierarquia de excelência” (p.11) onde, a partir da nota recebida, os alunos são comparados e classificados, “virtude de uma norma de excelência definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (p. 11). Ou seja, a preocupação não está sobre o que o aluno aprendeu, as estratégias que utilizou, mas sim sobre a nota que alcançou que, muitas vezes, não representa, de fato, o processo de aprendizagem do aluno.

Sobre isso, Luckesi (2011) ressalta que o que deveria ser uma relação entre sujeitos – professor e alunos – passa a ser uma relação entre coisas: as notas. Para o autor, as provas são elaboradas conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino.

É importante a contribuição de Hoffmann (2008) ao afirmar que os professores acabam desenvolvendo essa ação avaliativa autoritária em razão do modelo de avaliação no qual foram submetidos enquanto alunos e dos pressupostos teóricos que sustentaram o seu curso e a sua experiência. Esclarece ainda que

Práticas avaliativas autoritárias são minas espalhadas por nossas escolas. Detonam a toda hora e mutilam o desejo de aprender das crianças e jovens. Despertam sentimentos de opressão, de insegurança, de injustiça, de exclusão pelas sentenças de fracasso escolar. Não é esse o sentido da avaliação. (HOFFMANN, 2008, p. 37).

Vale fazer uso das palavras de Santos (2016) quando afirma que o que permite diferenciar as modalidades de avaliação é a função (ou funções) para a qual é pensada e executada, podendo cumprir duas funções principais de acordo com Villas Boas (2008): classificar o aluno ou promover a sua aprendizagem.

Para Villas Boas (2008), a primeira é a que tem sido mais empregada quando observamos que se classificam alunos por meio de notas, agrupados em níveis de aprendizagem, na organização de turmas escolares ou quando se oferece "recuperação" apenas para alunos de menor nota.

A avaliação formativa ou avaliação para as aprendizagens possui intenções reguladoras e seu objeto é o desenvolvimento e a melhoria das aprendizagens. Ela não tem finalidade probatória e está presente no ato de ensinar e de aprender, ou seja, integrada na ação pedagógica.

Para Santos (2016), o conceito de avaliação formativa pode ser assim compreendido:

Num propósito formativo, o objetivo é fornecer evidência fundamentada e sustentada de forma a agir para apoiar o aluno na sua aprendizagem. Dirige-se aos atores diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, professor e alunos, seja contribuindo para regular o ensino, seja para apoiara aprendizagem. Tem, assim, uma dimensão pedagógica. (p.640)

Para Borralho, Lucena e Brito (2015),

Quando mencionamos o termo avaliação formativa o compromisso é melhorar aprendizagens, portanto, o que interessa são as percepções, ações e reflexões da aprendizagem e do ensino em processo diário, nas suas relações. A avaliação formativa está diretamente relacionada para o cotidiano das aulas, para a maneira que se planeja e organiza o ensino, para as estratégias de ensino e as manifestações dos alunos sobre elas, para a qualidade e diversidade de instrumentos de avaliação usados nos processos de ensino-aprendizagem. (p.30)

É importante observar que a avaliação formativa utiliza informações levantadas por meio da ação avaliativa, ou seja, ela detecta dificuldades com a intenção de corrigi-las e a prática docente se ajusta às necessidades de aprendizagens dos alunos, enfoca os processos cognitivos dos discentes associado aos “processos de feedback, de regulação, de autoavaliação e de regulação das aprendizagens, considera-se assim uma avaliação interativa”, aponta Fernandes (2006, p. 21).

Sobre isso, é necessário ressaltar que o *feedback* consiste em informar o aluno sobre o desenvolvimento de seu trabalho, se atende aos objetivos propostos, que avanço houve, aspectos que precisam ser melhorados (VILLAS BOAS, 2008, p. 42). Neste sentido, vale ressaltar o *feedback* fornecido aos alunos como um dos elementos que contribuem com a

melhoria de sua motivação e autoestima, levando assim à melhora da aprendizagem além de ajudar o professor na regulação do ensino.

Santos (2016) e Reinholz (2018) apontam algumas características importantes que devem ser observadas quando for construir um *feedback*: deve ser claro para que possa ser compreendido pelo aluno; deve ser direcionador de tal maneira que o aluno use-o como uma pista para prosseguir; deve estimular que o aluno reanalise sua resposta; não deve incluir a correção imediata do erro, pois assim o aluno não tem oportunidade de analisar; deve valorizar os aspectos positivos da produção, o que gera autoconfiança e incentiva uma nova tentativa.

Melhorar a aprendizagem por meio da avaliação formativa, implica o envolvimento ativo dos alunos na sua avaliação, o desenvolvimento das suas capacidades de autoavaliação e a compreensão do que necessitam de fazer para melhorar a sua aprendizagem.

No entanto, é interessante refletir que a melhoria do trabalho do aluno é alcançada se o professor orienta e ele acompanha, mas não acontecerá avanços se ele ficar dependente da orientação do professor. Desenvolver a capacidade de avaliar o próprio trabalho também faz parte da avaliação formativa, o que inclui a avaliação por pares e a autoavaliação de modo a proporcionar maior autonomia ao aluno no processo de construção da sua aprendizagem.

## **PLATAFORMA DO KAHOOT COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA**

No processo de construção do ensino, é possível identificar a resposta correta que só aparecerá ao aluno quando ele marcar uma das opções durante a atividade. É possível ainda, incluir tempo de resposta por questão, que pode ser definido a partir de 5 segundos a 2 minutos.

Vale ressaltar que o modo de visualização do *Kahoot* é diferente para alunos e professores. Após análise da questão dentro do tempo estabelecido, os alunos devem selecionar o ícone que especifica a resposta correta. Após a marcação da opção que julga correta e término do tempo estimado, o aluno visualiza em seu dispositivo móvel, os resultados. Na visualização, o aplicativo envia mensagens motivacionais ao aluno que marca uma opção errada, como “Acreditamos em você” ou “Nada que vale a pena é fácil” como mostra a figura 1.

Figura 1. Mensagem ao aluno que marca uma opção incorreta



Fonte: kahoot.com

Vale mencionar Castilho, Saraiva e Nogueira (2020) que afirmam que o uso do *Kahoot* proporciona aos participantes o contato com o uso regras, *feedback*, ludicidade e competitividade através de *rankings*, além de possibilitar acesso facilitado, funcionando em qualquer dispositivo conectado à *internet*.

Na pesquisa realizada por Carneiro e Nascimento (2020), as autoras afirmam que

Utilizar o Kahoot como ferramenta de avaliação no ensino remoto de matemática foi uma oportunidade de novos aprendizados para os alunos e a professora. A análise e intervenção da aprendizagem foram efetivas, pois nos permitiu analisar a aprendizagem dos alunos dentro dos conteúdos abordados em cada quiz e os relatórios possibilitaram uma visão geral dos resultados, fazendo com que as retomadas de conteúdo fossem mais precisas nas dificuldades apresentadas. (p.4)

Em consonância com os estudos atuais e as necessidades identificadas com base no perfil da nova geração de jovens, observou-se que o *kahoot*, em sua mais recente atualização, incluiu um campo específico para avaliações formativas, de modo que o professor possa ter um ambiente favorecido à sua prática.

O conteúdo abordado pelo professor durante as observações, seguiu o cronograma do quadro 1.

Quadro 1 - Cronograma de conteúdo do professor

Trigonometria	
Razões trigonométricas no triângulo retângulo	Trigonometria no triângulo
Senos e cossenos de ângulos obtusos	
Lei dos senos e dos cossenos	
Ciclo trigonométrico	Circunferência
Arcos congruos	
Senos, Cossenos e tangente no ciclo trigonométrico	

Fonte: elaborado pela autora

Como objetivo geral, a pretensão do professor foi oportunizar aos alunos a aprendizagem de matemática de forma contextualizada, com apoio de tecnologias que favorecessem esse contato e apresentar estratégias para resolver problemas e fortalecer a base teórica adequada para o desenvolvimento e aplicações em áreas afins.

Ao iniciar uma aula, o professor realizava um resgate da aula anterior com questões do tipo: “Vocês lembram o que aprendemos na última aula?” “Quais razões trigonométricas que conhecemos?” (Figura 2).

No que se refere aos exercícios, comumente os alunos faziam uso do laboratório de informática da escola, que era reservado semanalmente pelo professor e as tarefas propostas em sua maioria, deveriam ser solucionadas em grupo.

No laboratório, a ferramenta utilizada pelo professor era o *Kahoot*. A dinâmica utilizada era a seguinte: cada aluno em um computador com acesso ao *Kahoot* enquanto o professor projetava cerca de 10 questões no quadro usando o referido aplicativo. Os resultados eram compartilhados em tempo real, sendo atualizados a cada nova resposta. Vale ressaltar que para Moran (2018), o compartilhamento em tempo real é a chave de aprendizagem hoje pois amplia a possibilidade de pesquisa, de publicação multiplica os espaços de aprendizagem e é possível o monitoramento de cada etapa do processo, tornando os resultados visíveis, assim como as dificuldades.

Figura 2. Início da dinâmica com *Kahoot*



Fonte: Registrado pela autora

Nos intervalos de uma questão para outra, uma pausa era feita para entender as dificuldades dos alunos e intervir com foco na compreensão do assunto abordado. Tais intervenções contribuem com a promoção de reflexões sobre os conteúdos estudados para que sejam melhor compreendidos e alunos possam avaliar a própria aprendizagem.

A primeira questão foi: “No ciclo trigonométrico o arco abaixo corresponde a quantos graus?” ( $\pi/2$ ) com quatro opções de resposta e 25 segundos para resolução. Após receber a resposta de todos os alunos, o professor observa que parte da turma errou a questão e pergunta:

[PROFESSOR]: “Alguém lembra o valor de pi no ciclo trigonométrico? o grupo que acertou, como vocês acharam o resultado?”

[ALUNO A]: “Tinha montado uma tabela com esses valores e consultei lá”

[PROFESSOR]: “Mais alguém fez assim?”

[ALUNO B]: “Eu não fiz assim. eu lembrei do desenho do ciclo e que o valor de pi é 180. na questão tá falando pi sobre 2 ai eu só dividi. no  $360^\circ$  por exemplo, eu entendo que são 2 vezes o valor do pi, que é  $180^\circ$ ”

É interessante ressaltar que, a partir das falas dos alunos, percebe-se que foram encontradas mais de uma estratégia para resolver o problema. Para Moran (2018), nesta etapa de aprendizagem, os alunos precisam do acompanhamento do professor experiente para ajudá-los a organizar os processos, estabelecer conexões não percebidas e superar etapas mais rapidamente.

Aqui cabe observar que, sendo uma avaliação formativa, o trabalho do docente vai além de verificar se o aluno aprendeu ou não, mas direcioná-los por diferentes caminhos de modo que possam progredir em suas aprendizagens e, portanto, é necessário entender suas

dificuldades, limitações. Ao questionar “mais alguém fez assim”, assume-se que o docente almeja construir diferentes ideias para a estratégia de resolução do problema matemático.

É válido reforçar que essa é uma característica importante da avaliação formativa segundo Santos (2018). Para a autora, essa ação faz parte da mudança no papel do professor e do aluno em sala de aula, o que é fundamental. Num ambiente que proporciona acompanhamento e regulação para compreensão e reflexão sobre as aprendizagens, o papel do aluno será de colaborador ativo e o do professor de facilitador no acesso ao conhecimento.

Ao analisar o papel dos alunos quanto ao uso de tecnologias, observa-se que na dinâmica adotada pelo professor, ao projetar os resultados da turma no quadro para que eles possam enxergar, primeiro se acertaram a resposta ou não, segundo para acompanhar qual o número de acertos e erros da turma como um todo, tem-se a oportunidade dos alunos se autoavaliarem assim como de avaliar, juntamente com o professor, a situação de compreensão da turma sobre o conteúdo abordado, ou seja, se naquele assunto a maioria da turma apresenta, ou não, dificuldades. Ao mesmo tempo, é relevante destacar que o professor oportuniza que cada aluno socialize com os seus colegas a sua estratégia de resolução.

Vale ressaltar que a ferramenta utilizada, o *Kahoot*, de forma síncrona, permite que se avalie tanto a capacidade de resposta imediata quanto o desenvolvimento das habilidades de outras habilidades matemáticas.

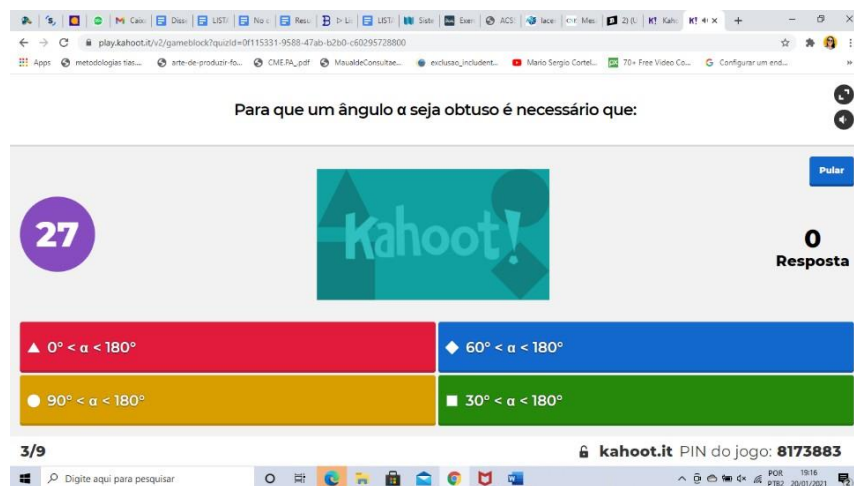
Percebe-se que nesse modelo de ensino, avaliação e aprendizagem, o aluno não apenas recebe uma informação, ele faz parte do processo e possui responsabilidades para que sua aprendizagem aconteça e para contribuir com a aprendizagem dos outros alunos, enquanto o professor faz a intermediação entre o conteúdo abordado e a compreensão do aluno. Para Santos (2018), as tarefas avaliativas devem servir para estimular os estudantes a pensar, refletir, criticar, levantar hipóteses, compreender e correlacionar conteúdo.

É necessário mencionar que durante a pesquisa não se observou um processo de autoavaliação estruturado para este fim, além de situações como a mencionada anteriormente.

A próxima questão que ilustra situações interessantes com características de avaliação formativa foi: “Para que um ângulo  $\alpha$  seja obtuso, é necessário que” com quatro opções de resposta na Figura 3.



Figura 3. Questão 2 proposta pelo professor via Kahoot



Fonte: Registrado pela autora

Após todos concluírem, o professor indaga:

[PROFESSOR]: “Alguém pode compartilhar como pensou?”

[ALUNO C]: “professor, eu lembrei daquela linha de 0 a 180 graus”

[PROFESSOR]: “Vamos lá. Pensem numa superfície. Ela não nos dá a ideia de superficial? igual uma linha reta! Quando pensarem assim, basta associar ao ângulo raso. Linha reta horizontal [professor faz o desenho no quadro]. No obtuso, lembrem de uma forma arredondada do ângulo, tem a relação com a abertura, lembram?” [professor desenha os eixos que se cruzam perpendicularmente no quadro e explica a diferença de ângulo reto, agudo e obtuso]

Para Santos (2016), o diálogo entre professor e aluno é o meio pelo qual ocorrem, predominantemente, as interações entre sujeitos e, conseqüentemente, é a intervenção pedagógica mais utilizada na prática docente. Ainda para a autora, esse questionamento oral se configura como um instrumento para avaliação formativa com potencial de promover a regulação da aprendizagem imediata e de forma interativa.

É possível observar na fala do professor, ao fazer relações do cotidiano com os elementos matemáticos, que seu objetivo é deixar mais claro aos alunos o conteúdo abordado, de tal maneira que a associação proposta possa facilitar a aprendizagem.

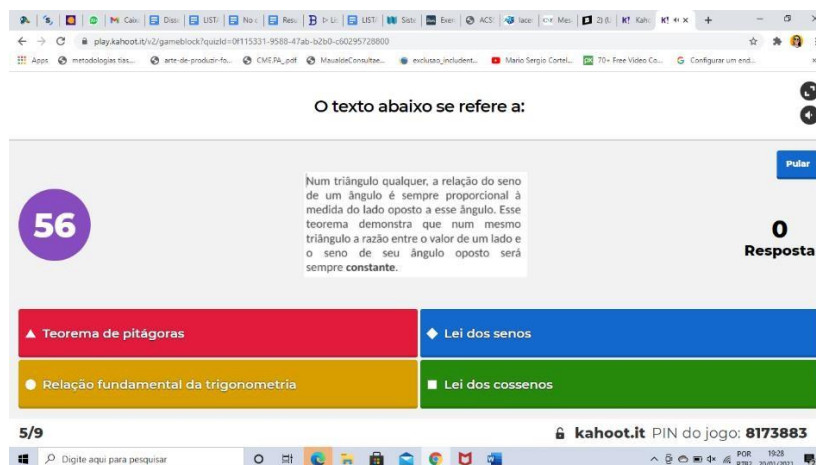
É importante salientar que sendo a avaliação formativa um instrumento com intenções reguladoras, com o intuito de melhorar as aprendizagens, as relações com o cotidiano dos alunos podem ser possibilidades ricas de fortalecimento da aprendizagem, contribuindo com a compreensão dos assuntos de forma significativa.

A próxima questão coloca o seguinte: “Num triângulo qualquer, a relação do seno de um ângulo é sempre proporcional à medida do lado oposto a esse ângulo. Esse teorema

demonstra que num mesmo triângulo a razão entre o valor de um lado e o seno de seu ângulo oposto será sempre constante”

A questão também sugere quatro opções de resposta ilustradas na Figura 4.

Figura 4: Questão 3 proposta pelo professor via Kahoot



Fonte: Registrado pela autora

Como a questão envolvia a leitura e compreensão de um texto, o professor definiu o tempo de 60 segundos para a marcação da resposta.

Ao identificar muitos erros, o professor diz:

[PROFESSOR]: “Olhando para o texto, quais as palavras chave?” [Alunos em silêncio]

[PROFESSOR]: “Vamos lá gente, proporcionalidade e razão. Quem sabe o que é então uma razão?”

[VÁRIOS ALUNOS]: “Uma divisão”

[PROFESSOR]: “Se a razão é uma proporção, eu tenho que dividir um pelo outro. Melhorou agora? Vamos gente, proporcionalidade entre lado e ângulo?”

[VÁRIOS ALUNOS]: “Lei dos senos!” [PROFESSOR]: “Eu sabia que vocês iam lembrar!”

Na conversação é interessante destacar que o *feedback* do professor mediante aos questionamentos dos alunos, possui o intuito de desencadear uma série de ideias sobre o tema, assumindo o papel de mediador da aprendizagem. Não é ele quem diga resposta correta, ele mostra um caminho para que os alunos possam seguir sozinhos. Além disso, tendo retorno dos alunos, ele valoriza as respostas para incentivar a participação de outros.

Sobre isso, vale ressaltar a fala de Reinholz (2018) para contribuir com a análise referente à utilização do *feedback*, ao afirmar que ele é tendencialmente mais efetivo quando é feito para estimular a correção dos erros, através de uma abordagem que foque a aprendizagem esperada com a tarefa, que é a ação realizada pelo professor nos *feedbacks* observados.

Práticas como essas sugerem a modalidade de avaliação adotada pelo professor é, de fato, com características formativas, tendo em vista os conceitos já discutidos na seção anterior. Vale mencionar que muitos professores consideram que há demasiadas barreiras para que a avaliação formativa seja uma atividade regular das suas práticas de sala de aula: número de alunos por turma; extensão do programa; dificuldade em encontrar desafios adequados para as necessidades dos alunos (SANTOS, 2016) e, de acordo com as observações, é possível inferir que o uso de tecnologias digitais podem contribuir na superação destas barreiras, ao perceber que ferramentas, como *Kahoot*, são simples e possíveis de serem acessados de qualquer dispositivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar, arrisco dizer, que ainda é uma tarefa difícil para muitos professores, tanto formadores quanto em formação, e me incluo neste grupo. É difícil saber o que avaliarou como realizar essa tarefa se sempre nos deparamos com diversidades de culturas, de saberes, de estilos, de necessidades. Além do mais, vivemos em uma sociedade que ainda acredita que avaliação em educação é sinônimo de prova. A avaliação contínua é necessária e ela pode se fazer presente no perguntar, no observar, no registrar.

O desafio se torna maior (ou não?) quando optamos por um mundo totalmente novo, ainda em gestão, que é o da tecnologia digital. Professores precisam de orientação técnica para uso das tecnologias e também estratégicas. Como a ferramenta pode ajudar na avaliação em matemática e em outras disciplinas?

Penso que refletir sobre nossas ações evidencia que nossas experiências podem ser usadas a nosso favor quando buscamos usá-las para melhorar nossas práticas pedagógicas, pois, todas elas contribuem no fortalecimento de nossa autonomia. Acredito que desenvolver experiências de investigação sobre essas práticas é importante para perceber que o conhecimento é construído procurando corresponder às reais necessidades da escola, dos alunos e da comunidade.

Quanto à possibilidade de utilização dos recursos tecnológicos para avaliação, a investigação evidenciou que é possível a criação de atividades avaliativas de forma mais ágil e

com economia de tempo e papel, além da inserção de diferentes mídias para favorecer a compreensão dos alunos, como imagens, vídeos e animações. Além disso, é possível a construção de avaliações com características de jogo, deixando tarefa mais dinâmica aos alunos, favorecendo a participação e engajamento da turma.

A inserção das tecnologias oportunizou aos alunos a observação mais clara e direta dos resultados de uma tarefa, a qual no modo tradicional é feita exclusivamente pelo professor em folhas de papéis individuais. Recursos de compartilhamento em tempo real, respostas que geram gráficos atualizados automaticamente a cada nova resposta, trazem para a sala de aula a visão de que a turma é um grupo e que estão ali para aprender juntos e nesse cenário eles podem se ajudar, por enxergarem a dificuldade dos outros e as suas próprias limitações e avanços.

Com esta investigação, percebi o quão é importante para a educação acompanhar os avanços da sociedade e pude, ao mesmo tempo, refletir sobre minha trajetória escolar na educação básica e não deixei de perceber e analisar o modo como fui avaliada ao longo desses anos e de desejar que tivesse sido diferente, que nesse processo o diálogo fosse presente e que a liberdade para falar sobre fosse constante.

Acredito que ainda que o estudo sobre avaliação das aprendizagens e autoavaliação não seja inédito, se faz necessário estudar e melhor compreender suas relações como ensino e a aprendizagem e que a sensibilidade docente para o contexto da prática deve ser alimentada pela consciência de nossa incompletude e de um arcabouço capaz de nos impulsionar a refletir sobre nosso papel como agentes responsáveis por uma cultura de formação humana. Desta forma, penso que nós, como agentes da Educação, deveríamos partir do seguinte pressuposto: se ensinamos algo a alguém, devemos nos preocupar se o que está sendo ensinado está sendo apreendido e a partir daí nos perguntar: o que e como fazer para constatar até que ponto nossa avaliação promove a aprendizagem e constrói processos emancipatórios na ambiência escolar? Além disso, é importante nos preocuparmos com os recursos que podemos fazer isso. Que tecnologias podem ajudar? Com tanto para fazer, é possível utilizar tecnologias que otimizem o tempo e atenda nossas necessidades? É preciso pesquisar. No mundo conectado em que vivemos, hoje, com alguns cliques descobrimos coisas inimagináveis antes, recursos gratuitos e simples que podem fazer toda diferença em uma prática pedagógica.

Trago este questionamento como ponto de reflexão sobre o assunto abordado. Não pretendo com isso deixar um modelo ou um manual de como deve ocorrer o processo avaliativo, tão pouco afirmar que não se deve fazer uso de provas como instrumento avaliativo, mas sim convidar os docentes para uma análise de suas ações buscando melhorar sua forma de avaliar, de ensinar e de proporcionar aprendizagens, acreditando que poderíamos ressignificar este

instrumento, além de valorizar outros meios de avaliação, que contribuam com as aprendizagens dos alunos, incentivando suas ações de reflexão e criatividade.

Meu intuito é convidar os colegas a se permitirem ouvir, conhecer e testar as novidades, com base no perfil do aluno que temos por que é deles e para eles o trabalho que realizamos. Quem é o seu aluno?

É pertinente pensar se estamos contribuindo com a perpetuação de práticas avaliativas tradicionais e que a pouca formação sobre o tema avaliação da aprendizagem, apesar de contribuir para uma forma equivocada de avaliar, não deve justificar a acomodação. Ao relacionar teoria-prática é possível dizer que a compreensão sobre a avaliação tem elementos problematizadores que nos fortalece a assumir a escola como local de lutas, contradições e possibilidades que somente de posse do reconhecimento de nossas limitações e de nossas possibilidades poderemos compreender o estudante como sujeito criativo que é capaz de propor e dialogar sobre o processo educativo e avaliativo.

Muito mais do que as aulas observadas, vimos a importância da postura do professor conduzindo esses momentos, vi a necessidade dos alunos falarem e se expressarem: eles aprendem e nos ensinam. Nos ensinam a melhorar, nos ensinam a ensinar, nos ensinam a avaliar e também podem nos impulsionar a descobrir outros caminhos, outras maneiras, mas é preciso se permitir essa conexão.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. C. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e práticas do professor de matemática dos anos finais do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2012.

ARAGÃO, R. M. L. Aspectos-chave para a inovação na sala de aula. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 62, 2006.

BORRALHO, A.M. LUCENA, I. C. R. BRITO, M. A. R. B. **Avaliar para melhorar as aprendizagens em matemática**. Belém: SBEM-PA, 2015.

BORRALHO, A.; CID, M.; FILAHO, I. Avaliação das (para as) Aprendizagens: Das Questões Teóricas às Práticas de Sala de Aula. In: ORTIGÃO, M. I.; FERNANDES, D.; PEREIRA, T.; SANTOS, L. (Org.). **Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal**: Perspectivas Teóricas, Práticas e de Desenvolvimento. Curitiba: CRV Editora, 2019, p. 219-240

CARNEIRO, K. NASCIMENTO, L. **Kahoot, gamificação e a avaliação no ensino de matemática**. In: Simpósio da pós graduação, 9, Minas Gerais. Instituto Federal, 2020. Disponível em: <https://jornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/spgpcs2020/spgpcs2020/paper/viewFile/6107/4352>

CASEIRO, C. C. F. GEBRAN, R. A. Avaliação Formativa: Concepções, práticas edificuldades. **Nuances: estudos sobre Educação**, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 141-161, 2008.

CASTILHO, W. S.; SARAIVA, L. M.; NOGUEIRA, F. R. A. Utilização do aplicativo kahoot! Como ferramenta de avaliação nainserção de física moderna no ensino médio. **South American Journal of Basic Education**, v. 7, n. 1, p. 63-77, 2020.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 19, n. 02, p. 21-50, 2006.

FERNANDES, D. **Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica**. Documento de trabalho. Projeto MAIA, 2020a. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/339955916\\_Para\\_uma\\_Fundamentacao\\_e\\_Melhoria\\_das\\_Praticas\\_de\\_Avaliacao\\_Pedagogica](https://www.researchgate.net/publication/339955916_Para_uma_Fundamentacao_e_Melhoria_das_Praticas_de_Avaliacao_Pedagogica)

FERNANDES, D. Avaliação pedagógica, currículo e pedagogia: contributos para uma discussão necessária. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, n. 2, p. 72-84, 2020b.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover** – as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCENA, I.; BORRALHO, A.; DIAS, J. Práticas letivas de sala de aula de Matemática nos anos iniciais. **Estudos de Avaliação Educacional**, v. 29, n. 70, p. 254-274, jan./abr. 2018. DOI: doi.org/10.18222/ae.v29i70.5107

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, M. J. F. GONÇALVES, T. O. Reflexões sobre a formação do professor de matemática. In: **Formação e inovação curricular no ensino de ciências e matemáticas: Pesquisando ideias, saberes e processos**. Belém: CEJUP ED, 2007

MISKULIN, R. G. S. As potencialidades didático-pedagógicas de um laboratórioem educação matemática mediado pelas TICs na formação de professores. In: LORENZATO, S. (org.). **O laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: MORAN,J.; BACICH, L. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NACARATO, A. M. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como práticas de formação. **Bolema**, v. 23, n. 37, p. 905-930, 2010.

NASCIMENTO, D. M. **Metodologia do trabalho científico: teoria e prática**. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem - entreduas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

REINHOLZ, D. L. Three approaches to focusing peer feedback. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 12, n. 2, 2018. DOI: [doi.org/10.20429/ijstl.2018.120210](https://doi.org/10.20429/ijstl.2018.120210)

RUIZ, A. R.; BELLINI, L. M. **Matemática: Epistemologia Genética e Escola**. Londrina: UEL, 2001

SANTOS, L. **Dilemas e desafios da avaliação reguladora**. Repositório da Universidade de Lisboa, Comunidades & Coleções Faculdade de Ciências (FC), Departamento de Educação (FC-DE), Centro de Investigação em Educação (FC-DE-CIE), GI Didáctica da Matemática (FC-DE-CIE-GIDM), 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5286>

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA. **Como a Matemática está por trás das grandes inovações**: Streaming, redes sociais e serviços de buscas e localização têm tudo a ver com conceitos matemáticos. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/guiaenem/como-matematica-esta-por-tras-da-s-grandes-inovacoes-22570810> Acessado em: 15/jul/2019

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. São Paulo: Papyrus, 2008.

## A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA “EXCELÊNCIA EM GESTÃO EDUCACIONAL” DA FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL

**Simone Bitencourt Braga**

Mestre em Educação (UFPA) e doutoranda em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA  
<https://orcid.org/0000-0003-0257-9872> Pedagoga da UFPA  
[simonesbitt@yahoo.com.br](mailto:simonesbitt@yahoo.com.br)

### INTRODUÇÃO

A Fundação Itaú Social foi criada em 2000 pelo Banco Itaú especificamente para estruturar e implementar os investimentos sociais da empresa, tendo como foco programas de melhoria das políticas públicas de educação e avaliação sistematizada de projetos sociais. Em outras palavras, é o meio utilizado pelo Banco Itaú para atuar no campo social. Sua criação se deu a partir do entendimento, por parte do Banco Itaú, de que “a educação é um ponto-chave para o desenvolvimento da sociedade brasileira”, e dentre as tensões sociais é a que “mais diretamente impacta a relação das pessoas com o banco” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011).

Entre os programas desenvolvidos estão os voltados para a gestão escolar. Justificando seu interesse nessa área, a Fundação defende que entre os desafios que a educação enfrenta para seu pleno desempenho encontra-se a gestão, e em virtude disso, tais programas têm como objetivo fortalecer a competência em gestão educacional na rede pública de ensino em diversos níveis e enriquecer e ampliar o debate sobre a temática.

A partir das leituras e análises feitas sobre os diversos programas<sup>8</sup> da Fundação Itaú Social, optamos pela análise do Programa “Excelência em Gestão Educacional”. Tal opção se deu pelo fato de a gestão privada ser defendida pela Fundação, como sendo o principal meio para se solucionar os problemas da educação brasileira. Portanto, por meio do referido Programa, busca-se compreender não apenas a lógica da Fundação Itaú, de modo mais específico, mas também a lógica de gestão privada, de modo mais amplo.

O Programa “Excelência em Gestão Educacional” compreende dois eixos: um de intervenção e outro de produção de estudos. Na área de produção, foram desenvolvidas duas

---

<sup>8</sup> Os programas são: Melhoria da Educação no Município, Excelência em Gestão Educacional, Portal Itaú Fase, Educação Integral, Prêmio Itaú-Unicef, Jovens Urbanos, Avaliação de Projetos Sociais, Leitura e Escrita, Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, Itaú Voluntário, Itaú Criança, Itaú Solidário, e Comunidade Presente.



pesquisas de campo: **A Reforma Educacional de Nova York e Sua Aplicabilidade no Brasil e Escolas Charter no Brasil: a experiência de Pernambuco**. Essas pesquisas, segundo a Fundação, visam contribuir com a reflexão sobre as parcerias público-privada na educação e “servir de inspiração para gestores, educadores, empresários e políticos brasileiros interessados em melhorar a qualidade de nossas escolas públicas” (DIAS e GUEDES, 2010, p. 7).

Em outras palavras, o objetivo do referido Programa é aplicar na educação básica brasileira as medidas adotadas pela reforma educacional de Nova York (EUA), que tem como base central o modelo das **Escolas Charter**. Segundo a Fundação Itaú Social, o sucesso do modelo de gestão das escolas *Charter*, na cidade de Nova York, está relacionado ao fato de que essas escolas não estão presas às mesmas exigências burocráticas que as escolas públicas comuns.

Escolas *charter* são escolas públicas com gestão compartilhada pelo setor privado. Seus alunos, ao contrário de alunos de escolas particulares, precisam fazer as mesmas avaliações estaduais que alunos das escolas públicas regulares. Recebem financiamento público, baseado no número de estudantes, mas são gerenciadas por uma instituição do setor privado, geralmente sem fins lucrativos. Possuem muito mais autonomia, pois podem contratar professores não sindicalizados, desenhar seus próprios currículos e oferecer uma carga horária maior (GALL e GUEDES, 2009, p. 96).

Assim, a Fundação Itaú, por meio do Programa “Excelência em Gestão Educacional”, propõe uma série de mecanismos de gestão e práticas educacionais defendendo-os como sendo necessários para o sucesso da escola e, conseqüentemente, para a qualidade da educação pública brasileira. Percebe-se que o modelo de gestão acentuadamente defendido no Programa para a escola pública brasileira é a gestão privada, ou seja, o modelo empresarial, que segundo a Fundação Itaú é o único caminho para a melhoria da qualidade da educação.

O referido Programa vem sendo implantado e desenvolvido em várias escolas públicas brasileiras como, por exemplo, em escolas de Pernambuco, Minas Gerais, Bahia, Maranhão, Goiás, Espírito Santo e de São Paulo. Neste último, dez escolas estaduais fizeram parte de um projeto piloto durante os anos de 2009 a 2011, onde foram implantadas e adaptadas duas estratégias do modelo de escolas *charter*: “acompanhamento e apoio ao professor em sala de aula” (tutoria) e “envolvimento dos pais nos esforços de melhoria da aprendizagem” (coordenador de pais) (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011).

Em 2015, o Governo do estado de Goiás decidiu entregar 30% de suas escolas à iniciativa privada adotando o modelo de Escolas Charter. Já em 2021, o governador Romeu Zema decidiu também implantar em Minas Gerais esse modelo de escola. O mais interessante

no caso de Minas é que quem anunciou a implantação das escolas Charter no estado não foi o próprio governador ou o secretário de educação. O anúncio foi feito, via redes sociais, pelo empresário Salim Mattar, dono de uma grande rede de aluguel de carros. O que causou indignação entre os professores da rede estadual de educação que foram pegos de surpresa com o anúncio. Em resposta, a deputada estadual e professora Beatriz Cerqueira (PT-MG) ironizou a situação ressaltando o quão absurda ela é ao dizer que “*em Minas, é o dono de locadora de carro que anuncia política educacional*”.

Tendo em vista que o referido Programa tem como base a Reforma Educacional de Nova York buscou-se fazer uma análise sobre a referida Reforma tomando como base o que dizem os documentos do Programa “Excelência em Gestão Educacional” e a realidade atual do sistema educacional americano.

## **A REFORMA EDUCACIONAL DE NOVA YORK: ESCOLAS PRIVATIZADAS, DESEMPENHO PÍFIO!**

A reforma educacional de Nova York chamada de Children First – Crianças em Primeiro lugar - começou em 2002 e foi liderada pelo prefeito da cidade, Michael Bloomberg, e pelo secretário de Educação, Joel Klein. A reforma foi denominada de Children First no intuito de superar, segundo os seus líderes, os obstáculos ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem em um sistema que funciona em favor de seus funcionários, das empresas que fornece bens e serviços ao sistema e de seus patronos políticos, em lugar de atender primordialmente os alunos e pais que o sistema deveria servir. Assim, no início dos anos de 1990, foi implantado modelo de escolas nesse país.

Os documentos do Programa “Excelência em Gestão Educacional” apontam as escolas *charter* americanas como sendo um sucesso devido aos bons índices educacionais apresentados por seus alunos. Isso se deve, segundo a Fundação Itaú, ao fato de as mesmas terem todo o seu funcionamento voltado para obter “bom” desempenho escolar, desempenho este medido pelos escores obtidos em exames padronizados. Nesse contexto, há uma generalização dos testes avaliativos, soma-se a isso também o princípio da remuneração por mérito para os professores. Defende-se também a “autonomia” da escola afirmando que essas escolas possuem muito mais autonomia que as demais escolas públicas da rede de ensino. Além disso, a participação dos pais é uma bandeira bastante levantada pelas escolas *charter*. No entanto, embora a Fundação Itaú defenda que a educação norte-americana melhorou em muito com a adoção desse tipo de

escola, constatamos que a realidade concreta não condiz com o que é apresentado nos documentos do Programa.

Pois, segundo Ravitch<sup>9</sup> (2011, p. 12), a “qualidade do ensino que as crianças recebem atualmente” nos EUA “peca por problemas de gestão, de organização ou de avaliação dos estabelecimentos”. Mesmo depois de três décadas de aplicação do modelo de Escolas Charter, o ensino não melhorou nos EUA; os resultados da educação orientada pelos princípios do mercado “são pífios e contraproducentes, materializados por baixo desempenho e não por sua elevação”. Os mecanismos de premiação com adicionais de salários aos professores pelo bom desempenho dos alunos obtidos em testes levaram os professores a desenvolverem formas de burlar os resultados, fragilizando assim o sistema, consentidos pela gestão que também é pressionada. Nesse ínterim, os “professores passaram a investir no ensino de truques necessários para os alunos responderem a testagem com êxito, em detrimento de uma formação consistente em todas as áreas do conhecimento”, até que seja como forma de resistência. Nessa direção, o “currículo foi reduzido a habilidades básicas em leitura e matemática, associados a recompensas e punições por meio das avaliações”.

Além disso, conceitos como qualidade, participação, descentralização, autonomia e avaliação são associados à ideia de gerenciamento de recursos com vista à produtividade do sistema educacional. Isso ficou bastante evidenciado no contexto americano após a reforma educacional do seu sistema. Nesse ínterim, a descentralização se configura como sendo a concessão de mais poder para o diretor e a autonomia está relacionada ao uso de recursos financeiros de forma eficiente.

Tendo em vista que, os termos autonomia e descentralização são associados à ideia de gerenciamento de recursos e à preocupação com os resultados mensurados por meio de um sistema de avaliações que abrangem tanto exames internos como externos, as escolas trabalham com metas de produtividade para conseguirem obter resultados exitosos e assim não sofrerem sanções que vão desde a demissão dos diretores e professores até o fechamento total da escola. Assim, descentralização e autonomia estão diretamente relacionadas ao aumento das

---

<sup>9</sup> Diane Ravitch foi secretária adjunta da educação e assistente do secretário de Estado da Educação Lamar Alexander durante o governo de George Bush (pai) em 1991. Inicialmente ela era árdua defensora de princípios como o da “livre escolha” (que possibilita aos pais escolherem em que tipo de escola querem matricular seus filhos – se em uma escola pública ou uma escola charter), da remuneração por mérito para os professores e a generalização dos testes de avaliação. Atualmente, após observar os efeitos concretos de tais políticas, a mesma mudou de opinião e considera que a “qualidade do ensino que as crianças recebem atualmente” nos EUA “peca por problemas de gestão, de organização ou de avaliação dos estabelecimentos”.

responsabilidades dos atores escolares que conseqüentemente são responsabilizados pela eficiência e eficácia da escola.

Conseqüentemente, nesse contexto, a avaliação se configura como sendo uma forma de contrapartida à “autonomia” concedida às escolas, pois por meio dela exige-se uma prestação de contas focada nos resultados de aprendizado. Assim, o sistema de avaliação adotado assenta-se nos incentivos e sanções baseados nos resultados de aprendizagem. É a partir deles que a Secretaria de Educação demite os diretores das escolas que não apresentam bom desempenho e não apenas o diretor mais também a equipe escolar inteira pode ser demitida. Ravitch (idem, p. 4), considera esse sistema de avaliação, que tem como fim responsabilizar diretores e professores pelo desempenho da escola, um absurdo e afirma que a ideia de que os resultados apontados por essas avaliações servem para transformar a escola são um eufemismo, pois:

É absurdo avaliar os professores segundo os resultados dos alunos, pois esses resultados dependem evidentemente do que acontece em sala de aula, mas também de fatores externos, como os recursos, a motivação dos alunos ou o apoio dado pelos pais. E, mesmo assim, só os professores são considerados “responsáveis”. Quanto a “transformar” as escolas sem dificuldade, trata-se de um eufemismo destinado a mascarar o mesmo tipo de medidas, como aquelas impostas pela Lei NCLB. Se os resultados não melhoram rapidamente, os estabelecimentos são transferidos ao Estado envolvido, fechados, privatizados ou transformados em *charter schools* (ibidem, p. 4).

Outro fator que merece ser destacado é o atrelamento dos salários dos professores ao atingimento de metas de aproveitamento individual dos alunos pelas quais eles são responsabilizados.

Em Nova York, todas as pessoas que trabalham no sistema conhecem as metas anuais de aproveitamento individual dos alunos e sabem pelo que elas são responsáveis. As metas refletem a presença dos alunos em aula, sua retenção da matéria ensinada, os índices de aprovação em cursos e exames, de aprovação no ano letivo e de graduação. **Os professores e diretores que melhoram o desempenho de seus alunos recebem bônus e promoções. Aqueles que persistentemente fracassam em fazê-lo são substituídos. Em uma ação piloto, os alunos que apresentam bom desempenho recebem incentivos em dinheiro** (GALL e GUEDES, op. cit, p. 23).

Nessa mesma direção, Freitas (2011), falando sobre a lei de responsabilidade educacional americana aprovada em 2001 nos EUA, que responsabiliza gestores e professores pela “qualidade” da educação, diz que ela “previa que em 2014 todas as escolas americanas deveriam ter seus alunos na categoria de “proficientes” em leitura e matemática”. No entanto, em abril de 2011, “o Ministro de Educação americano afirmou que 80% das escolas dos EUA não estariam em condições de cumprir esta meta”. Desse modo, essa lei serviu unicamente para “promover a privatização do sistema público de educação americano, destruindo-o com a

implantação de escolas administradas por contrato de gestão”, ou seja, serviu para expandir as chamadas escolas *charter* e assim “destruir” o sistema público de educação do país.

Quanto à participação, percebemos que a mesma é amplamente defendida pelos reformadores educacionais nos EUA como sendo uma forma de promover o trabalho coletivo na escola. Desse modo, a participação, tanto dos pais como dos professores, é tida como indispensável. Mas é interessante perceber a contradição desse discurso, pois ao mesmo tempo em que as escolas *charter* defendem a participação e o trabalho coletivo, promovem também o individualismo e a competição entre os alunos, professores, diretores e entre as próprias escolas da cidade, desconsiderando que participação e trabalho coletivo são incompatíveis com o individualismo e competição.

Além disso, os pais não participam da tomada de decisões na escola, não opinam sobre o currículo e nem sobre o funcionamento da organização escolar. Tal qual na empresa capitalista a participação nesse contexto aparece como uma estratégia que visa o aumento da produtividade, nesse caso ela está diretamente relacionada à busca de melhoria do desempenho dos alunos em exames avaliativos.

## **A REFORMA EDUCACIONAL DE NOVA YORK: POSSIBILIDADES PARA O BRASIL?**

Adotamos como título dessa seção o título de um dos documentos do Programa “Excelência em Gestão Educacional”, mas não como uma afirmação e sim como uma indagação propositiva no intuito de desvelar o que está por trás do referido Programa. Pois, à medida que analisamos os documentos do Programa observamos que, ao apresentar a Reforma de Nova York e o modelo de Escola Charter, a todo o momento a Fundação Itaú busca mostrar a aplicabilidade disso no contexto educacional brasileiro. Assim, é de suma importância analisarmos as implicações de uma gestão pautada nos valores do mercado na educação pública brasileira, a partir do que é proposto pela Fundação Itaú Social.

Fazendo paralelo com a forma com que foi adotada nos EUA, a Fundação Itaú propõe que a descentralização e a autonomia sejam introduzidas no sistema educacional brasileiro sem que o governo abra mão de certa centralização no que diz respeito aos sistemas de monitoramento, cobrança e apoio às escolas. Nesse sentido, observamos que a autonomia é entendida como uma consequência da descentralização. No entanto, o que fica claro é que a descentralização aqui colocada se restringe a delegar responsabilidades às escolas e dar a elas

“autonomia” para cumprirem com tais responsabilidades e, concomitantemente a isso, ao Estado caberá o papel de monitoramento e cobrança dos resultados.

É preciso enfatizar que a maneira como se propõe essa descentralização já acontece no Brasil independente da Fundação Itaú. O que há de novo nesse sentido é a ideia defendida pela Fundação Itaú de se buscar flexibilizações na legislação brasileira, que permitam encontrar possibilidades para lidar com diretores e escolas que não apresentem resultados satisfatórios; em outras palavras, de puni-los por isso. Assim, descentralização e a autonomia devem vir acompanhadas de sanções. Isso pode ser claramente percebido no excerto a seguir onde vemos a proposta da Fundação nesse sentido:

No Brasil, apesar dos esforços de descentralização e municipalização do ensino público, redes estaduais e municipais de ensino ainda estão longe de oferecer o tipo de autonomia de gestão que Nova York implantou em suas escolas. Mesmo em redes públicas onde diretores são eleitos pela comunidade escolar, eles não têm poder para selecionar seus professores e contratar a assessoria técnica que considerem ideal para sua escola. Em grandes redes como São Paulo, o problema de escala é ampliado pelo fato de o sistema ser altamente centralizado. Essa centralização pode reduzir a eficiência até de processos básicos, como distribuição de material didático, compra de equipamentos, pintura e reformas dos prédios escolares [...] Uma análise jurídica, verificando possíveis flexibilizações da legislação, permitiria encontrar possibilidades para lidar com diretores e escolas que não apresentam resultados satisfatórios (GALL e GUEDES, op. cit, p. 34-35).

É justamente na questão da autonomia que a Fundação Itaú ancora sua defesa em torno da adoção do modelo de escolas charter no Brasil, pois segundo ela o diferencial dessas escolas reside no fato de elas possuírem maior autonomia por terem sua gestão compartilhada entre os setores público e privado. Nesse sentido, mais uma vez a Fundação ressalta a necessidade de se rever a legislação brasileira, mais especificamente a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no intuito de criar maior segurança jurídica e institucional às iniciativas de parceria público-privada na educação.

Nesse contexto, descentralização e autonomia estão diretamente relacionadas ao aumento das responsabilidades dos atores escolares que, conseqüentemente, são responsabilizados pelo bom desempenho da escola. Tal desempenho é medido a partir de indicadores quantitativos, desse modo o modelo charter, como não poderia deixar de ser, têm ênfase clara em resultados:

Diretores das escolas charter possuem autonomia para redirecionar e, em casos-limite, até demitir professores que não estejam alcançando as metas de aprendizado. Assumem o papel de liderança pedagógica na escola, acompanhando e se responsabilizando pelo que acontece dentro da sala de aula. Além disso, têm uma maior responsabilização por resultados de aprendizado (DIAS e GUEDES, 2010, p. 72).

É justamente por isso que a proposta pedagógica dessas escolas é diferente das demais, pois possuem padrões exigentes de desempenho com sistema de incentivos e sanções, com vistas a elevar o desempenho dos alunos medidos por meio de exames avaliativos. E nesse aspecto, mais uma vez percebemos que tipo de autonomia existe nessas escolas, pois as mesmas oferecem currículo e métodos de ensino direcionados para melhorar os déficits acadêmicos dos alunos.

Isso foi observado no caso do estado de Pernambuco, pois as escolas, em que foram implantadas o modelo Charter, possuem orientações curriculares claras, com guias de aprendizagem bimestrais por série e por disciplina, diretamente relacionadas ao sistema de avaliação de resultados. Apesar disso, a autonomia é colocada como elemento primordial desse modelo de escola. O documento que descreve a experiência de Pernambuco destaca que o PROCENTRO<sup>10</sup> concedia “autonomia” para que as escolas elaborassem seus projetos pedagógicos, porém, tal projeto deve ser elaborado de acordo com diretrizes curriculares, grades horárias, materiais didáticos, critérios de avaliação, fichas pedagógicas e demais orientações pedagógicas do PROCENTRO. Além disso, até mesmo as aulas são previamente elaboradas, por meio de um instrumento chamado Guia de Aprendizagem, é explicitado o que deve ser ensinado pelo professor. Percebe-se assim que, a autonomia tão enfatizada nesse contexto, não passa de uma “autonomia decretada”, pois ela circunscreve-se aos limites impostos pela Instituição responsável pela gestão da escola.

Ao analisarmos o projeto pedagógico das escolas charter de Pernambuco podemos perceber que ele segue os moldes do planejamento estratégico empresarial que, segundo Chiavenato (1993, p. 185), é “um conjunto de objetivos e de políticas principais capazes de guiar e orientar o comportamento da empresa a longo prazo”. Seguindo esse modelo de planejamento, o projeto pedagógico define, dentre outras coisas, a visão, a missão, as metas e as ações da escola. Esse tipo de planejamento tem ênfase na busca de resultados. Consideramos o planejamento como uma ferramenta de suma importância para direcionar a vida da escola e, quando bem utilizado, serve para construir novas relações de poder no contexto escolar.

No entanto, para que o planejamento de fato contribua para a construção de relações de poder democráticas e para um ensino-aprendizagem que tenha como parâmetro a emancipação e a liberdade humana, é necessário que o mesmo seja “produto do diálogo com os sujeitos escolares, da satisfação das necessidades, dos interesses comuns do grupo”. Assim, quando o

---

<sup>10</sup> Órgão responsável por executar e gerenciar as escolas em que foi implantado o modelo Charter.

planejamento é feito sem a efetiva participação dos sujeitos escolares serve apenas para conservar a realidade e não para transformá-la. Em outras palavras, o planejamento só poderá contribuir para a construção da democracia e para “humanização do homem” se o mesmo for realizado tendo como base “uma prática organizada, coletiva e reflexiva” (SANTOS, 2008, p. 123). Nas palavras de Dourado (1998, p. 79) a gestão democrática é definida como sendo um:

[...] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade da criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do ‘jogo’ democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Do exposto acima, depreendemos que a gestão democrática passa, como não poderia deixar de ser, pela criação de canais efetivos de participação e, certamente, as escolas públicas brasileiras não caminharão nessa direção se adotarem como modelo de gestão o que é proposto pela Fundação Itaú, pois os mecanismos de gestão adotados no modelo de escolas charter vão de encontro com o princípio da gestão democrática da educação que está consubstanciado tanto na LDB como na Constituição Federal de 1988.

Além disso, o que podemos perceber no discurso da Fundação Itaú Social é que a qualidade da gestão da escola pública materializa-se nos diretores, professores e na relação família-escola mascarando e reduzindo assim um problema que é estrutural a uma questão meramente técnica ou operacional. Não discordamos de que uma boa gestão “seja um elemento importante na construção de uma escola de qualidade”, mas é necessário que esse elemento seja “combinado com um conjunto de outros fatores”, e entre eles está a melhoria dos salários dos profissionais de educação, não por meio do atrelamento de seus salários a uma política de bonificação por mérito, como pretende a Fundação Itaú, e sim por meio:

[...] de um plano de carreira, cargos e salários; de melhores condições de trabalho, com formação continuada acadêmica e, até em serviço dos professores, cuja lotação se dê numa única unidade escolar; bibliotecas escolares bem equipadas e em instalações compatíveis com uma formação integral; salas de aulas com adequado número de alunos, espaços de convivência na escola, dentre outras medidas (SANTOS, 2012, p 26).

A ideia de que entregar a gestão das escolas públicas para iniciativa privada proporcionaria mais eficiência e alto desempenho das escolas não se sustenta. Foi o que revelou o relatório “*Escolas Charter e Vouchers: o que dizem as evidências sobre subsídios públicos para entidades privadas em educação?*”, coordenada pelo professor Martin Carnoy da Universidade Stanford dos EUA e pela professora Lara Simielli do Departamento de Gestão Pública na Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), e publicado pelo grupo de pesquisa D3e -



Dados para um Debate Democrático na Educação. A pesquisa se baseou nos resultados de vários estudos (cerca de 150 artigos e estudos de caso publicados nas melhores revistas científicas da área de educação, administração pública e economia) e analisou experiências de vários países que adotaram o modelo de vouchers<sup>11</sup> e de escolas Charter, principalmente os Estados Unidos, que tem uma longa experiência nessa área. A pesquisa partiu da seguinte questão norteadora: “*Subsídios públicos para entidades privadas melhoram a qualidade da educação*”?

A resposta da pesquisa a essa questão é não. A gestão privada não melhorou a qualidade da educação. A pesquisa chegou a três conclusões principais: 1- o impacto das escolas charter sobre o desempenho dos estudantes é nulo ou muito baixo; 2- vouchers têm maior impacto sobre a aprendizagem do que as escolas charter nos Estados Unidos, em outros países, têm impacto baixo ou inconclusivo e 3- Há um impacto importante sobre a segregação e a estratificação do sistema, ou seja, esse tipo de política aumenta a desigualdade no sistema, gerando segregação racial e socioeconômica dos alunos vulneráveis socioeconomicamente. Além disso, a pesquisa revelou também que a competição entre as escolas pode beneficiar alguns alunos de maneira individual, mas não traz benefícios para a rede de ensino como um todo. De modo geral, a pesquisa concluiu que:

O principal argumento para fornecer subsídios públicos para escolas privadas é que escolas privadas mais autônomas provavelmente fornecerão serviços educacionais de forma mais eficaz e gerarão mais inovações educacionais do que escolas públicas. Não há evidências de que esse seja o caso, sendo os impactos muito pequenos ou nulos, como indicado por centenas de estudos (CARNOY e SIMIELLI, 2022, p. 5).

Em vista disso, fazemos nossas as palavras de Azevedo (2011) ao prefaciar o livro traduzido para o português de Diane Ravitch “Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”. Nele, o referido autor afirma que a educação brasileira encontra-se diante de uma encruzilhada e nós educadores, portanto, temos diante de nós a disputa por dois tipos de escola totalmente diversos: “uma escola pública revigorada, solidária, democrática, entendida como direito” que de fato cumpra com o seu papel social de formar cidadãos atualizados e críticos que sejam capazes de reconhecer seus direitos e de criar novos direitos e de também contribuir para a transformação da sociedade onde vivem; ou uma escola “empobrecida e reconfigurada pela competição, pela

---

<sup>11</sup> Vouchers são bolsas de estudo financiadas pelo setor público para que os alunos paguem as taxas de instituições privadas de ensino

redução às avaliações quantitativas e pelos métodos meritocráticos, próprios do reducionismo de mercado”.

Acreditamos ser esse o desafio que se apresenta a nós educadores: por qual tipo de escola iremos lutar? A resposta dependerá em muito do conceito que temos em relação ao papel que cabe à educação e, conseqüentemente, do que queremos para o futuro da escola pública brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista de tudo o que constamos ao longo da pesquisa, concluímos que o modelo de gestão baseada nos parâmetros do mercado defendida pela Fundação Itaú Social não foi capaz de melhorar o sistema educacional americano, muito pelo contrário agravou ainda mais a crise da educação pública nesse país. E a forma como esse modelo tem sido utilizado no Brasil, deixa claro que as escolas públicas brasileiras não caminharão em direção a uma gestão democrática, e muito menos conseguirão cumprir com o seu papel social que é o de formar cidadãos que tenham consciência de seus direitos e que participem de forma efetiva e ativa da construção de políticas que de fato contribuam para a melhoria da educação do nosso país.

É importante ressaltar que ao fazermos a crítica contra a introdução de mecanismos do mercado na escola pública, não estamos defendendo a ideia de que a escola não deva se modernizar no sentido de melhorar suas relações e formas de organização e estrutura. Muito pelo contrário, temos a plena consciência de que ela necessita modificar-se, radicalmente, pois, caso contrário, ela pode ficar totalmente superada e isolada diante dos avanços científicos e tecnológicos.

Assim, no intuito de reverter o quadro histórico de carências no campo educativo é importante que a escola utilize os referenciais de modernização que são baseados nos avanços científico-tecnológicos, principalmente na área da administração e de relações humanas, com vista a buscar a qualidade da educação sempre negada aos históricos usuários da escola pública. Mas não incorporar os mecanismos e princípios da lógica mercantil na gestão dessa educação, em nome da modernização. Desse modo, a escola estará mais bem preparada não só para formar cidadãos que se reconheçam como possuidores de direitos e com condições de garanti-los, mas, acima de tudo, que sejam capazes de ajudar a criar outros direitos.

## REFERÊNCIAS

CARNOY, M.; SIMIELLI, L. **Escolas Charter e Vouchers: o que dizem as evidências sobre subsídios públicos para entidades privadas em educação?** Disponível em: [https://d3e.com.br/wp-content/uploads/sintese\\_2203\\_charter\\_vouchers.pdf](https://d3e.com.br/wp-content/uploads/sintese_2203_charter_vouchers.pdf). Acesso em: 08 Agosto de 2022.

CHIAVENATO, I. **Administração de empresas: uma abordagem contingencial**. São Paulo: Makron Books, 1993.

DIAS, M. C. N.; GUEDES, P. M. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

DOURADO, L. F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A meritocracia e o ilusionismo**. Carta Capital, 2011. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-meritocracia-e-o-ilusionismo/>. Acesso em: 29/03/2012.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Reescrevendo histórias: Relatório Anual**. São Paulo: Leograf Gráfica e Editora, 2011.

GALL, N.; GUEDES, P. M. **A Reforma Educacional de Nova York Possibilidades para o Brasil**. Fundação Itaú Social, 2009.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, T. F. A. M. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. Belém: EDUPA, 2008.

SANTOS, T. F. A. M. Gestão Educacional e qualidade do ensino: reflexões e práticas atuais. In: SANTOS, T. F. A. M.; LIMA, F. W. C. **Versus e reversus da gestão das políticas educacionais**. Belém: Ponto Press, 2012, p. 11-30.

## A REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO POR MEIO DO FERESP

**Ana Paula Batista da Silva Brito**

Universidade Federal do Pará  
anapaula.pbs@hotmail.com

**Leila Maria Costa Sousa**

Universidade Federal do Pará  
leila2867@hotmail.com

**Fabíola Bouth Grello Kato**

Universidade Federal do Pará  
fabiola\_kato@hotmail.com

### INTRODUÇÃO

O texto propõe analisar como vem ocorrendo atualmente a intrínseca relação entre o público e o privado na educação superior, que favorece a mercantilização da educação em que os sujeitos envolvidos com interesses particulares transitam nas duas esferas, para que seus interesses mercantis sejam assegurados via legislação e, conseqüentemente, materializados em políticas públicas<sup>12</sup>.

Sguissardi (2008) destaca que o privado-mercantil marca o interesse das IES em ganhar dinheiro com o serviço ofertado indo ao encontro do mundo dos negócios. O que ocorreria um pouco diferente das instituições privadas que mantinham um negócio familiar, ofertando ensino e cobrando por isso. Mas o lucro não estava acima de todas as ações da instituição, e essa mudança de paradigma marca as IES como empresas educacionais.

As articulações dos empresários do setor privado-mercantil estão cada vez mais refinadas para alcançar seus propósitos. Apresentam novas formas para velhas questões como a desresponsabilização do Estado com sua obrigação de ofertar educação pública de qualidade e a transferência dessa obrigação para a iniciativa privada que, segundo o discurso oficial, tem as melhores estratégias e condições para obter resultados numéricos satisfatórios.

Dito de outra maneira, as virtudes do setor privado podem chegar aonde o Estado não chega. Portanto, a redefinição do papel do Estado ocorre especialmente na execução e na condução das políticas educacionais à medida que o Estado, ao ofertar a educação básica, repassa a execução e consecução da educação para o setor privado mercantil. (CAETANO; PERONI, 2015, p. 92-93)

<sup>12</sup> Parte do texto deste artigo foi apresentado no Colóquio do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED).

O Estado brasileiro passou por reformas desde os anos 1900 para redefinir seu papel como agente regulador de serviços e não mais provedor deles. Isto porque tal tarefa, agora, no atual estágio capitalista, está, gradualmente, sendo transferida para o setor privado.

As parcerias público-privadas na educação só vêm se intensificando a cada ano. E, em geral, a forma como elas são estabelecidas mostra que há uma rede de sujeitos envolvidos para beneficiar o setor privado. Porque os empresários têm um propósito definido e, agora, há também profissionais renomados do setor público, como professores universitários, que estão a serviço de empresas privadas (VALE, 2017).

Exemplo disso é Mozart Neves Ramos, demonstrando que “esses especialistas/consultores ora estão no Estado, ora no mercado, influenciando a elaboração, a direção e a consecução das políticas educacionais” (CAETANO e PERONI, 2015, p. 103). Mozart Neves Ramos é formado e pós-graduado em Engenharia Química pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), já foi secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006), reitor da UFPE entre 1996 e 1999, e entre 2000 e 2003. Foi presidente executivo do Todos Pela Educação (2007-2010) e, atualmente, é diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton SENA. Foi membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014) (PLATAFORMA LATTES, 2019).

Notamos a participação de Mozart nos espaços públicos e como chefia nos espaços privados. Como um dos maiores articuladores da (re)categorização do público e do privado, o professor é considerado um grande intelectual do meio acadêmico, no entanto, suas ações seguem no sentido da “privatização do público”, que, conforme Chaves (2005, p. 2) “acontece quando a esfera privada ocupa o espaço público e os interesses privados se sobrepõem aos da coletividade”.

Desde 2008, são notórias a ascensão do empresariado do ensino por meio da hegemonia do setor privado-mercantil e a criação de instâncias articuladoras de interesses privatistas que buscam o fortalecimento de suas estratégias. No entanto, sabemos que isso é pouco diante dos interesses empresariais para a educação superior.

O Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular (FERESP), muito bem articulado, constrói sua agenda de políticas públicas para o ensino superior no país por meio de demandas provenientes, principalmente, dos grandes empresários do ensino, que são os mesmos que constroem sua base. É importante analisar a atuação do Fórum porque é por meio dessa forma de atuação que observamos como essa agenda de demandas políticas para o ensino superior é construída e conquistada por diversas vezes.

Desde sua criação, em 2008, o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular tem desenvolvido ações pautadas na defesa dos legítimos interesses do setor e formulado propostas para assegurar o direito da livre iniciativa tendo como referências os princípios da qualificação da educação ofertada (FERESP, 2016a, p. 9).

O Fórum acompanha ativamente no Congresso Nacional as discussões e deliberações de interesse para o setor, apresentando propostas legislativas, indicando profissionais para as audiências públicas e seminários que são realizados tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, bem como articulando a inserção de medidas de interesse do segmento particular de ensino superior na legislação em debate e na sua aprovação, quando for o caso (FERESP, 2016a, p. 47).

Os excertos acima foram extraídos de um dos documentos mais reveladores do FERESP – *Oito anos trabalhando pela educação brasileira* (FERESP, 2016a) – no que tange à exposição da forma de atuação desse intelectual, haja vista a quantidade de informações e detalhamentos de suas principais atividades e na divulgação dos nomes daqueles que atuam em parceria com o Fórum.

Os dois parágrafos retirados do documento dizem respeito às ações que são pautadas na defesa dos interesses privatistas do Feresp e também ressaltam o acompanhamento e a forma de atuação do Fórum nas questões relacionadas à educação superior e às suas legislações. O acompanhamento da entidade junto ao Congresso Nacional acontece de forma articulada para que haja condições de, efetivamente, estar orgânico dentro dos espaços públicos de decisões legislativas.

Vale destacar que, o Fórum indica nomes para participar de audiências públicas tanto na Câmara dos Deputados como no Senado Federal. E para que estejam “atentos” às medidas que são de interesse do segmento privatista de ensino superior, para que votem a favor delas, quando for o caso e quando estiverem em conformidade com o que eles entendem ser de relevância aos seus interesses. Ou seja, o Feresp formula políticas públicas orientadas por uma concepção própria de educação superior e trabalha tais formulações junto ao legislativo para que este vote e aprove suas escolhas, legitimando, assim, sua influência social.

## **BREVE COMENTÁRIO ACERCA DA REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO NO BRASIL**

A partir da indução a novas formas de organização e gestão do setor público inaugurada na etapa de capitalismo neoliberal e formalizada pela reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990, reformas educacionais foram implementadas no Brasil e expuseram um novo entendimento no que diz respeito à regulação da educação.

Barroso apresentou no seu texto o conceito de “regulação” aplicado à educação e, segundo o autor, a regulação “está associada, em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (BARROSO, 2005, p. 727).

Barroso (2006), ao discorrer sobre o nível de regulação denominado “regulação nacional”, afirma que esta representa a forma com que o Estado e as autoridades que o compõem manterão o controle no que diz respeito ao sistema educacional e as suas respectivas normas, a serem elaboradas. Para o mesmo autor, essas regulações ocorrem em nível mundial, fazendo com que o sistema educacional brasileiro se adeque às fases do capitalismo. Nesse sentido, o Estado:

[...] não se retira da educação. Ele adopta um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo. (LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN *apud* BARROSO, 2005, p. 732)

O excerto exemplifica como ocorre para que o setor privado também tenha acesso às regulações que tangem ao sistema educacional, tendo em vista que o Estado deixa parcialmente sua função de organizador e gestor do cotidiano e a transfere para os níveis locais. Ao Estado cabe a regulação e, ao setor privado, a oferta de serviços, gerando outra dinâmica entre o público e o privado.

A categoria de análise aqui posta é a “regulação”, no entanto, é necessário adentrar, mesmo que superficialmente, a questão da avaliação, sobretudo porque a lei que rege a avaliação das instituições de ensino superior é a mesma que trata da regulação delas. Com isso, o destaque é feito para a lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004), que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), elaborada pelo ministro Tarso Genro, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo, então presidente, Lula da Silva. Nessa lei, é estabelecido que a avaliação esteja fundamentada na avaliação do aluno, do curso e da instituição de ensino superior. O SINAES, para Barreyros e Rothen (2006, p. 971):

[...] é o resultado da cumulação e da metamorfose. Os três pilares que constituem o Sistema atualmente são derivados das experiências anteriores: a) a Avaliação Institucional, do PAIUB, b) a Avaliação dos Cursos de Graduação, da Avaliação das Condições de Ensino e c) o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes, do Provão. A cumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes: a visão formativa/emancipatória do PAIUB, fundada na participação e na autonomia institucional, a visão somativa da Avaliação das Condições de Ensino e o mecanismo de *ranking* do Provão.

Na avaliação oficial, o SINAES tinha por objetivo:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior. (BRASIL, 2004)

Embora a avaliação seja pautada em três frentes, como dito anteriormente, Dias Sobrinho ressalta que a frente principal do SINAES é a IES, com o objetivo de valorizar “os esforços institucionais no sentido do cumprimento científico e socialmente relevante dos processos de construção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, ética, social e política” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 825).

Os autores supracitados pensam o SINAES como uma representação de mudança na concepção de avaliação, sobretudo porque o seu centro é o desenvolvimento institucional por meio de ciclos avaliativos e dos instrumentos de autoavaliação.

O que ocorreu com essas avaliações, que ao longo do tempo sofreram muitas mudanças<sup>13</sup>, foi a distorção da lei ao obterem os *rankings* como instrumento principal de sua eficácia. Com isso, foi negligenciada a avaliação no seu conteúdo democrático e emancipatório (DIAS SOBRINHO, 2008).

A Lei do SINAES e o seu conjunto de avaliações expressa a referência básica à regulação da educação superior no parágrafo único do art. 2º ao relatar que:

Os resultados da avaliação referida no **caput** deste artigo constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação. (BRASIL, 2004, grifo do autor)

Ressaltamos que a avaliação e a regulação da educação superior são comandadas por órgãos diferentes no setor público. A avaliação é conduzida pelo SINAES, e sua coordenação é dada pela Comissão de Avaliação de Educação Superior (CONAES). No que tange à

<sup>13</sup> Ver Dias Sobrinho (2008) e Barreyros e Rothen (2006).



regulação, existe a diferença entre o sistema federal de educação e as instituições privadas e, também, entre os sistemas estaduais e municipais, que, conforme a LDB de 1996, “são ambos regulamentados através de seus respectivos Conselhos Estaduais de Educação” (VERHINE, 2015, p. 608).

No que tange às cartas do Feresp, em 2008, no primeiro CBESP, na Carta de Recife (2008), uma de suas primeiras ações estava no “aperfeiçoamento dos mecanismos de regulação, regulamentação, supervisão e avaliação do ensino superior, com regras duradouras que permitam a segurança jurídica [e na busca pelo] fortalecimento da Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior” (FERESP, 2016a, p. 66).

Essa Frente Parlamentar foi instalada em dezembro de 2007 e teve como coordenador o deputado João Matos, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro de Santa Catarina (PMDB-SC). Ela nasceu com o objetivo de “propor medidas que contribuam para o desenvolvimento da educação superior no país” (O GLOBO SOCIEDADE, 2007).

As entidades do setor privado-mercantil comemoraram a criação dessa Frente Parlamentar porque, segundo Hermes Figueiredo<sup>14</sup>, que na época era presidente da SEMESP, ela “demonstra a capacidade de articulação atingida pelo segmento e projeta o trabalho que teremos pela frente” (CONTEE, 2008).

Hermes Figueiredo diz, ainda, que a “prioridade da Frente será em conter o detalhismo das portarias, decretos, leis, resoluções etc. que tolhem o ensino superior e que, muitas vezes, são impostas ao arrepio da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (CONTEE, 2008).

Na Carta de Araxá (2009), as propostas que dizem respeito à regulação são:

Atuar, com o apoio da Frente Parlamentar em Defesa do Ensino Superior Brasileiro, junto ao MEC visando a discutir as distorções dos instrumentos de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e os critérios de definição do Conceito Preliminar de Curso (CPC), buscando inclusive fortalecer o Inep como órgão de avaliação e não de fiscalização; Promover alianças políticas regionais visando ao fortalecimento da Frente Parlamentar em Defesa do Ensino Superior Brasileiro; Propor o aperfeiçoamento da Lei nº 9.870/99, de forma a prestigiar a adimplência; Promover a criação da Agência Nacional de Acreditação – órgão de regulação do ensino superior particular, com autonomia de gestão e composto por pessoas de reputação ilibada, cujos membros não pertençam a instituições particulares e/ou órgãos do Governo, para conferir legitimidade ao processo. (FERESP, 2016a, p. 70)

Essa carta foi enviada à Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), em julho de 2009 para que fossem de conhecimento do parlamento brasileiro as intenções da entidade. O

---

<sup>14</sup> Texto extraído do artigo publicado na revista patronal “Ensino Superior” (janeiro/2018) (CONTEE, 2008).

presidente dessa Comissão, o Senador Flávio Arns, do Partido dos Trabalhadores do Paraná (PT-PR), que também estava presente no Congresso do Feresp, salientou a importância da valorização das IES privadas como fortes aliadas no fortalecimento das políticas públicas educacionais. Já o senador Sérgio Zambiasi, do PTB-RS, enalteceu as oportunidades que o setor privado de ensino oferece à educação superior (SENADO NOTÍCIAS, 2009).

## **O FERESP: DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Na Carta de Maceió, de 2014, sob o título “Ensino Superior e novas tecnologias: caminhos e desafios”, uma das ações do Feresp é:

Eliminar os efeitos punitivos advindos dos indicadores provisórios de avaliação e de regulação, em especial o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), que ferem as disposições da Lei nº 10.861/2014 que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). (FERESP, 2016a, p. 92)

Na carta do Rio de Janeiro (2015), já era possível observar o intuito do Feresp na busca de estar sempre em conjunto com as “entidades públicas encarregadas da legislação, regulação e avaliação do ensino superior com reciprocidade de tratamento” (FERESP, 2016a, p. 94).

A partir do ano de 2016, o Feresp esteve agindo fortemente para chegar ao seu propósito, que era – e é – o de flexibilizar a regulação educacional no Brasil para que não houvesse impedimentos na expansão das instituições privadas, já que, com uma regulação mais estreita e mais específica, não havia meios de rápido crescimento das IES privadas-mercantis.

No ano de 2016 os maiores interesses da entidade eram as revogações de portarias normativas e decretos, como por exemplo a Portaria Normativa nº 7, de 20 de abril de 2016 que “Institui o Cadastro Nacional de Concluintes dos cursos de graduação – CNC”. O interesse do Feresp era da:

Revogação dos citados institutos normativos com a instituição de uma comissão composta por representantes do MEC, do CNE e das IES privadas, para que, em 60 dias, elaborem propostas mais concretas e realistas de desburocratização do processo de regulação e fortalecimento da Lei do Sinaes (FERESP, 2016).

A partir desta proposta do Fórum, a portaria normativa nº 15, de 22 de junho de 2016 (BRASIL, 2016c), revoga a portaria normativa nº 7, de 28 de abril de 2016, em que “institui o Cadastro Nacional de Concluintes dos cursos de graduação – CNC, e cria indicadores de

qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação”.

No que diz respeito ao Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016 em que “altera o decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino”. O Feresp fez propostas específicas para o que não era favorável às IES particulares, como por exemplo “Revogar os “indicadores de qualidade” no padrão decisório de processos (Art.10 §10, Art.22 §1)”, em que usou como justificativa o fato de:

os indicadores de qualidade foram concebidos para serem métricas preliminares de avaliação, a partir das quais se enseja ou não as visitas *in loco*. Por conta de suas limitações metodológicas, não podem ser usados para decisões regulatórias, os relatórios de visita *in loco* precisam ser soberanos. Da forma como está sendo colocado, o uso de tais indicadores se dará de forma subjetiva, tornando discricionário o padrão decisório do regulador (FERESP, 2016).

No que tange aos dispositivos que concedem tratamento diferenciado para as instituições públicas para as exigências regulatórias, o Feresp pede a revogação dos seguintes artigos: Art.10 §11, Art.24 §1 §4 §5, Art.26 §4, Art.28 §5 §6, Art.48 §3, Art.61 §3. Com a justificativa de não fazer “[...] sentido ser feita uma série de exigências para instituições privadas e o mesmo não valer para as instituições públicas. Os padrões devem ser os mesmos, não há razão técnica para a ausência de isonomia nesse sentido” (FERESP, 2016).

Ainda no Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016, o pedido de revogação dos dispositivos em que tratam especificamente da normatização da participação de conselhos e entidades de classe em processos regulatórios (Art.28 §4, Art.29 §1, Art.36), ocorre, pois, de acordo com a entidade, “o papel dos conselhos é a fiscalização do exercício profissional, compete exclusivamente ao Ministério da Educação a fiscalização da formação profissional. Ainda que de caráter opinativo, tais entidades criam seus próprios instrumentos de avaliação e tornam os processos mais lentos” (FERESP, 2016).

Com isso, no ano de 2017 com Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro, observamos a revogação de todos esses artigos e seus incisos, da lei. Confirmando, dessa forma, que as proposições da entidade junto ao MEC para que modificações fossem realizadas no sentido de desburocratizar a regulação do ensino superior, sobretudo o privado-mercantil, foram acatadas. Confirmando o que Brito (2019) comprova em suas pesquisas, entendendo o Feresp como um grande articulador e intelectual orgânico do setor privado-mercantil, atualmente, no Brasil.

O Feresp trabalha sempre no sentido de articular seus interesses e objetivos junto ao MEC. Em documento recente, denominado “Agenda propositiva para relações entre o Ministério da Educação e as instituições de ensino superior particulares” e enviado ao ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, o Fórum trata do que ele entende que são os “temas relevantes para compor uma agenda de proposições” (FERESP, 2016b, p. 2) junto ao MEC.

O documento demonstra uma pequena análise feita pela entidade acerca da “representatividade social e econômica do setor privado e apresentar as propostas para fortalecer o desenvolvimento da educação superior com vistas ao alcance das metas estabelecidas no atual Plano Nacional de Educação – PNE”. Nesse documento, o primeiro tema importante para o FERESP que está em destaque é a regulação. Nele, há a orientação para:

Revogação imediata do Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016, que altera toda a regulação, avaliação e supervisão do ensino superior privado; das Portarias Normativas nº 7 e nº 8, de 28 de abril de 2016, que criam novos indicadores de qualidade, bem como da Portaria Normativa nº 10, de 6 de maio de 2016, que cria critérios para aumento ou redução de vagas de cursos. (FERESP, 2016b, p. 5)

O decreto do qual o documento trata é o que dispõe sobre a alteração do antigo decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e que disserta sobre as funções de regulação e avaliação das IES do sistema federal de ensino (BRASIL, 2006). A justificativa do Feresp está no quanto o decreto é prejudicial e discriminatório para o setor particular em relação ao setor público. E, de acordo com a entidade, fere a Lei do Sinaes ao propor dois modelos diferentes para a criação de cursos das IES públicas e privadas.

O documento repugna esse decreto por sua elaboração ter sido feita sem nenhuma participação do setor privado e por sua publicação ter acontecido na “CALADA DA NOITE DO DIA 11 DE MAIO DE 2016, ÚLTIMO DIA DO GOVERNO DILMA. INADIMISSÍVEL” (FERESP, 2016b, p. 5). É notório, pois, o esforço que vem sendo realizado por parte da entidade para o alcance de suas metas em favorecimento do setor que defende e os embates traçados com o poder público em busca de mais autonomia e participação nas decisões das políticas públicas educacionais.

A portaria nº 7, de 2016, institui o Cadastro Nacional de Concluintes de Graduação (CNC), que é um sistema computacional relativo aos concluintes dos cursos de graduação e que trata da autenticidade dos diplomas de graduação (BRASIL, 2016a). Já a portaria nº 8, de 2016, cria os indicadores de qualidade para a educação superior. No entendimento do Feresp, essas portarias não têm clareza e não estão coerentes com a realidade nacional da educação superior,

“além de acabar com os atuais indicadores de qualidade sem sequer ter havido um estudo mais aprofundado” (FERESP, 2016c, p. 5).

Em vista de todo o exposto acima, a entidade propõe a:

Revogação dos citados institutos normativos com a instituição de uma comissão composta por representantes do MEC, do CNE e das IES privadas, para que, em 60 dias, elaborem propostas mais concretas e realistas de desburocratização do processo de regulação e fortalecimento da Lei do Sinaes. (FERESP, 2016c, p. 5)

Houve uma reunião no MEC no dia 2 de junho de 2016. A ata dessa reunião, que se encontra no site do Feresp, informava aos representantes presentes que há uma pressão por parte do setor privado pedindo a revogação do decreto e das portarias normativas supracitadas. Após todas as reivindicações e todos os ofícios e documentos que foram enviados ao MEC, houve o que o Fórum denomina conquista para o setor privado: as portarias normativas nº 7 e nº 8 foram revogadas por meio da portaria normativa nº 15, de 22 de junho de 2016 (BRASIL, 2016c).

Em 2017, no discurso do jantar anual de confraternização, Janguê Diniz ressaltou que o Feresp trabalhou e desenvolveu papéis importantes durante o ano no âmbito do parlamento brasileiro e teceu elogios frente à “intensificação do esforço empenhado por conselhos profissionais e federais no sentido de incidirem em aspectos relativos à supervisão e regulação da educação superior no país, prerrogativa exclusiva do Ministério da Educação” (DISCURSO DO PRESIDENTE, 2017).

Em sua última publicação, sob a forma da Carta de Comandatuba/BA, em 2018, o Feresp detalhou que seu objetivo era perseguir a inovação do setor educacional em busca de tecnologias voltadas para o setor. Como um de seus destaques, versava sobre como a entidade vinha se posicionando a respeito desta pauta:

Inovando em sua própria organização, o XI CBESP também ofereceu oportunidade para que os participantes tirassem suas dúvidas sobre os novos atos regulatórios e instrumentos de avaliação, em dois grandes workshops, com a parceria da Secretaria de Regulação da Educação Superior – SERES/MEC e do Conselho Nacional de Educação. Estes dois workshops, realizados pela primeira vez no CBESP, representaram inovador modelo de colaboração público-privado, visando a possibilidade de construção coletiva de protocolos de atuação das IES [...] (CARTA DE COMANDATUBA/BA, 2018)

O destaque que aqui se faz é para fortalecer aquilo sobre o que já estávamos alertando neste artigo. Neste último CBESP realizado pelo Feresp, houve *workshops* ministrados pelo SERES/MEC e pelo CNE para esclarecimentos acerca dos instrumentos de avaliação e regulação na educação superior brasileira. A parceria público-privada ocorreu de forma a beneficiar o setor privado no momento em que os representantes públicos adentraram um

congresso que busca o fortalecimento e o crescimento do setor privado no Brasil, sobretudo o privado-mercantil.

A relação direta da SERES/MEC com o Feresp demonstra a fragilidade dos órgãos competentes que dão conta das legislações e da regulação da educação superior no Brasil. O dever da secretaria é o de zelar para que a legislação educacional seja cumprida e “suas ações buscam induzir a elevação da qualidade do ensino por meio do estabelecimento de diretrizes para a expansão de cursos e instituições de conformidade às diretrizes curriculares nacionais e de parâmetros de qualidade de cursos e instituições” (SERES/MEC, 2018).

Entretanto, o que observamos é o estreitamento das relações no sentido do fortalecimento do setor privado-mercantil, uma das ações de base do Feresp que vem se intensificando nos últimos anos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As discussões apresentadas neste texto deixam clara, especialmente, como o setor privado-mercantil, representado pelo Feresp, mantém organização junto aos órgãos públicos responsáveis pelas alterações e/ou aprovações das políticas educacionais do país de forma que estas possam beneficiar aquele setor.

Conforme analisado por meio das cartas e dos documentos divulgados pelo Feresp, fica claro que dentre os seus objetivos está a adequação de mão de obra para o trabalho dentro de uma lógica de mercado e a formação de ensino em massa. A partir disso, observamos que as mudanças nas legislações brasileiras que tangem ao ensino superior sofreram reformulações dentro da lógica privatista da concepção de educação superior que o novo intelectual orgânico compreende.

Percebemos também que as ações propostas pelo Feresp para as demandas referentes a avaliação e regulação do setor educacional são no sentido de fortalecimento do setor privado e também para que ele possa participar ativamente de todas as tomadas de decisão referentes às políticas educacionais no país de forma que as legislações de avaliação e regulação voltadas para o ensino superior possam dar a eles melhores condições de atuação e lucro.

Desta forma, podemos afirmar que a concepção de educação superior defendida pelo setor privado-mercantil e abarcada cada vez pelos órgãos governamentais de Estado é contrária ao seu caráter público constitucional amplamente defendido por entidades educacionais que lutam por uma educação pública e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

BARREYROS, G.; ROTHEN, J., “SINAES” Contraditórios: considerações sobre a elaboração e implementação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, 27, p. 955-977, 2006.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, 2005.

BARROSO, João. (Org.). **A Regulação das políticas pública de educação: espaços, dinâmicas e actores**. Lisboa: EDUCA, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa nº 7, de 20 de abril de 2016 [2016a]. **Institui o Cadastro Nacional de Concluintes dos cursos de graduação – CNC**. Disponível em: < [https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/PORTARIA\\_NORMATIVA\\_N7.pdf](https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/PORTARIA_NORMATIVA_N7.pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. Portaria Normativa nº 8, de 28 de abril de 2016 [2016b]. **Cria indicadores de qualidade para a Educação Superior e institui Grupo de Trabalho para elaboração e definição de metodologia para sua implementação**. Disponível em: < [http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/PORTARIA\\_NORMATIVA\\_N8.pdf](http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/PORTARIA_NORMATIVA_N8.pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 15, de 22 de junho de 2016** [2016c]. Disponível em: < <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Normativa-015-2016-06-22.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

BRITO, A. P. B. S. **O Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular: um novo intelectual orgânico de base coletiva**. Dissertação (Mestrado). 143 f. 2019

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

CARTA DE ILHA DE COMANDATUBA/BA. **Carta de Ilha de Comandatuba/BA**. 2018. Disponível em: <<https://cbesp.com.br/carta-de-ilha-de-comandatuba/>>. Acesso em: 26 de jul. 2018.

CHAVES, V. L. J. A política para a educação superior: entre o público e o privado. In: **28a. Reunião Anual da ANPED**, 2005, Caxambu/MG. Disponível em: < [http://28reuniao.anped.org.br/?\\_ga=2.129576719.2089044356.1549984993-1208317602.1549984993](http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.129576719.2089044356.1549984993-1208317602.1549984993)>. Acesso em: 03 fev. 2019.

CONTEE. **Lobby privatista cria Frente Parlamentar em Defesa do Ensino Superior**. 2008. Disponível em: < <http://www.contee.org.br/noticias/contee/nco43.asp>>. Acesso em: 18 Dez. 2018.

CURRICULO LATTES. **Mozart Neves Ramos**. Disponível em: < <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783028D8>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DISCURSO DO PRESIDENTE. Janguê Diniz. **Jantar Anual de Confraternização do Fórum. 2017**. Disponível em: < [https://www.forumensinosuperior.org.br/images/downloads/Discurso\\_jantar\\_FORUM\\_2017.pdf](https://www.forumensinosuperior.org.br/images/downloads/Discurso_jantar_FORUM_2017.pdf)>. Acesso em 12 Dez. 2018.

FERESP. Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. **Oito anos trabalhando pela educação brasileira: ações do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular - período 2008/2016**. Brasília: FERESP, 2016a.

FERESP. Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. **Agenda propositiva para relações entre o Ministério da Educação e as instituições de ensino superior particulares**, 2016b.

FERESP. Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. **Solicitação de revogação e/ou alteração das medidas editadas pelo MEC durante o mês que antecedeu a mudança de Presidência da República**. 2016c.

O GLOBO SOCIEDADE. **Instalada Frente Parlamentar que defende ensino superior privado**. 2007. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/instalada-frente-parlamentar-que-defende-ensino-superior-privado-4133306>>. Acesso em: 18 Jan. 2018.

SENADO NOTÍCIAS. **CE recebe sugestões para o aperfeiçoamento do ensino superior**. Senado Federal. 2009. Disponível em: < <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2009/07/01/ce-recebe-sugestoes-para-aperfeicoamento-do-ensino-superior>>. Acesso em: 02 Dez. 2018.

SERES/MEC. **Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior**. 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres>>. Acesso em: 4 Jan. 2019.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

VALE, C. **Subsunção do público ao privado na educação paraense**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

VERHINE, R. E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise dos primeiros 10 anos do SINAES. **Avaliação**, v. 20, n. 3, p. 603-619, 2015.



## A AQUISIÇÃO DA MARCA UNOPAR PELO GRUPO KROTON/COGNA NO CONTEXTO DA FINANCEIRIZAÇÃO

**Maria Caroline Cavalcante dos Santos**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela Universidade Federal do Pará (UFPA)

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a aquisição da marca e Instituição de Ensino Superior (IES) Unopar pelo grupo Kroton/Cogna no contexto da financeirização<sup>15</sup>. A financeirização no ensino superior brasileiro adveio de um conjunto de movimentos que ocorrem na esfera financeira, iniciando pela produção, circulação do valor e a sua repartição sob a forma de lucro, juros e renda da terra entre todos os setores e departamentos da economia burguesa, chegando no nível de ensino superior pela forte presença de constelação de capitais, a exemplos de bancos, fundos de investimentos, seguradoras, dentre outros investidores institucionais que agem para as entranhas dos mercados na educação (SEKI, 2020).

No ensino superior privado, a financeirização ganhou destaque pela abertura de capitais dos grupos educacionais na Bolsa de Valores BM&Bovespa (B3)<sup>16</sup> a partir de 2007. Dentre eles, o grupo Kroton/Cogna. É nesse contexto que a aquisição da Unopar pelo grupo Kroton/Cogna está relacionado ao movimento da financeirização do capital, que tem como objetivo lucrar em cima das ações que são negociadas na B3, bem como foi essencial para expansão e valorização da marca Unopar no ensino a distância (EaD).

No percurso metodológico, realizou-se um levantamento bibliográfico para proceder um estudo teórico acerca do objeto, que teve como embasamento autores que discutem sobre a financeirização no ensino superior e o processo de aquisições nesse setor educacional, como Brettas (2020), Chaves (2010; 2019), Chesnais (1996). Além disso, realizou-se um levantamento documental acerca dos relatórios extraídos do *site* oficial da Unopar e de sua controladora Kroton/Cogna.

Para entendermos como o processo de aquisição da Unopar pela Kroton está relacionada ao processo de financeirização do capital e valorização da marca no mercado, é necessário compreendermos um breve contexto da financeirização do capital e sua inserção no ensino

---

<sup>15</sup> Este artigo faz parte da dissertação de mestrado em desenvolvimento e conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>16</sup> A BM&FBovespa- Bolsa de Valores de São Paulo é um mercado de ações onde grandes empresas compram e vendem ações. A bolsa constitui um mercado de títulos que tem a função de dar liquidez aos mesmos por meio da criação de um mercado em que eles possam ser negociados (BRETTAS, 2020).

superior brasileiro, a entrada da Kroton/Cogna na B3 e a aquisição realizada da Unopar em dezembro de 2011.

## FINANCEIRIZAÇÃO DO CAPITAL E NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O fenômeno da financeirização está relacionado à desenvoltura do capital financeiro<sup>17</sup> na sociedade. Inicialmente, centrava-se na esfera econômica no processo de produção e, mais tarde, adentrou às áreas sociais como a educação, em especial no ensino superior privado brasileiro pelo processo de expansão desse nível de ensino, sobretudo a partir de 2007, quando os grandes grupos educacionais abriram seu capital na bolsa de valores de São Paulo-BM&FBovespa (B3).

Para Chesnais (1996), a financeirização está relacionada à produção capitalista no processo da mundialização do capital, que pode ser observada como parte do processo de globalização em curso e da pretensão do capital financeiro em dominar o movimento do capital. A centralidade da globalização em curso é a maximização dos lucros (SANTOS, 2021).

Percebe-se que a financeirização constitui como lógica de ação pelo “novo” contexto do sistema capitalista, e viu a possibilidade de ganhar mercado no ensino superior por meio dos grupos educacionais privados. Para Brettas (2020), a financeirização, ao se generalizar, impõe alterações na forma como as empresas atuam e orientam suas estratégias em busca da rentabilidade.

Nesse sentido, a financeirização se fundamenta pelo aumento da esfera financeira frente à esfera produtiva da economia, que se orienta pela lógica de funcionamento do sistema capitalista baseado na especulação financeira (SOUSA, 2019). Logo, o capitalismo não se contentou apenas na esfera econômica, além de sua forma de adentrar em novos rumos para se expandir, viu a possibilidade de lucrar no setor educacional, no qual foi devido a influência do capital financeiro, em sua “nova” etapa do capitalismo que a financeirização encontra-se no ensino superior privado brasileiro e se redesenha pela transformação da educação em objeto de interesse do capital.

No Brasil, o processo de financeirização se materializa a partir de 2007, quando há uma grande movimentação no mercado de ações na BM & FBovespa (B3), com a abertura de capital de quatro empresas educacionais que atuam no ensino superior privado. Os quatro grupos

---

<sup>17</sup> A categoria capital financeiro foi originalmente construída por Rudolf Hilferding em seu livro *O capital financeiro*. O capital financeiro é uma categoria que faz parte do processo de financeirização permitindo a mediação entre o setor produtivo e o financeiro, que reflete o processo de concentração e centralização do capital (BRETTAS, 2020).

educacionais que deram início a abertura de capital na B3 são: Anhanguera Educacional S.A.; Estácio Participações; Kroton Educacional e a empresa Sistema Educacional Brasileiro (SEB S/A)<sup>18</sup> (CHAVES, 2010; 2019). Além disso, há os grupos internacionais que passam a adquirir instituições de ensino superior privada no país: a Laureate Educacion e Wyden Educacional (CHAVES, 2019). Posteriormente, os grupos Ser Educacional e Anima também abriram seu capital na bolsa de valores.

A abertura do capital dessas empresas ao mercado de ações e a valorização destas últimas possibilitam o aumento de seu capital, a compra de outras instituições menores, espalhadas no país, e, com isso, a formação de grandes grupos empresariais, também denominados “redes”. Como passam a adquirir materiais e equipamentos em grandes quantidades, conseguem reduzir seus custos operacionais e aumentar suas margens de lucro e, assim, podem diminuir os valores das mensalidades. [...] (CHAVES, 2010, p. 491).

Destaca-se o grupo Kroton por ser um dos maiores grupos educacionais no Brasil e por ser controladora da Unopar. Importante mencionar que no final do ano de 2019 a Kroton mudou de nome para “Cogna Educação”, no entanto, a “Kroton” não se extinguiu, mas tornou-se marca segmentada da *holding* Cogna, que atua principalmente no ensino superior (COGNA, 2021).

A Kroton Educacional surgiu em 1966 no Estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte, com o curso pré-vestibular denominado “Pitágoras”. Segundo a Kroton (2020), no início dos anos 90 o grupo buscou um modelo diferenciado para expansão do Ensino Básico, no qual criou-se a Rede Pitágoras e, posteriormente, surge a Fundação Pitágoras para viabilizar projetos educacionais em instituições públicas e privadas, como parte de um projeto para perenizar a organização (KROTON, 2020).

O ano de 2007 ficou marcado pela abertura de capital da Pitágoras na B3, com o nome Kroton Educacional (KROT11), possibilitando a consolidação de uma fase de grande expansão e desenvolvimento do grupo. Em 2009, a Kroton recebeu um novo aporte financeiro de um dos maiores fundos de *private equity* do mundo, a *Advent International*, que a partir de então compartilharia o controle do grupo com os sócios fundadores (KROTON, 2020).

Após sua entrada na B3 em 2007, a Kroton realizou várias aquisições<sup>19</sup> de instituições de pequeno porte, em especial no ano de 2011, quando adquiriu quatro IES, observadas no quadro 1.

<sup>18</sup> Também conhecida por “Sistema COC de Educação e Comunicação” (CHAVES, 2010).

<sup>19</sup> Em 2008, a Kroton adquiriu a AESG- Administração de Ensino Superior de Guarapari Ltda; União Educacional Minas Gerais S.A- Faculdade Uniminas; Sociedade Unificada de Ensino Superior e Cultura S.A/ SUESC; Sociedade Capixaba de Educação Ltda; Faculdade Unilinhares; Instituto de Ensino de Rio Claro e Representações Ltda- Faculdade CBTA; Centro de Ensino e Pesquisa Odontológica LTDA- CEPEO, entidade mantenedora da Faculdade de Tecnologia de Londrina- FATEC; Sociedade Educacional de Teixeira de Freitas LTDA- entidade mantenedora da FACTERF- Faculdade de Teixeira de Freitas; Em 2010 adquiriu a IUNI Educacional, dentre outras (SANTOS, 2016).

**Quadro 1 - Aquisições realizadas pela Kroton no ano de 2011**

MÊS	MANTENEDORAS/IES	VALOR R\$
Maio	Centro de Ensino Atenas Maranhense Ltda- CEAMA, Sociedade mantenedora da Faculdade Atenas Maranhense- FAMA	28.400.000,00
Julho	União de Ensino de Vila Velha Ltda. Sociedade mantenedora da Faculdade Educacional de Ponta Grossa.	7.850.000,00
Novembro	União Sorrisense de Educação Ltda.- USE- Sociedade mantenedora da Faculdade de Sorriso- FAIS	5.424.000,00
Dezembro	União Norte do Paraná de Ensino Ltda- Universidade Norte do Paraná Unopar	1.300.000.000,00

Fonte: SANTOS (2016).

Daremos destaque a aquisição da Unopar, por ser a IES de investigação deste artigo, iniciando pela aquisição que ocorreu em dezembro de 2011 e aconteceu “A maior aquisição da história da educação, a UNOPAR e torna-se líder no setor de educação a distância do Brasil” (KROTON, 2011, p. 10).

### **AQUISIÇÃO UNOPAR- KROTON**

Nota-se que o valor investido da Kroton/Cogna na Unopar foi alto comparando as demais IES, e isso é devido ao valor da marca no mercado educacional, sobretudo, no ensino a distância (EaD).

A Unopar tem sua origem na instituição de ensino “União Norte do Paraná de Ensino Ltda”, fundada no Estado do Paraná, na cidade de Londrina em 1972. Posteriormente, passou por várias alterações, como faculdades, até chegar em Universidade. As mudanças da IES podem ser observadas no quadro 2.

A Unopar se destaca no mercado educacional do Brasil pela sua trajetória histórica que teve como foco a modalidade de ensino a distância nos cursos superiores e, no ano de 2009, a instituição detinha campi universitários com aproximadamente 14.000 (quatorze mil) estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação, bem como estava presente em todos os Estados Brasileiros, com mais de 450 (quatrocentos e cinquenta) unidades conveniadas (BRASIL, 2009).

**Quadro 2-** Mudanças de nome da Unopar

<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)</b>	<b>ANO</b>
União Norte do Paraná de Ensino Ltda.	1972
Faculdade de Ciências e Artes Aplicadas de Londrina.	1985
Faculdade de Reabilitação do Norte do Paraná.	1987
Faculdades de Odontologia do Norte do Paraná; Faculdade de Dança de Londrina e Faculdade de Informática do Paraná.	1989
Faculdades Integradas Norte do Paraná – Unopar	1992
Universidade Norte do Paraná Unopar <sup>20</sup>	1997
Universidade Pitágoras Unopar	2016
Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera	2021

Fonte: Elaboração própria com base no *site* da Unopar (2020).

Por ser uma marca conhecida no mercado educacional, sobretudo no ensino a distância, a Kroton/Cogna viu a possibilidade de se tornar líder nas matrículas EaD adquirindo a Unopar. Segundo a Kroton (2011), a Unopar detinha 88% (oitenta e oito) de sua atuação no mercado educacional, em especial no ensino a distância, e apenas 12% era no ensino superior presencial.

A aquisição ocorreu no dia 15 de dezembro de 2011, e o valor pago, foi de 1,3 (um bilhão e trezentos milhões de reais), considerada a maior aquisição e movimentação financeira do setor de educação superior do Brasil. Com essa negociação a Kroton torna-se um dos maiores grupos de ensino superior do Brasil, torna líder no segmento de matrículas a distância, como também se torna a 6<sup>a</sup> (sexta) maior instituição de ensino superior do mundo em 2011 (KROTON, 2012).

Importante mencionar que após essa compra, a Kroton/Cogna realizou outras aquisições de IES, mas este artigo delimitou-se na aquisição da Unopar, por ser uma das principais IES reconhecidas líder nas matrículas a distância no Brasil, bem como ter grande participação na expansão do grupo Kroton/Cogna EaD.

As marcas/IES pertencentes ao grupo Kroton, ao serem adquiridas, passam a organizar a sua gestão com base nos princípios da governança corporativa, “[...] como estratégia de retomada dos alicerces da empresa” (SEBIM, 2014, p. 63). Cujo interesse desse modelo de gestão está submetido aos interesses financeiros (BRETTAS, 2020). Logo, a gestão corporativa também faz parte de estratégias de valorização da marca, sobretudo, expansão da Kroton/Cogna.

Antes da aquisição, a Kroton realizou um relatório que detinha as projeções de crescimento quando adquirisse a Unopar e, dentre esse crescimento, estava a projeção de matrículas EaD nos cursos superiores. A projeção para o ano de 2020 era em torno de mais

<sup>20</sup> Como Universidade, a Unopar concentrou dois Centros Universitários, quais sejam: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas em 1999, e Centro de Ciências Empresarias e Sociais Aplicadas em 2001 (UNOPAR, 2020).

de 250.000 (duzentos e cinquenta mil) alunos, e esse número foi ultrapassado no ano de 2013 com 254.893 (duzentos e cinquenta e quatro mil e oitocentos e noventa e três) matrículas a distância (BRASIL, 2013). Ou seja, a projeção que era para o ano de 2020 foi superada em menos de dois anos.

Diante disso, a Unopar passa a ser marca pertencente da Kroton/Cogna e se expande cada vez mais no país, tanto pelos polos EaD, como pelas matrículas a distância, e conseqüentemente há valorização da marca “Unopar” como estratégia do grupo Kroton para crescer no mercado educacional.

### **VALORIZAÇÃO DA MARCA/IES UNOPAR NO MERCADO EDUCACIONAL**

A IES, até o presente momento da pesquisa, é de natureza jurídica fechada, privada, e com fins lucrativos. É denominada por “Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera” e conta com vários cursos de graduação<sup>21</sup>, com as modalidades de ensino: presencial a distância (EaD).

No ano de 2019, a Unopar alcançou a primeira colocação no *ranking* de IES com maiores matrículas no ensino superior privado no Brasil com 363.584 (trezentos e sessenta e três mil e quinhentos e oitenta e quatro) matrículas EaD (BRASIL, 2020).

Em 2020, ocupou o segundo lugar com 395.414 (trezentos e noventa e cinco mil, quatrocentos e catorze) matrículas EaD, ficando atrás apenas do Centro Universitário Leonardo da Vinci – Uniasselvi, que concentrou 399.553 (trezentos e noventa e nove mil e quinhentos e cinquenta e três) matrículas EaD no Brasil (HOPER, 2022).

A valorização da marca/IES Unopar ocorreu mais ainda após a aquisição, e desde o ano de 2012 passou a se expandir no país por meio de polos EaD, bem como passou a ser uma mantida da Editora e Distribuidora Educacional S.A que é subsidiária/proprietária das ações que pertence a Kroton.

Importante destacar que a Kroton/Cogna possui 15 (quinze) subsidiárias (mantenedoras) e 153 (cento e cinquenta e três) instituições (mantidas), podendo ser observadas no quadro 3.

Diante dessa relação, foi identificado que a Unopar já não se manifestava apenas por uma única instituição, e sim por outras instituições (mantidas).

---

<sup>21</sup> Licenciaturas, que ofertam 13 cursos; bacharelados, 29; e com predominância os cursos tecnólogos, com 63.

**Quadro 3 - Resumo da lista de mantenedoras e mantidas Kroton/Cogna**

<b>MANTENEDORA</b>	<b>Nº MANTIDAS</b>
Anhanguera Educacional Participações S/A	41
Bacabal Mearim Sistemas de Ensino Ltda	1
Centro De Ensino Superior de Maraba Ltda	1
Centro de Ensino Superior de Paragominas Ltda	1
Cepar - Centro de Ensino Superior de Parauapebas Ltda	1
Editora e Distribuidora Educacional S/A	61
Edufor Prestadora de Serviços Ltda – Me	1
Iuni Educacional - Unime Salvador Ltda	1
Orme Serviços Educacionais Ltda	1
Pitágoras - Sistema de Educação Superior Sociedade Ltda	28
Pses Serviços Educacionais Ltda	1
Sepa - Sociedade Educacional da Paraíba Ltda	1
Sociedade Piauiense de Ensino Superior Ltda	1
União de Ensino Unopar Ltda	8
Unic Educacional Ltda	5
<b>TOTAL – 15</b>	<b>153</b>

Fonte: Elaboração própria com base na relação de mantenedoras e mantidas da Cognia (2021).

**Quadro 4 - IES com a marca Unopar**

<b>MANTENEDORA</b>	<b>MANTIDA</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>UF</b>
Editora e Distribuidora Educacional S/A	Universidade Pitágoras Unopar*	Londrina	PR
Anhanguera Educacional Participações S/A	Faculdade Unopar de Ciências Jurídicas de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul	RS
Pitágoras - Sistema De Educação Superior Sociedade Ltda	Faculdade Pitágoras Unopar de Canindé	Canindé	CE
Pitágoras - Sistema De Educação Superior Sociedade Ltda	Faculdade Pitágoras Unopar de Chapecó	Chapecó	SC
Pitágoras - Sistema De Educação Superior Sociedade Ltda	Faculdade Pitágoras Unopar de Itajubá	Itajubá	MG
Pitágoras - Sistema De Educação Superior Sociedade Ltda	Faculdade Unopar de Ciências Jurídicas de Petrolina	Petrolina	PE
Pitágoras - Sistema De Educação Superior Sociedade Ltda	Faculdade Pitágoras Unopar de Quixeramobim	Quixeramobim	CE
Pitágoras - Sistema De Educação Superior Sociedade Ltda	Faculdade Unopar de Ciências Jurídicas de Sete Lagoas	Sete Lagoas	MG
União De Ensino Unopar Ltda	Faculdade de Engenharia Unopar de Palmas	Palmas	TO

Fonte: Elaboração própria com base na relação de mantenedoras e mantidas da Cognia (2021).

\*Na divulgação dessa lista, o nome da Unopar consta com o nome anterior. Em 2021, a Unopar passou a ser “Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera” (BRASIL, 2021).

Com exceção da Universidade, foram criadas 8 (oito) IES em 2019, das quais 7 (sete) mudaram de nome em 2020 para incluir a marca “Unopar”. Pressupomos que a Unopar contribuiu para que a Kroton/Cogna criasse ou mudasse o nome jurídico de outras instituições, para se expandir e concentrar matrículas no ensino superior pela marca Unopar, já consolidada no mercado educacional, sobretudo, no ensino a distância,

Segundo a Kroton (2014), a posse da “marca” deve ser registrada pelo Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), que assegura ao titular/dono o uso exclusivo em todo o território nacional durante o prazo de dez anos, prorrogável por períodos iguais e sucessivos, para uma determinada classe de serviços ou produtos. Foi o que aconteceu com a marca Unopar quando o processo de aquisição da Unopar pela Kroton/Cogna se encerrou, e tem como estratégia,

Adquirir instituições de Ensino Superior e agregar valor no processo de integração. **Pretendemos adquirir instituições de Ensino Superior para aumentar nossa base de alunos e nossos mercados de atuação.** Entendemos que o mercado de Ensino Superior do Brasil é altamente fragmentado, com mais de 2.300 instituições de Ensino Superior privadas, o que nos traz diversas oportunidades de consolidação. Priorizaremos aquisição de instituições de Ensino Superior com as seguintes características: (i) instituições localizadas nas regiões de maior crescimento do PIB do Brasil: regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste; (ii) **regiões nas quais nossas marcas são conhecidas**; e (iii) instituições de médio porte, preferencialmente entre 3,0 mil e 7,0 mil alunos. Temos experiência em conduzir processos de aquisição e integração de instituições de Ensino Superior aplicando nosso modelo de negócios padronizado e acreditamos que conseguiremos utilizar essa experiência em futuras aquisições para **agregar valor à Companhia** (KROTON, 2014, p. 145. Grifos nossos).

A realização de um trabalho de *marketing* para agregar valor a uma marca, quando é desconhecida no mercado, torna-se trabalhoso. Em contrapartida, expandir e/ou valorizar uma marca já estável, torna-se acessível para o grupo, nesse caso, para a Kroton/Cogna, como pode ser observado pelo destaque acima. Logo, a expansão e valorização da marca Unopar é fundamental para expansão do grupo, no qual muda o nome de IES para carregar uma marca consolidada no mercado e considerada favorável diante os parâmetros da modalidade a distância.

Essa relação de agregar valor à marca compactua com as análises de Sevim (2014), esta elucidada que a sustentação de marcas ocorre em duas etapas, a primeira pelo trabalho objetivado nela com as possíveis qualidades do produto, e a segunda pela autonomização, em que já está empregada a autonomia da marca pelo produto e,



[...] Nessa etapa não importa mais o produto em si, mas o valor ideológico agregado a ele. [...] A sociedade de massa compra o produto pela marca, por ela ter mais peso que o produto em si. É claro que isso ocorre, como já foi falado, em uma segunda etapa, no momento em que a marca se autonomiza em relação ao produto, após isso, o que a sustenta é a carga ideológica (SEBIM, 2014, p. 57).

Nesse sentido, a autora enfatiza que a sustentação de uma marca se dá pela carga ideológica e a aquisição de marcas correspondentes a essa ideologia, bem como são estratégias do mercado capitalista, e nelas repousam a dominação econômica e política do capitalismo, tendo em vista que esse processo de agregar valor ao produto, faz parte do que Marx denominou de fetichismo da autovalorização.

### CONSIDERAÇÕES QUE NÃO SE ESGOTAM

A Unopar, como instituição pertencente do grupo Kroton/Cogna, faz parte de um cenário da mercantilização e financeirização do ensino superior, cujo objetivo é se expandir por meio de cursos a distância em busca da rentabilidade financeira por meio de sua controladora Kroton. E a modalidade a distância configura sua atuação no país.

Após a aquisição da Unopar, a Kroton torna-se a 6ª (sexta) maior companhia do setor no mundo em termos de capitalização de mercado e se configura líder nas matrículas a distância no ensino superior no Brasil. Foi considerada a maior transação do mercado educacional e gerou um aumento nas ações, bem como novas transações de fusões e aquisições no país, e beneficiou o crescimento institucional e lucrativo da Kroton.

Percebe-se que a expansão e consolidação da marca Unopar está posta no Brasil pela maneira que a Kroton/Cogna modificou o nome jurídico de 8 (oito) IES para carregar a marca Unopar. Em 2019, a IES assumiu o primeiro lugar no *ranking* das 20 (vinte) maiores IES privadas que detém matrículas EaD e em 2020 posicionou-se em segundo lugar. Dessa forma, a Unopar é responsável por grande parte da oferta de cursos superiores nessa modalidade, bem como pela formação dos jovens e adultos da classe trabalhadora deste país, o que acarreta em uma formação aligeirada, de baixo custo e com ideologias a favor do sistema capitalista.

Esse processo de aquisição do grupo Kroton/Cogna está relacionado a financeirização do capital que investem nas ações na Bolsa de Valores (B3) em busca da rentabilidade financeira, bem como atende aos interesses dos detentores do capital e tem como foco a lucratividade.

Portanto, a aquisição da Unopar foi estratégia de se expandir e valorizar a marca, para que haja a máxima captação de alunos EaD para o crescimento orgânico da Kroton/Cogna, e

assim sucessivamente fazendo o mesmo processo com as outras IES no país. Logo, o consumo dos alunos pelos cursos EaD colaboram de forma indireta nas aplicações financeiras que a Kroton/Cogna realiza na B3, e os acionistas que fazem parte recebem a repartição desses lucros por meio dos dividendos.

Contudo, há um grande movimento de mercantilização e financeirização no ensino superior privado no Brasil que está em ritmo acelerado, devido à flexibilização de leis que permitem a atuação desses grupos privados no setor educacional, o que revela a participação do Estado Brasileiro ao conceder regulamentos para a inserção desses grupos financeiros lucrarem em cima da educação, que nesse processo de financeirização tornou-se objeto de lucro dos acionistas/detentores do capital.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do censo da educação superior 2013**: Brasília: Inep, 2013. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2013.pdf). Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2019**: Brasília: Inep, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Apresentacao\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf). Acesso em: 18 dez. 2021.

BRASIL. Projeto de lei nº 258 de 2009. Institui a Comenda Ouro Verde para Unopar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: [https://www.cml.pr.gov.br/docsweb/2009/pareceres/PL002582009\\_PL258Edu.doc](https://www.cml.pr.gov.br/docsweb/2009/pareceres/PL002582009_PL258Edu.doc). Acesso em: 23 mai. 2021.

BRASIL. Resolução de nº 1064, de 14 de outubro de 2021. Deferiu o pedido de alteração da Universidade Pitágoras Unopar, para Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. **Sistema e-MEC**. 2021. Disponível em: [https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-curso/download/cadastro/1/co\\_dado\\_legal/301521/co\\_ies/138/arquivo/163473868086.pdf/co\\_modulo/33](https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-curso/download/cadastro/1/co_dado_legal/301521/co_ies/138/arquivo/163473868086.pdf/co_modulo/33). Acesso em: 18 dez. 2021.

BRETTAS, T. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do Ensino Superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010.

CHAVES, V. L. J. 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. p. 69-72.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. Tradução: Silvana FinziFoá. São Paulo: Xamã Editora, 1996.

COGNA EDUCAÇÃO. **História e lista de mantenedoras.** 2021. Disponível em: <http://www.cogna.com.br/#lp-pom-block-30> Acesso em: 20 jul. 2021.

HOPER EDUCAÇÃO. **Webinar** – O censo da educação superior 2020 e a estabilidade no mercado financeiro. Disponível em: [https://3af732ee-100e-4457-9aaf-d3efd60d40f3.usrfiles.com/ugd/3af732\\_f641e3dc580c420c9fd850c2599e7699.pdf](https://3af732ee-100e-4457-9aaf-d3efd60d40f3.usrfiles.com/ugd/3af732_f641e3dc580c420c9fd850c2599e7699.pdf). Acesso em: 30 fev. 2022.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Ata da assembleia geral extraordinária realizada em 28 de setembro de 2012.** Disponível em: [http://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/arquivos/Ata\\_AGE\\_\\_incorpora%E7%E3o\\_28.09.2012.pdf](http://www.mzweb.com.br/kroton2010/web/arquivos/Ata_AGE__incorpora%E7%E3o_28.09.2012.pdf) Acesso em: 16 nov. 2020.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Histórico.** 2020. Disponível em: <http://www.kroton.com.br/>. Acesso em: 24 set. 2019.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Relatório da Unopar 2011.** Disponível em: <http://mzweb.com.br/kroton2010/web/arquivos/Unopar%20Presentation%20Analistas%20Port%20Call.pdf> Acesso em: 20 jul. 2020.

KROTON EDUCACIONAL S.A. **Formulário de referência 2014.** Disponível em: <https://www.grupoccr.com.br/ri2014/en/pdf/formulario-de-referencia.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SANTOS, M. R. S. S. Dinâmicas de crescimento do setor privado de educação superior na atualidade. In: CHAVES, V. J.; MAUÉS, O. C.; HAGE, S. M. **Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil.** São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 119-146.

SEBIM, C. C. **A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior:** o caso da Kroton no Estado do Espírito Santo. 201f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2014.

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior:** fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. 438 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SOUSA, L. M. C. **Financeirização da educação superior privado-mercantil:** implicações sobre o financiamento estudantil da Estácio Participações SA. 120 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

UNOPAR. **Nossa história.** 2020. Disponível em: <https://www.unopar.com.br/institucional/nossa-historia/>. Acesso em: 15 jul 2020.

# “BENEFÍCIOS INTERNACIONAIS” COMO ESTRATÉGIAS DE MARKETING DE UM GRUPO ESTRANGEIRO PARA ATRAIR CLIENTES PARA O ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO

Samantha Castro Vieira de Souza

Universidade Federal do Pará  
Samantha-souza@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as estratégias de marketing para atrair clientes realizadas por um grupo estrangeiro no ensino superior privado brasileiro, a partir do estudo dos “benefícios internacionais” ofertados aos estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) da Wyden Educacional<sup>22</sup>, grupo administrado pelo conglomerado Adtalem Global Education (ATGE), tendo em vista o convencimento e a fidelização dos seus clientes/estudantes e, conseqüentemente, o aumento das matrículas e da sua lucratividade.

Parte-se da compreensão de que a propaganda e o marketing são estratégias essenciais no processo de competição entre as empresas capitalistas, podendo cumprir funções que vão desde a informação ao convencimento do consumidor sobre uma determinada mercadoria objetivando o crescimento das vendas, bem como a criação de barreiras que dificultem a entrada de novos concorrentes (ALMEIDA e LOSEKANN, 2002).

No mercado do ensino superior privado brasileiro, uma das principais estratégias de marketing utilizadas pelos grandes conglomerados e grupos nacionais e estrangeiros recai sobre as fusões e aquisições (F&A) de marcas bem consolidadas no mercado educacional do país. É neste contexto que se apresentam as estratégias de marketing do conglomerado estrangeiro ATGE, especificamente, do seu grupo Wyden Educacional em torno da divulgação dos chamados “benefícios internacionais” com objetivo de valorização das suas marcas, atração de novos clientes/estudantes.

O procedimento metodológico utilizado baseia-se numa pesquisa documental, realizada por meio de fontes primárias, coletadas em relatórios e editais divulgados nos *websites* das IES do grupo Wyden, no período de 2009 a 2019. O recorte temporal consiste o período de onze anos de atuação deste grupo estrangeiro no Brasil.

---

<sup>22</sup> Esse trabalho faz parte da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, na Linha de Políticas Públicas Educacionais. Parte deste estudo foi apresentado no X Colóquio da Linha de Políticas Públicas Educacionais, II Seminário de Políticas Educacionais da Amazônia, realizado entre os dias 25 a 27 de outubro de 2022.

O texto foi organizado em duas partes e mais as considerações finais. A primeira parte realiza uma breve contextualização da entrada do conglomerado ATGE no Brasil, em seguida faz-se uma análise dos “benefícios internacionais” como estratégias de marketing para atrair os clientes/estudantes pelas instituições do grupo Wyden em busca de aumentar a sua lucratividade. Na segunda parte, apresenta as formas como são desenvolvidos a propaganda e o marketing do grupo Wyden Educacional.

## **OS “BENEFÍCIOS INTERNACIONAIS” DE FAZER PARTE DE UM CONGLOMERADO GLOBAL**

A Adtalem Global Education é um conglomerado com fins lucrativos que atua transnacionalmente com a comercialização de serviços educacionais. A sua sede está localizada em Chicago no Estados Unidos. A ATGE foi criada em 1931 e originalmente chamava-se *DeVry*, nome originário de seu fundador Herman DeVry. No Brasil, a entrada da ATGE teve início em 2009 por meio do grupo Wyden, denominada na época de DeVry (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2018b).

Em 2019, a ATGE estava presente em todos os continentes e operava em 21 países por meio de 9 matrizes institucionais, quais sejam: Chamberlain University; American University of the Caribbean School of Medicine; Ross University School of Medicine; Ross University School of Veterinary Medicine; ACAMS® (Association of Certified Anti-Money Laundering Specialists); Becker Professional Education; OnCourse Learning; Edu Pristine; e Adtalem Educacional do Brasil (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2019a).

No Brasil, a ATGE atuou através da *holding* Adtalem Educacional do Brasil, onde administrava os grupos Damásio, IBMEC e Wyden, esse último objeto de análise deste estudo. No seu *site* em 2018, o grupo Wyden possuía 52 mil estudantes matriculados em 12 instituições, localizados em 9 estados brasileiros, são eles: Bahia (2), Maranhão (2) Pernambuco (2), Ceará (1), Piauí (1), Paraíba (1), Amazonas (1), Pará (1) e São Paulo (1). Dessas, 9 IES estavam instaladas na Região Nordeste, 2 na Região Norte e 1 na Região Sudeste (ADTALEM GLOBAL EDUCATION, 2018b).

A ATGE realizou vários processos de fusões e aquisições que incidiram em mudanças organizacionais, entre elas destaca-se a sua transformação em 2017 na sua denominação atual e no Brasil a mudança do grupo para Wyden Educacional em 2018, antes chamado de grupo DeVry Brasil. De acordo com ATGE, “a mudança do nome significa seu objetivo focado no aluno, e fornecendo uma plataforma mais flexível que ofereça suporte à sua diversificação

contínua em saúde, educação profissional, tecnologia e negócios<sup>23</sup>”(ADTALEN GLOBAL EDUCATION, 2018b).

Cabe ressaltar que global é um termo de destaque pelo grupo Wyden em conformidade com o conglomerado Adtalem Global Education da qual fazia parte. Esse termo era utilizado estrategicamente para destacar a capacidade de proporcionar oportunidades em “carreiras de classe mundial<sup>24</sup>”, ou seja, sem fronteiras aos estudantes.

Nesse sentido, cabe destacar o pronunciamento da ATGE como sendo “uma provedora global de educação”, sua visão era de criar uma comunidade global e dinâmica de estudantes que pudessem ter acesso global ao conhecimento, de modo a possibilitar carreiras ao longo da vida (ADTALEN GLOBAL EDUCATION, 2018b).

Essa visão global da relação entre educação e oportunidades de carreiras (empregos) reitera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano<sup>25</sup>. O que ocorre com o investimento na elevação da escolarização/qualificação como forma de maximizar as habilidades e as competências dos indivíduos para torná-lo empregável.

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

Nesse sentido, o uso nos *websites* das IES do grupo Wyden relacionados à propaganda e marketing sobre os “benefícios internacionais” que somente os estudantes vinculados ao conglomerado estrangeiro ATGE podem ter acesso devido à exclusividade de possuir instituições localizadas em todos os continentes do mundo, cumpre a função de convencimento e diferenciação entre os seus concorrentes.

Os “benefícios internacionais” apresentados pelo grupo Wyden eram subsidiados pelo conglomerado ATGE, tais como: cursos de inglês nas modalidades online e presencial; intercâmbios e jornadas para América do Norte, Europa e Ásia; premiações com viagens para os alunos com os melhores coeficientes de rendimento; palestras com professores estrangeiros vinculados a outras instituições do conglomerado ATGE; e infraestrutura internacional direcionada ao pleno desenvolvimento do aluno.

---

<sup>23</sup>Disponível em: <https://investors.adtalem.com/press-releases/press-releases-details/2017/DeVry-Education-Group-Becomes-Adtalem-Global-Education/default.aspx>. Acesso em: 01 de junho de 2018.

<sup>24</sup> Não há uma explicação quanto ao conceito “carreiras de classe mundial”, por parte da Adtalem Global Education, mas conforme os relatórios de auto-avaliação da Wyden, este conceito está relacionado com a sua capacidade de proporcionar uma formação ampla aos seus estudantes, capacitando-os para assumir carreiras no seu país de formação ou fora dele.

<sup>25</sup>Para uma análise crítica da Teoria do Capital Humano ver Frigotto (2006).

A partir da análise de editais públicos divulgados nos *websites* das IES do grupo Wyden em diferentes períodos, apresentam-se as características e as funções que cumprem esses “benefícios internacionais”.

**Academic Award** - é um programa que consistia em premiar os alunos destaque das instituições. De acordo com edital nº 01/2019 da Faculdade Integral Diferencial (FACID), a premiação concedeu três viagens patrocinadas de acordo com a respectiva área temática: Estados Unidos (saúde), Alemanha (engenharias e tecnologias) e Portugal (negócios, direitos e humanidades). No prêmio estava incluso: “passagens aéreas; seguro viagem; traslado de acordo com o itinerário; hospedagem; refeições; workshops; passeios turísticos; visitas técnicas; certificado de participação no Academic Award” (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL WYDEN, 2019, p. 1).

Para ter a inscrição elegível era necessário estar regularmente matriculado, ter completado entre 40% a 85% das disciplinas, comprovar participação em dois projetos, sendo um de responsabilidade social ou internacional e um projeto acadêmico, assim como, demonstrar conhecimentos em língua inglesa nível intermediário, exceto para a viagem de Portugal. Além dos critérios obrigatórios de inscrição, o processo de seleção contava com as fases ranking de nota média, análise do perfil comportamental, prova e entrevista em inglês realizado pela coordenação da instituição (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL WYDEN, 2019).

O edital do programa Academic Award possuía uma cláusula referente ao resultado e entrega do prêmio no qual destacava que o resultado seria divulgado nas redes sociais e nos *websites* das instituições do grupo, assim como, o candidato selecionado deveria autorizar a divulgação da “sua imagem e conteúdos de vídeo e depoimentos por tempo indeterminado em nossos sites, páginas do Facebook, Twitter, Instagram e em quaisquer outros meios que a Adtalem Educacional do Brasil desejar, tanto no Brasil como no exterior” (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL WYDEN, 2019, p. 5).

Observa-se a imposição de autorização do uso da imagem dos premiados para fins de marketing como critério para o recebimento do benefício, o qual era ofertado apenas para estudantes do grau acadêmico bacharelado ou tecnológico, não contemplando os matriculados em cursos de licenciatura.

As concessões de bolsas demonstraram com maior nitidez a concepção de educação meritocrática quando se observou a utilização de critérios de descontos nas mensalidades tendo como base os resultados das notas, como exemplo cita-se a Bolsa Meritocracia que utilizava os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibular tradicional agendado,

conforme o edital lançado em 01 de novembro de 2016 (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL DEVRY, 2016).

As regras de concessão das bolsas tinham como público alvo os novos estudantes do grupo Wyden e o percentual de desconto variava de acordo com a pontuação e a instituição de vínculo, conforme descrita na tabela 1.

Tabela 1 - Percentual de descontos Bolsa Meritocracia ENEM e Vestibular do grupo Wyden Educacional - 2016

INSTITUIÇÕES	PONTUAÇÃO	DESCONTO (%)
FMF, FBV, RUY BARBOSA, METROCAMP	Entre 525 e 600 pontos	10%
	Entre 600,01 e 650 pontos	20%
	Entre 650,01 e 750 pontos	30%
	Acima de 750 pontos	50%
ÁREA 1, FACULDADE DE JOÃO PESSOA, ISL	Entre 450 e 525 pontos	10%
	Entre 525,01 e 600 pontos	20%
	Entre 600,01 e 650 pontos	30%
	Entre 650,01 e 750 pontos	40%
	Acima de 750 pontos	50%
FANOR	Entre 450 e 600 pontos	10%
	Entre 600,01 e 650 pontos	20%
	Entre 650,01 e 750 pontos	30%
	Acima de 750 pontos	50%

Fonte: Edital Bolsa ENEM e Vestibular Tradicional - Facid Devry, 2016.

O desconto desse edital teve como vigência o primeiro e segundo semestre do ano de 2017 para os estudantes matriculados nos cursos de graduação bacharelado, licenciatura e tecnólogo, exceto os cursos de “direito, medicina, odontologia e psicologia” (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL DEVRY, 2016, p. 1). Evidencia-se que as exceções eram aplicadas nos cursos onde as mensalidades eram mais altas, logo o desconto nesses cursos não era vantajoso para o grupo Wyden.

As instituições Área 1 (Salvador), Faculdade de João Pessoa (Paraíba) e Faculdade Internacional de São Luís (ISL) detinham os critérios de pontuações mais baixos que as demais IES do grupo Wyden, tanto que todos os cursos da faculdade de João Pessoa estavam elegíveis aos descontos da bolsa meritocracia Enem e Vestibular. As IES com maiores exigências de pontuações para os descontos eram os da Faculdade Martha Falcão localizada na região norte e da Metrocamp na região sudeste.

**Bolsa Superação** - consistia na oferta de 10% de desconto na matrícula e na mensalidade para estudantes novos que tinham concluído o ensino médio em escola pública de acordo com edital de 06 de dezembro de 2016. Essa modalidade de bolsa permitia a acumulação



com as bolsas meritocracia Enem e vestibular, Bolsa Corpore e Bolsa Transferidos. A única exigência para a sua manutenção era o “status de adimplência no ato do faturamento da parcela e condicionada ao vencimento” (DEVRY BRASIL, 2016a).

**Bolsa Transferidos** - compreendia a oferta de 100% de desconto na matrícula para novos estudantes em todas as IES do grupo Wyden e Damásio em cursos superiores, exceto “direito, medicina, odontologia e psicologia” (DEVRY BRASIL, 2016b, p. 1). Os estudantes contemplados nesta condição podiam acumular com as bolsas Prouni, Antecipação ou Corpore, assim como, com os financiamentos privados Bradesco, Pravalor e o financiamento público por meio do Fies em conformidade com o edital de 20 de setembro de 2016 (DEVRY BRASIL, 2016b).

**Bolsa Alumni** - é uma categoria de bolsa específica para ex-alunos que tinham interesse em realizar um curso de pós-graduação, mestrado ou doutorado nas instituições da Wyden e IBMEC. Os descontos dessa modalidade de bolsa variavam de 25% a 30% para matrículas e mensalidades durante todo o curso, podendo ser acumulada apenas com outras bolsas do grupo de acordo com o edital de 21 de março de 2018 (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2018a).

**EnglishPro** - tratava-se de um curso de inglês subsidiado na modalidade presencial e online para os estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação matriculados nas instituições do grupo Wyden, assim como, professores e colaboradores em qualquer regime de trabalho. De acordo com edital nº 01/2019, o programa dividia-se em quatro níveis, com dois módulos cada, são eles: Fundamental A e B (iniciantes), Top Notch 1A e 1 B (básico), Top Notch 2A e 2B (intermediário) e Top Notch 3A e 3B (avançado) (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2019b).

Cada módulo semestral custava R\$390,00, recebendo como formas de pagamento o cartão de crédito e de débito. O valor de cada módulo era considerado pelo grupo Wyden como “condição de subsídio” e por este motivo não concedia descontos adicionais aos alunos que possuíam o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). A aprovação em cada módulo levava em consideração os critérios de 75% de presença e nota com média final mínima de 7,0 para prosseguimento em módulo e nível posterior (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2019b).

Ressalta-se que os prêmios concedidos através das viagens de intercâmbios e jornadas exigiam do estudante o conhecimento da língua estrangeira do país participante, que na maioria das vezes era o idioma inglês. Logo os beneficiários do Fies e ProUni, por não terem a oportunidade de acesso aos subsídios do EnglishPro, tiveram suas possibilidades reduzidas.

**Programa Internacional e Interdisciplinar da Chamberlain College of Nursing** - era um programa que visava selecionar alunos de graduação da área da saúde para realizar intercâmbio interdisciplinar entre a Escola de Enfermagem Chamberlain e a Unifbv. Segundo o edital analisado nº 01/2019, os candidatos elegíveis deveriam ser maiores de 18 anos, estarem cursando no mínimo o 4º semestre, comprovarem excelência acadêmica, com participação em atividades acadêmicas científicas internas e externas e serem aprovados em entrevistas (em português e inglês intermediário). Após a conclusão o estudante contemplado deveria apresentar um relatório final do trabalho realizado sob orientação do professor ou coordenador responsável, como critério para o recebimento de certificado de participação com carga horária e especificação das atividades desenvolvidas, assim como, carga horária validade para o Programa de Experiências - 40 PEX (UNIVERSIDADE BOA VIAGEM WYDEN, 2019)

**Programa Top España** - era um programa que buscava selecionar estudantes e docentes para participarem de uma mobilidade acadêmica durante três semanas na Universidade de Salamanca na Espanha. O programa era realizado em parceria com o Santander Universidades, que era responsável pelos custos referentes as passagens aéreas, hospedagem e seguro de viagem internacional e de vida. O edital nº 02/2019 ofertou 02 (duas) bolsas, sendo 01 (uma) para estudante e 01 (uma) para docente (WYDEN EDUCACIONAL, 2019b).

Os requisitos para seleção do estudante consistiam em estar regularmente matriculado no mínimo no 2º período do curso de graduação, ser maior de 18 anos, comprovar coeficiente de rendimento acumulado igual ou superior a 8,00, não ter participado anteriormente de nenhum programa de mobilidade internacional promovido pelo grupo Santander e possuir conta no referido banco. De acordo com o referido edital o aluno que possuísse ProUni ou Fies e comprovasse na inscrição receberia 0,5 ponto como forma de incentivo ao programa de bolsas de graduação (WYDEN EDUCACIONAL, 2019b).

**Programa Ibero-Americanas** - era um programa de mobilidade acadêmica que objetivava selecionar estudantes e docentes do grupo Wyden, com duração de 01 (um) semestre acadêmico entre uma universidade parceira localizada a região ibero-americana, com a parceria do Santander Universidades. O estudante contemplado tinha direito a uma bolsa no valor de 3 (três) mil euros como ajuda de custo para gastos pessoais durante o intercâmbio acadêmico em conformidade com edital nº 02/2019. Os requisitos de seleção dos estudantes são os mesmos do Programa Top Espanã (WYDEN EDUCACIONAL, 2019c).

**Programa Semester Abroad** - era um programa semestral para alunos que desejavam cursar um semestre em uma universidade no exterior. As inscrições deste programa ocorriam 2 (duas) vezes ao ano, com duração de 6 (seis) meses, mas com a possibilidade do estudante

realizar pedido de extensão do intercâmbio por mais um semestre. O estudante aprovado no programa Semester Abroad garantia a isenção da taxa na universidade selecionada, no entanto, todas as despesas extras relativas as passagens aéreas e estadias ficavam sob sua responsabilidade (WYDEN EDUCACIONAL, 2019d).

Como critérios de elegibilidade exigia-se matrícula regular num curso de graduação numa das instituições do grupo Wyden, Damásio ou IBMEC, ter média igual ou superior a 7,0, não possuir nenhum débito com sua instituição de origem, estar matriculado no mínimo no 3º período do curso, comprovar exame de proficiência no idioma da instituição de destino no momento da inscrição, entrevista online pela equipe internacional e aceitação da candidatura na universidade de destino (WYDEN EDUCACIONAL, 2019d).

Durante o período de intercâmbio o candidato selecionado tinha como obrigação cursar no mínimo 4 (quatro) disciplinas, estas que podiam ser creditadas como disciplinas eletivas, assim como, o programa concediam número de horas complementares de acordo com o regulamento do seu curso de origem (WYDEN EDUCACIONAL, 2019d).

**China Executive Program-** foi um programa que oferecia um curso de negócios intensivo para estudantes de graduação e pós-graduação, com duração de 20 (vinte) horas, ministrado na cidade de Donghua, na China, no idioma inglês. Para participar bastava comprovar matrícula ou ser ex-estudante de alguma instituição do grupo Wyden, Damásio ou IBMEC, comprovar proficiência em língua inglesa, passaporte com validade superior a 6 (seis) meses e comprovante de pagamento da inscrição no programa entre USD 3500 a USD 4300, no qual incluía material didático do curso, hospedagem, trecho doméstico, seguro viagem, tour pela cidade Shanghai e Beijing, traslado do hotel para o local do curso (ida e volta) e em todas as atividades da agenda, apoio de equipe bilíngue e visto para a China. No valor da inscrição não estava incluso passagens aéreas, alimentação, deslocamentos em horários livres e quaisquer outras despesas não programadas pelo curso (ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL, 2018b).

Cabe ressaltar que todos os estudantes contemplados nos programas acima citados não foram eximidos de pagar as mensalidades da IES de origem durante a vigência dos ditos prêmios, intercâmbios de mobilidade acadêmica e cursos.

## A GESTÃO DO MARKETING DO GRUPO ESTRANGEIRO WYDEN EDUCACIONAL

O grupo Wyden Educacional investiu fortemente na gestão de estratégias para aumentar a sua lucrativa, a principal delas como mencionado anteriormente foi fazer parte de um conglomerado com presença global com forte influência na participação da governança educacional brasileira por meio das fusões e aquisições de marcas consolidadas e reconhecidas no mercado do ensino superior, assim como pela utilização no país do marketing da internacionalização das suas IES.

Essa afirmação pode ser confirmada numa entrevista realizada no dia 28 de março de 2018 e divulgada no *site* Tribuna do Ceará pelo ex-presidente da *holding* Adtalem Educacional do Brasil Carlos Delgas Filgueiras, ao dizer que a “marca Wyden destaca o caráter internacional que envolve a experiência do nosso aluno, empoderando-os para que possam atingir seus objetivos em uma sociedade cada vez mais global, colaborativa e integrada” (SCALIOTTI, 2018).

As instituições do grupo Wyden apresentavam em seu relatório anual de autoavaliação uma subseção específica para tratar dos programas internacionais de ensino e intercâmbio, como exemplo cita-se uma passagem do relatório de 2018 da Faculdade Ideal (FACI), localizada em Belém no Estado do Pará.

A FACI possui como diferencial no mercado o fato de ser a única Instituição de Ensino Superior verdadeiramente internacional, considerando que não possui convênios com instituições internacionais, mas, propriamente, faz parte da Adtalem Educacional do Brasil, parte da Adtalem Global, presente em mais de 55 países no mundo, em todos os continentes do globo. Graças a isto o aluno poderá participar de alguns programas internacionais [...] (FACULDADE IDEAL WYDEN, 2018, p. 40).

É a partir dessa estratégia de internacionalização (benefícios internacionais) em conjunto com as concessões governamentais de programas educacionais das quais destaca-se o ProUni e o FIES, que a Wyden vem atraindo seus clientes, aumentando seus lucros e acumulando capitais que são transferidos para o conglomerado ATGE para serem reinvestidos no mercado financeiro, como nas bolsas de valores de New York Stock Exchange (NYSE).

O marketing intenso com o discurso da oportunidade dos alunos matriculados desfrutarem dos benefícios internacionais, possibilitando o desenvolvimento do *knowledge* e das oportunidades individuais dos estudantes num cenário de crise contínua do capital, cujo desemprego estrutural é um dos seus resultados mais perversos, encobre ideologicamente a

essência dos discursos e informações, estas interessadas apenas em convencer os consumidores dos seus produtos.

As empresas hegemônicas produzem o consumidor antes mesmo de produzir os produtos. Um dado essencial do entendimento do consumo é que a produção do consumidor, hoje, precede a produção dos bens e serviços. Então, na cadeia causal, a chamada autonomia da produção cede lugar ao despotismo do consumo. Daí o império da informação e da publicidade (SANTOS, 2021, p. 61).

A publicidade realizada pela Wyden demonstrou ter sido bem sucedida quando se observa o crescimento anual das suas matrículas. Esse resultado se deve, sobretudo, à concepção de educação enquanto valor a ser mensurado via mérito, com concessão de prêmios e descontos, em troca do uso indeterminado da imagem para fins de marketing para reter e/ou atrair estudantes/consumidores para o rol do grupo.

O relatório e a autoavaliação das IES da Wyden afirmam que a comunicação e marketing ficavam a cargo do serviço de assessoria de comunicação e marketing do grupo, destacando que os *websites* das faculdades são os principais canais de comunicação (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL WYDEN, 2017).

A comunicação com o público externo se dava através de folders, cartazes, informes publicitários, matérias em jornais, revistas, entrevistas com dirigentes e docentes com a mídia local. E também, informações enviadas via email e redes sociais para toda a comunidade acadêmica (FACULDADE INTEGRAL DIFERENCIAL WYDEN, 2017).

As estratégias de marketing, de propagandas e publicidades utilizadas pela ATGE e seus grupos como a Wyden, foram fundamentais para a promoção das suas marcas, para a diferenciação dos seus produtos entre os concorrentes e principalmente para sua lucratividade durante o período de atuação no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES

Conclui-se que a atuação no ensino superior privado brasileiro realizado pela Adtalem Global Education através dos seus grupos, especialmente, a Wyden Educacional analisada neste estudo, ao utilizar estratégias de lucratividade baseadas em concepções meritocráticas mediadas pelos “benefícios internacionais”, contrapõe-se aos princípios básicos que norteiam uma educação humanista e emancipadora, implicando no crescimento da competitividade e da individualidade, que se instaura como única saída, tal como uma regra, como forma de sobrevivência na predatória sociedade capitalista.

## REFERÊNCIAS

- ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL. **Bolsa Ilumno**. Fortaleza, Ceará, 2018a. Disponível em: [adtalembrazil.com.br](http://adtalembrazil.com.br). Acesso em: 10 maio 2019.
- ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL. **Edital China Executive Program 2018**. Fortaleza, Ceará, 2018b. Disponível em: [adtalembrazil.com.br](http://adtalembrazil.com.br). Acesso em: 10 jan. 2019.
- ADTALEM EDUCACIONAL DO BRASIL. **English Pro Onsite**. Fortaleza, Ceará, 2019b. Disponível em: <mailto:international@adtalembrazil.com.br>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- ALMEIDA, E. L. F.; LOSEKANN, L. Estratégias de propaganda e marketing. In: KUPFER, D.; HASENCLEVER, L. (orgs.) **Economia industrial: fundamentos teóricos e práticos no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002, p. 449-467.
- DEVRY BRASIL. **Bolsa superação**. 2016a. Disponível em: [devrybrasil.edu.br](http://devrybrasil.edu.br). Acesso em: 10 jan. 2019.
- DEVRY BRASIL. **Bolsa transferidos**. 2016b. Disponível em: [devrybrasil.edu.br](http://devrybrasil.edu.br). Acesso em: 10 jan. 2019.
- FACULDADE DIFERENCIAL INTEGRAL DEVRY. **Bolsa meritocracia enem e vestibular tradicional e agendado**. 2016. Disponível em: [devrybrasil.edu.br](http://devrybrasil.edu.br). Acesso em: 10 jan. 2019
- FACULDADE DIFERENCIAL INTEGRAL WYDEN. **Relatório de Autoavaliação**. 2017. Disponível em: [wyden.com.br/facid](http://wyden.com.br/facid). Acesso em: 10 jan. 2019.
- FACULDADE DIFERENCIAL INTEGRAL WYDEN. **Academic Award**. 2019. Disponível em: [wyden.com.br/facid](http://wyden.com.br/facid). Disponível em: 10 jan. 2019.
- FACULDADE IDEAL WYDEN. **Relatório de Autoavaliação**. 2018. Disponível em: [wyden.com.br/faci](http://wyden.com.br/faci). Acesso em: 10 jan. 2019.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2006.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2021.
- SCALIOTTI, O. A DeVry Brasil se torna Wyden. **Tribuna do Ceará**. Fortaleza-CE, 28 de março de 2018. Disponível em: <http://tribunadoceara.uol.com.br/blogs/investe-ce/2018/03/28/devry-brasil-se-torna-wyden/>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- UNIVERSIDADE BOA VIAGEM WYDEN. **Programa de Intercâmbio Internacional e Interdisciplinar da Chamberlain College of Nursing, UNIFBV**. 2019. Disponível em: [wyden.com.br/unifbv](http://wyden.com.br/unifbv). Acesso em 10 jan. 2019.
- WYDEN EDUCACIONAL. **Edital nº 02/2019 - Ibero-Americanas: Santander Universidades**. 2019c. Disponível em: <https://www.santander.com.br/universidades/educacao>. Acesso em: 10 jan. 2019.

WYDEN EDUCACIONAL. **Edital nº 02/2019 - Programa Top España:** Santander Universidades. 2019b. Disponível em: <https://www.santander.com.br/universidades/educacao>. Acesso em: 10 jan. 2019.

WYDEN EDUCACIONAL. **Edital Semester Abroad.** 2019d. Disponível em: [wyden.com.br](http://wyden.com.br). Acesso em: 10 jan. 2019.

## SOBRE OS AUTORES

### **Albiane Oliveira Gomes**

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA-2016). Mestrado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA-2010). Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA-2003). É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica (GPQe). Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Luís. Desenvolveu atividades no campo da EaD, tendo coordenado o Curso de Educação em Direitos Humanos oferecido pela UFMA, de 2010/2011. Tem experiência na Docência Superior, com ênfase na Didática, Planejamento Educacional e Escolar, Avaliação Educacional e Escolar e Política Educacional. Possui várias publicações relacionadas ao Planejamento educacional, qualidade, gestão e reforma do Estado.

### **Ana Paula Batista da Silva Brito**

Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) na Universidade Federal do Pará - UFPA. Mestra em Educação (PPGED/UFPA), na linha de pesquisa de Políticas Públicas Educacionais. Licenciada em Pedagogia (UFPA) foi bolsista de iniciação científica na mesma instituição por 4 anos (OBEDUC/CAPES). Integra a rede de pesquisa Universitas/BR. Membro Associada da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação - FINEDUCA. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UFPA) e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica - GPQE. Email: anapaula.pbs@hotmail.com

### **António Manuel Águas Borralho**

Licenciado em Ensino da Matemática (1985) pela Universidade de Évora (Portugal), mestre em Tecnologia Educativa (1992) pela Universidade Complutense de Madrid (Espanha) e Doutor em Ciências da Educação (2002), com ênfase em Educação Matemática, pela Universidade de Évora (Portugal)

### **Barbara Chagas da Silva**

Pedagoga formada pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Educação Matemática - PPGECEM/IEMCI/UFPA com foco nos estudos de avaliação em Matemática (Bolsista CAPES). Presta serviço de consultoria pedagógica para o Projeto educacional Aprendendo e Brincando com a Tabuada Colorida e Google Workspace for Education na empresa INTECELERI tecnologia para Educação. Possui certificação Google Educator nível 1, 2 e Trainer. É especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Esamaz - Escola Superior da Amazônia, com ênfase em Transtornos da aprendizagem matemática. Possui experiência em formação de professores para uso de tecnologia na sala de aula e jogos para ensinar matemática. Foi Bolsista de iniciação científica (Bolsista CAPES) no Projeto AMAR (Alfabetização Matemática na Amazônia Ribeirinha: Condições e proposições), vinculado ao Observatório da Educação e financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período de janeiro de 2013 a agosto de 2014 e foi Bolsista de Iniciação científica (PIBIC-UFPA) no Projeto intitulado "Avaliação e Ensino na Educação Básica em Portugal e no Brasil: relações com as aprendizagens" - Projeto de cooperação internacional entre a UFPA e Universidade de Évora (UE \_ Portugal) aprovado em março de 2014 - Edital CAPES-FCT 2013 no período de agosto de 2014 a julho de 2015.



**Cassio Vale**

Doutorando em Educação (UFPA) com bolsa de estudos da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará (FAPESPA). Mestre em Educação (UFPA) em que foi bolsista CAPES. Licenciado em Pedagogia pela mesma instituição com bolsa de Iniciação Científica IC/PIBIC/CNPq por quatro anos. É associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da rede internacional InterUniversidades. É vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe/UFPA) e professor externo da UFPA. Tem interesse profissional em pesquisas sobre relações público-privadas na educação, Terceiro Setor, Setor Dois e Meio e Negócios sociais na educação. E-mail: cassiovale07@yahoo.com.br

**Fabíola Bouth Grello Kato**

Professora Adjunto I da Universidade Federal do Pará-UFPA vinculada ao Instituto de Ciências da Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA) atuante na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2013) atuante na linha de pesquisa Estado, Políticas públicas da educação e Formação Humana; Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2008) atuando na área de concentração em Fundamentos da Educação dentro da temática de políticas para educação superior. Especialista em Políticas de Gestão e Financiamento da Educação pela Universidade Federal do Pará (2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2005). Pesquisadora membro da rede Universitas BR. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior da UFPA. Pesquisadora associada da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação-ANPEd. Atua nas seguintes temáticas: políticas públicas educacionais, políticas de educação superior, política de financiamento da educação superior, trabalho docente na educação superior, reforma no estado e mudanças na educação superior, política nacional de C,T&I, Financerização da educação superior.

**Francisco Willams campos Lima**

Pedagogo pela Universidade Federal do Pará - UFPA; especialista em Planejamento Estratégico e Sistemas de Informação pela Pontifícia Universidade Católica - PUC/MG; Mestre e Doutor em Educação pela UFPA. Foi assessor técnico dos Conselhos Municipais de Educação Belém e de Ananindeua, sendo também conselheiro neste último. Atualmente, é professor da Universidade do Estado do Pará - UEPA atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), tendo integrado o Comitê Científico Interno; coordena o Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião. É líder do Grupo de Estudos e pesquisas em Ensino Religioso na Amazônia (GEPERA/UEPA) e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica GPQe/UEMA e do Grupo Sobre Formação de Professores. Coordena o Fórum Estadual de Educação - FEE/PA e a Comissão de Avaliação e Monitoramento do Plano Estadual de Educação. Nos últimos anos vem realizando pesquisas na área das políticas educacionais, formação docente e ensino religioso na Amazônia.

**Gardenia Salazar Rodrigues da Silva**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, Brasil (2004); Pós- graduada em Educação Supervisão e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Piauiense- FAP, Brasil (2004); Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA Supervisora Escolar: Prefeitura Municipal de Codó- MA; Professora da Educação Básica: Prefeitura Municipal de Codó- MA.

### **Leila Maria Costa Sousa**

Doutoranda em educação (2020), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA). Mestra em educação pelo mesmo programa, na linha de políticas públicas educacionais (2019); graduada em Pedagogia- UFPA (2016). Professora da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Possui experiência como Assistente Administrativo pela Secretaria de Educação do Estado do Pará- SEDUC-PA ( 2011-2013). Foi Bolsista de Iniciação Científica OBEDUC/ CAPES de 2013 a 2016; É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES -UFPA-coordenado pela professora Dr Vera Lúcia Jacob Chaves), atuante nas linhas de pesquisas: Políticas Públicas Educacionais (Educação Básica e Superior); Financeirização da Educação Superior; Política Educacional e Trabalho Docente; Políticas públicas, Financeirização e expansão do ensino superior brasileiro. É pesquisadora integrante da Rede Nacional de Pesquisadores Universitatis/BR. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da educação básica (GPQe/UEMA). E-mail: leila2867@hotmail.com; leilamariacsousa@gmail.com

### **Maria Caroline Cavalcante dos Santos**

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA), na linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais (2020). Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2020). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre a Educação Superior (GEPES). Integrante da Rede Nacional de Pesquisadores Universitatis/BR. Associada na Associação Nacional de Pesquisas em Financiamento da Educação (FINEDUCA).

### **Samantha Castro Vieira de Souza**

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Pará, na linha de Políticas Públicas Educacionais (2018). Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2017). Especialista em Educação Física Escolar e Educação Especial (2021). Licenciada em Educação Física (2014). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES/UFPA) e da Rede Universitatis/BR. Tem experiência nas áreas de Educação e Educação Física, com ênfase em Políticas de Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação Superior.

### **Simone Bitencourt Braga**

Pedagoga, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação. Atuou como bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no período de janeiro de 2006 à março de 2009, exercendo a função de auxiliar de pesquisa do Laboratório de Gestão Escolar Participativa - LAGE no Instituto de Ciências da Educação da UFPA. Foi professora pedagógica da Prefeitura Municipal de Bonito/PA de 2013-2014. Foi professora substituta na Faculdade de Educação da UFPA no Campus de Bragança/PA nos anos de 2015 e 2016 e professora do Curso de Especialização em Educação Infantil da UFPA. Atualmente é pedagoga da Superintendência de Assistência Estudantil da UFPA, professora do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR/UFPA e membro do Grupo de Pesquisa Observatório de Gestão Escolar Democrática-OBSERVE/UFPA.

### **Vinicius Renan Rigolin de Vicente**

Graduado em Geografia (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Especialista na Educação de Jovens e Adultos (UNIASSELVI). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de

Maringá (UEM). Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É associado da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Realiza pesquisas na área de Políticas e Gestão Educacional, com ênfase na política de Reforma do Ensino Médio. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/CNPq) da UEM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0687-449X>

Realização:



ICED

